



Incluye CD-ROM

HACIA EL ESPACIO EUROPEO  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

# Experiencias docentes innovadoras de la UAB en ciencias sociales y en ciencias humanas

Maite Martínez y Elena Añaños (coordinadoras)

IDES

Unitat d'Innovació Docent  
en Educació Superior

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona



HACIA EL ESPACIO EUROPEO  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

**Experiencias docentes  
innovadoras de la UAB  
en ciencias sociales  
y en ciencias humanas**



HACIA EL ESPACIO EUROPEO  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

# **Experiencias docentes innovadoras de la UAB en ciencias sociales y en ciencias humanas**

Maite Martínez y Elena Añaños (coordinadoras)

**IDES**

Unitat d'Innovació Docent  
en Educació Superior

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Coordinación:

Universitat Autònoma de Barcelona

Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES)

Edifici A

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain

ides@uab.cat

<http://www.uab.cat/ides>

Edición e impresión:

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Edifici A

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain

sp@uab.cat

<http://publicacions.uab.es>

Impreso en España. Printed in Spain

Depósito legal: B-32.855-2009

ISBN: 978-84-490-2602-7

# Índice

Prólogo .....	11
Presentación .....	15
Agradecimientos .....	19
<b>Escuela Universitaria de Turismo y Dirección Hotelera</b>	
David Urbano y Francesc Uroz .....	23
El fomento de la creatividad y del espíritu emprendedor en el contexto de los ECTS	
<b>Facultad de Derecho</b>	
Cristina Riba y Emma Teodoro .....	35
Creación de presentaciones multimedia de juicios	
CD-ROM: <i>Demostración materiales</i>	
Joan Lluís Pérez Fransesch, Marcel Mateu Vilaseca y otros .....	43
Instituciones políticas de Cataluña	
CD-ROM: <i>Demostración web</i>	
<b>Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología</b>	
Xavier Ballart .....	55
Política mundial en línea	
CD-ROM: <i>Demostración contenidos virtuales</i>	
<b>Facultad de Ciencias de la Comunicación</b>	
David Roca, Daniel Tena y otros .....	65
Comunidad virtual dinámica de integración académico-laboral	
en creatividad publicitaria	
CD-ROM: <i>Demostración web</i>	
Daniel Tena, Jordi Fernández y David Roca .....	75
Uso del fondo virtual BREVIa en los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas	
CD-ROM: <i>Demostración plataforma virtual</i>	
Armand Balsebre, José María Ricarte y otros .....	87
Publiradio.net: aplicativo para la creación de publicidad radiofónica	
en el marco del EEES	
CD-ROM: <i>Demostración web</i>	

## Facultad de Ciencias de la Educación

Margarita Massot, Josefina Sala y otros . . . . .	101
Modelo de prácticum integrador (MPI) para unas buenas prácticas de cualificación profesional	
Carme Armengol, Diego Castro y otros . . . . .	111
Confección de materiales y coordinación en el desarrollo y la aplicación de los programas del ámbito de organización de la titulación de Pedagogía	
Joaquín Gairín, Mònica Feixas y otros . . . . .	123
La transición secundaria-universidad. La acogida a los estudiantes de primer curso	
Mònica Feixas, Eva Codó y otros . . . . .	137
Enseñando en inglés en la universidad, una experiencia compartida	
José Tejada, Pedro Jurado y otros . . . . .	151
La didáctica en un entorno virtual interuniversitario: experimentación de ECTS apoyados en TIC	
Teresa Ribas, Montserrat Bigas y otros . . . . .	165
Coordinación entre asignaturas e implicación del alumnado	
Montserrat Torres, Montserrat Font y otros . . . . .	175
Multimedia y educación artística. Un modelo metodológico de los estudios de Magisterio en el marco del espacio europeo de educación superior CD-ROM: <i>Videos con fragmentos de los DVD</i>	
Angels Campà . . . . .	185
PELEU. Portafolio europeo de lenguas para la enseñanza universitaria	

## Facultad de Filosofía y Letras

Hortènsia Curell, Montserrat Capdevila y otros . . . . .	199
Acción directa para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de primero. Curso de gramática descriptiva del inglés CD-ROM: <i>Demostración web</i>	
Felicity Hand, Laura Gimeno y Sara Martín . . . . .	209
Acción directa para reforzar el estudio autónomo y semi-presencial de los estudiantes en las materias de cultura y civilización de la licenciatura de Filología Inglesa mediante la creación de una página web interactiva	
Lorraine Baqué y Àngels Catena . . . . .	217
Adaptación al EEES en la formación de profesionales en procesamiento automático del lenguaje natural CD-ROM: <i>Demostración web</i>	
Carme de la Mota, Montserrat Marquina y Pere Rovira . . . . .	229
Curso interactivo y multimedia destinado al aprendizaje autónomo de la prosodia CD-ROM: <i>Vídeo de los materiales</i>	



---

Gemma Puigverd .....	241
Mejora de la metodología docente y de la evaluación del aprendizaje en la asignatura Latín y Cultura Clásica CD-ROM: <i>Demostración web</i>	



## Prólogo

El año 1999, los ministros de educación de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, que aspiraba a crear, dentro del horizonte temporal del año 2010, un espacio europeo de educación superior (EEES) coherente y cohesionado. Se iniciaba así un proceso que tendría continuidad en las reuniones de Praga (2001), de Berlín (2003), de Bergen (2005) y de Londres (2007) y que tenía como objetivos el logro de un sistema de títulos fácilmente legibles y comparables, el establecimiento de un sistema común de créditos, la promoción de la movilidad dentro del ámbito europeo superando obstáculos administrativos y legales, y la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad. La promoción, en definitiva, de una dimensión europea de la educación superior.

Se trataba, pues, de posibilitar la integración de las personas tituladas en un mercado laboral europeo unificado y de conseguir una mayor competitividad del área europea a escala internacional. Estos objetivos requieren una aproximación de los diferentes sistemas educativos y un rediseño de los currículos en términos de competencias y de resultados de aprendizaje.

Este proceso planteaba diferentes retos en función de los sistemas y de las tradiciones en la cultura universitaria de los diferentes países. En el contexto español implicaba, por un lado, un cambio de la arquitectura de los títulos superiores hacia una estructura más modular en tres etapas (grado, máster y doctorado) y, por el otro, una oportunidad para replantear la actividad docente y su metodología, dentro de un modelo en el que el estudiante se convertía en el elemento central del sistema.

Por lo que se refiere al cambio en la arquitectura de los títulos, hay que destacar, en primer lugar, el abandono del crédito clásico, que medía las horas de contacto en el aula entre profesor y estudiante, y la introducción de un nuevo concepto de crédito, el denominado *crédito ECTS*, una medida del trabajo total realizado por el estudiante, incluyendo tanto la colectiva como la individual, dirigida o no, y también las actividades de evaluación. En el marco europeo se considera que un año académico equivale a 60 créditos, lo cual nos da una estimación cuantitativa de entre 25 y 30 horas por crédito. Así pues, un año académico implica entre 1500 y 1800 horas de trabajo para el estudiante.

En el nuevo marco europeo, las enseñanzas superiores se estructuran en tres ciclos: un primer ciclo de entre 180 y 240 créditos (tres o cuatro años) que conduce al título de *grado*, un segundo ciclo de entre 60 y 120 créditos (uno o dos años) que conduce

al título de *máster* y un tercer ciclo de duración variable (alrededor de tres años) que conduce al título de *doctorado*.

Hay, en el espíritu de esta estructura cíclica o modular, dos aspectos importantes a destacar. Uno es la flexibilidad, es decir, la posibilidad de reorientar la formación hacia otros ámbitos al pasar de un ciclo al siguiente. El otro es la ocupabilidad (*employability*), es decir, la voluntad de que en cada ciclo se alcancen niveles de conocimientos, competencias y habilidades que permitan a la persona titulada entrar en diferentes sectores del mercado laboral.

En relación con los dos primeros ciclos, *grado* y *máster*, la mayoría de países europeos han adoptado una estructura 3+2, es decir, un grado (*bachelor*) de 180 créditos y un máster de 120. Con esta estructura se otorga un papel de formación básica y generalista al grado y de formación especializada al máster, y se promueve que un número importante de personas con el título de grado continúen en el segundo ciclo. No obstante, hay que decir que la adopción de la estructura 3+2, aun y ser mayoritaria, no es unánime. Algunos (pocos) países han optado por la estructura 4+1 (grado de 240 créditos y máster de 60) que conlleva un título de grado más especializado y que, por este motivo, tiene menos flexibilidad.

En el Estado español, la situación ha sido indefinida y, en algunos aspectos, errática. La Administración catalana optó inicialmente por una estructura de 3+2 y puso en marcha el año 2004 los planes piloto de adaptación de títulos de grado al EEES. La Administración del Estado optó inicialmente (Decretos de grado y de postgrado de 2005) por un marco que dejaba un margen variable en cuanto a la duración de los estudios de grado y, posteriormente (Decreto de 2007), se decantó por la opción 4+1 que, como ya se ha comentado, es minoritaria en Europa y, de hecho, nos diferencia de los modelos adoptados por Francia, Italia, Alemania, Holanda, Bélgica y el Reino Unido, entre otros.

La UAB había apostado desde el principio —no siempre con la complicidad de otras universidades del estado— por una estructura 3+2 de los estudios. Es, como ya se ha dicho, una estructura compatible con los modelos que se están adoptando en la mayor parte de universidades europeas, competitiva respecto a la oferta europea, y que favorece de manera real la movilidad del alumnado y de los otros estamentos universitarios y la integración en el mercado laboral europeo. A pesar de ello, y previendo que esta no sería la estructura finalmente adoptada por la Administración del Estado, la UAB ya preparó un modelo propio que consistía en la síntesis de la estructura 3+2, mayoritaria en Europa y preferida por nuestra universidad, y la estructura 4+1, finalmente adoptada por el Estado español. Así, el grado oficial de cuatro años se estructuraría en un *bachelor* de tres años, que contendría el núcleo básico del grado, y un cuarto año que la universidad configuraría de forma variable y que el estudiante podría concretar, de acuerdo con sus intereses, en forma de continuación natural de los tres años anteriores, o bien de *minor* en otro ámbito de conocimiento, o bien de prácticum, o bien de movilidad, o bien, también, de primer año de máster. Esta última posibilidad faci-

litaría la movilidad en sentido inverso, es decir, que estudiantes extranjeros con un título de grado de 180 créditos pudieran hacer en la UAB el segundo crédito (máster) de su formación.

Tal como hemos indicado al inicio de este prólogo, a parte de estos cambios en la arquitectura de los títulos superiores, el proceso de integración en el EEES implica también una oportunidad para replantear la actividad docente. Pero primero deberíamos preguntarnos si hay que modificar esta actividad docente.

La docencia, como cualquier actividad, es siempre mejorable y es un hecho que los docentes no siempre estamos satisfechos de los resultados de nuestra tarea. A menudo pensamos que nuestro alumnado no aprende suficiente o que no aprende suficientemente bien lo que consideramos más básico. Las causas son, sin duda, varias y complejas, y algunas quizás deban buscarse más allá del ámbito estrictamente académico, pero también es cierto que hay, en la actividad docente, un margen para la actuación y la creatividad.

En el proceso de aprendizaje, sea cual sea la metodología utilizada, el esfuerzo personal del estudiante es indispensable e insustituible. Esto podría hacer pensar que no hay que cambiar mucho porque, de hecho, es el estudiante quien debe trabajar. Pero no es así. El aprendizaje requiere el esfuerzo de quien quiere aprender, y también de quien enseña. Hay que reflexionar sobre los contenidos y diseñar adecuadamente actividades que conecten con la realidad, que sugieran buenas preguntas y que no se limiten a la simple aplicación de algoritmos. Que respondan, en definitiva, a la pregunta de *qué deben saber hacer los estudiantes* y no a la de *qué deben saber*. Y esto es especialmente cierto en un contexto como el nuestro, en el que la docencia abusa a menudo de la actividad meramente expositiva, de la simple transferencia de conocimientos, algo que no fomenta, sino al contrario, la participación activa de quien aprende.

Antoni Méndez

Vicerrector de Estudios y de Calidad  
Universitat Autònoma de Barcelona



## Presentación

Por primera vez, en el IDES emparamos la publicación de un texto que, con acierto, cuidado y dedicación, ha dirigido la Dra. Elena Añaños, responsable del ámbito de innovación, y a quien me gustaría agradecer su esfuerzo en esta tarea y la aportación de su claridad y visión, desde los cuales se entiende y se explica el proyecto que se presenta.

Este texto, dedicado a las *innovaciones desarrolladas en las aulas* y dirigido a profesorado universitario, tiene la finalidad de aportar información y conocimientos que permitan ayudar a otros docentes a diseñar sus innovaciones en el nuevo espacio europeo de educación superior (EEES) y animarles a compartir las experiencias que claramente hayan tenido resultados de calidad.

Desde hace unos años, la necesidad de ir adaptando nuestros planes de estudio al espacio europeo ha llevado directa e indirectamente los docentes a reflexionar sobre su propia actividad y a experimentar formas nuevas o simplemente diferentes de pensar en el espacio de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos, los profesores y las profesoras han ido validando la forma de hacer a partir de su larga experiencia, recogiendo evidencias claras de resultados y redefiniendo el espacio docente para adaptarlo a la nueva situación; en otras, se han creado materiales diferentes y se han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para hacer llegar al alumnado materiales difíciles de trabajar directamente, y en otras, la innovación y la creatividad se han reflejado manifiestamente en experiencias realmente originales.

Sólo algunas de estas experiencias innovadoras han quedado reflejadas en este texto; hemos seguido el criterio de presentar aquellos trabajos que han recibido un reconocimiento y una ayuda para la elaboración de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya o del Vicerrectorado de Estudios y de Calidad de nuestra universidad en las Convocatorias de ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente, desde el año 2004 hasta el 2007. Cada uno de estos trabajos, ya finalizados, presenta conclusiones que pueden ser consideradas punto de partida para entender qué es la innovación y su realidad aplicada a la cotidianidad de nuestro ámbito universitario. Todos pueden ser una base que sirva de preparación para desarrollos ulteriores, en los cuales el papel del entorno es fundamental, y por ello hemos querido diferenciar la producción en dos ámbitos diferentes, que recogen la especificidad de los contextos: la innovación con experiencias en ciencias experimentales y tecnologías y en cien-

cias de la salud, en el volumen I, y las experiencias innovadoras en el ámbito de las ciencias sociales y de las ciencias humanas, en el volumen II.

Aunque es simplemente un abanico de experiencias innovadoras varias (un total de cuarenta, veinte en cada volumen), esta recopilación corresponde al 32 % de los trabajos que recibieron ayudas. El resto no se presentan, no porque el profesorado no tenga interés en que se publiquen sino, en algunos casos, porque consideraban que su trabajo todavía no estaba terminado hasta el punto de poder ofrecer resultados concluyentes.

Tras estas experiencias, hay un grupo de profesores que se ha dedicado a investigar sobre la docencia que impartían. El proceso no ha sido fácil, ya que empieza con el diseño del proyecto y la reflexión compartida, a veces, de docentes de diferentes asignaturas o grupos sobre las posibilidades de hacer un diseño innovador. Y el trabajo no acaba aquí, sino que en cuanto se ha concedido la ayuda, y salvando las dificultades de la cotidianidad, como los cambios de grupos, horarios diferentes o diferente número de estudiantes por grupo, empieza la puesta en marcha del proyecto, la coordinación, la revisión de lo que se ha hecho y los cambios no previstos que se deben implementar. Se recopilan datos, se revisan resultados y, en muchos casos, ya se introducen nuevos cambios para un trabajo posterior. Esta tarea del grupo, que define los objetivos, la responsabilidad individual en la aplicación y la complementariedad en el análisis de los resultados no queda reflejada en esta obra, pero somos conscientes de que sin esta tarea de equipo, sin este esfuerzo compartido, no se habría llevado a término.

Las experiencias que presentamos son el resultado del trabajo y del esfuerzo de 189 profesores y profesoras. Para nuestra universidad representan aproximadamente un 7% del colectivo de docentes, dato que refleja una clara preocupación del personal docente por construir el espacio europeo de educación superior con realidades propias, analizadas desde la eficacia y la eficiencia en los aprendizajes y que muestren una apuesta clara por la docencia de calidad.

Antes de dar fin a esta introducción, querría mencionar dos cuestiones que se deben tener en cuenta por la relación que tienen con el tema que nos ocupa: la comunicación interna y la proyección externa.

Las experiencias y los productos presentados no han sido sólo concebidos para un aula determinada. El hecho de que los autores y las autoras hayan puesto a disposición de otros miembros de dentro y fuera del campus los materiales en DVD implica, por un lado, entender el momento actual como un período de retos en el cual debemos aportar a la comunidad conocimientos de lo que se está haciendo para compartirlos, trabajar de forma conjunta y «generar un conocimiento nuevo» —un ejemplo de ello es la generosidad que implica, para todos los autores y autoras, mostrar su forma de entender el espacio educativo y su construcción—; por otro lado, entender que la situación actual es una oportunidad —y no una amenaza— para que nuestras universidades apuesten claramente por la calidad.

Por lo que se refiere a la proyección externa, la obra quedará definitivamente difundida, no sólo en la lengua que nos es propia, el catalán, sino que pensando en que



el trabajo y la innovación se puedan compartir con la comunidad universitaria del espacio europeo, se está construyendo una edición en castellano y en inglés que permitirán establecer un contacto más real del profesorado universitario con colegas que, fuera de nuestro contexto más próximo, también están haciendo innovaciones en las aulas.

En definitiva, con este libro hemos pretendido, conjuntamente con los vicerrectorados de Estudios y de Calidad y de Ordenación Académica, y la Vicegerencia de Ordenación Académica, aportar elementos de conocimiento y reflexión sobre uno de los temas definitorios de nuestro futuro espacio europeo: la innovación.

Creemos que la calidad es una cuestión que alcanza a todo el mundo pero que sobrepasa las capacidades de cada uno de forma individual y, por lo tanto, según nuestra opinión, hay que trabajar conjuntamente e intercalar y compartir experiencias. Si de la lectura de los trabajos presentados surgen dudas, nuevos trabajos y diálogo, se habrá alcanzado el objetivo. Es un buen momento de oportunidades y, por lo tanto, también de riesgos, los mayores de los cuales son la inactividad o la obstinación a no querer ver un camino que nos lleva al trabajo conjunto.

Dra. Maite Martínez

Adjunta al vicerrector de Estudios y de Calidad  
Directora del IDES  
Unidad de Innovación Docente en Educación Superior  
Universitat Autònoma de Barcelona



## Agradecimientos

La elaboración de este material ha sido posible gracias a los esfuerzos y la colaboración de diferentes unidades y profesionales. Nombrarlos a todos y a todas conlleva el riesgo de olvidarse de aquellas personas que, desde el anonimato, también lo han hecho posible. Desde aquí, nuestro mayor agradecimiento a todas las personas que se sienten partícipes de esta publicación.

Queremos expresar específicamente nuestro agradecimiento a la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya y al Vicerrectorado de Estudios y de Calidad de nuestra universidad, que han sido los impulsores de las ayudas que han hecho posible las experiencias docentes innovadoras que aquí se presentan.

Conocedores de la tarea llevada a término por el Servicio de Publicaciones de la UAB, queremos mostrar nuestro especial agradecimiento a su director, Joan Carles Maset, y a Pep Sansó y Jaume Brey.

Del equipo de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES), hemos obtenido un incesante apoyo. Queremos agradecer especialmente la tarea de Gisela Rodríguez, que ha dado forma a la organización de los contenidos y que, con la colaboración de Jordi Grau, ha materializado la edición del CD.

Nuestro mayor agradecimiento al profesorado que ha participado en cada una de las experiencias que se presentan. Su apuesta por la innovación docente universitaria es un ejemplo de como, desde las mismas materias, se puede apostar por una docencia innovadora y de calidad que facilite el proceso hacia el espacio europeo de educación superior.

Muchas gracias a todos y a todas.

**Dra. Maite Martínez**

Adjunta al vicerrector de Estudios y de Calidad  
Directora del IDES

**Dra. Elena Añaños**

Responsable del ámbito de innovación del IDES  
Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES)  
Universitat Autònoma de Barcelona



**Escuela Universitaria de Turismo  
y Dirección Hotelera**

---



# El fomento de la creatividad y del espíritu emprendedor en el contexto de los ECTS

David Urbano  
Francesc Uroz

Escuela Universitaria de Turismo y Dirección Hotelera (EUTDH)  
Departamento de Economía de la Empresa  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

El objetivo principal de este proyecto es fomentar la creatividad y el espíritu emprendedor entre los estudiantes de primer curso de la diplomatura de Turismo de la UAB en el contexto de los ECTS (créditos europeos). Se parte de la base de que una mayor iniciativa individual y una mayor capacidad para buscar soluciones a los problemas de una manera creativa son aspectos básicos para el desarrollo personal y profesional. Al mismo tiempo, la formación de personas más emprendedoras tendrá repercusiones positivas a largo plazo en la sociedad, aportando valor económico y social al sector turístico.

La metodología utilizada en el proyecto se basó en la realización de diferentes acciones dirigidas tanto al profesorado como al alumnado. Al finalizar el curso se constató que los estudiantes mostraban más iniciativa individual, autonomía e independencia y destacaba también una actitud más emprendedora y favorable hacia la creación de empresas.

## Ámbito general de interés de la innovación

La innovación que se presenta tiene relación con el fomento de la iniciativa individual de los estudiantes, así como de la capacidad para buscar soluciones a los problemas de un modo efectivo y diferente. En este sentido, se describen una serie de acciones dirigidas a desarrollar las competencias transversales relativas a la «iniciativa individual, la autonomía y la independencia», la «capacidad para la toma de decisiones» y la «responsabilidad, la capacidad de autogestión y el autocontrol» de los estudiantes.

## 1. Objetivos

La finalidad principal de este proyecto de innovación docente es desarrollar una metodología docente en el contexto de los créditos europeos (ECTS) que fomente el espí-

ritu emprendedor y la creatividad entre los estudiantes de primer curso de la diplomatura de Turismo (EUTDH) de la UAB.

En cuanto a los objetivos, se diferencian los generales y los específicos y están divididos en dos niveles, los dirigidos al alumnado y los dirigidos al profesorado:

1. Objetivos dirigidos al alumnado:
  - Objetivo general: cambiar la manera de ver y de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes. Se trata de transformar el papel pasivo del alumnado y conseguir participación e implicación mayores en todas las actividades académicas.
  - Objetivos específicos:
    - Fomentar la importancia del trabajo en equipo.
    - Incentivar la creatividad.
    - Desarrollar la capacidad para resolver problemas y la toma de decisiones.
    - Prepararlo para el autoaprendizaje.
    - Fomentar la actitud crítica constructiva y la relativización de los contenidos.
2. Objetivos dirigidos al profesorado:
  - Objetivo general: cambiar la metodología docente tradicional por una en la que el profesorado se encuentre, en ciertas ocasiones, en un segundo plano, con el fin de dar mayor protagonismo al estudiante. En consecuencia, el profesorado será un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.
  - Objetivos específicos:
    - Fomentar el trabajo en equipo del profesorado.
    - Incentivar la adopción de nuevas metodologías docentes que se centren en el trabajo en equipo y el desarrollo de la creatividad, la capacidad para resolver problemas y la toma de decisiones, el autoaprendizaje y la actitud crítica de los estudiantes.
    - Facilitar la formación y la actualización continua por parte del profesorado.
    - Preparar y predisponer al profesorado para la adaptación a los cambios constantes del entorno universitario y a las nuevas necesidades de los estudiantes.

## 2. Descripción del trabajo

La metodología docente utilizada en términos generales en la diplomatura de Turismo hasta el curso 2004-2005 consistía, en la mayoría de los casos, en la impartición de clases magistrales teóricas y/o prácticas de carácter presencial.

Desde el curso académico 2005-2006, la mencionada diplomatura pasó a formar parte del plan piloto de adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES) de algunas titulaciones de la UAB. En este contexto, fue necesaria la adaptación a la nueva metodología ECTS.

En el presente proyecto se parte de la base de que cualquier aplicación de una nueva metodología supone cambios en los agentes implicados, tanto formales como informa-



les. Los cambios puramente formales (normativas relativas a los créditos europeos, programas de las asignaturas, etc.) son relativamente más sencillos de conseguir que los cambios informales, es decir, transformaciones de las actitudes, los comportamientos y los modos de actuar. Así pues, en este proyecto se incidió especialmente en acciones específicas dirigidas a fomentar los cambios informales mencionados anteriormente.

Por otra parte, el sector turístico, como uno de los motores de la economía catalana más relevantes, demanda profesionales bien formados para poder adaptarse a un mercado caracterizado por la incertidumbre y los cambios constantes, y también personas emprendedoras, con la preparación y la predisposición para crear nuevas empresas. Es muy importante, por tanto, diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la multidisciplinariedad dirigida a fomentar la iniciativa individual y la capacidad de tomar decisiones de los estudiantes, enfocada claramente a las necesidades del mercado laboral.

El fomento del espíritu emprendedor y la creatividad en el contexto del sector turístico supone el desarrollo de unas competencias entre los futuros trabajadores que pueden ayudar a facilitar que el sector turístico catalán y español mantenga una posición de referencia de éxito en el ámbito mundial. En este sentido, la EUTDH desde sus orígenes ha pretendido dar respuesta a las necesidades de innovación del sector turístico y hotelero, coherente con la motivación y la política de mejora de la calidad.

Así pues, estos son el contexto y las motivaciones que pusieron en marcha el presente proyecto de innovación docente, con el transfondo de conseguir que no sólo se produzcan los cambios formales, sino sobre todo los informales. Como ya se ha comentado anteriormente, estos cambios se refieren a la generación de actitudes más favorables hacia la actividad emprendedora en general y, específicamente, hacia la creación de empresas, con la implicación tanto del profesorado como del alumnado y el equipo directivo de la EUTDH.

### 3. Metodología

Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos se realizaron las acciones que se exponen a continuación, agrupadas en función del colectivo al que van dirigidas:

Acciones dirigidas a cambiar el modo de ver y de entender la enseñanza por parte de los estudiantes:

1. Potenciación de clases y tutorías no presenciales mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Con respecto a la distribución horaria de las diferentes asignaturas de primer curso se incluyeron algunas horas de *docencia no presencial*. En estas clases se propone al estudiante que realice una actividad determinada en el tiempo que emplearía en asistir a clase. Existen varios tipos de actividades, como la realización de un ejercicio en línea supervisado directamente por el profesor, visitas a diferentes instituciones, realización de una entrevista, recogida de información, etc. Además, las actividades pueden diseñarse para que se realicen de forma individual o en grupo.

Este tipo de *docencia no presencial* tiene como objetivo principal que el estudiante aprenda a autogestionarse el tiempo, a adquirir responsabilidad hacia su aprendizaje y, en el caso de actividades en grupo, a trabajar en equipo sin la supervisión directa del profesorado.

Además de estas horas de *docencia no presencial*, se van programado tutorías en línea, (de carácter obligatorio), en grupo o individuales, y que sirven básicamente para hacer el seguimiento de los trabajos o de las actividades tutorizadas.

2. Producción de recursos didácticos de apoyo digital que ayuden al estudiante a ser más «independiente» en su proceso de aprendizaje.

Esta acción está directamente relacionada con la anterior y consistió en la creación de diferentes recursos en formato digital para que los estudiantes dispusieran de una guía para las clases no presenciales o para que pudieran ampliar los conocimientos adquiridos en las clases presenciales.

3. Potenciación del uso de la plataforma virtual, mejora de la calidad de los recursos virtuales e inversión en TIC.

Se potenció la utilización de la plataforma virtual de la UAB, que además de proporcionar un entorno virtual de aprendizaje para dar apoyo a los estudiantes, permite disponer de un espacio para poder llevar a cabo *tutorías telemáticas* y facilitar el seguimiento de sus trabajos y actividades. En este sentido se hizo una inversión importante en equipos de apoyo docente (TIC) con el fin de facilitar el uso de la mencionada plataforma.

4. Oferta de ejercicios de simulación para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Oferta de ejercicios de autoaprendizaje y autoevaluación.

Se incrementó considerablemente para todas las asignaturas la oferta de ejercicios de simulación o los casos prácticos que se resuelven dentro del aula y preferentemente en grupos. De esta manera se daba cada vez más peso a una enseñanza más práctica y con mayor implicación de los estudiantes, en detrimento de las clases magistrales.

También en algunas de las materias se incluyó dentro de la ficha de la asignatura la realización de un trabajo de curso, que supone que el estudiante tiene que trabajar de forma regular a lo largo de todo el cuatrimestre para aprender a distribuirse el tiempo; así pues, también se fomenta el autoaprendizaje. La exposición posterior del trabajo ante el grupo clase y su evaluación por parte del resto de compañeros fomenta una actitud crítica hacia los trabajos de los demás y hacia el propio.

Los cambios en las actividades en el aula han supuesto también cambios a la hora de evaluar a los estudiantes. Progresivamente, se han ido sustituyendo las pruebas clásicas de evaluación por otras, como la realización de trabajos que se exponen y discuten posteriormente ante el grupo clase, que cada vez tienen más peso dentro de la evaluación final del estudiante, junto con la resolución de los ejercicios de simulación o los casos prácticos.

Así pues, la inclusión de estos tipos de actividades constituye un eje básico para fomentar el espíritu emprendedor de los estudiantes.

5. Oferta de acciones formativas específicas de creatividad y creación de empresas.

Se han organizado diferentes actividades complementarias en la línea del presente proyecto docente, entre las cuales destaca la celebración del simposio «La creación de empresas y el espíritu emprendedor en el sector turístico», en el que tanto el profesorado como el alumnado pudieron asistir a diferentes ponencias relacionadas con esta temática. Los aspectos más relevantes de los que se trató son los siguientes:

- a) la creación y la expansión de una cadena hotelera,
- b) el proceso de creación de empresas en el ámbito del sector turístico,
- c) los factores de éxito de una empresa turística innovadora,
- d) el modelo de desarrollo para la promoción de empresas turísticas en Barcelona, y
- e) el marco institucional de medidas de apoyo a la creación de empresas en Cataluña.

Por otra parte, en la asignatura Proyecto: Implantación de un Producto o Empresa de Turismo, en la que los estudiantes elaboran un plan de empresa, se han introducido progresivamente contenidos relativos a la generación de ideas de negocio y la creatividad.

6. Oferta de actividades complementarias a los contenidos propios de la diplomatura.

Se potenció la oferta de actividades complementarias relacionadas con las diferentes asignaturas, como ir a ver obras de teatro o películas en el cine, visitar museos, etc.

Actividades dirigidas a cambiar la metodología docente tradicional del profesorado:

- a) Oferta de cursos para el profesorado para la adaptación a la nueva metodología docente.

Se han ofrecido, en colaboración con la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES), cursos generales relacionados con los ECTS, así como un curso específico directamente relacionado con el fomento del espíritu emprendedor: Las estrategias para estimular la creatividad y el espíritu emprendedor entre los estudiantes de la diplomatura de Turismo y de graduado de Dirección Hotelera. La mencionada acción formativa tuvo mucho éxito entre el personal de la EUTDH y contó con la asistencia de la mayor parte del profesorado.

- b) Fomento del trabajo en equipo.

Con el fin de fomentar el trabajo en equipo del profesorado, se ha incrementado el número de reuniones con profesores y estudiantes. En concreto se han hecho diferentes tipos de reuniones:

- Reuniones colectivas con los profesores (inicio de curso, final del primer semestre y final del segundo semestre).
- Reuniones individuales con los profesores.

- Reuniones con estudiantes (colectivas –presentación de la metodología docente al principio de curso– e individuales).
- Reuniones con la dirección y la coordinación de la EUTDH (mensuales, aproximadamente).

#### 4. Resultados

Con el fin de evaluar el grado de consecución de los objetivos se han utilizado diferentes instrumentos metodológicos, tanto cuantitativos (encuestas de satisfacción y motivación, encuestas de espíritu emprendedor y datos de los resultados académicos de los estudiantes), como cualitativos (entrevistas personales y grupos de discusión).

En cuanto a los resultados de las encuestas de satisfacción de los estudiantes, hay que decir que las valoraciones de las asignaturas mejoraron después de la aplicación de esta nueva metodología. En general, los estudiantes consideran que la metodología es «ideal para expresar su creatividad», «divertida» y «participativa» y hace que «se aprendan cosas mucho más aplicables al mundo laboral», específicamente en el sector turístico.

Los resultados de las encuestas de espíritu emprendedor (véase el anexo 1), que se administraron al inicio y al final de curso, en las cuales se preguntaba al estudiante, entre otras cuestiones, si consideraba deseable crear una empresa propia y si se había planteado seriamente crear una, mostraron en términos generales una mejora sustancial con respecto a las actitudes emprendedoras, aunque habría que disponer de un horizonte temporal más amplio con el fin de extraer conclusiones más robustas. Así pues, el porcentaje de estudiantes que respondió positivamente a la primera pregunta se incrementó ligeramente (hay que decir que ya era muy elevado al principio de curso, en torno al 70%), mientras que el porcentaje de estudiantes que respondió positivamente a la segunda pregunta se incrementó en casi 6 puntos porcentuales (del 52% al 57,8%).

Con relación al profesorado, las encuestas de clima laboral también manifestaron que se había incrementado el grado de satisfacción y motivación hacia la tarea docente.

En cuanto a los resultados académicos de los estudiantes, mejoraron ligeramente después de la aplicación de esta nueva metodología.

Por último, la realización de las entrevistas personales y las reuniones en grupo mostraron, en general, una valoración muy favorable del presente proyecto, tanto por parte del equipo docente como de los estudiantes.

#### 5. Conclusiones

En términos generales, después de esta primera experiencia, las encuestas de satisfacción mostraron que tanto los estudiantes como los profesores estaban más motivados hacia el aprendizaje y la enseñanza, respectivamente. Por otra parte, de los resultados de las encuestas de espíritu emprendedor entregadas a los estudiantes antes y después de la

aplicación de este proyecto se desprende que los estudiantes mostraban un mayor espíritu emprendedor, es decir, se identificaban en mayor grado con afirmaciones como «adaptabilidad a los cambios», «curiosidad» o «creatividad» y tenían una actitud más positiva con relación a la creación de empresas, es decir, no solo afirmaban que se habían planteado seriamente crear una empresa sino que el tiempo en que tenían previsto crearla se reducía. Hay que decir también que el rendimiento académico global de las asignaturas mejoró ligeramente con relación a los años anteriores.

Durante el proceso de seguimiento y de autoevaluación llevado a cabo en las reuniones con el profesorado, el alumnado y el equipo directivo de la EUTDH surgió la propuesta de elaborar un catálogo de buenas prácticas metodológicas con el objetivo de recoger diversas actividades de innovación docente que se están llevando a cabo en las diferentes asignaturas, destacando los puntos fuertes y débiles, así como los resultados directos de su aplicación. Por otra parte, también se detectó que se tenía que mejorar el instrumento de medida de la evolución del espíritu emprendedor de los estudiantes. Así pues, como actuaciones futuras se propone ampliar la aplicación de este proyecto a todas las asignaturas de la diplomatura de Turismo, así como la elaboración del catálogo de buenas prácticas metodológicas innovadoras en el contexto de los ECTS.

### Referencias

- ANECA (2005): *Libro Blanco. Título de grado de Turismo*. Agencia Nacional de evaluación de la calidad y acreditación.
- URBANO, D. (2005): *La creació d'empreses a Catalunya. Organismes de suport i actituds cap a l'activitat emprendedora*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball i Indústria (editado en castellano –2006– e inglés –2006–).
- URBANO, D. (2005): *Marco institucional de la creación de empresas: medidas de fomento y actitudes hacia la creación de empresas en el caso de Cataluña*, en «La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes», pp. 91-109. Ministerio de Educación y Ciencia.
- URBANO, D. y RODRÍGUEZ, L. (2006): *Guia per a l'elaboració del pla d'empresa*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Departament de Treball i Indústria.
- URBANO, D. y UROZ, F. (2007): *Protocol – Normes d'aplicació ECTS a l'EUTDH*. Documento interno EUTDH.

### Palabras clave

Espíritu emprendedor, ECTS, creación de empresas, creatividad, innovación docente, EUTDH.

### Financiación

Proyecto subvencionado por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de la Generalitat de Catalunya dentro del programa de ayudas

de Mejora de la Calidad Docente (MQD) del año 2006 (Expediente 2006MQD00120) convocadas por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR).

**Responsable del proyecto**

David Urbano  
Coordinador ECTS de la EUTDH  
Departamento de Economía de la Empresa  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales  
Universitat Autònoma de Barcelona  
David.urbano@uab.cat

**Presentación del grupo de trabajo**

El equipo de trabajo del proyecto está formado, por una parte, por algunos profesores que imparten asignaturas de primer curso de la diplomatura de Turismo, y por otra, por los cargos de gestión y coordinación de la EUTDH. Se trata, por lo tanto, de un grupo de trabajo interdisciplinario en el cual participan docentes de diferentes áreas y departamentos de la UAB, que tienen, al mismo tiempo, diferentes responsabilidades en la EUTDH.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Francesc Uroz  
Director de la EUTDH  
franciscojose.uroz@uab.cat

Maria Noguera  
Coordinadora de la diplomatura de Turismo  
maria.noguera@uab.cat

Maria José Aguar  
Jefa del Programa Profesional  
mariajose.aguar@uab.es

Víctor Giménez  
Responsable de Formación Virtual  
victor.gimenez@uab.cat

Albert Vancells  
Coordinador de los programas de Intercambio de Estudiantes y Profesorado  
albert.vancells@uab.cat

Manuel Jurado

Participante en la prueba piloto ECTS-EUTDH 2004-2005

manuel.jurado@uab.cat

Teresa Iribarren

Participante en la prueba piloto ECTS-EUTDH 2004-2005

teresa.iribarren@uab.cat

Asunción Blanco

Profesora de la EUTDH (Área de Geografía)

asuncion.blanco@uab.es

Joan Lluís Capelleras

Profesor de la EUTDH (Área de Empresa)

joanlluis.capelleras@uab.cat

Albert Martí

Profesor de la EUTDH (Área de Empresa)

albert.marti@uab.cat

Laura de la Paz

Profesora de la EUTDH (Área de Idiomas – francés)

laura.delapaz@uab.cat

Iain Parkhill

Profesor de la EUTDH (Área de Idiomas – inglés)

iain.parkhill@campus.uab.es





**Facultad de Derecho**

---



## Creación de presentaciones multimedia de juicios

Cristina Riba Trepas

Departamento de Derecho Privado

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

Emma Teodoro Martínez

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

En general, el estudio de los diferentes juicios e instituciones procesales tiene un carácter dinámico y complejo, lo que dificulta la comprensión teórica por parte de cualquier persona que se enfrente a ello por primera vez. Por eso, en el marco de este proyecto, los estudiantes que realizan las prácticas externas en las oficinas judiciales adquieren una comprensión global del fenómeno procesal y son capaces de transmitir estos contenidos utilizando los recursos y los conocimientos multimedia que se les proporcionan.

Los alumnos generan un recurso didáctico a partir de la experiencia vivida en el juzgado y desarrollan actividades nuevas: la selección del caso con la ayuda del tutor y el apoyo del profesor, el estudio de la institución procesal escogida, la preparación y la gestión del material necesario, el uso de nuevas tecnologías, la confección de la presentación y la exposición oral y pública del resultado obtenido.

A diferencia de las clases tradicionales, en este modelo de aprendizaje, son los propios estudiantes los que crean un recurso didáctico original e inédito en formato multimedia, de carácter transversal y que permite difundirlo en red.

### Ámbito general de interés de la innovación

Este proyecto tiene un ámbito de interés amplio, ya que se puede aplicar a todas las prácticas externas que se realizan en las diferentes titulaciones que se imparten en la UAB, y permite combinar el uso de las TIC, el trabajo cooperativo y la formación por competencias, con lo que se obtienen nuevos recursos didácticos de uso transversal.

## 1. Objetivos

1. Fomentar el trabajo en grupo de los estudiantes que participan conjuntamente en la realización de las prácticas en un mismo juzgado.
2. Aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el aprendizaje y la creación de recursos docentes.
3. Acercar a los estudiantes de Derecho como operadores jurídicos a las nuevas tecnologías como instrumentos necesarios en el mundo del derecho.
4. Interconectar dos aprendizajes como son el derecho procesal y el uso de recursos multimedia con el fin de implementar los créditos europeos.
5. Obtener un mayor rendimiento de los recursos académicos y rentabilizar el material didáctico elaborado por los alumnos para ser utilizado en otros cursos y asignaturas.

## 2. Descripción del trabajo

El proyecto de innovación docente que se presenta se enmarca a la asignatura Prácticum que coordina el Área de Derecho Procesal. Estas prácticas consisten en una estancia en un juzgado donde, bajo la supervisión de un tutor (el juez o el secretario judicial), un grupo de cuatro estudiantes hacen un seguimiento de la actividad que se desarrolla en él. Una vez acabada la estancia, los alumnos tienen que redactar una memoria donde recogen las conclusiones a las que han llegado. Al mismo tiempo, el tutor hace una valoración del grado de aprovechamiento de cada alumno y el profesor coordinador de las prácticas determina su valoración final. La memoria individual escrita como medio de evaluación es un material superable en el sentido de que los estudiantes que han vivido una determinada experiencia en un juzgado están capacitados para realizar materiales creativos, originales e inéditos que aporten no solo un mayor rendimiento académico del estudiante que participa en su elaboración sino también de los otros compañeros que utilicen el material en su formación.

## 3. Metodología

La viabilidad de un proyecto como el que presentamos requiere disponer tanto de los elementos técnicos adecuados para la creación de un producto multimedia como de la colaboración institucional. El primer requerimiento se ha conseguido por medio de la colaboración con el Laboratorio Multimedia, con sede en la Facultad de Derecho de la UAB. El segundo se ha conseguido por medio del convenio de colaboración y prácticas de la Universitat Autònoma de Barcelona con el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña.

### 3.1. La selección del juicio

Una vez asignado el juzgado, cada grupo, asesorado por el tutor, decide el juicio sobre el cual quiere trabajar. En esta fase el grupo realiza diversas reuniones con el profesor coordinador con el fin de exponer el contenido de la propuesta inicial, planificar el trabajo y fijar los objetivos de cada alumno.

### **3.2. La obtención del material**

Cuando se trata de un proceso civil, el mismo juez es quien proporciona a los alumnos una copia en formato DVD de las actuaciones orales a las cuales han asistido los alumnos y también una copia de las actuaciones escritas más relevantes. Cuando se trata de juicios penales, resulta fundamental la grabación de los actos procesales.

### **3.3. La preparación del producto final**

Una vez que los estudiantes han estudiado el caso y lo comprenden, tienen que decidir cuáles son los contenidos que quieren utilizar en la presentación multimedia y redactar un plan de trabajo para las sesiones que realizarán en el laboratorio multimedia.

### **3.4. La edición de una presentación multimedia**

En la fase de edición los alumnos realizan el montaje del material grabado.

### **3.5. La exposición pública de las presentaciones**

Una vez acabados y evaluados los proyectos, los estudiantes hacen una presentación pública de su trabajo.

## **4. Resultados**

Los estudiantes han adquirido unas habilidades destacadas en competencias diferenciadas: han tenido que seleccionar un tema o caso, en grupo, con la ayuda del tutor y el profesor coordinador y han desarrollado habilidades en el uso de los diferentes programas informáticos de edición de vídeos, tratamiento de imágenes y presentaciones multimedia. Finalmente, han hecho una exposición oral y pública de la presentación realizada.

Durante los dos primeros años los estudiantes han producido suficiente material docente de calidad para podernos plantear este tercer año lo siguiente: incidir básicamente en la utilización y la divulgación de este material docente dentro del marco docente e institucional de la Facultad de Derecho de la UAB.

Este año se proponen los siguientes objetivos:

1. Continuar produciendo más material docente de calidad con los estudiantes de este año, siguiendo la metodología que se ha utilizado los dos últimos años (RIBA TREPAT et al., 2007).
2. Utilización de estos materiales: las presentaciones multimedia de juicios podrán ser utilizadas como recurso didáctico en las clases de los profesores del Área de Derecho Procesal.
3. Divulgación restringida: las presentaciones se alojan en el espacio dedicado al laboratorio multimedia en la web del Instituto de Derecho y Tecnología (<http://idt.uab.es>).

El protocolo para acceder a las presentaciones multimedia de juicios realizadas por los estudiantes es el siguiente:

**Paso 1:**

- Entrar en: <http://idt.uab.es>
- A continuación, consultar la sección del laboratorio multimedia (IDT LAB): <http://idt.uab.es/idtlab/idtlab.htm>



**Paso 2:**

Entrar en la sección del IDT Lab, y consultar: MQD2006-2007; inmediatamente nos pedirá nombre de usuario y contraseña, como ya se ha mencionado anteriormente. Se introduce esta información y se accede al material docente.



**Paso 3:**

Estamos en disposición de consultar el material disponible. La organización de las presentaciones es cronológica y, haciendo clic sobre las carpetas correspondientes, se accede a un material o a otro.



**Paso 4:**

Colocando el cursor sobre el título de las diferentes presentaciones se obtiene un breve resumen. La autoría de los estudiantes es del todo visible. También figura la sede de prácticas externas y el tutor de los estudiantes.



Consulta de las presentaciones multimedia realizadas durante el 2006:



Consulta del material elaborado durante el 2007:





### Paso 5:

Si, finalmente, se quiere acceder a la consulta de una de las presentaciones, hay que hacer clic y se accederá al contenido.



## 5. Conclusiones

Esta tarea de divulgación iniciada es un trabajo en curso, lo que significa que a lo largo del presente año se efectuarán modificaciones en la presentación del contenido (ya que estamos en una primera fase de implantación). También se quiere medir el uso y la experiencia de utilización de este material por parte de los profesores acreditados. Esta evaluación se realizará mediante el uso de metodología cuantitativa (mediremos el uso estadísticamente) y cualitativa (mediante entrevistas semiestructuradas a los usuarios, profesores o alumnos), que nos darán elementos para valorar esta experiencia.

## Referencias

- CASANOVAS, P.; ARDEVOL, E. y RIBA TREPAT, C. (1995). «Vídeos als Tribunals de Justícia (1992-1994). Una experiència integrada d'investigació i docència», *II Jornades: l'Autònoma i la Innovació Docent*, Bellaterra, pp.11-23.
- RIBA TREPAT, C. (2007). «La creació de presentacions multimèdia de judicis», *III Jornada d'Innovació Docent UAB 2006*, Bellaterra (en CD).
- RIBA TREPAT, C., TEODORO MARTÍNEZ, E., (2008). «Creació de presentacions multimèdia de judicis: la competència dels jutjats de violència sobre la dona», *IV Jornada d'Innovació Docent UAB 2007*, Bellaterra (CD en preparació).

**Enlace de interés**

- [http://idt.uab.es/\[2008\]](http://idt.uab.es/[2008])

**Palabras clave**

Presentaciones multimedia, juicios civiles y juicios penales.

**Financiación**

Este proyecto está financiado por el programa de la AGAUR de Mejora de la Calidad Docente de las Universidades Catalanas (MQD) para el año 2006 (n.º de expediente 2006 MQD00196).

**Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de los materiales multimedia de juicios sobre los temas de la guardia, las órdenes de protección y las competencias de los juzgados de violencia sobre la mujer.

**Responsable del proyecto**

Cristina Riba Trepat  
Departamento de Derecho Privado  
Facultad de Derecho  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[cristina.riba@uab.es](mailto:cristina.riba@uab.es)

**Miembros que forman parte del proyecto**

Emma Teodoro Martínez  
Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público  
Facultad de Derecho  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[emma.teodoro@uab.es](mailto:emma.teodoro@uab.es)

## Instituciones políticas de Cataluña

Joan Lluís Pérez Francesch

Marcel Mateu Vilaseca, Jordi Freixes Montes, Francesc Guillén Lasierra,  
Antoni Roig Batalla y José Antonio Fernández Amor

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

El objeto de estudio es el Estatuto de Autonomía de Cataluña (EAC) de 2006, desde una perspectiva jurídica, que corresponde fundamentalmente a la asignatura Instituciones Políticas de Cataluña de 4.º curso de la licenciatura de Derecho de la UAB.

Se han elaborado unos materiales, con una plantilla en la cual hay una síntesis de cada tema, esquemas, gráficos, cuadros sinópticos, recursos bibliográficos, legislación y jurisprudencia. También se encuentran textos reproducidos, cuestionarios, temas de debate, tests, materiales audiovisuales y enlaces en la red.

Los materiales se han colgado en la web <http://www.institucionspolitiques.com>, con la voluntad de que sean interactivos, fomenten la creatividad y el trabajo cooperativo del estudiante, permitan un papel más activo del profesorado y faciliten la adaptación docente en el espacio europeo de educación superior. La experiencia se completa con el uso del método bimodal –Campus Virtual de la UAB–, con visitas de los estudiantes a instituciones públicas y con la asistencia periódica, como público, a programas de televisión de contenidos relacionados con la materia.

### Ámbito general de interés de la innovación

Esta innovación docente interesa al profesorado y al alumnado de ciencias sociales en general y de derecho en particular. También, a todas las personas que quieran acceder a una información ágil, amena e interactiva, en lo referente a las características y los problemas jurídicos que plantea el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006. El proyecto aprovecha la necesidad de adaptar los estudios de Derecho al espacio europeo de educación superior, con el correspondiente cambio que supone en la relación entre el profesorado y el alumnado. Es una experiencia docente que tiene en cuenta conocimientos, procedimientos y actitudes, fomenta la motivación y la participación de los

estudiantes en el aula y fuera de ella, contribuyendo a consolidar el uso de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria y a potenciar el método bimodal.

## 1. Objetivos

El proyecto posibilita un papel más activo de los estudiantes y un trabajo fuera del aula más intenso. Por otra parte, la preocupación por la mejora de la calidad docente, presencial y a distancia, aplicando el método bimodal, ha llevado a la elaboración de unos materiales pedagógicos dotados de una gran carga conceptual. La innovación docente incide en el estudio del derecho público de Cataluña –que corresponde a la asignatura Instituciones Políticas de Cataluña– de manera clara, fácil de entender, estructurada, sintética y rigurosa. El proyecto supone la producción de materiales en formato digital que permiten un acceso fácil y rápido, la realización de unas sesiones presenciales dinámicas e interactivas, el refuerzo de la tarea del profesorado en las tutorías con el fin de aumentar la utilidad de las mismas, la conexión de la Universidad con la sociedad mediante actividades prácticas o desplazamientos a instituciones, el desarrollo del trabajo cooperativo de los estudiantes y, finalmente, las actitudes cívicas o de conciencia de país en una materia tan sensible como la que nos ocupa.

## 2. Descripción del trabajo

La tarea de redacción de los materiales docentes la han llevado a cabo los miembros del equipo, a partir de una plantilla. El contenido es el nuevo Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006.

A continuación se detalla la plantilla de los diversos temas del programa:

1. Redacción del tema (20-25 páginas como máximo). Tiene que contar con un sumario inicial de los diferentes apartados y subapartados en los que se estructura la exposición, procurando utilizar un lenguaje no sexista, buscando fórmulas genéricas (como «presidencia», «titular de la Consejería», etc.) o reproduciendo las fórmulas que adopta el nuevo EAC («diputado o diputada»), mejorando, si es posible, los olvidos y las incoherencias.
2. Visualización de conceptos: cuadros sinópticos, esquemas y gráficos (5-6 páginas como máximo).
3. Bibliografía básica del tema:
  - a) Lectura recomendada (un libro o un artículo).
  - b) Bibliografía básica (3-4 libros, capítulos de libro o artículos).
4. Legislación y jurisprudencia:
  - a) Legislación (las principales normas que se citan en el tema).
  - b) Jurisprudencia (selección de los FFJJ de hasta 10 sentencias relevantes).
5. Texto reproducido: 1-2 páginas de un libro, un artículo, una sentencia o un dictamen.
6. Cuestiones: 5 preguntas sobre el contenido del tema explicado o de la lectura.

7. Debate: temas que permitan argumentar jurídicamente los aspectos más discutibles o políticos del tema o que permitan relacionar materias anteriores.
8. Test:
  - a) Hasta 20 preguntas con 4 respuestas para el autocontrol del alumno.
  - b) Respuestas correctas del test.
9. Materiales complementarios audiovisuales.
10. Enlaces útiles en la red.

Los contenidos de los temas estructurados según la plantilla forman parte del contenido de la web con el siguiente sumario, que después se va desplegando:

- a) Presentación.
- b) Miembros del equipo.
- c) Temario (donde una vez desplegado encontramos el contenido de cada tema del programa según la plantilla mencionada más arriba).
- d) Bibliografía.
- e) Documentos.
- f) Símbolos nacionales.
- g) Enlaces.
- h) Contacto.
- i) Visita a instituciones (con fotografías de los desplazamientos realizados).

En la web hay también un apartado de novedades y un enlace al Campus Virtual de la UAB.

El producto de todo el trabajo de elaboración de los materiales docentes y la propia experiencia se ve condicionada por la materia objeto de estudio a causa de la «provisionalidad» del nuevo Estatuto, a causa de los diversos recursos de inconstitucionalidad presentados y por el desarrollo y la adaptación de la normativa anterior al vigente Estatuto, a las nuevas coordenadas jurídicas. En este contexto, se ha pedido a los estudiantes que identifiquen problemas de inconstitucionalidad potencial (pros y contras); que preparen en equipo los diversos temas del programa con el fin de determinar el contenido real del ordenamiento jurídico vigente, y que traten de temas problemáticos de la actualidad valorando si con el nuevo Estatuto se pueden resolver.

Se han usado las posibilidades del Campus Virtual, tanto para colgar materiales, como para facilitar la comunicación entre el profesorado y el alumnado de cara a la evaluación continuada, con diversos ejercicios (cinco como máximo) durante el curso. Sin embargo, no todos los profesores que participan en la experiencia han desarrollado una evaluación continuada en su totalidad, pero sí que han incorporado, al menos, un sistema mixto, como parte del conjunto de la calificación, además del examen final. Durante el primer curso, se ha ido construyendo la web, se ha prestado especial atención a vídeos del Canal Parlamento que tratan de temas de la asignatura, se ha hecho un seguimiento de la nueva bibliografía y se han realizado visitas a instituciones públicas. Los profesores implicados en el proyecto han mantenido reuniones periódicas con el fin de coordinar la elaboración de los materiales y el desarrollo de la experien-

cia docente. Durante el segundo año de realización del proyecto, y en concreto el segundo semestre del curso 2007-2008 (febrero-mayo de 2008), se pretende terminar todo el conjunto de materiales y que algunos puntos, como esquemas o cuadros sinópticos, se puedan hacer o acabar conjuntamente con los estudiantes. De hecho, la configuración definitiva de los materiales tendrá que tener una cierta aprobación de los estudiantes en el sentido de validar la utilidad, la interactividad y el grado de visualización que presenten. Por este motivo se ha preguntado el grado de satisfacción de los estudiantes, que ha sido mayoritariamente favorable, y se ha comunicado que al final del proyecto se quiere llevar a cabo una encuesta de los resultados, y se quiere pedir a las instancias competentes en el ámbito de la innovación docente su colaboración en el análisis de los resultados.

### 3. Metodología

La redacción de los materiales docentes la han llevado a cabo los miembros del equipo y se ha pedido la colaboración externa de colegas para la producción de los temas relacionados con la gestión del pluralismo religioso y multicultural. También se ha contado con el apoyo del técnico informático del Departamento y con el asesoramiento de un profesional del diseño gráfico.

Se han llevado a cabo reuniones periódicas de trabajo y de coordinación con el fin de discutir los materiales elaborados, unificar criterios, solucionar problemas y, especialmente durante el primer año de desarrollo del proyecto, valorar los puntos fuertes y débiles de las actuaciones realizadas, teniendo en cuenta los condicionamientos que pesan sobre la materia objeto de estudio, que se han mencionado más arriba. La redacción de las diferentes lecciones del programa se ha trabajado en equipo, con la intención de hacerlas lo más claras, esquemáticas y estructuradas posible, junto con la bibliografía que va apareciendo, los recursos visuales (vídeos del Canal Parlamento), los accesos a páginas web relacionadas con el programa, esquemas y presentaciones de PowerPoint, para una posterior incorporación a la web del proyecto. También se han gestionado diversas visitas a sedes de instituciones públicas, como el Parlamento de Cataluña, el Síndico de Agravios o el Palacio de la Generalitat. Diferentes grupos de alumnos han asistido –acompañados por un profesor– como público al programa *Espacio público* de BTv.

Por otra parte, en el aula se utiliza siempre el ordenador y cada profesor proyecta los materiales con el fin de propiciar la visualización de los conceptos. En este punto hay que destacar que los miembros del proyecto consideramos que hay que profundizar en la mencionada visualización, no solo para facilitar el acceso al conocimiento de los contenidos propios de la asignatura, sino como herramienta que no siempre se tiene en cuenta en los estudios universitarios de Derecho y que las nuevas generaciones agradecen porque se han formado en una cultura visual.

El objetivo de base era aumentar la interacción docente con el alumnado, en el sentido de desarrollar una enseñanza que vincule la teoría con la práctica, y que en una refle-

xión más amplia permita la conexión entre la Universidad y la sociedad que la rodea, parámetros que intentamos aplicar en la presente experiencia docente.

#### 4. Resultados

Como consecuencia de las acciones llevadas a cabo se ha consolidado una herramienta docente útil e interactiva, adaptada a los requerimientos del espacio europeo de educación superior, relativa a la asignatura Instituciones Políticas de Cataluña, actualmente de 4.º curso de la licenciatura de Derecho, pero extrapolable total o parcialmente a otras asignaturas o estudios de ciencias sociales. Los recursos docentes elaborados se podrán aplicar a otros colectivos, como funcionarios públicos y, en general, las podrán utilizar todas las personas interesadas en profundizar en las novedades del Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006.

En torno a la experiencia docente que nos ocupa se plantean nuevas estrategias de cara a la mejora de los estudios de grado y también de posgrado en el ámbito del derecho.

La satisfacción de los estudiantes es bastante notable; los primeros resultados obtenidos son satisfactorios en comparación con otros cursos (según encuestas y cuestionarios del profesorado), tanto en lo referente a contenidos como a procedimientos. También hay que destacar una mayor participación de los estudiantes en el aula, el Campus Virtual y la web (véase el cuadro 3), en las tutorías y en las visitas a instituciones, y que la proporción de estudiantes que superan la asignatura ha sido superior.

Por lo tanto, hay que destacar que estos primeros resultados muestran un incremento de la asistencia a clase (20 %), un aumento de la evaluación continuada (27 %) y una mejora global de las calificaciones.

Los resultados hacen referencia a una media de cada grupo en el que se ha aplicado este proyecto durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008 y sobre un total de 85 alumnos por curso, aproximadamente.

Figura 1. Grado de satisfacción de los estudiantes

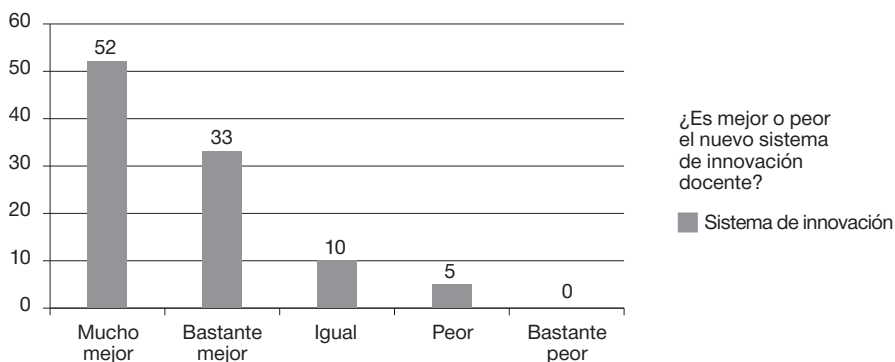


Figura 2. Seguimiento de la evaluación continuada

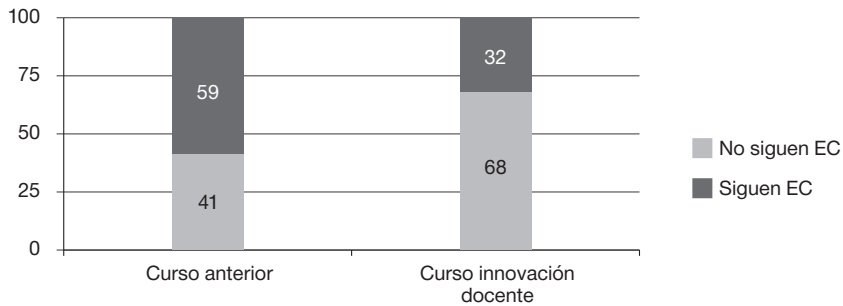


Figura 3. Acceso de los estudiantes a la web del proyecto

Actividades por semanas (desde el inicio del proyecto)	Páginas visitadas	Visitantes
semana 41 2007	22	9
semana 42 2007	65	28
semana 43 2007	57	26
semana 44 2007	63	26
semana 45 2007	279	34
semana 46 2007	116	34
semana 47 2007	121	35
semana 48 2007	168	34
semana 49 2007	57	17
semana 50 2007	217	34
semana 51 2007	85	23
semana 52 2007	21	5
semana 1 2008	16	7
semana 2 2008	51	17
semana 3 2008	27	13
semana 4 2008	5	2
semana 5 2008	111	18
semana 6 2008	76	20
semana 7 2008	195	38
semana 8 2008 (inicio curso)	1.402	132
semana 9 2008	1.111	133



Actividades por semanas (desde el inicio del proyecto)	Páginas visitadas	Visitantes
semana 10 2008	1.440	180
semana 11 2008	785	116
semana 12 2008 (Semana Santa)	198	41
semana 13 2008	320	74
semana 14 2008	602	138
semana 15 2008	402	95
<b>Total</b>	<b>8.012</b>	<b>1.329</b>

Figura 4. Página principal de la web del proyecto de innovación docente



## 5. Conclusiones

El pilotaje de las nuevas herramientas docentes supone un reforzamiento de la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, en la obtención de conocimientos y en los procedimientos y las actitudes. Hay que resaltar que el proyecto se encuentra impregnado de una concepción de la docencia en la cual es central la conexión con la realidad sociopolítica de las instituciones que se analizan, por lo que el trabajo fuera del aula es determinante. Además, se potencia un modelo de estudiante activo, formado

en los procedimientos y las herramientas del trabajo cooperativo y con una buena compenetración emocional con el profesorado. Los resultados obtenidos nos llevan a la continuación y la mejora de la web, con la ampliación y la inclusión de nuevos elementos y contenidos.

### Referencias

- BARCELÓ, Mercè y VINTRÓ, Joan (coords.) (2008). *Dret Públic de Catalunya*. Barcelona: Atelier.
- BORGES SÁIZ, Federico (2007). *Guia de l'acció docent en entorns virtuals*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya, Generalitat de Catalunya.
- Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- FOSSAS ESPADALER, Enric y PÉREZ FRANCESCH, Joan Lluís (2001). *Lliçons de Dret Constitucional*. Barcelona: Pòrtic. 3a ed. Col·lecció Biblioteca Universitària.
- Parlament de Catalunya (Àrea de Serveis Educatius) (maig de 2007). *Quadern de batxillerat i cicles formatius*. Col·lecció Els quaderns del Parlament, número 3.
- PÉREZ FRANCESCH, Joan Lluís (1999). *Experiències de participació democràtica a L'Ametlla del Vallès: Fem Poble*. Informe presentado en la Fundació Jaume Bofill.
- RIDAO, Joan (2007). *Curs de dret públic de Catalunya. Comentari a l'Estatut*. Barcelona: Ariel-Grup 62.
- VIVER PI-SUNYER, Carles (2006). «L'Estatut de 2006», en *Activitat Parlamentària*, 10, 34-57.

### Enlaces de interés

- Página web del proyecto: <http://www.institucionspolitiques.com> [2008]
- Información relativa a la Generalitat de Catalunya y sus diferentes departamentos: <http://www.gencat.cat> [2008]
- Parlamento de Cataluña: <http://www.parlament.cat> [2008]
- IDES: <http://www.uab.es/ides> [2008]
- Campus Virtual de la UAB: <https://cv2008.uab.cat/> [2008]

### Palabras clave

Cataluña, autonomía, visualización de conceptos, método bimodal, EEES.

### Financiación

Convocatoria AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación): ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad en las universidades catalanas para el año 2006 (MQD), abierta por Resolución UNI/53/2006,

de 11 de enero. Fecha de resolución: 14 de julio de 2006. N.º de expediente: 2006MQD00005.

#### **Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de la web *INSTITUCIONS POLITIQUES A CATALUNYA* y recorrido virtual por sus elementos (temario, documentos, etc.).

#### **Responsable del proyecto**

Joan Lluís Pérez Francesch

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

joanlluis.perez.francesch@uab.cat

#### **Presentación del responsable del proyecto**

Joan Lluís Pérez Francesch (Barcelona, 1959) es doctor en Derecho y profesor titular de Derecho Constitucional. Ha sido síndico de la Facultad de Derecho de la UAB y actualmente es secretario de esta Facultad, vocal de la Comisión de Política Lingüística delegada del Consejo de Gobierno y presidente de la Comisión de Dinamización Lingüística de la Facultad de Derecho. Es el responsable principal del presente proyecto de innovación docente. Ha participado en otros proyectos, como el desarrollo de la sala de vistas de la Facultad de Derecho y la elaboración de materiales sobre ciudadanía y derechos humanos.

#### **Miembros que forman parte del proyecto**

Marcel Mateu Vilaseca

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

marcel.mateu@uab.cat

Jordi Freixes Montes

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

jfreixes@cconsultiu.cat

Francesc Guillén Lasierra

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público

Facultad de Derecho

Universitat Autònoma de Barcelona

fguillen@gencat.net  
Antoni Roig Batalla  
Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público  
Facultad de Derecho  
Universitat Autònoma de Barcelona  
antoni.roig@uab.cat

José Antonio Fernández Amor  
Departamento de Derecho Público y de Ciencias Histórico-jurídicas  
Facultad de Derecho  
Universitat Autònoma de Barcelona  
joseantonio.fernandez@uab.cat

**Facultad de Ciencias Políticas  
y de Sociología**

---



## Política mundial en línea

Xavier Ballart

Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público  
Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología,  
y Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

La innovación se ha convertido en el principal reto de las sociedades actuales (Gopalakrishnan, S., Damapour, F., 1997), que están en permanente transformación (revolución tecnológica, economía globalizada, internacionalización de los principales problemas sociales). La adaptación de las universidades a este entorno cambiante requiere cambios en sus dos principales funciones: la investigación y la docencia.

Este trabajo se dedica a una innovación docente aplicada a dos asignaturas diferentes del ámbito de las ciencias sociales relacionadas con la política comparada y la evaluación de la gestión pública. Ambos casos siguen la misma lógica y, por eso, se presentan conjuntamente. Primero se desarrolló la aplicación por la asignatura Política Comparada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y, al considerar que había sido un éxito, se decidió seguir la misma estrategia con una asignatura del itinerario de Gestión Pública que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología.

Lógicamente, esta innovación docente no es una novedad radical (Osborne, 1998). No se ha inventado nada; ni siquiera se puede afirmar que utilizar una plataforma digital suponga la aplicación de una nueva tecnología, pero sí que hay una idea que se ha puesto en práctica y sí que se ha creado un nuevo producto que incluso se puede considerar un servicio a la sociedad, y este producto ha sido elaborado por los estudiantes. Hay, pues, innovación en la medida en que la generación de una idea y el desarrollo o la adaptación de una tecnología conocida se han transformado en una realidad tangible que cualquier ciudadano puede utilizar. Al hacerlo, se han cambiado los comportamientos de los estudiantes, que han visto en esta herramienta nuevas posibilidades y oportunidades de aprendizaje.

Siguiendo el modelo propuesto por los coordinadores del libro, en este texto se presentan los principales objetivos del proyecto, el trabajo que tuvieron que hacer los estudiantes, la metodología seguida para convertir el proyecto en una realidad y sus principales resultados.

## Ámbito general de interés de la innovación

La creación de una plataforma digital visible externamente es una herramienta efectiva para incrementar la motivación de los estudiantes, ya que se difunden los trabajos que ellos mismos realizan y facilitan a la sociedad un conocimiento muy útil.

### 1. Objetivos

1. El primer objetivo del proyecto de innovación que aquí se presenta fue crear un instrumento que convirtiera la parte aplicada del curso en un proyecto colectivo, útil socialmente y que perdurara más allá de la duración de la asignatura, a través de Internet. En la vida profesional se aprende haciendo y, a través de estos proyectos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar y producir unos materiales que esperamos que sean útiles. En el caso de Política Comparada, cualquier periodista o ciudadano que necesite consultar información y análisis de calidad sobre la política de un país encontrará elementos de interés. Mientras que en el caso de Evaluación de la Gestión Pública, cualquier ciudadano que se pregunte hasta qué punto nuestros gobiernos «progresan adecuadamente» o «necesitan mejorar» en la gestión de los servicios públicos encontrará igualmente información relevante así como una cierta clasificación y análisis de esta información.
2. Creando un producto útil y visible externamente a través de Internet, se perseguía un segundo objetivo principal: motivar e implicar a los estudiantes y rehuir la pasividad y la comodidad de los planteamientos docentes tradicionales en los que el profesor explica y los estudiantes toman apuntes y demuestran en los exámenes que son capaces de repetir lo que ha dicho el profesor en clase. Los estudiantes universitarios a menudo se quejan de que las enseñanzas que reciben son excesivamente teóricas o que cuando hacen un trabajo aplicado es irrelevante, artificial o alejado de los problemas reales con los que se encontrarán al salir de la universidad. Al definir un producto que se hacía entre todos y que se tenía que poder enseñar al mundo, los participantes en la asignatura se tenían que activar y, con mayor o menor intensidad, participar en un proyecto que en todo momento se percibió como real y, como mínimo, potencialmente relevante.
3. El tercer objetivo principal fue el cambio. Ciertamente no se trata de cambiar por cambiar, pero es cierto que queríamos que los estudiantes tuvieran la percepción de que estaban cursando una asignatura que tenía contenidos y planteamientos diferentes. De hecho, en la primera sesión del curso Política Comparada se avisaba a los estudiantes de que podían cambiar de grupo y escuchar a otros profesores que seguían un planteamiento más clásico y que, de hecho, ofrecían clases excelentes sobre la política de tres o cuatro países europeos. Sin embargo, los que se quedaban en el grupo se comprometían a trabajar en la política de diversos países de diferentes regiones mundiales que les eran asignados. En el mismo sentido, los estudiantes de Evaluación de la Gestión Pública asumían un ámbito de servicios



públicos –sanidad, educación, inmigración, cooperación para el desarrollo, etc.– del cual se hacían responsables y sobre el cual tenían que aportar los documentos y los análisis solicitados.

Finalmente, el proyecto buscaba trascender el carácter académico o técnico de la asignatura para convertirla en una actividad social. En este sentido, al menos originariamente, había un intento de influir en el comportamiento de los estudiantes, provocar una serie de interacciones entre ellos y algún impacto en el pequeño subsistema social que supone cursar una asignatura. Este objetivo está relacionado con la motivación y la satisfacción tanto de estudiantes como de profesores, pero iba un poco más allá aprovechando que se trataba de grupos relativamente poco numerosos que estaban acabando la carrera y que eran conscientes de que tenían que sacar todo el provecho posible de sus últimos semestres en la universidad o, como mínimo, en el programa de la licenciatura.

## 2. Descripción del trabajo

En este apartado se describe el trabajo que hicieron los estudiantes, mientras que en el siguiente sobre la metodología se explica brevemente cómo gestionamos el proyecto los profesores. Dado que finalmente se crearon dos plataformas digitales, se presenta por separado el trabajo que se pidió a los estudiantes.

En el proyecto Política Comparada se pidió a cada estudiante que asumiera los contenidos y el análisis político y económico de un país de cada una de las cinco regiones en que se dividió el mundo en esta asignatura: África, Asia, América (norte, centro y sur) Europa y Oriente Medio. La discusión en las clases se hizo por regiones, de manera que diferentes estudiantes pudieran hacer aportaciones a la discusión sobre temas concretos en función de su conocimiento de un país.

Así, por ejemplo, al tratar del desarrollo democrático en el Oriente Medio –una región que se caracteriza por la ausencia de regímenes democráticos con la excepción del Líbano– el planteamiento consistió en discutir sobre la política y la ausencia de democracia en sistemas neotradicionales como Arabia Saudí, en sistemas tecnocráticos represivos como Libia o Siria y en regímenes clericales movilizadores como Irán, de forma que los estudiantes podían percibir las diferencias con otras regiones, además de contrastar algunas teorías sobre desarrollo democrático, con casos reales.

Las informaciones que se pidieron a cada estudiante consistieron en cinco archivos por país que se tenían que ajustar con bastante precisión al número de caracteres acordado para cada apartado:

1. Un archivo de datos básicos, los mismos para todos los casos.
2. Un resumen de historia.
3. Una descripción breve de los principales partidos políticos y comentario de los últimos cinco presidentes del país.
4. Un resumen de análisis político.
5. Un resumen de análisis económico.

Se entendía que en relación con los tres primeros archivos solo hacía falta buscar la información y presentarla en el formato pedido, mientras que en el caso de los dos últimos archivos se tenían que demostrar los conocimientos adquiridos durante el curso y jugar con los conceptos presentados en las conferencias teóricas de los profesores aplicándolos a cada caso específico.

En el proyecto Evaluación de la Gestión Pública se pidió a grupos de dos estudiantes que asumieran un ámbito de servicios públicos (sanidad, educación, inmigración, cultura, investigación y universidades y cooperación para el desarrollo). El proyecto tenía por objetivo aportar evidencias empíricas en relación con el progreso (o en su caso, retroceso) de la sanidad catalana y española en relación con los objetivos principales de cada sector. Así, por ejemplo, en el caso de sanidad, los objetivos principales finalmente incluidos tienen que ver con la práctica clínica de calidad, el acceso a los servicios sanitarios, la eficiencia del gasto, la mejora de la salud de la población y la garantía de los derechos de los pacientes.

Para cada ámbito se tenían que preparar tres productos diferentes:

1. Un cuadro de objetivos principales e indicadores para cada objetivo principal.
2. Una relación de documentos de evaluación del ámbito procurando incluir informes internacionales, europeos, españoles y catalanes.
3. Un análisis de la medida en que estos documentos aportan datos objetivos o subjetivos (de percepción) relacionados con los objetivos principales y los indicadores identificados en el primer producto.

Cada grupo tenía que poner una nota (de 0 a 10) indicativa de la medida en que los indicadores de los objetivos principales del ámbito están cubiertos por documentos e informes públicos o privados accesibles para cualquier ciudadano que se proponga buscar la información.

En ese caso, pues, había un trabajo teórico y de consenso con el resto de participantes de la clase sobre los objetivos principales de cada ámbito, un trabajo de investigación de información técnica y un trabajo de carácter más analítico sobre la cantidad y la calidad de la información incluida en el conjunto de informes que cada grupo había encontrado. Si se visita la página web se ve rápidamente como algunos grupos hicieron un trabajo de investigación notable al localizar y analizar documentos procedentes de los ámbitos internacional, supranacional, estatal, catalán y local.

### 3. Metodología

En este proyecto del que han salido las dos aplicaciones comentadas ha trabajado un equipo de cuatro personas: dos profesores y dos informáticos. La relación con los estudiantes se ha establecido a través de los profesores, que han dado todo el apoyo que han podido a los estudiantes respondiendo sus preguntas, buscando información y reaccionando a sus propuestas.

Inicialmente, se había pensado en crear una comisión mixta de estudiantes y profesores para llevar a cabo el control de calidad de los materiales que se iban produciendo pero, finalmente, fueron los profesores los que asumieron esta función. Los informáticos han tenido un papel importante en el diseño y el funcionamiento de la plataforma, ya que sus propuestas han ido modificando el plan inicial. La plataforma consiste en una web que incluye una base de datos modificable por parte de cualquier estudiante o profesor autorizado. Durante el curso la plataforma permitió que cualquier estudiante pudiera consultar el trabajo del resto de compañeros y al final del curso, una vez revisados todos los materiales por los profesores, se le dio visibilidad exterior.

Las principales etapas en el desarrollo del producto fueron:

### **3.1. Elaboración del proyecto**

En esta etapa se discutió la propuesta con los profesores responsables de las asignaturas seleccionadas. Básicamente, se evaluaron la información disponible y la medida en la que lo que nos proponíamos hacer ya existía en Internet; los conocimientos técnicos necesarios y las diferentes opciones posibles de producto. Finalmente, se tomó la decisión de implementar un proyecto que coincide bastante con lo que se ha llevado a cabo.

### **3.2. Implementación del proyecto**

La implementación del proyecto empezó un semestre antes de que los estudiantes cursaran la asignatura, ya que fue necesario preparar el diseño y poner en funcionamiento la plataforma digital. En este apartado, se diseñaron las plataformas, nos convencieron de la necesidad de combinar textos cortos, cuadros e imágenes en la parte más visible de la página web con informes descargables que podían ser tan largos como quisiéramos. Esta estrategia se siguió con la plataforma de Evaluación de la Gestión Pública, ya que la de Política Comparada se construyó sobre una base de datos que ya determinaba dónde se podía incluir texto y su extensión.

El siguiente paso fue la presentación del proyecto a los estudiantes en el marco de la asignatura, en ambos casos optativa. Desde el inicio del curso se explicaron las características principales del proyecto y se presentó un calendario de actividades con el fin de llegar al final del semestre con un producto acabado que ellos mismos pudieran mostrar a sus familiares y a sus amigos. El calendario se respetó y tanto profesores como informáticos hicimos un esfuerzo por tener los materiales a punto y la plataforma funcionando sin errores antes del cierre del semestre.

Durante el semestre se utilizaron aproximadamente la mitad de las sesiones presenciales previstas para formar a los estudiantes en aspectos instrumentales y para discutir sus progresos en la parte de recogida de información y análisis que les correspondía. La asignatura fue, por lo tanto, una combinación de unas 14-15 conferencias teóricas. Los profesores se comprometieron a no rebasar ese número de conferencias para reservar tiempo para las sesiones de discusión en las que, de forma ordenada, se fue discutiendo el proyecto, presentando el funcionamiento de la plataforma y discutiendo las

aportaciones de los estudiantes por regiones, en un caso, y ámbitos de servicio público, en el otro.

Uno de los principales cuellos de botella del proyecto fue la revisión de los textos para asegurar la veracidad de las informaciones, la corrección en el estilo y, en general, el ajuste de las aportaciones a unos criterios mínimos de calidad. En el proceso de revisión se detectaron errores importantes que podían desacreditar el conjunto del proyecto. En esta fase la intención inicial era que fueran los mismos estudiantes los que fueran ajustando sus aportaciones, pero dado que solo teníamos un cuatrimestre nos tuvimos que conformar con una única iteración en el proceso de revisión.

### **3.3. Difusión de la experiencia y ampliación de la plataforma con nuevas categorías**

Una de las ventajas de la utilización de la plataforma digital es su rápida difusión por Internet. Si bien la experiencia es muy reciente en el momento de escribir estas líneas y nuestras páginas todavía no tienen enlaces a otras páginas, esperamos que cada vez más gente las vaya descubriendo, utilizando y vinculando a otras plataformas.

Una vez alcanzados los objetivos iniciales sobre la base de la coproducción con los estudiantes, creemos que estos instrumentos que hemos creado pueden tener una mayor difusión si invitamos a profesores –no solo los que han participado en la experiencia– y a expertos a hacer algunas aportaciones cualitativamente significativas. En este sentido hemos incluido un nuevo campo en Política Comparada, que denominamos «Opinión del experto», hemos invitado a especialistas en políticas sectoriales a escribir informes cortos de análisis a partir de la información y hemos incluido los informes que firman los estudiantes que han cursado la asignatura.

## **4. Resultados y conclusiones**

La innovación solo existe cuando se ha producido un resultado y en nuestro caso éste existe y se puede consultar a través de Internet. De nuestros cuatro objetivos principales creemos que el grado de consecución ha sido notable respecto la creación de un producto socialmente útil, fruto de un esfuerzo colectivo y con voluntad de permanencia más allá de la duración de un semestre académico. La reacción de los estudiantes también ha sido bastante positiva respecto a la motivación y la satisfacción con las asignaturas, el trabajo en equipo y la percepción de cambio con respecto a lo que había sido más habitual en su experiencia universitaria.

Curiosamente, al plantear la cuestión de la innovación en la docencia a menudo se hace en términos de dificultades, de obstáculos y barreras, a pesar de la necesidad objetiva de innovación que perciben una parte importante de los actores para mejorar su actuación, satisfacer las demandas de los estudiantes y fortalecer la legitimidad de la universidad. Nuestra experiencia no ha encontrado grandes dificultades, lo que nos confirma la idea de que es posible introducir cambios y probar nuevas experiencias en la enseñanza universitaria. Tan solo tuvimos la sensación de que el punto de partida

no era favorable en la medida en que algunos de los estudiantes no parecían muy motivados. Pero incluso los más reticentes acabaron implicándose y produciendo materiales de calidad relativamente alta.

Respecto a la calidad, ciertamente nos hemos encontrado con contribuciones muy bien construidas y otras que requieren una revisión profunda. Creemos que, en parte, la excesiva atención a aspectos formales puede haber ido en detrimento de aspectos de contenido. En este sentido, el producto no se caracteriza por la profundidad pero sí por la amplitud y por facilitar el acceso a recursos en términos que no existían antes. La duda no es tanto si el producto es útil externamente –que lo es– sino si los estudiantes habrían aprendido más con una aproximación más tradicional en la cual hubieran hecho más trabajo de investigación en la biblioteca y de preparación de un trabajo académico. En teoría, sin embargo, hay bastantes asignaturas que siguen esta línea y entendemos que nuestra aproximación está más próxima a una experiencia real de trabajo fuera de la universidad.

En relación con las plataformas creadas, una de las cuestiones no resueltas es la de la lengua. De momento, Política Comparada es una página fundamentalmente en catalán, mientras que Evaluación de Gestión Pública tiene la voluntad de ofrecer el contenido en catalán y en castellano. De hecho, algunos estudiantes Erasmus prepararon contenidos en inglés, que, de momento, no hemos podido incluir. Pero el reto principal, ahora que ya tenemos la base, es ampliarlas todavía más y aportar más que información y recursos, análisis elaborado de calidad, algo en que los universitarios tendrían que sobresalir y que resulta difícil de encontrar.

### Referencias

- GOPALAKRISHNAN, S. y DAMANPOUR, F. (1997). «A Review of Innovation Research in Economics, Sociology and Technology Management», *Omega, International Journal of Management Science* (25, 1) pp. 15-28.
- KANTER, R.M. (1988). «When a thousand flowers bloom: structural, collective and social conditions for innovation in organizations», *Research in Organizational Behavior*, 10, pp. 169-211.
- OSBORNE, S. P. (1998). *Voluntary Organizations and Innovation in the Public Services*, London: Routledge.
- VAN DE VEN, A. (1986). «Central problems in the management of innovation», *Management Science*, 32, pp. 590-607.
- ZALTMAN G., DUNCAN R., HOLBEK J. (1973). *Innovation and Organizations*, Nueva York, John Wiley.

### Enlaces de interés

- Web de la innovación: <http://cpdp.uab.cat/politica>
- [www.xavierballart.com](http://www.xavierballart.com) [2008]

**Palabras clave**

Digital, web, política, comparar, evaluación, Gestión Pública.

**Financiación**

Este proyecto está financiado por el programa de la AGAUR de Mejora de la Calidad Docente de las Universidades Catalanas (MQD) para el año 2006 (número identificador 2006MQD091).

**Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de los contenidos virtuales de la asignatura Política comparada.

**Facultad de Ciencias de la Comunicación**

---





# Comunidad virtual dinámica de integración académico-laboral en creatividad publicitaria

David Roca

Daniel Tena, Jordi Fernández Cuesta y Betsaida Fernàndez

Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

El proyecto de una comunidad virtual dinámica (CVD) pretende facilitar a los alumnos de Publicidad y Relaciones Públicas su incorporación al mundo laboral como culminación de su aprendizaje, a través de la vinculación de dos tipos de públicos: alumnos y ex alumnos que ya están insertados en el mundo laboral. Esta iniciativa viene motivada por la ausencia en la actualidad de una herramienta tecnológica que ligue el mundo académico y el profesional.

Actualmente este proyecto se está construyendo con un *software* libre (Joomla!) especializado en la creación de comunidades virtuales. El diseño de esta comunidad está permitiendo crear unos perfiles profesionales y de competencias coincidentes con los perfiles trabajados en la titulación. Al mismo tiempo, se han realizado acciones de *telemarketing* para generar y ampliar una base de datos de ex alumnos de hasta veinticuatro promociones, con el fin de integrarlos posteriormente.

La funcionalidad del entorno virtual de alumnos y ex alumnos considera la posibilidad de visualizar los perfiles personales y profesionales de los otros miembros (por ejemplo, los currículos), ponerse en contacto entre ellos, inscribir y consultar ofertas de inserción laboral del sector, enviar noticias personales a los contactos seleccionados y también conocer la actualidad y las noticias de las actividades relacionadas con la facultad.

## Ámbito general de interés de la innovación

Este proyecto puede interesar a gestores académicos y a docentes si quieren crear redes de ex alumnos, que relacionen la academia con la profesión.

## 1. Objetivos

Las finalidades del proyecto son:

1. Fomentar la integración entre la teoría (mundo académico donde se encuentran los alumnos de último curso) y la práctica profesional (donde se encuentran los licenciados).
2. Relacionar a los alumnos de último curso del grado o de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas con ex alumnos que ya se encuentren integrados en el mercado laboral.
3. Permitir crear un espacio web propio de interrelación a los alumnos de grado de Publicidad y Relaciones Públicas y, especialmente, a aquellos que se forman en el perfil de creatividad, diseño y gestión de la producción. Este espacio web permitirá a los alumnos gestionar su CV virtual y les servirá como espacio de red de contactos.
4. Conseguir que los ex alumnos continúen vinculados a la UAB después de la carrera para participar con la vinculación continua en la universidad.

## 2. Descripción del trabajo

Actualmente la Facultad de Ciencias de la Comunicación está implantando la prueba piloto DURSI/EEES, que da lugar al título propio de la UAB de graduado en Ciencias Sociales (Publicidad y Relaciones Públicas). La primera producción de graduados salió el año 2007 y los licenciados lo harán el año 2008. La comunidad virtual dinámica se convertirá en una herramienta esencial para alcanzar la máxima integración laboral de estos alumnos.

La titulación de grado define cinco perfiles profesionales de formación:

1. Estratega: consultor en comunicación comercial y en relaciones públicas.
2. Creativo: diseñador y gestor de producción en publicidad y en relaciones públicas.
3. Gestor de cuentas en publicidad y en relaciones públicas.
4. Planificador de medios.
5. Investigador del consumidor y del mercado.

El planteamiento inicial de este proyecto se quería centrar en el perfil de Creatividad, diseño y gestión de la producción (perfil 2). Aquí es donde se observaba una menor inserción laboral donde la manera tradicional de buscar puestos de trabajo (bolsas de trabajo, anuncios en prensa, etc.) no funciona para la incorporación de creativos novatos en el tejido empresarial y social. El desarrollo del proyecto ha hecho que finalmente se incluyan todos los perfiles.

Para este tipo de proyecto, ha hecho falta un colaborador interno del departamento, ex alumno de la licenciatura, que trabajó haciendo el asesoramiento legal, que es necesario porque todas las bases de datos en Internet tienen que cumplir las leyes españolas referentes a la protección de datos personales (LOPD) y la Ley de servicios de la sociedad de la información (LSSI).

El proyecto también ha contado con la firma de un convenio de patrocinio con una empresa externa, ADQA ([www.adqa.com](http://www.adqa.com)), que permite el hospedaje de 100 megabytes, en régimen anual renovable.

### 3. Metodología

El proyecto se divide en cuatro grandes líneas de actuación o fases:

1. Preparación: confección de las bases de datos.
2. Desarrollo técnico de la web de la comunidad virtual.
3. Difusión: dar a conocer la nueva comunidad a los ex alumnos, las empresas y los medios.
4. Consolidación: afiliación de los ex alumnos; investigación de otras vías de financiación para la garantía de la continuidad del proyecto; transferencia de la experiencia.

#### 3.1. Preparación: confección de las bases de datos

En primer lugar, se recopilaron todas las fichas de los alumnos que había en la materia Creatividad de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas. Como los datos de las fichas fueron entregados a la Universitat Autònoma de Barcelona con el consentimiento de los alumnos, se dispuso libremente de ellos. Una vez que se tuvo toda la lista de nombres y teléfonos digitalizada, empezó la etapa de *telemarketing*, en la que los técnicos del proyecto intentaban ponerse en contacto con cada uno de los ex alumnos de la base de datos. La base de datos inicial se implementó con el programa Excel y se estructuró en los siguientes contenidos: apellidos; nombre; correo electrónico; teléfono 1; teléfono 2; comentarios del contacto (por ejemplo, teléfono fijo y correo electrónico incorrectos; llamar al teléfono de casa a partir de las 19 h.; vive en Nueva York, etc.); empresa actual (por ejemplo, Young&Rubicam, Vitrubio Leo Burnett, Diputación de Barcelona, Encofrado Made, Flash FM, no trabaja, etc.); perfil general (cuentas, creatividad, medios, investigación de mercados, anunciante, etc.); detalles (autónomo, empresa de servicios conciliación empresa-persona, estudio de diseño propio, etc.); otros comentarios.

Como ya era previsible, buena parte de estos datos eran obsoletos y, por esta razón, se tenía que recurrir a seguir el rastro de la persona y a la metodología.

#### 3.2. Desarrollo técnico de la web de la comunidad virtual

Se dividió en dos etapas:

1. La investigación y el análisis de experiencias de comunidades virtuales.
2. La programación informática (nivel tecnológico) y el diseño web (nivel gráfico).

Después del análisis de un buen número de comunidades virtuales que se encuentran actualmente en la red y de haber participado como usuarios en las que nos ha sido posible, se consiguió una idea bastante amplia de los servicios, las estructuras y el funcionamiento que ofrecen estos tipos de servicios, tan en boga hoy en día.

La investigación se ha basado en comunidades en línea de diversos campos y naturalezas que, de una manera u otra, pudieran servir de base para el proyecto, ya sea por sus contenidos (temática publicitaria y de comunicación, como *publicidad.com*), por su carácter (colectivos profesionales o estudiantiles) o por su funcionamiento y gestión de millones de usuarios (comunidades generales o de relaciones personales, como *meetit.com*, *match.com* o *hi5.com*).

Neurona.com y Xing.com son las comunidades mejor estructuradas, interesantes y que ofrecen un servicio muy completo; son lugares muy populares entre los profesionales. Son, por lo tanto, la base para crear la comunidad de la UAB. Neurona.com es el líder en España, con más de 700.000 usuarios actuales y Xing actúa en el ámbito europeo. Econozco, Eacademy, Joined-in y Publircidad son otros ejemplos, pero presentan debilidades en algunos aspectos (mal diseño, precio excesivo, falta de popularidad, etc.)

Sin embargo, se tiene que tener en cuenta que la comunidad de ex alumnos de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB se plantea como un lugar más restringido, en principio, y que habría un contenido emocional añadido y de base: la pertenencia a un mismo lugar de estudio. En este sentido, también se han analizado algunas de las numerosas comunidades y webs destinadas tanto a centros de estudios (universia.es) como las especializadas en encontrar antiguos compañeros de clase (quefuede.com). La valoración global de estos lugares en línea es bastante negativa, ya que a menudo solo se basan en este objetivo, están mal estructuradas, tienen una falta de servicios complementarios y acaban siendo «un fracaso» en cuanto a participación. No hay que olvidar que en un sentido más informal y de relación entre alumnado en la UAB ya existe el sitio web patatabrava.com, pero la idea de la presente comunidad dinámica virtual no es ésta.

El desarrollo técnico de la comunidad se ha realizado a través de las diferentes subetapas:

- a) En primer lugar había que unir todas las partes y los paquetes del *software* libre Joomla! Este *software* se compone de diferentes paquetes desarrollados de forma independiente sobre una base común que, una vez reunidos, permitirían conseguir las funcionalidades adecuadas para la comunidad UAB. Esta parte del proyecto fue desarrollada gracias a la colaboración de un estudiante de Informática de la UAB.
- b) La segunda fase de esta etapa era hacer todos los ajustes. Había que construir las secciones de contenidos, cómo se verían los perfiles de los usuarios, cómo se comunicarían entre ellos, qué menús serían visibles o, incluso, cuál sería el proceso de registro para la comunidad. Esta parte fue bastante larga ya que siempre salían nuevos ajustes para completar. Incluso ahora, somos conscientes de que en la fase de lanzamiento todavía tendremos que hacer ciertos retoques.
- c) Por último, la fase final del proceso de producción se basa en dar el diseño y el color a la comunidad. Para este trabajo, un experto en diseño ajustó las plantillas dadas por el *software* libre a la imagen corporativa. Dentro de las limitaciones que imponía el *software* ya de por sí, había que sacar el máximo provecho, por lo cual se trabajó para hacerlo lo más atractivo posible.

### 3.3. Difusión: dar a conocer la nueva comunidad a los ex alumnos, las empresas y los medios

En el momento de redactar este artículo se está preparando la difusión entre los ex alumnos, que consistirá en el envío de un correo electrónico con el fin de informar que la comunidad ya funciona y que ya se pueden hacer miembros de ella. Una vez que haya bastan-

tes ex alumnos dentro de la comunidad, se procederá a la publicidad en empresas y medios de comunicación especializados.

### 3.4. Consolidación: afiliación de los ex alumnos, investigación de otras vías de financiación para la garantía de la continuidad del proyecto, transferencia de la experiencia

Esta etapa se llevará a cabo a partir del verano de 2008. Hay que mencionar la predisposición del vicerrector de Estudiantes y de Cultura de la UAB para poder implementar la filosofía de este proyecto en otros estudios del campus.

## 4. Resultados

### 4.1. La base de datos

El trabajo de la generación ha sido uno de los más duros a lo largo de este proyecto. Aunque se trata de una tarea pesada, se ha conseguido llegar a casi 700 ex alumnos distribuidos desde el año 1977 hasta el año 2007.

La siguiente tabla resume los resultados de casi un año de investigación de datos:

Figura 1. Contactos efectivos de ex alumnos de la comunidad virtual ([www.uabcom.net](http://www.uabcom.net)) a fecha 3 de marzo de 2007. «PN» indica el plan nuevo del año 1992

Promoción	Contactos	%	Promoción	Contactos	%	Promoción	Contactos	%
1977-82	12	27,9	1985-90	13	7,9	1996-00 PN	47	40,5
1979-84	3	5,8	1986-91	27	14,1	1997-01 PN	50	51,0
1980-85	8	10,3	1987-92	6	3,8	1998-02 PN	64	64,6
1981-86	9	9,0	1988-93	17	11,9	1999-03 PN	90	84,9
1982-87	14	10,0	1989-94	1	0,8	2000-04 PN	96	93,2
1983-88	19	14,9	1990-95	0	0	2001-05 PN	56	52,3
1984-89	21	16,1	1992-96 PN	3	3,1	2002-06 PN	42	44,6
			1993-97 PN	15	14,1	<b>Total 1997-2006</b>	<b>674</b>	<b>25,4</b>
			1994-98 PN	53	50,4			
			1995-99 PN	8	6,8			

De los aproximadamente 2.635 ex alumnos que han pasado por la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB se han localizado un total de 663 ex alumnos, lo que representa en torno a un 25% del total del alumnado.

### 4.2. El sitio web: la comunidad virtual

Pensando en la finalidad que tiene que tener esta comunidad para los alumnos de último curso y para los ex alumnos se ha creado un entorno con diferentes áreas, que

están pensadas en dos grupos: el menú personal del usuario y el menú común entre miembros de la comunidad. Acto seguido se desglosan las características de cada una de estas partes (menú personal y menú general).

## MENÚ PERSONAL: Tu menú

- *Inicio* (véase la figura 2).

Figura 2. Página de inicio de la comunidad virtual (www.uabcom.net)



- *Perfil*. Es el apartado que permite editar los datos personales del usuario, o sea, la información con la que los otros miembros de la comunidad lo conocerán. Por eso, es uno de los apartados más personalizables, porque permite subir una fotografía, introducir datos personales, del propio currículum o profesionales.
- *Envía tu noticia*. Igual que si fuera un *blog* personal, la comunidad ofrece un apartado para enviar una noticia. Esta es la manera más fácil de comunicarse y dejar las últimas novedades profesionales a toda aquella gente que visita el perfil de un usuario. Cuando se envía una noticia, aparecen unos cuadros de edición con el fin de escribir todo lo que se desee. Sin embargo, lo que se escribe está referido solo al perfil personal, por lo tanto, solo se visualizará cuándo se visite el perfil personal de otro miembro de la comunidad.
- *Miembros*. Es la herramienta para conocer al resto de la comunidad. En esta sección del menú personal, aparece una lista con todos los miembros de la actual comunidad, que se pueden ordenar por orden alfabético, por promociones, por nombre de usuario, etc. Es de esta forma como el usuario encontrará fácilmente las nuevas

incorporaciones de su promoción u otros ex alumnos a partir de compartir y saber los nombres de usuario. Una vez buscado en la lista, el usuario se dirige a la página del perfil personal del miembro seleccionado de la lista de la comunidad.

- *Foro*. Esta sección se convierte en el lugar de encuentro y debate para los miembros de la comunidad. Lejos del contacto directo con unos miembros concretos, este espacio de debate público de la comunidad da paso a comentar y discutir temas con un alcance más amplio que las conversaciones más directas entre conocidos de la comunidad. Además, es una de las herramientas que tiene que permitir crear un ambiente más cálido y fomentar la idea de comunidad, por el hecho de tratar de temas que pueden afectar a todos en general.
- *Histórico ComCom\**. Los últimos éxitos y noticias en torno a lo que es y ha sido el ámbito de la carrera de Publicidad y Relaciones Públicas en la UAB formarán el contenido de esta sección, que, con el histórico de noticias relacionadas, por ejemplo, con la facultad y otros acontecimientos generales, da mucho pie a que sea un punto de reencuentro entre la institución universitaria y los ex alumnos que vuelven a estar informados de lo que sucede.
- *Contáctanos*. Esta sección es la funcionalidad de ponerse en contacto con los organizadores de la comunidad, ya sea para proponer mejoras, recomendaciones, quejas o problemas técnicos que surjan. Es una manera también de que el usuario se sienta acompañado en la experiencia en la comunidad.  
La finalidad de unión del mundo teórico y el práctico de la publicidad y las relaciones públicas tiene lugar en el: **MENÚ GENERAL: El encuentra-trabajo**
- *Busco*. Igual que si fuera un apartado de noticias, esta sección concentra todas las comunicaciones a fin de que ex alumnos y empresas hermanadas con el proyecto de la comunidad coloquen las diferentes ofertas de las que disponen. Las ofertas están clasificadas por perfiles determinados de manera que permite a los usuarios encontrar las ofertas más relacionadas con su perfil personal y profesional. Esta sección se alimenta de la vinculación directa con el envío de ofertas de la parte del mismo menú «Enviar demanda».
- *Me ofrezco*. Siguiendo la misma idea que el apartado anterior, los estudiantes pueden enviar en este apartado su demanda de trabajo. De esta manera, los empresarios que busquen a algunos alumnos y ex alumnos pueden dirigirse directamente a este apartado con el fin de conseguir trabajo. Este apartado también está clasificado por perfiles profesionales de manera que facilite la búsqueda y al mismo tiempo exige a los alumnos que definan qué tipo de lugar de trabajo es el que desean.
- *Enviar demanda y enviar oferta*. Estos menús son para la edición de las noticias que van en los apartados anteriores de «busco» y «me ofrezco». Aquí, además de clasificar la oferta o la demanda por categorías profesionales –tal y como se ha mencionado anteriormente– se permite la introducción de un título y un texto. La introducción de imágenes que acompañen la noticia todavía está en desarrollo, ya que se tiene que estudiar antes la capacidad y las limitaciones del servidor.

Figura 3. Página interior de la comunidad virtual (www.uabcom.net)



## 5. Conclusiones

Se puede afirmar después de un año de trabajo que:

1. Se ha alcanzado a nivel inicial la primera versión de la comunidad (CVD 1.0) con los siguientes apartados básicos:
  - a) tu menú,
  - b) el encuentra-trabajo.
2. Se está intentando «depurar» ciertas limitaciones informáticas relacionadas con:
  - a) La autoidentificación de los miembros. Finalmente se ha decidido llevarla a cabo a través del DNI del estudiante.
  - b) Pequeños errores en ciertos procesos a la hora de colgar una oferta de trabajo.
3. Hemos alcanzado un diseño de interfaz agradable para la navegación.
4. De los aproximadamente 2.635 ex alumnos que han pasado por la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB se tienen localizados un total de 663, lo que representa en torno a un 25%.

El futuro plantea cuatro grandes retos:

- Insistir en la localización de ex alumnos, ya sea por vía telefónica o por vía postal.
- Corregir los errores técnicos que puedan surgir en la comunidad.
- Dinamizar la comunidad.
- Buscar una forma de autofinanciación estable del proyecto a través de cuotas o por otras vías.



## Referencias

- DÍAZ FONDÓN, M.; RIESCO ALBIZU, M. y MARTÍNEZ PRIETO, A. (2005). «Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de sistemas operativos», *Novática: revista de la Asociación de Técnicos en Informática*, 174, pp. 54-58.
- JIMÉNEZ ESTELLER, L.; ESTUPINYÀ GINÉ, P. y MANS ALSINA, C. (2006). «Potencial d'un entorn virtual d'aprenentatge a assignatures ECTS semipresencials», *La perspectiva del professorat*. Madrid: CES Cardenal Spinola CEU.
- REDONDO, S. (2005). *Estudio comparativo internacional sobre modelos estandarizados de evaluación y marcas de calidad de materiales educativos digitales*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- TENA, D.; ROCA, D. y FERNÁNDEZ CUESTA, J. (2006). «Cumplimiento de los indicadores y competencias del Perfil», Actas del 4.º CIDUI: *Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. pp. 655. Barcelona.
- TENA, D.; FERNÁNDEZ CUESTA, J. y TÉBAR, N. (2006). «Biblioteca virtual para el trabajo en ECTS». Congreso EDUTEC 2006: *La educación en entornos virtuales*. Tarragona. Universitat Autònoma de Barcelona: Facultad de Ciencias de la Comunicación. *Títol de grau de Ciències de la Comunicació (Publicitat i Relacions Públiques)*. Edición: julio de 2005.

## Enlaces de interés

- Web de la innovación: <http://www.uabcom.net> [2008]
- La webgrafía contemplada para el estudio previo sobre las comunidades analizadas incluyó el análisis de comunidades virtuales modelo como (consultas realizadas el año 2007): <http://www.neurona.com>; <http://www.econozco.com>; <http://www.universia.net>; <http://www.meetic.com>; <http://www.xing.com>; <http://www.ecademy.com>; <http://www.publir-cidad.com>; <http://www.hi5.com>.

## Palabras clave

Comunidad virtual, red de ex alumnos, publicidad y relaciones públicas.

## Financiación

Convocatoria AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación): ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad en las universidades catalanas para el año 2006 (MQD). N.º de expediente: MQD00136.

Ayuda del rectorado de la UAB-2007 para la optimización de la plataforma web y su difusión.

## Materiales complementarios del CD-ROM

Demostración de la web *COMUNITAT VIRTUAL D'EXALUMNES DE PUBLICITAT I RELACIONS PÚBLIQUES* y ejemplo de registro de un nuevo usuario.

**Responsable del proyecto**

David Roca

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

david.roca@uab.edu

**Presentación del grupo de trabajo**

Bajo las siglas GRP se agrupa un conjunto de profesores de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB, que en la actualidad ofrecen servicios de investigación y acciones formativas complementarias a su actividad docente dentro de la universidad.

Su núcleo está formado por profesores de la Unidad de Publicidad y Relaciones Públicas y desarrollan su actividad en la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas y el doctorado de Publicidad y Relaciones Públicas: La Marca y Estrategias de Públicos. A diferencia de otros grupos, GRP es abierto y varía su composición según el tipo de investigación o del encargo. Este hecho facilita la incorporación de alumnos de doctorado. Gracias a esta dinámica, los jóvenes investigadores reciben apoyo y consejo en el desarrollo de proyectos.

Hasta hoy, ha realizado investigaciones financiadas por diferentes empresas e instituciones privadas: Bayer S.A., Lloreda S.A. (KH7), El Gremio de Publicidad, y diversos proyectos de innovación docente MQD-AGAUR o proyectos de innovación docente con apoyo de la Unidad de Innovación Docente en Estudios Superiores (IDES) de la UAB.

**Miembros que han participado en el proyecto**

Daniel Tena Parera

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

daniel.tena@uab.cat

Jordi Fernández Cuesta

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

jordi.fernandez.cuesta@uab.cat

Betsaida Fernández

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

betsaida.fernandez@uab.cat

# Uso del fondo virtual BREVIA en los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas

Daniel Tena Parera

Jordi Fernández Cuesta y David Roca Correa

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

Se presenta la construcción de una plataforma digital para facilitar la enseñanza de los estudiantes de la prueba piloto de Publicidad y Relaciones Públicas. Esta plataforma se constituye como la Biblioteca de Recursos Virtuales que los alumnos pueden utilizar a lo largo de todos los estudios. El presente trabajo especifica la manera en la que se construye, los criterios de clasificación, los materiales colocados y, en definitiva, cómo se ha concebido la potencia que tiene la Biblioteca Virtual como herramienta de refuerzo del autoaprendizaje.

El modo de utilización de este recurso y las posibilidades que ofrece, tanto para los profesores como para los alumnos, son algunas de las consideraciones que se pueden extraer del desarrollo del proyecto.

## Ámbito general de interés de la innovación

La actual puesta en funcionamiento de los nuevos planes de estudios de grado implica explorar nuevos métodos que faciliten el proceso de autoaprendizaje de los estudiantes. El presente texto aporta datos de la construcción y el uso de recursos en línea y permite a gestores académicos y a docentes conocer las dificultades y las cualidades de estos recursos, de manera que se pueda obtener el máximo rendimiento de ellos.

## 1. Objetivos

El objetivo ha sido crear y poner en funcionamiento la plataforma virtual BREVIA, así como definir y concretar los aspectos que serán necesarios para la futura actividad y la progresión del fondo documental virtual. La BREVIA es una selección de materiales documentales digitales orientados principalmente a mejorar el autoaprendizaje de los estudiantes, pero también la puede utilizar el profesorado, ya que tendrá a su

alcance una bibliografía en formato virtual amplia para recomendarla, incluso para consultar en clase.

Teniendo en cuenta todo lo que se ha mencionado, la BREVIA es una herramienta que pretende facilitar a sus usuarios el acceso a los recursos virtuales relacionados con la titulación para tener al alcance el material que se necesite para el autoaprendizaje del estudiante (para el estudio autónomo y también para la realización de trabajos) y para mejorar la dinámica de las clases docentes.

## 2. Descripción del trabajo

La UAB ha empezado a desarrollar el Proyecto de la Biblioteca Virtual conjuntamente con tres de las titulaciones que ofrece (Física, Geografía, y Publicidad y Relaciones Públicas), integrándolo en los aspectos conceptual, organizativo y funcional del marco de la oferta digital que ya existe.

### 2.1. Cambios tecnológicos y docentes actuales

Esta iniciativa responde a los nuevos problemas y necesidades que surgen a raíz de los cambios tecnológicos y docentes actuales que llevan a las universidades punteras en la aplicación de la metodología docente ECTS a evolucionar y a adecuarse a la nueva situación. Los principales factores del cambio y de la iniciativa del Proyecto son:

1. la tendencia de las universidades de más prestigio,
2. el desarrollo de las tecnologías de la información.

El desarrollo de las tecnologías de la información en general, y de la comunicación, en particular, ha facilitado el salto cualitativo de la era analógica a la era digital. Consecuentemente, han evolucionado tanto las formas de los materiales o recursos como la manera de aplicarlos a la práctica docente universitaria. Adecuándose a estos cambios, la tendencia de las universidades de más prestigio es ofrecer a sus usuarios (especialmente a los estudiantes) recursos y materiales mejorados o seleccionados en formato digital. Para llevar a cabo todos estos propósitos, las plataformas virtuales como la BREVIA representan una oportunidad de afrontar esta nueva coyuntura:

*«Esta tendencia presupone la selección de los recursos tecnológicos y de infraestructura necesarios a fin de que los usuarios tengan a su alcance, de acuerdo con criterios científicos y educativos de relevancia, una plataforma integrada de servicios documentales a partir de una selección de materiales actualizada y variada, así como de elaboración cuidada. Una orientación fundamental de todo este esfuerzo es ampliar y mejorar las condiciones de aprendizaje y de autoaprendizaje de los estudiantes.»*

El motor del aprovechamiento de estas tecnologías TIC corresponde a los cambios académicos que han traído la implantación de la nueva metodología docente basada en los créditos ECTS. Estos tres fundamentos son los que motivan a fomentar que estas herramientas aporten más calidad y posibilidades en la nueva idea de aprendizaje que se pretende alcanzar.

## 2.2. Tendencia de las universidades de más prestigio

Basándose en las infraestructuras y las posibilidades tecnológicas que hoy día son posibles y reales, se hace patente la tendencia de que los centros docentes de educación superior más punteros están apostando por *«mejorar los servicios y los recursos de (auto)aprendizaje en la modalidad de recursos virtuales y ponerlos al alcance del público usuario, a sus estudiantes»*.

El modelo a seguir para construir su propia biblioteca virtual son los Learning Centers de algunas universidades británicas y norteamericanas (Columbia University in the City of New York, Harvard University, etc.); se trata de plataformas con materiales seleccionados y clasificados según unos criterios comunes y consensuados. Por eso, la UAB inicia su camino definiendo estos principios de trabajo:

*«Eso supone desarrollar un modelo de gestión, de producción y de selección de materiales de aprendizaje vertebrado de acuerdo a unos principios comunes, así como dotarlo de unas formas de clasificación y de acceso a los mismos en función de criterios funcionales, que sean generalizables a cualquier usuario UAB, dentro de los diversos campos de conocimiento.»*

Como herramienta educativa virtual de la UAB, la BREVIA tiene que adaptarse a las características propias de los estudiantes y se tiene que convertir en una herramienta atractiva para alcanzar los objetivos educativos de nuestras titulaciones.

## 2.3. Desarrollo de las tecnologías de la información

Para adecuarse al salto cualitativo que transforma la docencia actual de la era analógica en la digital, la UAB se ha dotado del apoyo logístico y tecnológico que representa el Campus Virtual, que será la herramienta o la plataforma base, de manera provisional, donde se estructura y construye la BREVIA. Por lo que respecta a su alcance, aspira a ser un instrumento mucho más general, eficaz y útil.

## 2.4. La BREVIA: indicaciones y protocolo básico de creación y mantenimiento

Este proyecto se basa en la creación de una herramienta que sea útil y eficaz para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, de acuerdo con los cambios actuales en campos como la tecnología y la metodología docente. Por lo tanto, con la intención de que se convierta en un instrumento de fácil utilización y de finalidad exclusivamente pedagógica, se plantean unos criterios básicos de estructuración, construcción y mantenimiento de los materiales o recursos ofrecidos a través de la herramienta.

## 2.5. Criterios de clasificación

Para facilitar la búsqueda y ordenar la información de manera sencilla, los recursos se organizarán según los criterios de biblioteconomía estandarizados.

*«La biblioteca de recursos virtuales para el autoaprendizaje tiene que configurar un entorno de aprendizaje centrado en cada uno de los ámbitos de conocimiento y los diferentes grados de las diversas titulaciones que engloban, con el fin de facilitar el*

*acceso a la información y los procesos de autoaprendizaje de los alumnos de las diferentes titulaciones. Para facilitar la funcionalidad de este acceso es necesario que estos recursos virtuales, o “biblioteca”, se encuentren organizados según criterios de biblioeconomía estandarizados.»*

De acuerdo con este principio, se proponen diversas informaciones que se podrían incorporar a las fichas de los materiales o recursos seleccionados: los criterios habituales de catalogación (título, autor, fecha, editor, etc.), la palabra clave (el área específica de conocimiento), la descripción, el nivel formativo del material y el nivel de privacidad o de publicidad del recurso, con el objetivo de construir una herramienta clara y de fácil utilidad. Todos los materiales se estructuran en siete apartados: los recursos monográficos, los diccionarios y las enciclopedias, los audiovisuales, las bases de datos, los portales de recursos, las instituciones de referencia y el *software* de utilidad.

## **2.6. Material ofrecido**

El principal criterio que hay que tener en cuenta en el aspecto del material es que los recursos de la BREVIA tienen que ser digitales. No se catalogan las versiones en papel o analógicas. Si se cumple esta condición, los recursos podrán llegar a ser de diferentes tipos, desde textos de referencia, artículos seleccionados, hasta informes, problemas, tutoriales, actividades de campo, laboratorio, vídeos, etc. (adecuándose a las necesidades que se tiene en cada titulación). Sin embargo, siguiendo con el objetivo básico de la utilidad y la eficacia, estos materiales no tendrán que sobrepasar una cantidad razonable de 100 o 200 recursos.

## **2.7. Algunos proyectos virtuales de referencia**

Analizadas y estudiadas diversas obras, la plataforma virtual de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas se ha estructurado basándose en las bibliotecas virtuales de universidad norteamericanas y británicas reconocidas, en una iniciativa de la Universitat de Girona, en el apartado Veterinaria Virtual de la Facultad de Veterinaria de la Universitat Autònoma de Barcelona y en el proceso de trabajo de las otras dos titulaciones de la UAB que también están desarrollando el proyecto BREVIA.

En las plataformas digitales de las universidades más prestigiosas se ha encontrado un modelo formal y técnico que se ha aprovechado para la construcción y la estructuración propiamente dichas de la herramienta. Las otras tres referencias, en cambio, han servido, sobre todo, para conocer las posibilidades que puede ofrecer a sus usuarios un instrumento de esta índole y el tipo de material que se puede ofrecer a través del mismo.

El proyecto de la Universitat de Girona es un ejemplo del proceso de digitalización de un banco de imágenes (obras de arte) para la mejora del estudio y la docencia de la Historia del Arte. La iniciativa de la Facultad de Veterinaria de la UAB ha creado la plataforma Veterinaria Virtual, que permite tener acceso a toda una serie de materiales docentes (apuntes de clase, vídeos de las operaciones que se hacen a los animales, etc.) que pueden ser de utilidad para sus usuarios.

### 3. Metodología

Los objetivos de la BREVIA de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas son la creación de una biblioteca virtual de recursos digitales, seleccionados según su grado de relevancia e interés para los alumnos y para su estudio autónomo. No obstante, desde estos estudios se añaden dos aspectos que resultan importantes o, al menos, interesantes: son la finalidad pedagógica de la herramienta y el proceso de adaptación del instrumento a los usuarios. El proyecto BREVIA está desarrollándose para que mejore el autoaprendizaje en la consecución de los perfiles específicos de la titulación. Se pretende construir una plataforma virtual de carácter primordialmente pedagógico que supere unas limitaciones de acceso (horarias y de localización) que actualmente tiene la Biblioteca de Ciencias de la Comunicación y la Hemeroteca General. De acuerdo con las posibilidades de la era digital, los nuevos formatos permiten traspasar estas fronteras. En efecto, no se trata de estructurar y crear una «segunda» biblioteca, sino que se quiere poner al alcance de los estudiantes (y otros usuarios) una herramienta especialmente pensada para la titulación.

#### 3.1. Desarrollo del proyecto y adecuación de la herramienta

Todo el diseño del proyecto tiene que estar pensado para que no contradiga los principios que se instauran con la nueva metodología docente, asegurándonos la adecuación de la herramienta creada al nuevo entorno en que tendrá que funcionar. Una de las características de la reforma académica es que el alumno adquiere unas competencias relacionadas con los perfiles profesionales que se han determinado en cada titulación. En el caso de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas, los perfiles profesionales definidos para los cuales se recopilan los recursos digitales son los siguientes:

1. Estratega: consultor en comunicación comercial y en relaciones públicas.
2. Creativo: diseñador y gestor de producción en publicidad y relaciones públicas.
3. Gestor de cuentas en publicidad y en relaciones públicas.
4. Planificador de medios.
5. Investigador del consumidor y del mercado.

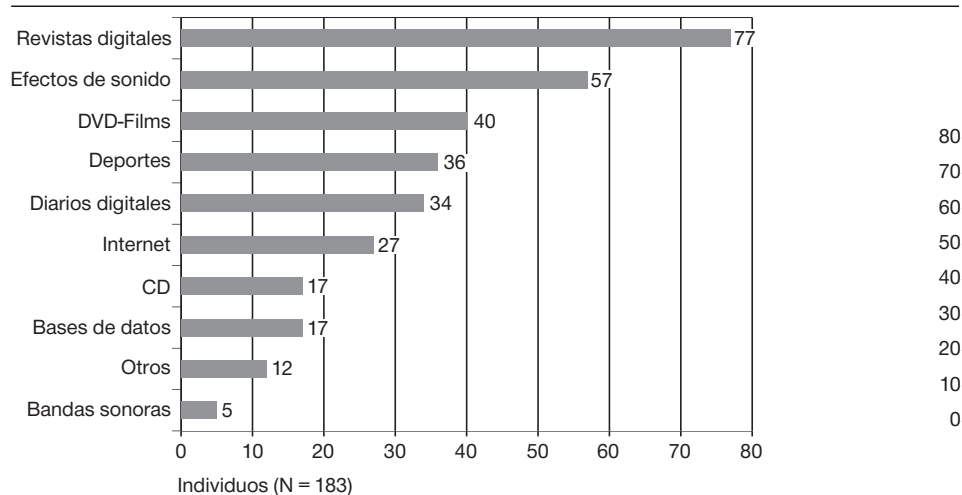
#### 3.2. Encuestas para identificar las necesidades de los usuarios

Teniendo presente que la finalidad principal del proyecto es crear una herramienta de trabajo (la plataforma virtual) útil y eficaz para sus usuarios, en la titulación se ha hecho una encuesta para identificar las necesidades que tienen los alumnos y a partir de ello determinar qué apartados y tipos de materiales son los más adecuados para el nuevo instrumento académico.

A partir de la encuesta que se realizó a los estudiantes de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas al inicio del proyecto, se pudieron identificar sus características de trabajo con respecto al uso de los recursos digitales. De esta manera, se ha conseguido dibujar una relación de necesidades detectadas que la BREVIA podría resolver como herramienta educativa dentro del marco del aprendizaje universitario.

En primer lugar, las respuestas de los estudiantes sobre el uso de los recursos de la actual Biblioteca de Comunicación nos indican su costumbre de recurrir a ella durante su proceso de trabajo y aprendizaje de las asignaturas. En este sentido, el 79 % de los estudiantes reconoce que utiliza la actual Biblioteca de Comunicación sólo «puntualmente a lo largo del curso», lo que nos hace entender que van sólo cuando tienen necesidad para realizar trabajos o ejercicios puntuales y que no la consideran un espacio imprescindible en su tarea de aprendizaje (el 15 % va regularmente). Al mismo tiempo, es interesante saber cuáles son los recursos digitales a los que acceden a fin de que la BREVIA se centre en los recursos de más demanda. Estos datos en números absolutos se observan en la siguiente figura 1 que presentamos a continuación sobre una amplia muestra (N=183) de los sujetos investigados.

Figura 1. Uso de los recursos digitales en la biblioteca actual (febrero 2006)

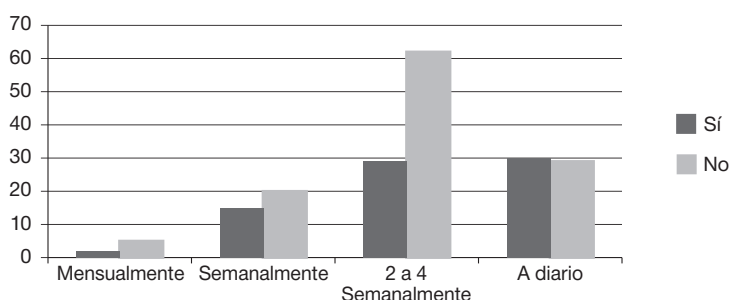


Por otra parte, se ha investigado el uso del Campus Virtual, la plataforma virtual para la docencia de las asignaturas de la UAB, porque es la plataforma tecnológica donde está instalada la BREVIA. Absolutamente todos los estudiantes de la encuesta han accedido al Campus Virtual y, por lo tanto, se demuestra que ya es una herramienta bien integrada dentro del ámbito docente. Además, su buena salud y utilidad se reflejan con una frecuencia de uso del Campus Virtual que se eleva a un 77 % de los estudiantes, que acceden más de dos veces cada semana. Aprovechando la ocasión de un Campus Virtual próximo a la tarea docente de la titulación, hay que descubrir el grado de conocimiento que los estudiantes de Publicidad tenían sobre el apartado del Campus en que quedaría integrada la BREVIA. Se podría estimar en qué medida los estudiantes utilizaban aquel apartado antes de la instalación del proyecto BREVIA. Aquí, los resultados mostraban un



descenso considerable: el 59 % de los estudiantes de la titulación no ha consultado nunca el apartado «Recursos de la titulación» dentro de su pantalla del Campus Virtual (véase la figura 2). Profundizando en este aspecto, se investigó el perfil de usuario de los que ya conocen este apartado del Campus Virtual antes de la BREVIA. En este sentido se ha confirmado que los estudiantes que diariamente utilizan el Campus Virtual eran los que ya conocían estos recursos (60%) ( $\chi^2_{(3)}=11,03, p < 0,012$ ). Este aspecto volvía a hacerse patente en la relación positiva que se ha observado en el hecho de que los alumnos que utilizan con más frecuencia el Campus Virtual son también los que más a menudo usan los recursos disponibles de la titulación ( $r_{(181)} = 0,134, p < 0,033$ ).

Figura 2. Conocimiento del apartado «Recursos de la titulación» (febrero 2006)



Los resultados finales alcanzados con esta encuesta a los estudiantes ayudaron a establecer cuáles eran los recursos digitales con los que suelen trabajar más, y que ahora se localizan en la biblioteca (revistas y periódicos digitales del sector, efectos de sonido y anuncios publicitarios, en primeras posiciones). La investigación también ha evidenciado que el conocimiento y el uso del apartado donde aparecería la BREVIA están muy vinculados al hábito de estudio que adquieren los estudiantes a través del Campus Virtual. Por lo tanto, se consideraría de gran importancia hacer accesible el espacio virtual de manera fácil.

### 3.3. Aportaciones propias de los estudiantes

Los estudiantes aportaron muchos comentarios a raíz de la encuesta inicial. En efecto, el 54 % de los encuestados dio sus ideas personales, lo que tiene que considerarse un éxito, teniendo en cuenta que se trataba de una pregunta abierta al final del cuestionario. Los estudiantes de cuarto curso se involucraban más con sus aportaciones, mucho más concretas, que los alumnos de cursos inferiores, con menos comentarios y más generalistas. A grandes rasgos, se solicitan recursos o materiales digitales. Los estudiantes piden obras de referencia (libros, tesis y monografías) y revistas digitales. Por otra parte, también quieren tener bancos de imágenes, fotografías, sonidos y anuncios (ya sean

piezas gráficas o anuncios publicitarios) y bases de datos de interés para la titulación (bases de datos de las instituciones, como Sofres, Infoadex, etc.). Además, muestran interés por tener a su alcance directorios de páginas web relacionadas con la licenciatura: direcciones electrónicas de agencias de publicidad, buscadores, traductores, foros, páginas de descargas (de *software* y campañas publicitarias antiguas y actuales), etc. Un deseo general detectado en los comentarios de muchos alumnos es incidir en la adquisición de bases de datos de pago que sean interesantes y, a poder ser, con la posibilidad de acceder a ellas desde casa.

### 3.4. La plataforma virtual de la titulación

La estructura propuesta inicialmente para la plataforma se adaptó a las necesidades particulares de la licenciatura. Teniendo en cuenta las necesidades identificadas en los futuros usuarios, la estructura se ha redefinido tal y como se muestra en la figura 3. Con la estructura definida y los contenidos preparados se puso en funcionamiento según la apariencia del Campus Virtual de la UAB (véase la figura 4).

Figura 3. Esquema detallado de la estructura de la BREVI A 2006

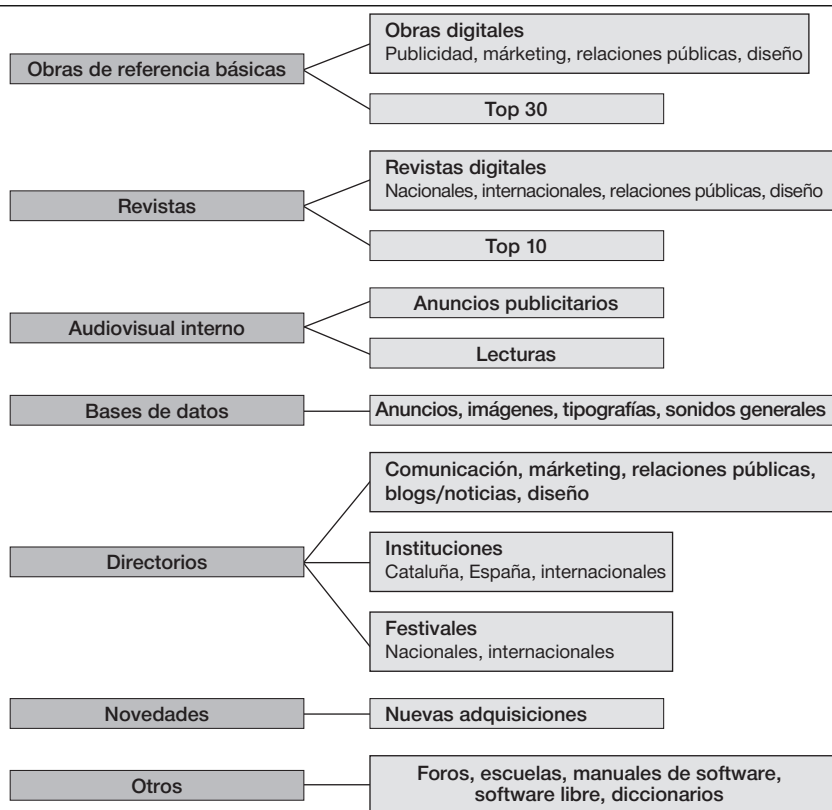


Figura 4. Muestra de la plataforma virtual de la BREVIA 2006

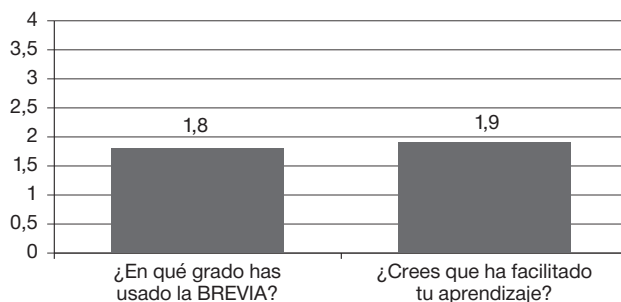


#### 4. Resultados

A continuación se presentan los datos obtenidos del uso de la BREVIA por parte de los estudiantes de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas. La encuesta fue realizada en el marco del informe del seguimiento de las pruebas piloto en la UAB, cuyos resultados se muestran a partir del cuestionario sobre la introducción de la UAB en el espacio europeo de educación superior. La realización del cuestionario fue pilotada por el Grupo de Investigación en Educación y Trabajo del Departamento de Sociología de la UAB.

Se tiene que tener presente que los resultados que en este informe se presentan sólo recogen estudiantes asistentes a clase, que tienen unas características específicas. También se tiene que tener en cuenta que el cuestionario se pasó hacia

Figura 5. Grado de uso de la BREVIA



finales del segundo semestre del curso 2006-2007; por lo tanto, las especificidades de este periodo pueden tener efectos en el perfil de los estudiantes que contestan el cuestionario. De las preguntas del cuestionario, una hacía referencia al uso de la Biblioteca Virtual. El resultado muestra que el grado de uso de la BREVIA es relativamente bajo, lo que hace pensar que se necesita una potenciación de estos recursos, dado que creemos que los estudiantes no tienen el hábito de usarlos.

## 5. Conclusiones

La BREVIA es una plataforma muy útil para la nueva metodología docente. Se ha conseguido recopilar un fondo considerable de recursos digitales. Una vez puesta en marcha la herramienta, es un requerimiento necesario actualizarla para garantizar la utilidad y la vigencia y facilitar la visibilidad por parte del usuario. Una vez trabajados los fundamentos básicos de la BREVIA, los principales objetivos del proyecto han sido el mantenimiento y, consecuentemente, la funcionalidad o la utilidad de la nueva herramienta. Por esta razón, entre otras cosas, hay que implementar la gestión del fondo virtual con las nuevas tecnologías de una manera enfocada al aprendizaje de la nueva metodología docente. Finalmente, la principal finalidad ha sido potenciar la utilidad de la herramienta, afinándola y potenciándola entre sus usuarios, cuya valoración ha sido muy positiva.

## Referencias

- PALLANCH, J. (2003). *La innovació docent a la Universitat de Girona*. Girona: UdG (Institut de Ciències de la Educació).
- ROJAS, Orduña y OCTAVIO, I. (2005). *Relaciones Públicas: la eficacia de la influencia*. Madrid: Esic Editorial.
- IDES-UAB (2004). *Projecte BREVIA*. Barcelona: UAB.

## Enlaces de interés

- HARVARD UNIVERSITY. Proyecto Docente. <http://ocp.hul.harvard.edu/directory>. Fecha del último acceso: 13 de julio de 2006.
- COLUMBIA UNIVERSITY IN THE CITY OF NEW YORK. Proyecto Docente. <http://ci.columbia.edu/ci/eseminars/journalism.html>. Fecha del último acceso: 13 de julio de 2006.
- UNIVERSITY OF OTAGO. Proyecto Docente. <http://slc.otago.ac.nz/studyskills/studyskills.asp>. Fecha del último acceso: 13 de julio de 2006.
- MACQUARIE UNIVERSITY. Proyecto Docente. <http://www.oib.mq.edu.au/databases>. Fecha del último acceso: 13 de julio de 2006.
- MURDOCH UNIVERSITY. Proyecto Docente. <http://wwwwoib.murdoch.edu.au/data-base>. Fecha del último acceso: 13 de julio de 2006.

**Palabras clave**

Recursos virtuales, apoyo al autoaprendizaje, biblioteca virtual.

**Financiación**

Convocatoria de ayudas 2005 para proyectos de innovación docente. Universitat Autònoma de Barcelona.

**Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de la *BREVIA (Biblioteca de Recursos Virtuales)* de Publicidad y Relaciones Públicas.

**Responsable del proyecto**

Daniel Tena Parera

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

daniel.tena@uab.cat

**Presentación del responsable del proyecto y del grupo de trabajo**

Daniel Tena Parera es profesor titular de la Universitat Autònoma de Barcelona, licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas y doctor en Comunicación Audiovisual por la Universitat Autònoma de Barcelona. Especializado en el estudio de los medios de comunicación desde la perspectiva formal. Forma parte de los Grupos de investigación Símbolo (Grupo de Investigación en la Recepción de la Comunicación), GRP (Grupo de Investigación en Publicidad y Relaciones Públicas) y del Grupo de Investigación en Publicidad y Psicología.

Bajo las siglas GRP se agrupa un conjunto de profesores de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB que en la actualidad ofrece servicios de investigación y acciones formativas complementarias a su actividad docente dentro de la universidad.

Su núcleo está formado por profesores de la Unidad de Publicidad y Relaciones Públicas, que desarrollan su actividad en la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas y en el doctorado de Publicidad y Relaciones Públicas: la Marca y Estrategias de Públicos. A diferencia de otros, GRP es un grupo abierto, cuya composición varía según el tipo de investigación o del encargo. Este hecho facilita la incorporación de alumnos de doctorado. Gracias a esta dinámica, los jóvenes investigadores reciben apoyo y consejo en el desarrollo de proyectos. Hasta hoy ha realizado investigaciones financiadas por diferentes empresas e instituciones privadas: Bayer S.A., Lloreda S.A. (KH7), El Gremio de Publicidad, y diversos proyectos de Innovación docente MQD-AGAUR o proyectos de Innovación docente con apoyo de la UAB.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Jordi Fernández Cuesta

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

jordi.fernandez.cuesta@uab.cat

David Roca Correa

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

david.roca@uab.cat

# Publiradio.net: aplicativo para la creación de publicidad radiofónica en el marco del EEES

Armand Balsebre

José María Ricarte, Juan José Perona, Mariluz Barbeito y Anna Fajula

Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

La experiencia de innovación docente que se presenta a continuación es el resultado de cuatro años de trabajo que el grupo Publiradio, del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, ha dedicado a idear, diseñar y poner en funcionamiento una plataforma en línea (Publiradio.net) para la creación de publicidad radiofónica. En el marco de la nueva cultura docente derivada de la implantación de los créditos ECTS, Publiradio.net se revela como una herramienta de apoyo a la enseñanza presencial, destinada, sobre todo, a fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes, tanto a nivel individual como en grupo, al mismo tiempo que se erige como una web con vocación de convertirse en un instrumento de referencia dentro de la educación en comunicación audiovisual y publicidad.

## Ámbito general de interés de la innovación

Si la radio se ha revelado históricamente como un poderoso instrumento para facilitar el aprendizaje dentro y fuera del aula (Artega, C. et al., 2004, Perona; J.J., 2001), Publiradio.net es una herramienta pedagógica inédita, no solo por su función en el marco de la «ciberdocencia», sino también por el conjunto de contenidos que ofrece. En la actualidad no existe ninguna otra plataforma docente que aglutine en un mismo espacio todos los aspectos relacionados con la publicidad radiofónica.

Publiradio.net es una web abierta a cualquier persona interesada en esta materia, en tanto que el acceso a la totalidad de sus contenidos es completamente libre. No obstante, se trata de un proyecto especialmente concebido para la asignatura Teoría y Técnica del Lenguaje Radiofónico (del primer semestre del segundo curso) de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB. Además, dada su transversalidad, todo lo que se trata en ella también es muy válido para las materias de creatividad publicitaria, así como para el resto de

asignaturas de radio que forman parte de los planes de estudio de las titulaciones de Comunicación.

## 1. Objetivos

Desde el año 2003, el grupo de investigación Publiradio ha estado trabajando en el desarrollo de una herramienta docente en línea que actuara como complemento formativo de las asignaturas de radio publicitaria de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas. El resultado de este trabajo sistemático ha sido la creación del aplicativo Publiradio.net, que a partir del curso académico 2006-2007 se integró de manera efectiva como apoyo teórico-práctico dentro de la asignatura Teoría y Técnica del Lenguaje Radiofónico, que se imparte durante el primer semestre del segundo curso de la citada titulación.

En una primera fase, el grupo se ocupó de la creación de la plataforma virtual, definiendo los apartados y los contenidos principales. Una vez que el proyecto vio la luz y Publiradio.net ocupó su lugar en Internet, Publiradio se propuso adecuar el recurso virtual a los requerimientos más significativos resultantes de la implantación de la nueva metodología docente (créditos ECTS), derivada del proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al espacio europeo de educación superior (EEES). La puesta en marcha del aplicativo funcionó a modo de primer test en línea, de manera que se pudieron detectar los puntos fuertes y débiles de la plataforma y conocer, de manera significativa, los apartados que había que reforzar, complementar o mejorar. Dado que el aplicativo es una herramienta viva y dinámica que requiere una actualización y un mantenimiento constantes, Publiradio se propuso optimizar su uso como instrumento para la creación de publicidad radiofónica por parte de los alumnos de las asignaturas de radio publicitaria. Así, pues, los objetivos que nos marcaron fueron:

### 1.1. Objetivos principales

1. Adecuar la plataforma en línea Publiradio.net con el fin de potenciar el trabajo autónomo de los alumnos y convertirlos en sujetos activos dentro de su proceso de aprendizaje.
2. Ofrecer a los estudiantes recursos didácticos útiles que les permitan llevar a cabo de manera autónoma los diferentes ejercicios y prácticas planteados en las asignaturas de radio publicitaria, tanto individualmente como en grupo.
3. Potenciar la creatividad y el espíritu crítico de los estudiantes, así como fomentar la experimentación con los diferentes elementos del lenguaje radiofónico (Balsebre, A., 1994; Gutiérrez y Perona, 2002), en el momento de concebir productos publicitarios radiofónicos.
4. Obtener un nivel de aprendizaje y conocimiento más intenso de la creatividad y de la creación radiofónica entre los alumnos de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas.



5. Estimular en el estudiante la adquisición de las competencias específicas más relevantes que definen las asignaturas Radio Publicitaria y Creatividad Publicitaria. Entre estas competencias destacan:
  - **Ámbito del autoaprendizaje:** aprender a aprender. Saber gestionar el tiempo disponible mediante la planificación realista y funcional de la actividad. Desarrollar las habilidades de trabajo, de estudio y de investigación tanto individualmente como en grupo. Ayudar al estudiante en la adquisición de un criterio maduro y profesional a la hora de seleccionar los diferentes recursos que se ponen a su alcance para su formación. Saber evaluar productos publicitarios radiofónicos.
  - **Ámbito artístico y de la creatividad:** desarrollar ideas y conceptos adaptados al entorno radiofónico, así como la imaginación y el pensamiento productivo.
  - **Ámbito tecnológico:** familiarizarse con el *software* que sirve de complemento a la formación teórica y con el que puede tratarse el sonido para la elaboración de productos y contenidos publicitarios radiofónicos.
  - **Ámbito de la comunicación:** ser capaz de persuadir. Redactar y verbalizar las ideas (locutar) de manera adecuada. Ser capaz de argumentar y justificar la idoneidad de la pieza elaborada.

## 1.2. Objetivos secundarios

En este caso, se trata de objetivos más genéricos y que ya se encontraban expresados de manera explícita en la idea que animó a Publiradio a crear la plataforma de innovación docente Publiradio.net. Entre estos objetivos, destacan:

1. Construir un aplicativo original para el autoaprendizaje de la publicidad radiofónica, en congruencia con el entorno digital de los estudios que gestiona la Facultad de Ciencias de la Comunicación, que exige un nivel mayor de interacción entre el alumno y la máquina y entre el alumno y el profesor.
2. Introducir un nivel de innovación inédito en la estructura tradicional analógica del proceso de aprendizaje teórico-práctico de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación que cursan materias relacionadas con la radio y la publicidad.
3. Detectar e incorporar, en sintonía con la nueva cultura docente derivada de la convergencia europea, los recursos necesarios que aseguren la consecución de los objetivos de formación, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias del titulado. En este sentido, entendemos que hay que formar a los alumnos para que puedan dar respuesta a la innovación profesional que, en el terreno de la publicidad radiofónica, se reclama por parte de anunciantes, agencias de publicidad y agencias de medios, y neutralizar, de este modo, la creciente pérdida de interés por el medio radiofónico (Balsebre, A. et al., 2006).
4. Ayudar a reducir el nivel de marginación que tiene la creatividad radiofónica dentro del universo publicitario.

## 2. Descripción del trabajo

Tal y como hemos comentado anteriormente, este proyecto se enmarca de manera significativa dentro de la asignatura Teoría y Técnica del Lenguaje Radiofónico, aunque se perfila como un proyecto útil para todas las asignaturas relacionadas con la radio y la creatividad.

Las principales actividades desarrolladas por el grupo de investigación e innovación docente Publi-radio han sido encaminadas a construir una potente herramienta en línea a fin de que los estudiantes puedan discriminar entre los diferentes recursos que se ponen a su alcance y seleccionen, con el asesoramiento del profesorado, los que son esenciales en las diferentes fases de aprendizaje que se establecen en cada una de las asignaturas. Así pues, entre otras acciones, se ha ordenado, por categorías de coherencia docente, según los planes de formación, los materiales que se han ido incorporando al aplicativo, para facilitar el seguimiento de las materias en el marco de una evaluación continuada.

Con esta filosofía y con el objetivo de facilitar a los estudiantes recursos docentes para su formación, se han construido los diferentes apartados de Publi-radio.net, una web en la que destacan los siguientes elementos:

### 2.1. La fonoteca

Se ha diseñado una base de datos de productos publicitarios radiofónicos con la incorporación de cuñas que se producen tanto dentro como fuera del Estado español y muy especialmente en los diferentes países europeos, a partir de una investigación documental y bibliográfica sobre cuñas radiofónicas, en particular, y sobre publicidad radiofónica, en general. Dentro de la fonoteca los estudiantes pueden encontrar las producciones publicitarias que destacan especialmente por la utilización que hacen del valor expresivo de los componentes del lenguaje radiofónico o por la estrategia creativa que presentan. En este apartado se pueden encontrar cuñas desde la década de 1940 hasta la actualidad. Cada una de las piezas incluidas dentro de la fonoteca está identificada a través de una ficha técnica e incorpora la posibilidad de escucharla. El apartado fonoteca actúa como la biblioteca sonora de la plataforma y permite a los estudiantes acceder a ejemplos de productos publicitarios radiofónicos. El mes de septiembre de 2007 (fecha de finalización de la segunda fase del proyecto), este apartado contaba con un total de 264 documentos sonoros.

### 2.2. El aula virtual

Igualmente, se ha puesto a disposición de los estudiantes un aula virtual (con recursos sonoros y lecciones) que, además de favorecer la interactividad estudiantes-profesores y estudiantes-estudiantes, permite a los discentes contar con los instrumentos complementarios para reforzar las enseñanzas presenciales teórico-prácticas. Los diferentes elementos sonoros (efectos, músicas, separadores) facilitan el montaje radiofónico y se convierten en instrumentos muy útiles a la hora de desarrollar las diferentes prácticas docentes programadas a lo largo del curso (creación de cuñas, publirreportajes, descripciones de producto, microespacio, etc.). Como recursos sonoros, los estudian-

tes tienen a su disposición más de 350 efectos y músicas. Por su parte, las lecciones (unidades docentes que complementan el temario presencial) permiten profundizar en el conocimiento teórico de los conceptos básicos planteados dentro de las asignaturas de radio publicitaria. En la finalización del proyecto la plataforma disponía de cinco textos en línea relativos al lenguaje radiofónico y a la gestión estratégica y comunicativa de la comunicación. Sin duda, el Aula Virtual se perfila como el apartado más utilizado por parte de los estudiantes para la elaboración de sus prácticas.

### **2.3. Otros elementos formativos**

Dentro del apartado formación se ponen a disposición de los alumnos recursos pedagógicos que permiten introducir sistemas novedosos en la transmisión de contenidos, tales como vídeos de clases, conferencias, presentaciones, etc. Por su parte, el apartado investigación expone las últimas novedades en investigación dentro del ámbito de la publicidad radiofónica (en el momento de redactar este texto, los estudiantes tenían la posibilidad de acceder a 6 textos en línea en forma de artículo y presentación).

### **2.4. Bases de datos de creativos, anunciantes, agencias y locutores**

Los alumnos pueden conocer a los principales protagonistas del entorno publicitario radiofónico de nuestro país: cuáles son los creativos más destacados especializados en publicidad radiofónica, los anunciantes más activos a nivel de inversión publicitaria dentro del medio radio y las agencias que elaboran la mayoría de los mensajes radiofónicos que se pueden escuchar diariamente en las diferentes emisoras. En cuanto a los locutores, los estudiantes se pueden familiarizar con las principales voces del panorama radiofónico. En este caso, se les ofrece una base de datos audiovisual de los profesionales de la locución publicitaria radiofónica, con descripción del perfil de sus voces, a fin de que empiecen a conocer el amplio espectro de registros acústicos y sepan reconocer las voces portadoras del mensaje publicitario. En todos los casos, los diferentes elementos de estas bases de datos vienen identificados a través de una ficha descriptiva y con información ampliable a través de documentos pdf. En septiembre de 2007 en el aplicativo se podían encontrar 113 fichas documentales: 14 de locutores, 19 de creativos, 37 de agencias y 43 de anunciantes.

Finalmente, la plataforma se completa con una recopilación de noticias de actualidad relacionadas con la radio y la publicidad y con una selección de enlaces de interés que permite a los estudiantes profundizar en los conocimientos sobre la publicidad radiofónica. A lo largo del periodo de duración del proyecto se introdujeron cerca de un centenar de informaciones de actualidad y 60 enlaces de calidad relativos a estudios de grabación, agencias publicitarias y asociaciones de empresas publicitarias, creativos y asociaciones de creativos, anunciantes y asociaciones de anunciantes, emisoras de radio, recursos en línea dedicados a la formación, enlaces con centros de investigación de los ámbitos nacional e internacional y publicaciones especializadas.

Hay que destacar que dentro de las asignaturas de radio publicitaria el profesorado potencia la integración de la plataforma en línea Publiradio.net y del Campus Virtual dentro

de la estructura y la dinámica de funcionamiento de las diferentes clases, lo que permite la creación de sinergias que facilitan tanto el trabajo de los alumnos como la resolución de dudas en la elaboración de las prácticas. De la misma manera, establece canales más fluidos de comunicación entre profesores y alumnos y entre alumnos y alumnos. Así pues, se establece una dinámica en la que intervienen tres elementos básicos: las clases presenciales, donde se exponen los principales conceptos teóricos y se plantean las diferentes actividades que los estudiantes tienen que llevar a cabo; la plataforma PubliRadio.net, donde los alumnos pueden acceder a recursos que les facilitan la elaboración de las prácticas y los trabajos y materiales que les ayudan a complementar los contenidos teóricos, y el Campus Virtual, que funciona como punto de comunicación y encuentro, de entrega de prácticas en determinados casos, y que facilita la tutorización de los diferentes trabajos (se revisan los guiones y los *briefings* de las piezas antes de la elaboración final).

### 3. Metodología

La ejecución de este proyecto de innovación ha pasado por diferentes fases metodológicas, entre las que hay que destacar:

#### 3.1. Fase previa. Estudio y análisis de las necesidades y los requerimientos del aplicativo

1. Análisis de los ejercicios y las prácticas planteados dentro de las asignaturas de radio publicitaria. Identificación de los recursos que los alumnos necesitan con el fin de llevarlos a cabo.
2. Puesta en funcionamiento del proceso de *benchmarking* (evaluación competitiva comparada). Estudio y análisis de las mejores prácticas en la elaboración de plataformas docentes en línea y en la construcción de bases de datos. Estudio y análisis de las bases de datos sobre publicidad radiofónica que utilizan el BBC Radiophonic Workshop de Londres, el IRCAM de París y el Museo de la Radio y la Televisión de Nueva York, con el fin de establecer el proceso de definición y creación de nuestra propia base de datos para el diseño del aplicativo en línea.
3. Concreción de los diferentes apartados de la web y de sus contenidos. Identificación de los aspectos que hay que mejorar, ampliar o rectificar.
4. Estudio de los requerimientos técnicos necesarios y previsión de las posibilidades de crecimiento de la plataforma en cuanto a número de accesos y volumen de material que podría acabar almacenando (lo que posibilita y asegura su crecimiento).

#### 3.2. Fase 1. Investigación y elaboración de contenidos

1. Investigación de recursos básicos necesarios para llevar a cabo las prácticas (efectos sonoros, músicas, separadores, etc.) e integración dentro de la plataforma PubliRadio.net.
2. Investigación documental sobre cuñas radiofónicas.
3. Investigación documental sobre historia de la publicidad radiofónica.

4. Investigación bibliográfica sobre publicidad radiofónica.
5. Identificación de sitios web con contenidos afines e interesantes para la formación de los estudiantes. Investigación de URL susceptibles de formar parte de la selección de enlaces de la plataforma Publiradio.net.
6. Contacto con creativos, agencias y anunciantes para obtener los datos necesarios para rellenar las fichas descriptivas y los datos biográficos que se pueden consultar en la web.
7. Investigación documental para la confección del quién es quién en el mundo de la locución publicitaria y estudio psicoacústico para la catalogación de las diferentes voces.
8. Campaña de relaciones públicas con agencias y estudios de sonido para obtener la colaboración necesaria y las autorizaciones pertinentes para la difusión restringida en el marco de la UAB de materiales sonoros de su propiedad.
9. Confección de diferentes modelos de prácticas para el autoaprendizaje de los alumnos en el proceso de producción de cuñas radiofónicas.
10. Confección de diferentes lecciones que actúan como monográficos sobre conceptos específicos relacionados con la publicidad radiofónica. Funcionan como complemento teórico.

### **3.3. Fase 2. Incorporación de los contenidos y los recursos didácticos dentro de la plataforma Publiradio.net**

1. Diseño informático operacional y realización técnica de la web, que constituye el aplicativo en línea en coherencia con los objetivos planteados y con los contenidos que había que almacenar.
2. Integración de los diferentes materiales en los apartados del aplicativo siguiendo los criterios de idoneidad y pertinencia. Se incorporan los materiales dentro de la plataforma y se ponen a disposición de los estudiantes mediante la posibilidad de descarga y de la ampliación de información (a través de documentos pdf adjuntos que se pueden descargar y consultar).

### **3.4. Fase 3. Difusión y captación de nuevos colaboradores para la plataforma**

1. Tarea de comunicación. Difusión de la existencia de la plataforma como herramienta de innovación docente más allá del marco concreto de nuestra licenciatura y de nuestra facultad. Contacto con docentes, investigadores y profesionales de la publicidad radiofónica para pedirles la colaboración en la ampliación de los contenidos de la web a través de sus aportaciones (artículos, difusión de sus investigaciones, conferencias, etc.).

### **3.5. Fase 4. Evaluación de resultados, actualización y mantenimiento**

1. Evaluación de los resultados obtenidos. Evaluación de los diferentes ejercicios y trabajos realizados por los alumnos en función del grado de adecuación a los objetivos

- marcados (qué se tenía que hacer) y del nivel de creatividad demostrado en la realización de los trabajos (criterio en la elección y la utilización de los diferentes recursos; buen trabajo de elaboración del mensaje por lo que respecta a fondo y a forma).
2. Cuantificación del nivel de uso de la plataforma de innovación docente por parte de los estudiantes de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB.
  3. Incorporación de nuevos contenidos y actualización de los existentes.

#### 4. Resultados

Como ya se ha puesto de manifiesto en otras ocasiones (Perona, J.J.; Barbeito, M.L. y Fajula, A., 2007), las acciones desarrolladas a lo largo de estos años de trabajo han permitido al grupo alcanzar los objetivos siguientes:

1. Convertir el aplicativo en línea para la creación de publicidad radiofónica en un recurso docente fundamental en el marco de la metodología ECTS, en tanto que facilita el trabajo autónomo, tanto individual como en grupo, y fomenta la capacidad creativa, analítica y reflexiva de los alumnos. Desde su puesta en funcionamiento, Publiradio.net ha recibido más de 7.000 visitas, una cifra altamente satisfactoria para una web tan específica como ésta.
2. Conseguir que la plataforma se convierta en un instrumento que favorezca la evaluación continuada de los estudiantes en las diferentes asignaturas de radio que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB, especialmente en la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas. Las estadísticas demuestran que los alumnos acceden con más frecuencia a la web Publiradio.net mientras preparan una práctica, una prueba o un ejercicio de tipo teórico.
3. Convertir el aplicativo en un complemento útil para las asignaturas de radio y otras materias afines. Los resultados demuestran que los alumnos continúan utilizando la plataforma a la hora de realizar prácticas en las que tienen que elaborar productos publicitarios radiofónicos en el marco de otras asignaturas, lo que evidencia la adecuación transversal de Publiradio.net y favorece la visión holística de la licenciatura por parte del alumnado.
4. Facilitar el trabajo autónomo de los alumnos a través de la autogestión del tiempo. La plataforma les permite acceder a los recursos básicos para elaborar sus prácticas a cualquier hora y desde cualquier lugar.
5. Mejorar la percepción de la publicidad radiofónica por parte de los estudiantes. Una vez finalizado el curso la mayoría de los alumnos afirma que ha cambiado de opinión sobre los productos publicitarios radiofónicos y que le «encanta la radio», lo que puede ayudar a romper la visión de la radio como medio publicitario complementario y de segunda fila (Barbeito, M.L. y Fajula, A., 2005).
6. Optimizar las demandas de innovación pedagógica que impone el entorno digital que estructura el aprendizaje teórico-práctico de los estudios que ofrece la Facul-

dad de Ciencias de la Comunicación de la UAB en el terreno de la comunicación radiofónica.

## 5. Conclusiones

Con el desarrollo del proyecto se ha conseguido que los estudiantes puedan gestionar buena parte de su proceso de aprendizaje, en tanto que son ellos los que acaban decidiendo cómo aprovechar todos y cada uno de los recursos puestos a su disposición como complemento a la enseñanza presencial. Con el aplicativo en línea se ofrece la posibilidad a los alumnos de interactuar con una herramienta que, una vez optimizada, les permite, por ejemplo, seleccionar, escuchar, descargar y manipular un efecto o un fragmento musical para la elaboración de una cuña, analizar las voces más representativas de la publicidad radiofónica española y catalana, escuchar y analizar piezas publicitarias históricas, experimentar con formas creativas de transmisión de los contenidos publicitarios radiofónicos, conocer los resultados de las investigaciones más recientes sobre publicidad radiofónica o enlazar con todas aquellas instituciones, grupos de investigación, estudios de sonido, etc., interesados para la publicidad radiofónica.

Por otra parte, *Publiradio.net* es una muestra más del crecimiento, que, gracias a la convergencia tecnológica y, especialmente, a la consolidación de Internet como plataforma de difusión e inferencia de contenidos textuales, sonoros, visuales y audiovisuales, están experimentando las iniciativas encaminadas a fomentar la educación en comunicación audiovisual (Oliva, M., 2006). La radio, que tradicionalmente ha presentado diferentes vías de explotación fuera y dentro del aula, y que se ha mostrado como un potente instrumento complementario y de refuerzo de la enseñanza y el aprendizaje, lidera precisamente el conjunto de las experiencias que se han ido desarrollando en diferentes países, que van mucho más allá de su potencial instructivo y formativo.

## Referencias

- ARTEAGA, C.; MARTÍNEZ, C.A.; MEDEL, N.R.; PIÑA, H.I. y SOTO, B. (2004). «La radio como medio para la educación». *Razón y Palabra*, 36. México.
- BALSEBRE, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- BALSEBRE, A.; RICARTE, J.M.; PERONA, J.J.; ROCA, D.; BARBEITO, M.L. y FAJULA, A. (2006). *Los mitos de la publicidad radiofónica. Estrategias de la comunicación publicitaria en la radio española*. Madrid: Cátedra.
- BARBEITO, M.L. y FAJULA, A. (2005). «La ràdio publicitària: el pes de l'immobilisme». *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC)*, 22, 49-62. Barcelona.
- GUTIÉRREZ, M. y PERONA, J.J. (2002). *Teoría y técnica del lenguaje radiofónico*. Barcelona: Bosch.
- OLIVA, M. (2006). «Panorámica de la educación en comunicación audiovisual». *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC)*, 25, 29-40. Barcelona.

- PERONA, J.J. (2001). «Radio escolar en Internet: un proyecto pedagógico para la era digital». *Red Digital. Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*. Núm. 1. (<http://reddigital.cnice.mec.es/1/>). Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- PERONA, J.J.; BARBEITO, M.L. y FAJULA, A. (2007). «Radio: nuevas experiencias para la educación en comunicación audiovisual» (en prensa). *Actas del 5.º Congreso de la SOPCOM*. Universidade do Minho. Braga: 6-8/09/2007.

#### Enlace de interés

- <http://www.publiradio.net> [2008]

#### Palabras clave

Créditos ECTS, radio publicitaria, creatividad, en línea.

#### Financiación

Convocatoria AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación): ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad en las universidades catalanas para los años 2003-2005 (MQD). N.º de expediente: 2005 0096.

#### Materiales complementarios del CD-ROM

Demostración de la web *PUBLIRADIO*: recorrido virtual por los apartados de noticias, hemeroteca, quién es quién, investigación y docencia, enlaces y sala de prensa.

#### Responsable del proyecto

Armand Balsebre Torroja  
Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[armand.balsebre@uab.cat](mailto:armand.balsebre@uab.cat)

#### Presentación del grupo de trabajo

Publiradio es un grupo universitario de investigación formado el año 2002 y constituido por cinco profesores del departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad de la UAB. Está especializado en la investigación de la publicidad radiofónica y, desde su fundación, trabaja por un mayor reconocimiento de la radio como medio publicitario.

#### Publiradio

Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona



<http://www.publiradio.net>  
[gr.publiradio@uab.cat](mailto:gr.publiradio@uab.cat)

**Miembros que forman parte del proyecto**

José María Ricarte Bescós  
Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[josemaria.ricarte@uab.cat](mailto:josemaria.ricarte@uab.cat)

Juan José Perona Páez  
Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[juanjoseperona@uab.cat](mailto:juanjoseperona@uab.cat)

Mariluz Barbeito Veloso  
Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[mariluz.barbeito@uab.cat](mailto:mariluz.barbeito@uab.cat)

Anna Fajula Payet  
Departamento de Comunicación Audiovisual y de Publicidad  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
[anna.fajula@uab.cat](mailto:anna.fajula@uab.cat)



**Facultad de Ciencias de la Educación**

---



# Modelo de prácticum integrador (MPI) para unas buenas prácticas de cualificación profesional

Margarida Massot, Josefina Sala

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona

Carme Armengol, Mercè Jariot y Marçal Botey

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

En el proyecto *Modelo de prácticum integrador (MPI) para la investigación y consolidación de una red de centros de excelencia para unas buenas prácticas de cualificación profesional* se desarrollan básicamente dos objetivos: en primer lugar, se definen las competencias que el estudiante en prácticas puede desarrollar en cada uno de los centros, teniendo en cuenta el ámbito al que pertenece; y en segundo lugar, se establece una red de centros de prácticas de excelencia MPI que, por sus características, favorecen el trabajo en equipo de los estudiantes de diversas titulaciones.

## Ámbito general de interés de la innovación

La innovación se enmarca en el Prácticum de las titulaciones de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, vinculándolo con los fundamentos del nuevo EEES (trabajo por competencias).

## 1. Objetivo

El objetivo del proyecto es configurar una red de centros de prácticas que, por sus características, posibiliten el óptimo desarrollo del Prácticum de los estudiantes de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía, según los fundamentos del proyecto MPI (trabajo interdisciplinario de los estudiantes, por competencias, etc.).

## 2. Descripción del trabajo

Las asignaturas de prácticas asociadas a las diferentes titulaciones de las ciencias de la educación tienen como objetivo crear un espacio de formación en que el futuro profesional ponga en práctica los conocimientos y las destrezas adquiridas en las otras asignaturas y desarrolle competencias profesionales que, por su naturaleza, difícilmente puede adquirir si no está en los espacios donde se realiza la práctica profesional. No obstante, la estructura tradicional de las asignaturas de prácticas supone dos limitaciones importantes en la formación de nuestros estudiantes:

1. La concepción unidisciplinaria de las prácticas, que dificulta el desarrollo de habilidades para el trabajo interdisciplinario.
2. La fragmentación de los papeles formativos en el marco de la asignatura de prácticas causada por el desplazamiento del espacio formativo fuera de la facultad y la introducción de la figura del tutor de prácticas del centro.

Este hecho llevó al equipo a diseñar un modelo de Prácticum integrador (MPI) a partir de una ayuda anterior de mejora de la calidad docente (209 MQD 2002). El modelo MPI parte de una concepción integradora que, en permanente conexión con el mundo laboral (en este caso, los centros donde los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionalizadoras), permite reconsiderar el planteamiento generalista de los prácticos y, por lo tanto, vincular las particularidades de cada ámbito profesional. El eje central del modelo es la creación de equipos multiprofesionales de estudiantes en prácticas que permitan adquirir al estudiante sus competencias en entornos pluridisciplinarios y en un espacio de formación-tutorización dinamizado de forma conjunta por el tutor del centro y el profesor tutor de la facultad en el mismo centro. Este modelo de prácticas también tiene la ambición de organizarse en torno a la adquisición de competencias tal y como marca la convergencia europea.

La primera ayuda permitió hacer el diseño y la experimentación en tres centros piloto del modelo MPI. Los resultados fueron estimulantes; no obstante, había una serie de dificultades administrativas y estructurales que había que superar. Una de estas dificultades es la excesiva fragmentación de la oferta de prácticas. Existe una red amplia de centros pero que no ha sido suficientemente evaluada y eso dispersa mucho a los estudiantes en los diferentes centros. Esta dispersión hace difícil concentrar un grupo de estudiantes multidisciplinario en un centro y, al mismo tiempo, el exceso de centros que tiene que seguir un profesor tutor de la universidad hace que no pueda desplazarse de forma frecuente a los centros de prácticas para llevar a cabo esta tutorización y formación conjuntas. Por otra parte, el trabajo por competencias requiere tener suficientemente delimitado un catálogo de competencias que el estudiante tiene que alcanzar durante la realización de las prácticas. Elaborar este catálogo es una tarea compleja cuando el número de escenarios laborales en el ámbito de la educación social, la pedagogía y la psicopedagogía es tan grande. En el proyecto mencionado anteriormente se había empezado a trabajar en la elaboración de un catálogo de competencias por ámbitos.

Tal y como se ha comentado, los resultados del primer proyecto, a pesar de las dificultades detectadas, fueron estimulantes. Los centros, los profesores y los estudiantes participantes se habían dado cuenta del gran potencial de este modelo. Y fue precisamente este convencimiento lo que llevó al equipo MPI a plantearse la continuidad del proyecto trabajando en dos frentes: la creación de una red de centros de prácticas de excelencia MPI y la validación de las competencias profesionalizadoras que el estudiante tenía que adquirir durante las prácticas.

La creación de una red de centros de excelencia MPI tenía que permitir crear los entornos formativos necesarios para un modelo de Prácticum que persigue crear equipos interprofesionales, espacios de formación y trabajo por competencias. Por eso, se tenían que elaborar los criterios y los requisitos para formar parte de esa red, seleccionar los centros y establecer una primera red. Paralelamente, se tenían que acabar de delimitar las competencias específicas y transversales que había que trabajar con el estudiante para cada ámbito, seleccionar una muestra de centros expertos y validar con ellos la significatividad de estas competencias.

### 3. Metodología

#### 3.1. Creación de la red MPI

Para la creación de la red de centros se partió de una serie de criterios e indicadores a través de los cuales se hizo una primera preselección de 19 centros (de los 95 que respondieron y devolvieron un cuestionario inicial) para configurar una primera red. Los responsables de los centros fueron entrevistados por el equipo de investigación con el fin de obtener la información que los cuestionarios no podían facilitar, informarles del proyecto y solicitarles su participación. Todos los centros seleccionados aceptaron participar en esta primera red, que entró en funcionamiento en el curso 2006-2007.

Al finalizar el curso se evaluó el funcionamiento de cada uno de los centros de prácticas de la red a partir de las aportaciones de los tutores de prácticas de la facultad, así como también de las valoraciones de los propios centros. A partir de estas valoraciones la red se modificó, con la eliminación de algunos centros si, por ejemplo, la organización de éstos no facilitaba el trabajo en equipo entre los diversos estudiantes.

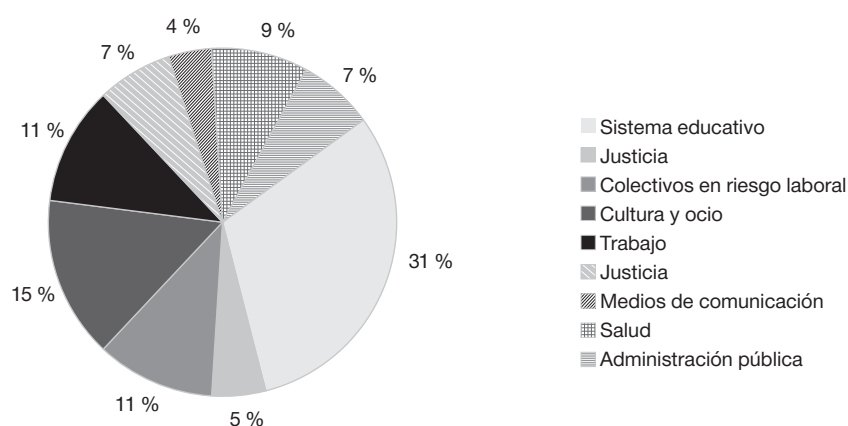
En esta línea, los centros de la red MPI tendrían que elaborar, conjuntamente con la universidad, un protocolo de funcionamiento que debe servir para facilitar, en primer lugar, la entrada del alumnado al centro y, en segundo lugar y muy preferentemente, su estancia en el centro a lo largo de todo el curso. Estos protocolos tienen la función de vincular de manera más estrecha los centros y los tutores de prácticas de los estudiantes con las universidades y sus tutores. De esta vinculación y este compromiso se deriva una mejora de las prácticas, que beneficia al alumnado.

### 3.2. Selección de las competencias

Para evaluar la importancia de cada una de las competencias profesionales que los estudiantes tienen que desarrollar en los centros de prácticas se solicitó la colaboración de los centros que acogen a los estudiantes de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se trataba de que los profesionales, en función de su ámbito de trabajo, valoraran si unas determinadas competencias podían ser trabajadas y desarrolladas por los estudiantes, especificando entre los de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía. Los cuestionarios se repartieron a finales del curso 2004-2005 y, posteriormente, se hizo el vaciado.

El gráfico 1 muestra el porcentaje de centros de prácticas de cada uno de los 9 ámbitos que participó en la evaluación:

Gráfico 1. Porcentaje de cargos de los expertos



En el cuadro 1 se muestra, por una parte, el cargo que ocupan los 82 expertos que participaron en la evaluación de las competencias profesionales de los estudiantes de Educación Social, Psicopedagogía y Pedagogía; y, por otra parte, se informa del porcentaje de las titulaciones que tienen esas personas:

Tabla 1. Relación de los cargos de los expertos y sus titulaciones

Cargo de los expertos	Titulación de los expertos
13,3 % jefes de atención social primaria	9,6 % diplomados en Educación Social
18,2 % directores	16,8 % licenciados en Pedagogía
10,9 % jefes de estudios	14,4 % diplomados en Magisterio
2,4 % pedagogos	8,2 % licenciados en Psicopedagogía
16,9 % coordinadores	10,9 % licenciados en Psicología
1,2 % jefes de ocupación	2,4 % doctores en Psicología
1,2 % educadores	3,6 % doctores en Pedagogía
1,2 % gerentes	1,2 % ingenieros técnicos en Telecomunicaciones
1,2 % miembros del equipo directivo	



Cargo de los expertos	Titulación de los expertos
2,4 % maestros	1,2 % licenciados en Química y homologados en Educación
3,6 % subdirectores	1,2 % licenciados en Biología
1,2 % presidentes	1,2 % licenciados en Derecho
1,2 % profesores de ámbito hospitalario	1,2 % licenciados en Política y Sociología
1,2 % psicólogos	1,2 % diplomados en Trabajo Social
3,7 % psicopedagogos	1,2 % diplomados en Biblioteconomía
6,0 % responsables de programas o servicios	
1,2 % secretarios interventores	
2,4 % técnicos	
1,2 % tutores	

Se pidió a los expertos que colaboraran expresando su juicio en referencia a cada competencia mediante una escala valorativa. Para ello tenían que rellenar unos cuadros de competencias donde se pedía que valoraran de 0 (nada) a 5 (mucho) la importancia que tenía cada una de las competencias en función del profesional que las ejecutara (pedagogo, psicopedagogo y educador social).

Se calculó el coeficiente de variación como un indicador de la «centralidad» y la «dispersión» de las respuestas emitidas por los expertos en las competencias. De su cálculo se extraen los resultados comentados en el siguiente apartado.

#### 4. Resultados

Desde el MPI se cree que se ha diseñado un modelo de calidad, tal y como se evidencia en los numerosos documentos y materiales de apoyo para el profesorado y el alumnado que se han elaborado y la consolidación de un equipo de trabajo estable de profesorado de los dos departamentos responsables de impartir el Prácticum en las titulaciones mencionadas. En estos momentos se puede afirmar que:

1. Existe un equipo de trabajo motivado que hace el trabajo con seriedad y rigor.
2. Existe un modelo de Prácticum que funciona y que puede ser exportable y generalizable, que cuenta con tres protagonistas clave: estudiantes, tutores de centro y profesores de facultad.
3. Están definidos los ámbitos de trabajo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y las competencias que hay que desarrollar a través del Prácticum en cada uno de estos ámbitos de trabajo.
4. Hay diseñados unos seminarios que dan respuesta a algunas carencias que los estudiantes tienen a la hora de enfrentarse al Prácticum.
5. Se han elaborado, conjuntamente con los centros de Prácticum, una serie de materiales, como pueden ser los planes de acogida o los cuadros de evaluación, que apoyan todo el proceso de incorporación y de estancia del estudiante en la institución.
6. Está definido el proceso de intercambio de información, seguimiento y tutorías que tienen lugar entre los tres agentes que intervienen (estudiante, tutor de centro y profesorado de facultad).

7. Están consensuados los rasgos que tienen que reunir los centros considerados de excelencia MPI y, por lo tanto, susceptibles de ser incluidos en la red.
8. Existe una red de centros de excelencia MPI consolidada que, en el futuro, se tendrá que ampliar si se quiere una implicación más elevada de estudiantes en este modelo.
9. Existe una red de tutores de Prácticum consolidada que tutoriza el proceso siguiendo el modelo MPI.
10. Aunque se valora positivamente el trabajo hecho hasta ahora, hace falta hacer un nuevo esfuerzo para extender y consolidar el modelo y poder superar las dificultades que van apareciendo.

## 5. Conclusiones

A partir de todo lo que se ha ido exponiendo se puede concluir que en algunas competencias hay un elevado grado de acuerdo (medias entre 4 y 5) y que en otras hay diversidad de opinión entre los expertos. No obstante, no se puede hablar de una correlación directa entre las valoraciones de las competencias.

Asimismo, es importante destacar que, mayoritariamente, los expertos de un mismo ámbito han coincidido en valorar bastante altas unas determinadas competencias, coincidentes en los tres perfiles profesionales (educador social, psicopedagogo y pedagogo). Este hecho es mayoritario en todos los ámbitos, en mayor o menor medida.

Llegados a este punto, se puede afirmar que actualmente se dispone de las listas de las competencias profesionales organizadas por ámbitos (hay que recordar que desde el equipo MPI se determinaron nueve ámbitos de actuación: medios de comunicación, salud, administración pública, sistema educativo, justicia, trabajo, cultura y ocio, colectivos en riesgo social, e investigación) y ordenadas en función de las medias obtenidas en la validación (la valoración era de 0 –nada– a 5 –mucho–) que han hecho los 82 expertos. Estos resultados permitirán acotar las competencias profesionales que los estudiantes de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía tendrán que trabajar en los centros de prácticas.

A continuación se apuntan las dificultades que están apareciendo actualmente, así como los retos de futuro para combatirlas:

1. Dificultad para ampliar la red de centros piloto por motivos administrativos, de procedimientos internos de los propios centros, por la estructura de la organización del Prácticum dentro de la facultad y por la costumbre de los estudiantes de escoger centro por proximidad y no por su excelencia. Así pues, hace falta eliminar las trabas técnico-administrativas de la facultad que dificultan la ampliación y la consolidación del modelo MPI. El equipo de investigación, la facultad y los centros analizarán y evidenciarán estas dificultades para, seguidamente, buscar soluciones y aplicarlas.
2. Dificultad para compensar a los centros su dedicación (que siempre se produce de forma voluntaria), cosa que se intentará paliar promoviendo la colaboración, el intercambio de conocimientos y los proyectos de innovación e investigación entre la

facultad y los centros poniendo en contacto a los grupos de trabajo de la facultad y los centros y mostrando sus potenciales.

3. Dificultad para dar a conocer correctamente la red a la facultad, al profesorado y al alumnado. Hace falta dar prestigio a los centros y conseguir que los estudiantes los escojan por prestigio y no por proximidad y comodidad. Para afrontar esta dificultad se elaborará una herramienta, concretamente una página web, en la que se difunda el modelo y los centros que constituyen la red, que se configure como instrumento de trabajo para profesores, estudiantes y centros. Además, este recurso servirá para difundir los grupos de investigación e innovación de la Facultad, así como los proyectos, las demandas y las necesidades de los centros de prácticas. Se fomentarán contactos en función de los intereses mutuos. Por otra parte, se harán sesiones informativas para todos los sectores implicados en las prácticas.
4. Dificultad para acabar de encontrar la manera de aplicar el trabajo de las competencias. Se han analizado las competencias que hay que desarrollar, pero hay que delimitar cómo trabajarlas, evaluarlas y estructurarlas según el modelo ECT. En esta línea, se analizarán qué adaptaciones necesita el modelo MPI para que pueda ser aplicado según el nuevo modelo de asignaturas ECT y cuál es su ubicación final en las nuevas titulaciones. Asimismo, se estudiará cómo potenciar el trabajo por competencias, tanto por lo que respecta al desarrollo de estas competencias como a su evaluación. Se diseñarán y aplicarán seminarios técnicos para cada una de las diferentes especialidades y los ámbitos de trabajo de los futuros profesionales de la educación social, la pedagogía y la psicopedagogía.

Extender el modelo MPI de forma adecuada requiere continuar trabajando en dos direcciones. La primera es desde la facultad, con el fin de romper con la estructura organizativa actual y con la cultura consolidada por el profesorado. Con respecto a la segunda dirección, hay que trabajar desde los mismos centros con el fin de consolidar una red suficiente de centros que reúnan las características necesarias para poder acoger como mínimo a tres estudiantes, de diferentes titulaciones, que estén abiertos a diseñar procesos de acogida y seguimiento de los estudiantes y dispuestos a llevar a cabo un trabajo por competencias y, por supuesto, que puedan ofrecer buenos modelos profesionales y tengan una buena capacidad pedagógica.

El reto de futuro del equipo MPI es extender y consolidar la aplicación del modelo a la mayoría de los prácticums de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, acercando este modelo a los requisitos de las asignaturas ECT y a las nuevas titulaciones, ya que parece que el Prácticum tendrá un peso muy importante en la formulación de los planes de estudio.

## Referencias

PRAT, P. y SARQUELLA, E. (s.d.). *Pràctiques d'últim any: cap a un model integrador de les competències teoricoprofessionals*. Universitat de Vic.

MUÑOZ CANTERO, J.M. (2000). «El prácticum en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y su evaluación», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 39, pp. 75-117.

#### **Palabras clave**

Prácticum interdisciplinario, competencias profesionales, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía.

#### **Financiación**

Convocatoria AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación): ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad en las universidades catalanas para los años 2004-06 (MQD). N.º de expediente: 2004 MQD 00048.

#### **Responsable del proyecto**

Margarita Massot  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
margarida.massot@uab.cat

#### **Presentación del grupo de trabajo**

El grupo de trabajo del MPI está formado por profesorado del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social y el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación y recibe la colaboración de los profesionales de los diversos centros de prácticas y de los estudiantes que realizan el Prácticum.

#### **Miembros que forman parte del proyecto**

Carme Armengol  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
carme.armengol@uab.cat

Mercè Jariot

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
merce.jariot@uab.cat

Josefina Sala  
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
fina.sala@uab.cat

Marçal Botey  
Becario del proyecto  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
marcal.botey@pedagogs.cat



# Confección de materiales y coordinación en el desarrollo y la aplicación de los programas del ámbito de organización de la titulación de Pedagogía

Carme Armengol

Diego Castro, Maria del Mar Duran, Miquel Àngel Essomba, Mònica Feixas, Joaquín Gairín, Xavier Gimeno, Maria Navarro y Marina Tomàs.

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

La construcción del espacio europeo de educación superior exige planificar los estudios universitarios partiendo de la base de que su protagonista es el estudiante. En este proceso el colectivo de profesores del Área de Didáctica y Organización Educativa que imparte materias en la titulación vinculadas al ámbito de organización ha desarrollado diversas acciones dirigidas a favorecer la calidad de la formación de los estudiantes, a partir de una mayor coordinación del profesorado en la confección y el desarrollo de los programas.

Ello ha significado romper con el aislamiento académico entre el profesorado implicado y plantear un trabajo continuado de colaboración, dando pie a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, asumiendo de antemano la necesidad de enriquecer la actividad a partir de las aportaciones personales, planteando inquietudes, aportando documentos y ayudando en la recopilación sistemática de las buenas prácticas, con la intención de compartirlas y analizar las claves de su éxito.

## Ámbito general de interés de la innovación

Se considera que el trabajo colaborativo es una condición indispensable para impartir estudios que tengan un mínimo de calidad y coherencia. Este trabajo puede ser de utilidad para cualquier equipo de profesores que comparta esa premisa, ya que se entiende que puede ser un ejemplo para emprender otro tipo de actividades encaminadas hacia la misma dirección.

## 1. Objetivos

El propósito del equipo de trabajo es convertirse en una comunidad de aprendizaje profesional que vaya más allá de pequeñas actuaciones puntuales, para convertirse en una cooperación regular y duradera. Concretamente se pretende:

1. Establecer una organización coherente de los contenidos en relación con las materias relacionadas con el ámbito de organización y gestión de instituciones educativas.
2. Aproximarse al nuevo paradigma por lo que se refiere a la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que pasar de un paradigma centrado en lo que el profesor enseña para llegar a un modelo donde lo que realmente es relevante es lo que el estudiante aprende.
3. Elaborar materiales que ayuden al desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de las competencias planteadas.
4. Establecer espacios de reflexión y debate en relación con el contenido de las materias.

## 2. Descripción del trabajo

La iniciativa parte del curso 2003-2004 auspiciada en parte por los aires que corren respecto de los procesos de cambio en relación con el espacio europeo de educación superior y en parte por la preocupación de mejorar la actuación docente, manteniendo la hipótesis implícita de que toda mejora en la coordinación de la docencia supone a medio plazo una mejora en la calidad de la titulación por lo que respecta a los resultados académicos y a la satisfacción de los estudiantes.

## 3. Metodología

La dinámica de trabajo es sencilla. Los miembros se reúnen con una periodicidad de unos dos meses aproximadamente. Estas son reuniones cortas, básicamente de gestión, donde se toman decisiones y se reparten tareas. Cada uno de los miembros se implica en los trabajos comprometidos y una vez al trimestre se organiza una sesión de trabajo en forma de seminario de un día o dos de duración. Son seminarios que se acostumbran a realizar en un lugar tranquilo y fuera de la universidad. La decisión de trabajar en un espacio tranquilo no se entiende como una frivolidad sino como una estrategia que permite aislarse de las demás tareas que todos los miembros tienen asignadas, y convertir ese tiempo en un verdadero espacio de reflexión y diálogo.

Se valora muy positivamente esta dinámica ya que ayuda a avanzar y a la vez sirve para cohesionar más al equipo y consolidar una cultura común.

## 4. Resultados

En este momento es pronto para hablar de resultados pero sí que se pueden explicar los productos o las acciones elaboradas hasta el momento, que se enumeran a continuación.



#### 4.1. La matriz de distribución de contenidos y materias

El primer ejercicio fue establecer la lista de contenidos que, a juicio de los miembros, debería asimilar un estudiante de Pedagogía desde el punto de vista del ámbito que se analiza. Una vez realizada la tarea y clasificados los contenidos en función de la estructura propuesta por Gairín (1995), se determinan las asignaturas de la titulación y del doctorado en las que se cree que se deben trabajar los contenidos expuestos.

La información recogida y estructurada en un cuadro de doble entrada fue objeto de debate; cada uno de los contenidos presentados se ubicó en la asignatura o las asignaturas donde se entendía que encajaba mejor de acuerdo con sus descriptores, por la coherencia entre los contenidos y la dificultad de los mismos.

El primer borrador obtenido fue sometido a validación por todos los miembros del grupo. Para ello, cada componente comprobó los contenidos asignados a cada una de las asignaturas que impartía y analizó los desajustes entre la matriz presentada y lo que realmente se trabaja con los estudiantes. Las siguientes reuniones sirvieron para rectificar los desajustes entre la matriz y los programas de los distintos profesores.

Algunos contenidos se repiten, a veces, en dos materias distintas, pero lo hacen a diferente nivel de profundidad o bien tratan del contenido desde diferente perspectiva (indicándolo así en la matriz con un símbolo pertinente).

Se entiende y acepta que la matriz resultante no es la única opción posible, pero sí la que plantean los miembros y la que sirve para conseguir los propios objetivos. Lo interesante de la misma es haber podido llegar a consensuar un acuerdo y que el profesorado implicado en las asignaturas la considere a la hora de elaborar sus programas.

#### 4.2. Las fichas de recursos

El análisis de los contenidos de la enseñanza lleva a plantear la forma de transmitirlos y, por lo tanto, a reflexiones metodológicas, como en el análisis de los recursos implicados. Además de la riqueza del intercambio de opiniones, también se considera necesario descubrir si involuntariamente se cae en repeticiones metodológicas o de recursos que, además de ser innecesarias en algunos casos, podrían impedir que se dieran a conocer otros recursos didácticos entre el alumnado.

El intercambio de metodología de enseñanza también es apropiado para recoger comentarios críticos de los compañeros sobre los recursos que cada miembro del equipo considera idóneos para los diferentes objetivos y contenidos propuestos. Se trataba así de ir más allá del tópico que afirma que «cada maestrillo tiene su librillo», para abrirse a las consideraciones de los colegas y valorar la conveniencia de introducir cambios en la propia práctica.

La organización de las sesiones de intercambio es la siguiente: cada uno de los miembros explica una de las actividades que realiza habitualmente en el aula para desarrollar un determinado contenido. Los demás integrantes preguntan y expresan su parecer de forma espontánea.

La actividad de intercambio realizada se recoge en forma de ficha (véase el cuadro n.º 1), en la que se anotan las principales características de las actividades expuestas, así como otros datos interesantes que hay que tener en cuenta y que se han acordado o comentado a lo largo de la sesión.

Tabla 1. Plantilla de ficha de recursos didácticos

Nombre del recurso:	Ejercicio estructurado <input type="checkbox"/>	Técnica de intervención <input type="checkbox"/>
Materia en la que se recomienda realizar:		
Contenido que se trabaja (dígitos):		
Titulación:		
Otras titulaciones (asignatura):		
Tiempo de aplicación:		
Temáticas que aborda:		
Requisitos de aplicación (grupo, tipo de aula, materiales, etc.):		
Momento idóneo de aplicación:		
Referencia bibliográfica:		
Y una vez realizada la práctica...		
Para más información dirigirse a:		

Finalmente, cabe señalar que el compendio de fichas que está elaborándose servirá como herramienta para la mejora de la metodología docente, a la vez que constituye un producto creado por el grupo que refuerza la cohesión y el sentido de trabajar en equipo.

#### 4.3. Los casos

El método del caso es una técnica formativa en la que, mediante la descripción de una situación que se denomina «caso», se pretende acercar al estudiante a una realidad con finalidades pedagógicas. Se puede decir que un caso es un escenario en el que se hallan un conjunto de variables que interactúan y conforman una situación real o hipotética y global susceptible de convertirse en objeto de estudio. Un caso puede extraerse de la vida real (una persona puede recopilar datos de alguna situación vivida y convertirla en un caso), o bien puede partir de noticias publicadas en la prensa o en otro medio de comunicación.

El método del caso es una técnica útil para ser aplicada en muchos ámbitos educativos. Los estudiantes tienen que analizar la situación, definir los problemas y llegar a sus propias conclusiones sobre las acciones que van a emprender, discutiendo el caso en equipo y describiendo o defendiendo su plan de acción de manera oral o escrita. Este método fomenta el debate y la comunicación entre los estudiantes y los docentes. Los

casos pueden utilizarse como ilustración, como práctica de los conocimientos adquiridos y como evaluación.

El método del caso es una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje activo y reflexivo de los estudiantes que incorpora el análisis de situaciones que pueden ser equívocas, dudosas e inciertas. El aprendizaje resulta más efectivo cuando el estudiante desarrolla la habilidad de análisis en una situación lo más realista posible y, de manera explícita, da cuenta de la solución aportada. Para estudiar la organización de instituciones educativas, el estudio de casos es especialmente adecuado al permitir analizar contextos organizativos reales y plurales problemáticos o susceptibles de mejora.

La presentación de la situación debe incluir: la introducción, las características más importantes de los protagonistas, la descripción del entorno social o histórico-geográfico y las preguntas que se consideran adecuadas para su resolución.

El método del caso exige una mayor participación por parte del estudiante, comparado con otras estrategias habituales de aprendizaje. Deberá no solo aprender y comprender ideas, sino también utilizarlas cuando los casos requieran juicios de valor. El estudiante tendrá que tomar decisiones y defender su punto de vista en la discusión. Un factor esencial para el buen funcionamiento del método es proporcionar información adecuada al estudiante respecto a la idoneidad de las opciones que toma y del trabajo realizado. La labor del profesor se hace efectiva facilitando la comprensión de la información y ayudando, con posterioridad, a la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

El profesorado que imparte docencia en las diferentes asignaturas del ámbito de la organización cuenta con una cierta experiencia en desarrollar el contenido de las asignaturas a partir de la presentación de un caso que sirva de ejemplo para desarrollar los contenidos de los programas docentes, a través del cual se constata también que la motivación de los estudiantes es mayor.

Mediante la presentación de casos reales, los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades como el análisis y el pensamiento crítico, la toma de decisiones entre diferentes acciones que hay que emprender y el manejo de suposiciones. Además favorece la expresión oral, la relación entre personas y la creatividad. Las clases se revisitan de un ambiente de intercambio como de relación entre la teoría y la práctica, gracias a un tipo de docencia basado en el aprendizaje motivador y cooperativo.

Partiendo de los casos elaborados previamente, el reto consiste en encontrar la manera de abordar los contenidos de los programas de las diferentes titulaciones y de conferir colectividad y coherencia a nuestros casos.

La puesta en común permite vislumbrar un primer objetivo: la concreción de un esquema al que se someterán todos los casos. Se refrendan los apartados y ciertas normas de estilo y la longitud de cada apartado, de manera que aunque sean elaborados individualmente, la exposición y la discusión colectiva permiten unificar criterios, perfilar coherencia expositiva y llegar al siguiente esquema:

1. Antecedentes: enmarcar el contexto, aportando datos que hagan referencia al momento anterior a la situación, el problema o el caso que hay que resolver.

2. Enumeración del problema: en este apartado hay que explicitar el tema que nos ocupa con toda claridad, ofreciendo todos los datos que sean necesarios para afrontar el trabajo posterior. Algunas observaciones que hay que tener en cuenta son: no excederse en longitud, no ofrecer datos que puedan desviarnos del objetivo principal y que se vea con claridad cuál es el contenido que estamos abordando.
3. Preguntas relacionadas con el caso: van dirigidas a los estudiantes y su realización ayudará a comprender y a centrar el apartado siguiente. Esto contribuye de forma clara a poner en funcionamiento habilidades analíticas y críticas (puesto que el estudiante deberá identificarse con la situación) y a buscar información bibliográfica y a argumentar las fuentes en caso de que falte bibliografía para la resolución del caso.
4. Pautas para resolver el caso: entramos en el apartado que pondrá en juego los contenidos teóricos y prácticos de manera sustancial. Será necesario que el estudiante recurra a la relación de conceptos, la interrelación de contenidos y, en última instancia, al desarrollo de las pautas que se le han marcado, lo que le permitirá ofrecer una solución que, dependiendo del caso planteado, también seguirá ciertos parámetros. Las pautas y las preguntas deben también focalizar la temática, juzgando las diferentes acciones que se pueden emprender. Con todos estos recursos el estudiante debe tomar una decisión que sea capaz de defender.
5. Material de apoyo: se aporta al estudiante dos tipos de materiales diferenciados; en primer lugar, los documentos que debe trabajar y que resulta imprescindible consultar y, en segundo lugar, la bibliografía esencial que también será primordial en la resolución del caso.

Una vez consensuados los apartados con los que debe contar cada caso, se emprende la segunda tarea: refrendar los casos que cada miembro del grupo ha elaborado individualmente.

La temática principal de cada caso debe quedar expuesta con claridad. Es cierto que algunos casos pueden ser aprovechados para abarcar otras temáticas. Evidentemente siempre se pueden encontrar aspectos colaterales, matizaciones o sugerencias que permitan otros estudios, pero cada uno de los casos está pensado para el estudio de una temática concreta del ámbito de la organización. También se acuerda en qué titulaciones se considera que puede utilizarse, así como el nivel de dificultad que ofrece, de carácter inicial para primeros cursos o diplomaturas, y aumentando su dificultad para las licenciaturas, los másteres, los posgrados y los doctorados.

El número total de casos elaborados es de 38, lo que ha permitido disponer de material para trabajar una gran cantidad de contenidos de las asignaturas. Los casos elaborados se sitúan en contextos de instituciones educativas formales y no formales.

Los bloques temáticos y los casos correspondientes son:

1. Fundamento teórico: paradigmas, autonomía de centros y colaboración entre instituciones.

2. El centro educativo: difundir el proyecto educativo de centro a las familias, naturaleza de las estructuras organizativas, el cambio organizacional y evaluación de las instituciones.
3. Planificación comunitaria: planificación estratégica, licitación de servicios educativos y planificación de la integración de alumnos inmigrantes en la comunidad.
4. Los documentos institucionales: dinamizar el proyecto educativo, la memoria, el plan de centro y el reglamento de régimen interno.
5. Los equipos docentes: las reuniones, delegación de funciones. Coordinación docente en la universidad.
6. La arquitectura escolar: modificación de espacios escolares, seguridad e higiene en los centros de educación.
7. Recursos funcionales: el horario escolar y el presupuesto.
8. Agrupamiento de los estudiantes: fenómenos grupales (acoso escolar) y normas de convivencia entre estudiantes.
9. La función directiva: modelos y teorías de liderazgo, capacidades y habilidades del líder, técnicas directivas, selección y formación de la dirección, evaluación de la dirección y plan de carrera.
10. Cultura y clima organizacional: análisis de la cultura organizacional, la comunicación entre iguales y con las familias, la participación en las organizaciones, los conflictos, los conceptos y los elementos, el grado de comunicación y satisfacción de las familias.

Estos casos son un material valioso y novedoso que permite abordar la docencia universitaria desde un enfoque motivador, sugerente y práctico, que consigue un aprendizaje colectivo favorecedor de la mejora de la docencia y, en consecuencia, de nuestras titulaciones.

#### 4.4. Hacia la configuración de lecturas comunes en el ámbito organizativo

La constitución de un equipo docente o una comunidad profesional va más allá de la coordinación de programas y actividades: hace falta compartir lecturas, autores y corrientes. Para ello también se plantea profundizar en las lecturas y la bibliografía que se recomienda a los estudiantes del itinerario. Esta tarea plantea cierta dificultad, ya que la lista debe ser finita y cuando se inicia la tarea de seleccionar o reducir se obliga a los profesores a un proceso cognitivo y ético complicado.

¿Qué lecturas se marcan como obligatorias a los estudiantes? ¿Qué lecturas se les marcan como recomendadas? Las respuestas a estos interrogantes llevan a manifestar colisiones entre criterios relativamente opuestos que se recogen a continuación:

1. Tensión n.º 1: clásico-actual.
2. Tensión n.º 2: teórico-aplicado.
3. Tensión n.º 3: exclusivos del área-interdisciplinarios.
4. Tensión n.º 4: educación formal-educación no formal.
5. Tensión n.º 5: generales-especializados.

La primera de las tensiones se refiere al criterio de actualidad. ¿Cuántas veces se ha criticado una bibliografía por ser poco actual? Pero a su vez un libro clásico que trate de los temas básicos de un programa de organización educativa quizás sea lo más recomendable para un estudiante que se inicia.

El conjunto de asignaturas de organización educativa tiene un carácter más bien aplicado en el plan de estudios de Pedagogía de nuestra facultad y se reservan los aspectos más teóricos para cursos de posgrados. Aún así, y siguiendo aquella máxima de que «la mejor práctica es una buena teoría», todos los contenidos requieren un sustrato teórico. He aquí la segunda tensión en la utilización de los criterios de elección de textos y lecturas.

Un tercer criterio que cabe tener en cuenta en la selección de textos se refiere a la búsqueda de lecturas propias del área de Didáctica y Organización educativa en contraposición con la conveniencia de acercarnos a textos que abordan los temas de forma más interdisciplinaria. Con frecuencia hemos detectado solapamientos en los contenidos de las asignaturas porque otras disciplinas, como Política Educativa o Planificación Educativa, tratan de los mismos temas. Esto se explica por el difícil abordaje del tema desde una sola disciplina.

Una cuarta tensión en los criterios pudiera ser la derivada del ámbito de aplicación de la organización educativa: solo en el ámbito del sistema educativo formal o también en el ámbito no formal. ¿Acaso los textos del ámbito no formal son menos académicos o pueden contener errores conceptuales?

El quinto punto que se plantea como posible dilema hace referencia al carácter más o menos aplicado del tema. ¿Conviene que los estudiantes estudien o aprendan experiencias particulares o es preferible que se hagan con la comprensión del concepto de manera global para así poderlo aplicar luego a las diferentes situaciones?

El equipo de profesores de la subárea de Organización Educativa pretende debatir sobre estos criterios. Y una vez más lo que se plantea son interrogantes sobre los cuales ir construyendo una visión de equipo, lo que a la vez lleva a crecer individualmente como profesionales puesto que el debate enriquece las posiciones y los convenimientos propios al respecto.

## 5. Conclusiones

Se destaca el carácter innovador de los casos elaborados que permiten un desarrollo metodológico de los contenidos de las áreas centrado en el desarrollo de competencias del estudiante. Se entiende que la sistematización de lecturas, las fichas de recursos y el estudio de casos propician la reflexión, el análisis y la crítica a partir de elementos de la realidad próxima a situaciones profesionales. Se considera que la resolución de tareas desde esta perspectiva metodológica implica también el desarrollo del trabajo cooperativo entre los estudiantes, dado que la propia naturaleza de los instrumentos elaborados será resuelta debatiendo, contrastando y negociando. El

carácter del material elaborado implica en sí mismo compartir las aplicaciones y actualizar los recursos de manera que se mantenga el carácter innovador, propiciando a la vez una disminución del solapamiento y de las lagunas de temas y actividades que se desarrollan con la impartición de las asignaturas.

Actualmente, es muy pronto para hablar de evidencias empíricas que avalan que la aplicación de estos materiales de trabajo haya contribuido a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, se puede afirmar que se ha propiciado una mayor cohesión del equipo de profesorado, lo que ha favorecido la creación y la complementación del conocimiento compartido. La elaboración de materiales ha supuesto una consolidación no solo en la coordinación para establecer un calendario de contenidos y recursos, sino también un foro de intercambio para abordar temáticas que implican al profesorado creando reflexión sobre propuestas y futuros planes de estudio e investigaciones.

Este proceso ha motivado al profesorado a mejorar sus prácticas y a tomar mayor conciencia de las competencias que se persiguen con ellas.

### Referencias

- GAIRÍN, J. (1995). *Proyecto docente e investigador de organización escolar*. Barcelona: UAB.
- HARGRAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.
- ESQUERRE, M. (2005). *Resoldre problemes per aprendre*. Bellaterra: UAB.
- MARTINEZ, A. y MUSITO, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narce.
- NEWMAN, F.; KING, B. y YOUNGS, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity*. American Education Research Association: Nueva Orleans.
- WASSERMAN, S. (1994). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- ZABALZA, M.A. (1999). «Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: ¿qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad?», en AA.VV (1999). *Simposio Iberoamericano de didáctica universitaria*. Universidades de Santiago.

### Enlaces de interés

- <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategia> [2008]
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (DIDE) (2007). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

**Palabras clave**

Comunidad de aprendizaje profesional, educación superior, recursos didácticos, profesorado.

**Financiación**

Convocatoria de Ayudas 2005 para Proyectos de Innovación Docente. Universitat Autònoma de Barcelona.

**Responsable del proyecto**

Carme Armengol  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
carme.armengol@uab.cat

**Presentación del grupo de trabajo**

El grupo de trabajo está compuesto por profesores que imparten asignaturas relacionadas con el ámbito de la organización de instituciones educativas en la Facultad de Ciencias de la Educación. En el curso 2003-2004 el grupo se constituye en equipo docente con la pretensión de mejorar la coordinación entre los profesores, tomando como base los principios propios de una comunidad de aprendizaje profesional.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Diego Castro  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
diego.castro@uab.cat

Miquel Àngel Essomba  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
miquelangel.essomba@uab.cat

Joaquín Gairín  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
joaquin.gairin@uab.cat



Maria Navarro

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
fcolomer@telefonica.net

Maria del Mar Duran

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
mariadelmar.duran@uab.cat

Mònica Feixas

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
monica.feixas@uab.cat

Xavier Gimeno

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
xavier.gimeno@uab.cat

Marina Tomàs

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
marina.tomas@uab.cat



# La transición secundaria-universidad. La acogida a los estudiantes de primer curso

Joaquín Gairín Sallán

Mònica Feixas Condom, José Luis Muñoz Moreno, Cristina Guillamón Ramos  
y Dolors Quinquer Vilamitjana

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

Este estudio analiza los procesos de transición de la educación secundaria a la universidad y, en concreto, la incorporación y la acogida de los estudiantes de primer curso. El estudio de campo realizado en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) recoge principalmente las opiniones de responsables institucionales, estudiantes de primer curso, estudiantes de secundaria y organizaciones de estudiantes. Asimismo, se analizan documentalmente las prácticas de promoción, acogida y tutorización de estudiantes de primer curso de otras universidades españolas y extranjeras.

Los resultados revelan actuaciones variadas dirigidas a la captación y la acogida de estudiantes, pero son escasas las vinculadas con los procesos de tutoría y orientación dirigidas al mismo colectivo. En cualquier caso, se trata de medidas estructurales que no siempre responden a las dificultades con las que se encuentran los estudiantes o a sus preocupaciones, percepciones y expectativas.

## Ámbito general de interés de la innovación

La universidad tiene que adaptarse permanentemente a una sociedad en cambio continuo, lo que supone modificaciones estructurales y operativas en las formas de enseñar y gestionar. Así pues, es un hecho el interés creciente de las universidades por acoger, orientar y atender a sus estudiantes proporcionándoles orientación y ayuda durante sus estudios y también apoyo en su transición al mundo laboral. Todas estas acciones refuerzan la centralidad del estudiante y del proceso de enseñanza y aprendizaje que hay que potenciar como motores de la actividad universitaria.

Sin embargo, hay que tener presente que la educación de calidad exige procesos de transición organizados, que permitan superar las dificultades que encuentran los estu-

diantes en el proceso formativo, facilitando la mayor coordinación posible entre todos los actores implicados.

En este contexto, el estudio en torno a la manera de hacer posible que la transición se convierta en un proceso gradual es de especial interés, ya que:

1. La población estudiantil es cada vez más heterogénea habida cuenta de la diversificación de vías de acceso, la diversidad cultural, la experiencia profesional previa, las competencias transversales que se tienen, etc. Dejar a los estudiantes a la libre socialización no es la opción más adecuada para satisfacer sus necesidades.
2. La integración social y académica del estudiante en la cultura universitaria es un factor clave para su éxito formativo. Los alumnos que se sienten integrados académicamente tienen más probabilidades de concluir la titulación que cursan y obtienen mejores calificaciones (Tam, 2002) y los que presentan mayor satisfacción tienen más probabilidades de recomendar la institución a futuros estudiantes (Delaney, 2004).
3. Repercute de forma positiva en la autoestima de los estudiantes, en su rendimiento académico y en su proceso de socialización, a la vez que incide en la prevención del retraso y el abandono de los estudios, hechos que computan negativamente en los procesos de evaluación institucional.

Todas estas razones justifican la apuesta firme por estrategias efectivas de captación de estudiantes, sobre todo de educación secundaria, así como llevar a cabo programas de acogida, bienvenida o inducción para estudiantes de primer curso, que facilitan una transición más acompañada durante los estudios universitarios.

El trabajo que se ha realizado (Proyecto MQD 2004 del Departamento de Universidades) analiza el proceso de transición e incorporación de los estudiantes de secundaria a la universidad. El documento que se presenta a continuación recoge los principales aspectos metodológicos, una síntesis de los resultados obtenidos y las conclusiones más interesantes a que se ha llegado.

## **1. Objetivos**

1. Analizar experiencias de transición secundaria-universidad de la UAB y de otras universidades.
2. Evaluar el impacto que las acciones de transición están teniendo en la UAB y analizar los condicionantes que influyen en los resultados.
3. Confeccionar un plan de transición e incorporación de los estudiantes de secundaria a la universidad.

## **2. Descripción del trabajo**

La atención de los estudiantes, con la finalidad de alcanzar una adaptación completa y efectiva a la nueva situación formativa, exige poner atención a la conexión con la secundaria y el apoyo y la orientación en el primer curso de estancia en la universidad, un

aspecto que analiza la presente aportación haciendo un recorrido por las experiencias conocidas.

El proceso de transición de la secundaria a la universidad, de la misma manera que todos los procesos de transición educativos, resulta problemático, por lo que supone de cambio de contexto normativo y de orientación de la formación que incide en la vida académica y social del estudiante.

Aunque el salto entre las dos etapas educativas siempre ha existido (Quinquer, 2004), ahora posiblemente es más complejo por la multiplicidad de la oferta universitaria, el carácter no propedéutico del bachillerato, los problemas de conexión entre contenidos de las asignaturas de una etapa y de la otra, la falta de ajuste entre los conocimientos que los estudiantes universitarios requieren y los que realmente tienen, el cambio de contrato didáctico y, especialmente, por el impacto que representa para ellos el paso de una etapa formativa a la otra.

La transición tendría que considerarse como una oportunidad para el estudiante, que tiene que saber aprovechar el apoyo que se le ofrece, y para la institución, en tanto que se le exige adaptación constante ante la cambiante realidad educativa de perfiles, intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes.

### 3. Metodología

La metodología de trabajo y las actuaciones concretas realizadas se agrupan en tres grandes apartados que han articulado el estudio realizado:

1. Fase 1. Análisis de experiencias existentes: se han revisado experiencias internacionales y de la UAB mediante el análisis de memorias, webs, artículos, informes y entrevistas a responsables y usuarios, de acuerdo con una matriz que recoge la información relevante y las fuentes de información.

Los instrumentos aplicados a los informantes clave de la UAB, validados por contrastación interna y externa, han sido:

- a) Cuestionario para los estudiantes de primer curso. Plantea cuestiones como la participación en las diferentes acciones de promoción y acogida, las acciones más útiles en el proceso de transición, la ayuda de las acciones para decidir estudiar en la universidad, los cambios vividos en la universidad respecto a la secundaria, las dificultades en el estudio y los apoyos y los recursos que se desearía encontrar.
- b) Guión de entrevista para responsables de estudiantes de centros y facultades. Indaga en torno a cuestiones generales, de información para la promoción y la acogida que se hace en el centro, de valoración de las acciones, las problemáticas y el conocimiento de determinados programas universitarios (de asesores de estudiantes, Argó, etc.).
- c) Guión de entrevista para colectivos de estudiantes. Plantea cuestiones diversas en torno a su proceso de promoción y de los planes de acogida de cada facultad.

- d) Guión para el grupo de discusión de los estudiantes asesores. Está centrado en torno a la decisión de escoger universidad, las informaciones recibidas previamente al ingreso universitario, los cambios vividos en la universidad a diferencia de la secundaria, los apoyos institucionales que conocían, etc.
- e) Cuestionario para los estudiantes del programa Argó (UAB- centros de secundaria). Las cuestiones planteadas tienen que ver con los motivos que les hicieron escoger universidad, los estudios que realizarían, la ayuda recibida en el proceso de transición, la participación en estancias en la UAB, la participación en el programa Argó y el apoyo que desearían recibir al iniciar los estudios superiores.

En total se realizaron 263 cuestionarios a estudiantes de 14 facultades, 31 entrevistas a asesores estudiantes, 2 entrevistas a representantes de asociaciones de estudiantes, 10 entrevistas a estudiantes del programa Argó, un grupo de discusión con 5 estudiantes de primer curso y 18 entrevistas a responsables institucionales (vicedirector de Estudiantes, jefe del Área de Asuntos Académicos, jefe del Área de Promoción y Comunicación, vicedecanos de Ordenación Académica y de Estudiantes y coordinadores de Titulación). El estudio de campo permitió realizar un mapa de acciones institucionales de la UAB.

El análisis de las experiencias fuera de la UAB incluyó: identificación de las universidades más prestigiosas en el contexto internacional a partir del índice de Shangái, delimitación de los aspectos de análisis a partir de la matriz de información y vaciado de las acciones de transición y captación de estudiantes de las web de las diferentes universidades.

2. Fase 2. Delimitación y análisis de experiencias significativas: se seleccionaron diversas experiencias de acuerdo con los siguientes criterios: abrían nuevas vías para el tratamiento de la transición, estaban consolidadas y contaban con algunos años de aplicación, habían sido evaluadas y había constancia de su importancia para el tema de estudio, se mostraban accesibles para ofrecer información y contaban con la participación de sus responsables. Las experiencias fueron: el programa Mujer de la Universidad Politécnica de Cataluña; los programas Argó, Campus Ítaca y de asesores de estudiantes de la UAB, y programas para la retención de estudiantes de diferentes universidades.
3. Fase 3. Propuesta de Plan para la Transición y Acogida de estudiantes de la UAB: especifica los objetivos, las actuaciones que hay que realizar y las estrategias que se tienen que tener en consideración para acoger a los estudiantes durante el primer curso. Su concreción es tanto el resultado de analizar la información de las experiencias recogidas como de las valoraciones de los agentes que intervienen y las de los investigadores.

## 4. Resultados

El mapa de actuaciones institucionales que se llevan a cabo en la UAB diferencia las acciones dirigidas a reforzar la conexión secundaria-universidad, las de captación e información y las que tienen que ver con la acogida de los estudiantes. En estas acciones institucionales participan todos los centros y facultades (véase la tabla 1).

Tabla 1. Mapa de actuaciones de la UAB

---

### Acciones dirigidas a estudiantes de secundaria y a reforzar los vínculos secundaria-universidad

**Campus Ítaca:** programa socioeducativo que tiene como objetivos: animar al estudiante a continuar estudiando después de acabar la ESO; crear un espacio de convivencia entre el estudiante de contextos sociales diversos, y potenciar el uso del catalán como lengua vehicular de comunicación (para más información véase <http://antalya.uab.es/campusitaca/>).

**Programa Argó:** su objetivo es hacer más estrechos y fuertes los vínculos con la educación secundaria. Así, se ponen en marcha diferentes acciones como el asesoramiento a los trabajos de investigación del bachillerato, estancias de estudiantes de bachillerato en la UAB o los premios a los trabajos de investigación.

**Otros:** Sábados de las Matemáticas, Sábados de la Física, Semana de la Ciencia y el «camino de las letras».

---

### Acciones dirigidas a la captación y la información

**Jornadas de Puertas Abiertas, Visitas al Campus y Día de la Familia:** estas tres actividades tienen como finalidad que los estudiantes visiten el campus de la UAB, ya sea en compañía de sus compañeros de clase y el profesorado o durante un fin de semana con su familia.

Participación en el «Salón de la Enseñanza» y otras ferias.

**La UAB te visita:** charlas informativas bajo demanda de los IES y los ayuntamientos (también se celebran jornadas, en la UAB, sobre los estudios de segundo ciclo que se ofrecen).

El **Bus de la UAB** hace un recorrido por diferentes municipios y ciudades catalanas con el objetivo de acercar la información al público.

**Web de Futuros Estudiantes:** donde pueden encontrar información académica, de los servicios que ofrece la UAB, del campus, respuestas más frecuentes, correo electrónico para resolver dudas, etc. También los centros y las facultades de la UAB disponen de página web propia.

**Vídeo promocional** elaborado por el Servicio de Comunicación de la UAB, así como folletos informativos y otros.

---

### Acciones dirigidas a la acogida de estudiantes en la UAB

**Jornadas de Acogida y Bienvenida:** charlas informativas en los diferentes centros educativos sobre las titulaciones, la matrícula, etc., justo antes de realizar la matrícula o durante los primeros días de clase.

**Cursos de preparación** a los estudios para el estudiante de nuevo ingreso.

**Web de los Estudiantes:** donde se puede encontrar diversa información de interés (la Guía del Estudiante, las preguntas más frecuentes sobre el espacio europeo de educación superior, la Guía práctica de ingreso, información sobre alojamiento, enlace a «apoyo al Estudio» (web de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior), etc.

**La Red:** la web para los estudiantes con información sobre el Edificio de Estudiantes, foros, servicios de apoyo, etc.

**Unidad de Asesoramiento Psicopedagógico (UAP):** los estudiantes pueden dirigirse a ella en caso de necesitar apoyo psicológico o pedagógico. Además organiza el curso «Estrategias de Aprendizaje» que da créditos de libre elección.

**Programa de Asesores de Estudiantes:** los estudiantes del último curso de la titulación guían y dan apoyo a los estudiantes de primero. Da créditos de libre elección.

**Acogida lingüística** a los estudiantes extranjeros (Erasmus).

---

Además de las acciones institucionales propias de la UAB, hay centros y facultades que organizan otras acciones de promoción y acogida complementarias a las ya apuntadas anteriormente (véase la tabla 2):

Tabla 2. Acciones de promoción y de acogida en la UAB

Facultad	Acciones de promoción	Acciones de acogida
Ciencias	Los sábados de la Física Feria de la Física en la UAB Sábados de las Matemáticas Encuentros quincenales UAB-secundaria (Matemáticas) Olimpiada Matemática Internacional	
C. de la Comunicación	Día de la familia	Jornada de orientación
C. Económicas y Empresariales	Visitas a los ayuntamientos para difundir los estudios.	Asignaturas propedéuticas. Semana intrasemestral. Cuestionario a los estudiantes de primero para conocer su perfil. Jueves de refuerzo de 12 h a 18 h.
C. de la Educación	Visitas a los ayuntamientos para difundir los estudios. El camino de las letras.	Plan de acogida. Jornadas de titulación. Tutores en todas las titulaciones.
Derecho (Relaciones Laborales y C. del Trabajo)	Simulaciones de juicios. Día de la familia. Visitas a los ayuntamientos y a institutos para difundir los estudios.	Curso de introducción al Derecho. Programa La mejora del aprendizaje de los estudiantes de primero (Relaciones Laborales, curso 2000-2001). Charlas por parte de otros estudiantes (Relaciones Laborales y C. del Trabajo).
Filosofía y Letras	Día de la familia. Visitas a los ayuntamientos para difundir los estudios.	Proyecto de innovación para los estudiantes de primero (Geografía, curso 1998-1999). Semana de acogida.
Psicología	Programa publicitario de titulaciones y planes de estudio.	Asignaturas propedéuticas. Plan de acogida para los estudiantes de primero.
Traducción e Interpretación	Visitas a los ayuntamientos e institutos para difundir los estudios. Jornadas para las familias. CD de promoción de la Facultad. El camino de las letras.	Conocer las asignaturas. Prueba de idiomas. Tutoría de automatrícula para los estudiantes de primero. Semana de acogida.
Veterinaria	Atención a familias. Tutorías con las familias. Día de la familia. Salones comarcales y locales. Visitas a los ayuntamientos, consejos comarcales y diputaciones para difundir los estudios.	Cuestionario a los estudiantes de primero para conocer su perfil. Tutorías personalizadas.
Escuela de Empresariales (Sabadell)	Aula Abierta. Presentaciones de libros abiertos. Curso abierto de verano. Programa de radio semanal.	Plan para la acogida de los estudiantes de primero. Charlas de inicio de curso. Plan de tutorías.
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	Visitas a los ayuntamientos y los institutos para difundir los estudios.	Cursos propedéuticos.



(continuación)	Acciones de promoción	Acciones de acogida
Escuela de Turismo y Dirección Hotelera	Atención individualizada a las familias que lo soliciten. Sesiones individualizadas.	Prueba de nivel de inglés. Primer día de clase.
Escuela Universitaria Salesianos de Sarrià	Programa Hacerse ingenieros. EUSS Activa. Asignatura industrial. Ciclos de orientación.	Semana de acogida.

Más allá de las acciones previstas, los responsables institucionales del 50 % de los centros participantes en el estudio manifiestan que tienen un plan de tutorías, de acogida u otros documentos y materiales que utilizan para organizar la orientación y la tutoría de los estudiantes.

Respecto a las problemáticas que los centros y las facultades consideran que se tendrían que abordar mediante la tutoría, y no se hace o se hace de forma poco satisfactoria, se pueden agrupar, principalmente, en tres grandes bloques:

- Tutoría: problemas derivados de la situación laboral del profesorado y de la semestralización, que repercuten en la organización de la tutoría integrada, el funcionamiento equitativo de las tutorías, la poca incidencia de la tutoría en el primer curso y la falta de profesorado que quiera ser tutor.
- Docencia y estudio: problemas derivados del absentismo, de la masificación de estudiantes en las aulas, del abandono de los estudios por bajo rendimiento académico y otros derivados de visiones limitadas de la propia profesión.
- Recursos: que afectan, por ejemplo, a la elaboración de un plan de acogida y al hecho de disponer de un número mayor de estudiantes asesores.

Respecto a la participación y la satisfacción de los estudiantes de primero ante las acciones de promoción, acogida y transición, la tabla 3 recoge las más significativas. Hay que destacar que en la muestra hay un dominio de mujeres (60 %) y de personas de 18 años (52 %) y 19 años (22 %), de estudiantes de Psicología (27 %), Económicas (19 %), Ingeniería Informática (19 %), Medicina (14 %) y Lenguas Extranjeras (13 %).

Las cuestiones abiertas han permitido conocer que las acciones de tutoría y transición hacia la universidad de mayor utilidad para los estudiantes tienen que ver con la orientación y el ofrecimiento de información y conocimiento útil, personalizado y directo, referente a los estudios y al funcionamiento de la facultad y general de la universidad. Las informaciones han sido obtenidas en el Salón de la Enseñanza y otras ferias locales, en los folletos informativos, en las visitas a la universidad y en las charlas y sesiones informativas en institutos y ayuntamientos, lo que ha facilitado, en muchas ocasiones, la toma de decisiones respecto a los estudios que se cursarán. Otros servicios y programas que han ayudado considerablemente al estudiante de primero son: las jornadas y los planes de acogida y recepción, las asignaturas propedéuticas que

Tabla 3. Participación y valoración de acciones concretas

Acciones	% participación	% valoración				
		1	2	3	4	5
Jornada de puertas abiertas	50	1	7	34	40	18
Visitas de la UAB a los IES	23	6	5	39	35	15
Día de la familia u otras visitas al campus	7,5	-	9	37	27	27
Salón de la enseñanza	49	2	10	26	36	26
Página web	80	1	5	24	48	22
Sesiones individualizadas	7	11	37	21	26	5
Folleto informativos	59,5	1	12	38,5	38,5	10
Charlas y sesiones informativas (ayuntamientos, etc.)	32	5	7	25	44	19
Jornadas de recibimiento	60	1	10	37	34	18
Jornadas de acogida	52,5	3	15	32	35	15
Estudiantes asesores	22,5	11	12	31	28	18
Tutoría individual	10	10	7	38	24	21
Asignaturas propedéuticas	20	-	8	20	41	31
Otras	2,5	-	-	14	57	29

introducen a los estudios y los servicios de biblioteca por sus fondos documentales y porque disponen de espacios adecuados para el estudio.

A pesar de todo lo que se ha conseguido a nivel informativo y orientativo, no es suficiente para superar con éxito los principales retos y cambios que los estudiantes encuentran cuando entran en la universidad en relación con los estudios y el papel que tienen que desempeñar. Así, consideran que hay una gran exigencia en los estudios y una necesidad de estudio más regular; por otra parte, el estudiante dispone de mayor libertad, individualidad y responsabilidad, aunque las relaciones con el profesorado son, a veces, distantes o inexistentes.

Los estudiantes también encuentran dificultades en el estudio y manifiestan que disponen de poco tiempo para estudiar y realizar los trabajos de las asignaturas. Reclaman una organización horaria diferente de la actual que les permita llevar a cabo evaluaciones continuadas, con el conocimiento oportuno sobre sus exigencias, disminuir el peso de los exámenes finales y evitar que se acumulen las entregas de trabajos y las pruebas finales de evaluación en los meses de enero o junio.

Algunas aportaciones para mejorar el proceso serían: dedicar más esfuerzos a explicar, con mayor amplitud, el funcionamiento de los procesos de matriculación, del perfil y profesionalización de las titulaciones y, en general, de la universidad, en forma de presentaciones, visitas al campus y charlas en los institutos. Las asignaturas propedéuticas, las clases cero o de refuerzo, los talleres previos a los inicios de curso, los planes de acogida y recibimiento son acciones que contribuyen de forma satisfactoria al éxito académico durante el primer año.

Las entrevistas realizadas a responsables institucionales, asociaciones de estudiantes, estudiantes asesores, estudiantes de ESO y grupo de discusión de estudiantes permiten destacar:

- Las acciones tutoriales que se consideran más relevantes son la información facilitada por otros estudiantes, el programa de estudiantes asesores, la tutoría integrada y personalizada, así como las charlas informativas sobre las titulaciones.
- Se tendría que abordar, prioritariamente, la ampliación de las funciones del docente con la incorporación de la tutoría y la no contabilización de la tutoría integrada en el expediente académico, así como su organización práctica.
- El programa Argó, el Campus Ítaca y el programa de estudiantes asesores se consideran experiencias positivas, interesantes y satisfactorias que ayudan a la orientación del estudiante.
- Las acciones que habría que promover son: flexibilidad horaria para compartir estudios y trabajo, más dedicación a tutorías, reducción de ratios de estudiantes, mejora de la información sobre el EEES, aumento de la orientación en los procesos de matriculación y realización de tutorías individualizadas.
- Los apoyos institucionales que hacen falta para superar las dificultades presentadas apuntan hacia la realización de tutorías, la potenciación de la acogida y una mayor accesibilidad por parte del profesorado.
- El análisis de experiencias fuera de la UAB, centrado en una selección de las 15 mejores universidades del mundo (Academic Ranking of World Universities, 2004) permite destacar que:
  - Respecto a la promoción de la universidad en la educación secundaria, todas esas universidades realizan visitas a las familias, jornadas de puertas abiertas, participan en salones y ferias educativas, disponen de visitas virtuales, hacen presentaciones en los centros de secundaria, charlas en la universidad y acciones informativas sobre las pruebas y el acceso. También, disponen de materiales para la difusión (guías, vídeos, radio y web) y cuentan con equipos pluridisciplinarios que desarrollan funciones de orientación y atención psicopedagógica para los estudiantes.
  - Respecto a las acciones de acogida en la universidad, todas realizan acciones de información sobre las pruebas y el acceso, la preinscripción, la matriculación, la oferta formativa, las becas y los servicios; también, desarrollan acciones tutoriales de forma personalizada, autoorientación, foros virtuales, y disponen de estudiantes asesores. Al mismo tiempo ofrecen apoyo al estudio mediante la formación en técnicas de estudio.

Todos estos resultados obtenidos han ayudado a configurar un plan de transición e incorporación a la universidad, del cual destacamos, a continuación, algunos aspectos relacionados con sus cinco fases clave:

- La detección de necesidades. Hay que identificar las necesidades de información y de orientación de los estudiantes universitarios potenciales, las de los estudiantes de primer curso y las de los estudios que quieren cursar o que inician. Es necesario evaluar

las necesidades informativas, formativas y de orientación, identificar las necesidades específicas de los estudios, tomar en consideración las prácticas ya consolidadas por las diversas titulaciones y valorar su grado de eficacia.

- La concreción de los objetivos. A partir de la detección de necesidades, se establecen las prioridades y se concretan los ámbitos de actuación que tienen que ir dirigidos a: consolidar los vínculos entre la universidad y los centros de educación postsecundaria, con la finalidad de favorecer el conocimiento mutuo, la coordinación y la captación de nuevos estudiantes; poner al servicio de los estudiantes de primero un plan de acogida e inducción que proporcione información sobre la universidad, los planes de estudios, las salidas profesionales y sus servicios; superar posibles dificultades en relación con los hábitos y las estrategias de estudio o los conocimientos previos necesarios para cursar determinadas asignaturas; formar a los estudiantes para la adaptación a los nuevos estudios y mejorar los métodos de aprendizaje, y asesorar a los estudiantes en temas concretos, problemas diversos o situaciones especiales.
- La tipología de acciones tutoriales en función de los momentos clave del primer curso. Así, según criterio temporal, se pueden considerar dos grandes bloques: las acciones previas a la matriculación en la universidad y las acciones dirigidas a estudiantes de primer curso. Todas ellas tienen que estar estrechamente vinculadas con los objetivos y las prioridades que se haya fijado la universidad, la facultad o la escuela y la titulación.
- Los aspectos organizativos. A continuación, se destacan algunos que nos parecen imprescindibles:
  - Recoger en los planteamientos institucionales la preocupación por la transición y la incorporación de los estudiantes de primero, como un compromiso que se tiene que planificar y evaluar.
  - La existencia de una dirección política que se encargue de establecer los criterios y las prioridades según un calendario de actuaciones.
  - La existencia de una dirección operativa, que coordine y ejecute las actuaciones correspondientes, formada por los responsables de las pruebas de acceso a la universidad, los coordinadores de titulación o de primer curso y el profesorado de secundaria.
  - Un grupo técnico que dé apoyo al proceso de planificación general y participe en su supervisión y evaluación, proporcionando instrumentos, protocolos de evaluación, mecanismos y estrategias de regulación.
  - Contar con criterios de asignación del profesorado de primero, reforzando su formación y la existencia de un clima de trabajo que apoye la coordinación y el éxito del plan.
- La evaluación del plan. El diseño, el desarrollo y los resultados del plan de transición e incorporación a la universidad tienen que ser objetos de seguimiento y evaluación para constatar los aspectos que funcionan correctamente y los que son susceptibles de

mejora; también tienen que servir para profundizar en la organización del plan y en la toma de decisiones para su optimización, como delimitar el perfil del tutor de primer curso, modificar la formación recibida por los tutores o los asesores de estudiantes, organizar encuentros con los responsables de los planes de diversos centros o establecer mecanismos para una mayor coordinación con el profesorado de los centros de educación postsecundaria.

## 5. Conclusiones

Las acciones de captación de los estudiantes de secundaria tienen, en el caso de la UAB, unos resultados satisfactorios para sus destinatarios. No pasa lo mismo con las acciones de acogida dirigidas a los estudiantes de primer curso, de las que reclaman más atención. Algunos de los resultados señalan que:

Las acciones de más utilidad para tener éxito en la transición de la secundaria a la universidad son las que se dedican a informar y dar a conocer la universidad.

Las acciones de acogida, los servicios y los programas más valorados, durante la incorporación universitaria, son las jornadas de acogida, recibimiento, orientación a la titulación, la facultad y los servicios de la universidad y las asignaturas propedéuticas. También las tutorías, el programa de estudiantes asesores, el Campus Ítaca y los servicios informáticos y bibliotecarios ofrecen orientación a la transición.

Los cambios principales que encuentran los estudiantes respecto a la secundaria es que la universidad implica una mayor exigencia académica, trabajo autónomo, la relación estudiante-profesor y los sistemas de evaluación que se desarrollan.

Las dificultades fundamentales que se encuentran en la transición secundaria-universidad y en la incorporación a la universidad tienen que ver con la gestión personal que se hace del tiempo, la cantidad de contenido en los planes de estudio, las técnicas de estudio, las habilidades de aprendizaje y los sistemas de evaluación.

La superación de dificultades necesita mayor información académica y administrativa, orientación psicopedagógica, organización de asignaturas propedéuticas, atención personalizada mediante tutorías, aumento de estudiantes asesores, mejora de la acogida y de los mecanismos de evaluación continua.

El desarrollo de acciones de captación y acogida, en la UAB y en otras universidades de referencia, muestra la necesidad de profundizar en los procesos de adaptación y retención de estudiantes, reforzando los procesos de orientación y tutoría antes y después del ingreso en la universidad. Hasta ahora las acciones que se llevaban a cabo eran más bien estructurales y básicas, por lo que habría que profundizar en la vía institucional (articulación y coordinación de los servicios a los estudiantes) y personal (análisis de la configuración y desarrollo de expectativas y percepciones entre los estudiantes).

Para próximos estudios, nos parece adecuado estructurar programas de acogida específicos para cada universidad, fundamentados en estudios comunes que permitan avanzar en el perfil de los estudiantes y en la configuración de un catálogo de buenas prác-

ticas de transición. También resultaría imprescindible desarrollar mecanismos para evaluar los efectos y el impacto de estos programas y analizar el proceso de transición de otras vías de acceso como las referidas a mayores de 25 años, gente mayor y formación profesional.

### Referencias

- Academic Ranking of World Universities. (2004). *Ranking of Shanghai*.  
<http://www.arwu.org>
- DELANEY, A. M. (2004). «Ideas to enhance higher education's impact on graduates' lives: alumni recommendations», *Tertiary Education and Management*, 10, 89-105.
- GAIRÍN, J. (coord.); FEIXAS, M.; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004a). «Una propuesta de acciones tutoriales para la UAB», *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de Aprendizaje Compartido*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GAIRÍN, J. (coord.); FEIXAS, M.; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004b). «Un marco para elaborar planes de tutoría en la universidad», *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de Aprendizaje Compartido*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; FRANCH, J.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004c). «Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad», *Revista de Educación Contextos Educativos*. Logroño: Universidad de La Rioja, núm. 6-7, pp. 21-42.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2005). *El Pla de Tutoria a la Universitat*. Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la UAB.
- QUINQUER, D. (2004). «La transición entre la secundaria y la universidad», *8.º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla, pp. 908-918.
- TAM, M. (2002). «University impact on student growth: a quality measure?», *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24 (2), 211-218.

### Palabras clave

Transición secundaria-universidad, incorporación, acogida, estudiantes de primer curso.

### Financiación

Proyecto de expediente 2004/00076 MQD en las universidades catalanas, convocado por Resolución UNI/371/2004 de 19 de enero de 2004 (DOGC 4081, de 1 de marzo) y subvencionado por Resolución de 8 de julio de 2004.

**Responsable del proyecto**

Joaquín Gairín Sallán  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Joaquin.Gairin@uab.cat

**Presentación del responsable del proyecto y del grupo de trabajo**

Joaquín Gairín Sallán es doctor en Pedagogía, catedrático de universidad y consultor internacional. El grupo consolidado de investigación que coordina, EDO, ha realizado, entre otras, las siguientes publicaciones sobre la temática: *El Pla de Tutoria a la Universitat* (2005 - Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la UAB), «La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior» (2004 - *Revista Ineruniversitaria de Formación del Profesorado*, 18) y «La transición como oportunidad y problema educativo» (2004 - *Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Sevilla).

**Miembros que forman parte del proyecto**

José Luis Muñoz Moreno  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
joseluis.munoz@uab.cat

Cristina Guillamón Ramos  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona  
cristina.guillamon@uab.cat

Mònica Feixas Condom  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Monica.Feixas@uab.cat

Dolors Quinquer Vilamitjana  
Instituto Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
dolors.quinquer@uab.cat





# Enseñando en inglés en la universidad, una experiencia compartida

Mònica Feixas

Eva Codó<sup>1</sup>, Digna Couso<sup>2</sup>, Mariona Espinet<sup>3</sup> y Dolors Masats<sup>4</sup>

Departamento de Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Departamento de Filología Inglesa y de Germanística

2 y 3. Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales

4. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales

## Resumen

El trabajo que presentamos recopila un conjunto de reflexiones que un grupo de seis docentes de diferentes departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación ha obtenido sobre la experiencia de enseñar las asignaturas en lengua inglesa en la titulación de Maestro, especialidad en Lengua Extranjera, y algunas estrategias docentes que han llevado a cabo con el fin de hacerla más efectiva.

La experiencia previa y los intercambios realizados durante dos cursos académicos (2005-2007) en el marco de este proyecto permitieron realizar un análisis preliminar de los retos que plantea la enseñanza de asignaturas (no lingüísticas) en una segunda lengua (inglés) en el sistema universitario catalán y, en concreto, de las ventajas y las dificultades de llevar a cabo un aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE).

Entre las ventajas, destaca el hecho de que el aprendizaje de la lengua se enmarca en un contexto real y los estudiantes trabajan contenidos y desarrollan competencias lingüísticas a la vez. Sin embargo, para los docentes supone ensayar y compartir estrategias docentes innovadoras, así como mantener una competencia en lengua inglesa de alto nivel. Las principales dificultades tienen relación con el dominio de la lengua de los estudiantes, la capacidad del profesorado para transmitir los contenidos y motivar el trabajo en una segunda lengua y para seleccionar las estrategias y los recursos didácticos más adecuados para trabajarlos.

## Ámbito general de interés de la innovación

Esta innovación es interesante para el profesorado que quiere conocer las ventajas e inconvenientes del aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que analiza los proce-

sos de enseñanza y aprendizaje de una determinada disciplina en una segunda lengua o que se plantea impartir o imparte asignaturas en inglés en la Universidad.

## 1. Objetivos

La finalidad del proyecto es mejorar las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes de Maestro. Especialidad en Lengua Extranjera mediante la impartición de docencia en inglés de asignaturas no lingüísticas. Durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 (tiempo en el que se ha implementado este proyecto), se han impartido en inglés las asignaturas siguientes: Matemáticas I (troncal), Temas Básicos de Ciencias (optativa) e Informática Educativa (troncal) de primer curso; Didáctica de las Ciencias (optativa) de segundo curso y Organización del Centro Escolar (troncal) de tercer curso.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

1. Mejorar las destrezas lingüísticas de los estudiantes de la titulación para que alcancen el dominio necesario en la lengua inglesa en el argot propio del mundo de la educación (el propio de la didáctica, de la organización de centros, de las matemáticas, de las ciencias y de las nuevas tecnologías) en los cinco ámbitos de desarrollo de una lengua: la comprensión oral (escuchar), la expresión oral (hablar), la comprensión escrita (lectura), la expresión escrita (escritura) y la interacción en la comunicación.
2. Dar apoyo al profesorado implicado facilitándole la elaboración y la traducción de materiales docentes en inglés.
3. Analizar las dificultades de los estudiantes en la consecución de las competencias cognitivolingüísticas necesarias para trabajar con éxito cada asignatura y buscar estrategias didácticas para superarlas.
4. Mejorar la coordinación entre los docentes de los diferentes departamentos, en concreto la de los que impartimos las asignaturas en lengua inglesa.

## 2. Descripción del trabajo

### 2.1. Contextualización del trabajo

La enseñanza de asignaturas en terceras lenguas es una prioridad del DURSI, de la UAB, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y también de la titulación de Maestro. Especialidad en Lengua Extranjera. Ésta es una titulación que siempre busca nuevas fórmulas para mejorar las competencias lingüísticas del alumnado, sobre todo las competencias de la expresión oral y escrita en terceras lenguas.

A partir del doble objetivo de contextualizar el uso de la lengua extranjera y de aumentar el número de horas de contacto con esta lengua, surge de forma piloto la iniciativa de impartir alguna asignatura no lingüística en lengua inglesa. Así, hace ocho cursos académicos, se empieza a impartir la asignatura Organización del Centro Escolar en inglés.

Este año, el contexto universitario ha cambiado a raíz del proceso de adaptación de los estudios a las directrices de Bolonia y, por lo tanto, el hecho de impartir asignaturas en inglés interesa. Tanto es así que la Comisión de Ordenación Académica de la Universitat Autònoma de Barcelona, a partir del curso académico 2004-2005 reconoce en forma de créditos la docencia en terceras lenguas. Es en este nuevo marco donde la titulación, a través de la coordinación de la titulación y de la profesora que había participado en el proyecto piloto, se plantea ir más allá.

La iniciativa se ha concretado en la ejecución de un proyecto de mejora de la calidad docente (MQD) y en la creación de un grupo de trabajo que agrupa al profesorado decidido en impartir las asignaturas en inglés (Matemáticas I, Informática Educativa, Didáctica de las Ciencias, Temas Básicos de Ciencias y Organización del Centro Escolar) y la coordinación de la titulación (adscrita al Departamento de Didáctica de la Lengua). La experiencia adquirida en la prueba piloto (Feixas, 2005) ha servido de punto de partida.

## 2.2. Los enfoques didácticos centrados en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE)

El término AICLE, aprendizaje integrado de contenidos y lengua (CLIL: *Content and Language Integrated Learning*), se refiere, según Marsh (2002), a «cualquier contexto educativo que tenga el doble objetivo de utilizar una lengua diferente de la lengua materna de los estudiantes como medio para enseñar y aprender contenidos no lingüísticos». A menudo, sin embargo, también acostumbra a sustituir la noción de *enseñanza basada en contenidos* (*Content-based instruction*) y podríamos decir, pues, que el término sirve para referirse tanto a la enseñanza de una segunda lengua mediante el aprendizaje de contenidos de otras áreas curriculares, como para describir el aprendizaje de una disciplina no lingüística *per se*, como pueden ser las matemáticas o las ciencias, utilizando una segunda lengua o una lengua extranjera como vehículo de estos aprendizajes.

Si tenemos en cuenta que uno de los objetivos de los enfoques AICLE es el de proporcionar a los estudiantes oportunidades de estudiar contenidos desde perspectivas diversas (Marsh 2002), se puede argumentar que este enfoque intenta paliar la paradoja que Mohan (1986) describe cuando afirma que aunque la lengua es un sistema que relaciona aquello que se dice (el contenido) con los medios que se utilizan para decirlo (la expresión), en las clases de contenido se pasa por alto el papel de la lengua como medio de aprendizaje y en las clases de lengua no se tiene en cuenta el contenido que se quiere transmitir.

Según Coyle (1999), los enfoques AICLE se pueden desarrollar en cualquier aula, es decir, en cualquier franja de edad y en cualquier nivel de competencia en la lengua extranjera si los contenidos se hacen accesibles a partir de potenciar la oralidad (la habilidad de expresarse oralmente) y la comprensión lectora. Eso implica, según la misma autora, repensar el concepto de *lengua* para que el aprendizaje vaya ligado al uso y no

a saberes declarativos. Así pues, aprender lengua implicaría el conocimiento de un sistema lingüístico (la gramática, el vocabulario, las estructuras sintácticas y las funciones comunicativas de una determinada lengua), ligado a la capacidad de reflexión sobre el uso de este código (al desarrollo de habilidades metacognitivas) y a la construcción del saber a partir del desarrollo de habilidades lingüísticas y de habilidades cognitivas de orden general.

Para Jorba (1998), la adquisición de contenido de las áreas curriculares posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivolingüísticas (describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar), que a la vez desarrollan las habilidades cognitivas.

En otras investigaciones (Jäppinen, 2005, 2006), la taxonomía utilizada para analizar experiencias AICLE en etapas educativas no universitarias ha sido el instrumento SOLO (*Structure Of The Observed Learning Outcomes*) de Biggs y Collis (1982) que sirve para describir la estructura de una respuesta y ver el progreso jerárquico en la complejidad estructural de diversas respuestas de un trabajo.

Esta visión global de la lengua como instrumento para adquirir habilidades y conocimientos lingüísticos y no lingüísticos está implícita, por ejemplo, en la definición de uso de la lengua que encontramos en el *Marco europeo común de referencia* (2001:17), según la cual este uso hace alusión a aquéllas

«acciones que realizan las personas, las cuales... desarrollan una serie de competencias... de carácter general y competencias lingüísticas comunicativas en particular. Las personas utilizan las competencias que tienen a su disposición en diversos contextos y bajo diversas condiciones y limitaciones, con el objetivo de llevar a cabo actividades lingüísticas ... (que) comportan unos procesos lingüísticos destinados a producir y/o comprender textos relacionados con temas de ámbitos específicos, activando las estrategias más convenientes para el cumplimiento de las tareas».

Las competencias generales que señala el *Marco* —y que se interpretan en términos de conocimientos declarativos (saber), habilidades (saber-hacer), actitudes (saber-estar) y capacidades para aprender (saber-aprender)— son comunes en cualquiera de las áreas de conocimiento (incluidas las disciplinas lingüísticas) y, por lo tanto, son aquellas que interesa potenciar en una clase AICLE.

### 3. Metodología

El estudio recoge los puntos de vista de los estudiantes y profesores sobre la experiencia de participar en asignaturas no lingüísticas en inglés y analiza algunas de las producciones. Para alcanzar estos objetivos, se han utilizado cuatro instrumentos:

1. La comparación de las **producciones escritas** de dos grupos de estudiantes de diferente titulación que han seguido la misma materia con la misma profesora en inglés y en catalán. Mediante el instrumento SOLO de Biggs y Collis (1982), se

ha analizado una muestra de 18 trabajos escritos en grupos de 3-4 estudiantes y centrados en la resolución de casos del ámbito de organización de los centros educativos (9 escritos en catalán y 9 en inglés, 3 trabajos por caso). Las producciones, escogidas al azar, correspondían a grupos diferentes. De cada caso se escogieron tres cuestiones para analizar en detalle, cuestiones que requerían que los estudiantes ofrecieran respuestas argumentativas, en lugar de descriptivas o explicativas. El objetivo era examinar hasta qué punto identificaban las ideas relevantes, las aplicaban a las situaciones problemáticas y justificaban la decisión de una manera coherente. De manera independiente, dos profesores clasificaron las respuestas según la taxonomía de SOLO. El nivel de concordancia fue en torno al 90 %.

2. Una **pauta de lectura crítica en textos científicos**, elaborada a partir de materiales creados en el grupo LIEC del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales de la UAB. En este caso se han comparado dos textos producidos por cada estudiante como resultado de un proceso de lectura libre y de uno de crítica y se han identificado los perfiles de los estudiantes en relación con el nivel de consecución de la habilidad de leer y escribir críticamente. El análisis de los textos resultado de la lectura libre y de la lectura crítica guiada se ha hecho a partir de una lista de categorías que recogen los aspectos más importantes que caracterizan un posicionamiento crítico ante un texto por parte de los lectores. Para cada estudiante se compara el texto libre inicial y el texto crítico guiado para constatar la presencia o ausencia de cada una de las categorías establecidas.

Paralelamente, se contribuye, mediante la elaboración de un vocabulario catalán-inglés, a que los estudiantes enriquezcan su vocabulario en la lengua meta. Este glosario contiene términos y expresiones propios del mundo de la educación y sirve para ayudar a los estudiantes a utilizar el inglés para dar instrucciones, organizar la comunicación en el aula y guiar el aprendizaje en cada una de las asignaturas que hemos señalado anteriormente.

#### 4. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están relacionados con los tres diferentes estudios hechos en este proyecto y la elaboración de un vocabulario de educación catalán-inglés:

*Estudio en las asignaturas de Temas Básicos de Ciencias y Matemáticas I, para conocer la percepción de los estudiantes y profesores de la experiencia de realizar una asignatura en inglés.*

El profesorado de estas asignaturas valora positivamente la experiencia, aunque considera que el enfoque AICLE supone un incremento considerable de trabajo y de esfuerzo por el hecho de impartir la docencia en una lengua no materna y para velar para que los estudiantes sigan y adquieran los principales conocimientos y desarrollen competencias reflexivas. Este hecho produce una desazón añadida por el hecho que,

cuando los estudiantes presentan dificultades, es más complejo identificar si se deben a la dificultad de la materia o al nivel de dominio de la lengua.

Según las percepciones de los estudiantes, la mayoría no asocian una dificultad intrínseca al hecho de no cursar la asignatura en inglés, sino a los mismos contenidos de la asignatura. Reconocen, sin embargo, que se han tenido que acostumbrar a seguir las clases en inglés y a incorporar el vocabulario técnico específico, y que al principio éso era más problemático. En algunos casos expresan una dificultad añadida en cuanto a la expresión oral y escrita, en particular en las pruebas de evaluación. Respecto de la utilidad, la totalidad de los estudiantes encuentran positivo hacer asignaturas en lengua inglesa, independientemente del esfuerzo. AICLE les ayuda a mejorar la competencia lingüística general, destacando los aprendizajes de vocabulario específico, comprensión oral y expresión escrita, en las actividades más trabajadas en el aula. Con respecto al interés, los estudiantes no encuentran que el hecho de cursar la asignatura en lengua inglesa les haya hecho aumentar o disminuir el interés. También parece bastante general el reconocimiento de los estudiantes de poca interacción oral en inglés entre ellos. Para algunos, a pesar de valorar el hecho de tener asignaturas en inglés, comentan que eso implica claramente más esfuerzo y más tiempo, dentro y fuera de clase.

Hemos podido constatar que, en general, la forma de entender la mejora en competencia lingüística para los estudiantes es más reduccionista y tradicional que la utilizada por los docentes, vinculada a aspectos sobre todo lingüísticos (fonética, gramática, etc.). Eso sugiere cambiar algún aspecto de la estructura del cuestionario utilizado con el fin de poder captar exactamente la opinión de los estudiantes, como también quizás utilizar otras herramientas de recogida de datos (entrevista, etc.). También se considera que sería interesante evaluar objetivamente la competencia lingüística de los estudiantes, quizás cooperando con otras asignaturas lingüísticas de la titulación.

#### **4.1. Estudio en la asignatura Organización de Centros Escolares, para examinar la complejidad de las respuestas producidas por grupos de estudiantes de dos titulaciones diferentes que han trabajado los mismos casos en inglés y catalán**

Aunque la muestra de trabajos analizados es relativamente pequeña y los resultados que nos ofrecen no pueden ser decisivos, tenemos evidencias para sugerir que la comprensión del contenido por parte de los estudiantes no se ve de ninguna manera limitada por el hecho que, en uno de los grupos, la lengua vehicular de instrucción sea el inglés. De hecho, pocas respuestas de los estudiantes se han podido clasificar en ninguno de los primeros tres niveles de la taxonomía SOLO, que tiene relación con respuestas superficiales y esencialmente descriptivas. La mayoría de respuestas muestran que los estudiantes comprenden la complejidad de las situaciones presentadas, son capaces de reflexionar —sopesando los pros y contras de diferentes opciones— y pueden tomar una decisión final sobre las acciones llevadas a cabo.

El grupo de catalán muestra un mayor número de respuestas argumentativas que el grupo de inglés. La producción de respuestas complejas en una lengua extranjera

es un ejercicio de forma cognitiva más laborioso y lingüísticamente más complejo que si lo hacen en la lengua materna, pero no podemos generalizar ni concluir que el hecho de que un grupo lo haga ligeramente mejor que el otro sea por motivos de la lengua. Los casos eran trabajados por grupos diferentes en cada titulación, por lo tanto, era difícilmente comparable. Además, el instrumento utilizado para el análisis no permite explicar por qué hay diferencias entre el nivel de complejidad de las respuestas producidas y a qué se pueden atribuir estas diferencias. Parecería evidente la necesidad de disponer de un instrumento que fuera capaz de integrar tanto el análisis del contenido como la complejidad lingüística en las respuestas de los estudiantes sin ignorar la tipología y naturaleza de las preguntas que se tienen que responder.

Los resultados acaban mostrando sobre todo la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, sería deseable haber identificado un número más amplio de respuestas de tipo argumentativo, que muestran un nivel de implicación cognitiva, y por lo tanto ofrecen pruebas de una reflexión y una comprensión del contenido más profunda. Cabe notar que es necesario hacer más énfasis en el desarrollo de destrezas cognitivas y lingüísticas en los estudiantes también en las asignaturas no lingüísticas (Jorba et al., 1998). Éso comporta, entre otros, que los docentes en la planificación y presentación de las actividades a los estudiantes hagan más explícito el tipo de respuestas que se esperan en el ejercicio y, sobre todo, que las respuestas presentadas muestren un pensamiento reflexivo en el sentido que defiendan un posicionamiento y sean capaces de valorarlo mediante opciones alternativas desde diferentes perspectivas críticas.

#### **4.2 Estudio en la asignatura Didáctica de las Ciencias para identificar el nivel de lectura crítica que los estudiantes tienen sobre textos científicos**

Con respecto a la lectura crítica, los estudiantes muestran dificultades a la hora de leer textos en otra lengua. Afirman que leer en inglés les genera inseguridad al no estar del todo seguros sobre la captación del mensaje que quiere transmitir el texto y que les supone mucho tiempo, dado que necesitan buscar regularmente el significado de muchas palabras. Esta actitud en parte viene condicionada por el significado que los estudiantes dan a la actividad de leer: la interpretan como un proceso de transmisión de un conocimiento que hay que aprender en lugar de considerar la lectura como una oportunidad para cuestionar el mundo y la profesión docente tal como se presenta en los textos.

Los resultados obtenidos al comparar los dos textos producidos por cada alumno permiten constatar que la utilización de una estrategia didáctica sencilla como puede ser la distribución de unas orientaciones para la lectura crítica de textos profesionales:

1. Produce una mejora global de la competencia de lectura crítica de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian un aumento considerable de elementos críticos entre los textos producidos después de la lectura libre inicial y los elaborados después de la lectura crítica guiada. Sin embargo, se hace necesario un análisis más

detallado de cada categoría para ver si la mejora de la lectura crítica de los estudiantes es general o bien se concentra en algunos aspectos concretos.

2. Incrementa considerablemente la competencia de lectura crítica con relación a los aspectos ligados a la anticipación antes de leer. Los estudiantes muestran en los textos la presencia de referencias, la exposición de expectativas sobre el contenido del texto, tanto en el ámbito cognitivo como el emocional y la identificación y evaluación de los aspectos formales del texto.
3. Ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de las dificultades y, por lo tanto, los capacita para poder minimizarlas. Donde se detectan mejoras de un grado menor está en la capacidad de posicionarse como aprendices y como profesionales.

La mayoría de los estudiantes consideran que leer es una actividad orientada a extraer las ideas principales que transmite el texto y, por lo tanto, se sitúan espontáneamente como receptores pasivos. Un número menor de estudiantes también muestra en los textos de lectura libre la capacidad de establecer relaciones con otros dominios más personales como lectores y la de evaluar las afirmaciones del texto. Donde se encuentra una mayor diferencia en los textos de lectura crítica guiada es en la presencia de afirmaciones sobre el autor y su postura, mientras que en los textos libres ningún estudiante ve la necesidad de reflexionar sobre el autor y su papel en la construcción del texto. En los textos guiados este porcentaje aumenta hasta aproximadamente un 25 %.

Así pues, ofrecer orientaciones a los estudiantes sobre cómo leer críticamente contribuye a que entiendan los aspectos más relevantes del texto (intenciones y posicionamientos del autor, estructura del texto, la relación del estudiante lector con las ideas del texto) y les ayuda en el desarrollo de una postura crítica ante la visión intencionada del mundo profesional que dibuja el autor. Adelantamos la necesidad de desarrollar otras estrategias didácticas más interactivas que favorezcan la construcción de posicionamientos personales y profesionales más críticos como resultado del trabajo de lectura.

## 5. Conclusiones

Vehicular una asignatura en inglés es un gran reto para los docentes, pero seguramente lo es más para la mayoría de estudiantes, que llegan a la universidad con un nivel de competencia en lengua extranjera equivalente a un usuario básico (nivel común de referencia A2) y se les pide que hablen, escriban, lean, interactúen y comprendan el contenido propio de cada asignatura en inglés.

Uno de los problemas que evidencian los estudios sobre AICLE es que hay pocos docentes no especialistas en lengua que se atrevan. Principalmente, la competencia de la expresión escrita y oral es el aspecto que hace falta mejorar como docentes, ya que resulta imprescindible, de acuerdo con nuestro marco teórico, ofrecer y pedir modelos textuales de diversas habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, explicar, argumentar, justificar) que los estudiantes puedan trabajar sistemáticamente.



En general, algunas dificultades que los profesores y estudiantes han encontrado al experimentar el enfoque AICLE en la universidad son la poca fluidez en la interacción y expresión oral de los estudiantes y la dificultad en la expresión escrita (por ejemplo, de informes de laboratorio). Hay que destacar que ésta última es más evidente en el primer curso que en el tercero. Por otra parte, las ventajas tienen relación con la mejora general del vocabulario, la consolidación de aspectos gramaticales o frases hechas, y el interés creciente por el uso de la lengua para preguntar, explicar, justificar o discutir en inglés temáticas de actualidad y propias de las asignaturas. Donde también hay coincidencia es en el hecho de que este aprendizaje está vinculado a la expansión del vocabulario.

Navés y Muñoz (1999) afirman que todavía se debe hacer un gran esfuerzo para dotar las aulas AICLE de materiales útiles para el profesorado y los estudiantes. En este sentido, los profesores que han contribuido en la experiencia señalamos que hay pocos materiales y pocos recursos que faciliten la tarea del docente que quiere impartir contenidos lingüísticos dentro de sus asignaturas, hecho que dificulta la aplicación en el aula de una metodología muy sólida desde el punto de vista teórico. Todos coinciden a afirmar que las dificultades para encontrar vocabularios catalán-inglés específicos de ciencias, matemáticas, informática o didáctica de las ciencias ha contribuido a que la tarea de construcción de vocabulario fuera pesada y llevara más tiempo del necesario.

En línea con lo que postula Muñoz (2002), el hecho de haber utilizado una lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula y como medio para vehicular los aprendizajes propios de cada asignatura ha hecho que el profesorado fuera más consciente de los retos que tenían que afrontar los estudiantes y, en consecuencia, se ha estimulado el comportamiento estratégico para superarlos. Por otra parte, todos apuestan por el trabajo en equipo y afirman que sin el apoyo de los compañeros y compañeras de la experiencia y de la titulación no se hubieran podido afrontar y superar los retos planteados por la docencia en inglés.

Los resultados de las pruebas objetivas de los estudiantes en entornos AICLE, comparadas con los de estudiantes que han cursado las mismas asignaturas con el mismo profesor, en su lengua, no muestran diferencias significativas. La impresión de los profesores, confirmada tanto por los resultados de la evaluación de los trabajos de la asignatura y el examen final, como por el análisis de las producciones textuales de los dos grupos de estudiantes, es que las mismas dificultades aparecen en ambos, y que son las propias del aprendizaje del contenido disciplinario y no de la lengua vehicular utilizada.

Por lo tanto, la visión del alumnado y el profesorado coincide en cuanto al hecho que el enfoque AICLE promueve un mayor uso de la lengua extranjera, hecho que sirve para practicar la lengua y hace que, al practicarla se mejore el aprendizaje. Para la mayoría de estudiantes el entorno AICLE no ha sido problemático, ni para los que presentan problemas de lengua. Todos han apreciado mejoras significativas en el nivel de

dominio de la lengua extranjera y, por lo tanto, las dificultades presentadas son asumibles.

Este proyecto MQD ha supuesto, para todo el profesorado que ha participado, plantear algunos de los retos importantes que supone la docencia universitaria en otra lengua. Este camino no ha hecho más que empezar y se debe continuar en esta línea de investigación con el fin de conseguir resultados más significativos y controlar variables como el rendimiento de los estudiantes y los niveles de inglés para determinar más claramente el impacto del AICLE en los resultados de aprendizaje.

### Referencias

- DIVERSOS AUTORES. (1996). *CLIL in Catalonia, from theory to practice*. APAC: Anglès (Girona).
- BIGGS, J. B. y COLLIS, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning - The SOLO Taxonomy*. Nova York: Academic Press.
- BULLOCK, A. (1975). «A language for life». *Educational Report*.
- CABALLERO DE RODAS, B. y MASATS, D. (1999). «Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars». *Perspectiva Escolar*, 232, Febrer 1999. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. p. 19-25.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies*. Barcelona: Empúries.
- CODÓ, E.; MASATS, D.; FEIXAS, M.; ESPINET, M. y COUSO, D. (2007). «Analysing the Level of Complexity of University Students' Written Responses: A Comparison between First and Foreign Language Productions». A RUST, C. (ed.) (2007). *Improving Student Learning Through Teaching*. Oxford: Oxford Brookes University, p. 158-170.
- COMISSIÓ EUROPEA (2005). *Key Competences for Lifelong Learning –A European Reference*, 0221 (COD).
- COUSO, D.; FEIXAS, M.; MASATS, D. y ESPINET, M. *Treballant les competències lingüístiques dels futurs mestres de llengua estrangera en context: l'ensenyament de ciències i matemàtiques en anglès*. Presentado en el III Congreso Internacional sobre Docencia en la Universidad e Innovación. Barcelona. Julio.
- COYLE, D. (1999) *Against all odds: lessons from content and language integrated learning in English Secondary schools*. Policopiat.
- ESPINET, M.; CODÓ, E.; FEIXAS, M.; MASATS, D. y COUSO, D. (2007). *Llegir i escriure críticament en el context d'assignatures impartides en anglès: el cas de la titulació de mestre especialitat llengua estrangera*. Jornada de Innovación IDES Campus UAB.
- FEIXAS, M. (2005). *La decisió d'impartir una assignatura troncal en anglès: right or wrong?* Jornadas Innovación Docente. UAB.
- FEIXAS, M.; MASATS, D.; COUSO, D.; ESPINET, M. y CODÓ, E. (2006). *Millora de les competències en llengua anglesa dels estudiants de la titulació de mestre espe-*

- cialitat llengua estrangera mitjançant la impartició d'assignatures no-lingüístiques en anglès: una experiència AICLE*. Jornada de Innovación IDES Campus UAB.
- JÄPPINEN, A-K. (2006). «CLIL and future learning». En BJÖRKLUND, S. et al. (ed.) (2006). *Exploring dual-focused education: integrating learning and content for individual and societal needs*. Vaasan Yliopiston Julkaisuja
- JÄPPINEN, A-K. (2005). «Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland». *Language and Education*. Vol.19, n. 2. p. 147-168.
- JORBA, J. (1998). «La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques». En JORBA, J.; GÓMEZ, I.; y PRAT, A. (ed.). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE-UAB.
- Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. (2001) <http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/index.htm>. [Consulta 3.3.2008]
- MASATS, D.; FEIXAS, M.; COUSO, D. y ESPINET, M. (2006). *La docència en anglès en assignatures no lingüístiques a la titulació de Mestre Especialitat Llengua Estrangera*. Presentado en el III Congreso Internacional sobre Docencia en la Universidad e Innovación. Barcelona. Julio.
- MOHAN, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, MA. Addison-Wesley.
- MUÑOZ, C. (1997). «Age, Exposure and Foreign Language Learning». En: L. BOSCH, C. MUÑOZ y C. PÉREZ. *Second Language Acquisition: Early Childhood Perspectives*. APAC Monographs, 2: 16-22.
- PRAT, A., MÁRQUEZ, C. y MARBÀ, A. (2008). «Literacitat científica i lectura». *Temps d'educació*. En prensa.
- RAMOS, L. y ESPINET, M. (2007). *Narrativas experimentales en la formación de docentes de ciencias*. IV Jornadas de Campus de Innovación Docente de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- RAMOS, L. y ESPINET, M. (2007). *Relatos narrativos de las prácticas de laboratorio en la formación de docentes de ciencias*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México.
- RAMOS, L. y ESPINET, M. (2007). *Relatos narrativos y trabajo experiemental en la formación de maestros de ciencias*. IV Congreso Comunicación Social de la Ciencia Cultura Científica y Ciudadanía Democrática. Madrid, España.
- STEVENS, L. P. y BEAN, T.W. (2006). *Critical literacy: Context, research & practice in K-12 classrooms*. Nueva York: Sage.

#### Palabras clave

Aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE), *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), educación superior, competencias cognitivolingüísticas

**Financiación**

Ayuda para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente (MQD) en las universidades de Cataluña. AGAUR (2005MQD00130).

**Responsable del proyecto**

Mònica Feixas  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
monica.feixas@uab.cat

**Presentación de la responsable del proyecto**

Mònica Feixas es profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada. Es licenciada en Filosofía y Letras: Ciencias de la Educación por la UAB, tiene un máster en Administración de la Educación del Teachers College (Columbia University) y es doctora en Ciencias de la Educación por la UAB. Las principales líneas de investigación están relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado universitario, la cultura docente en las universidades, el abandono de estudiantes universitarios y las estrategias de retención, el cambio de cultura a las organizaciones (grupo CCUC) y el desarrollo organizacional en instituciones educativas (grupo EDO).

**Miembros que forman parte del proyecto**

Eva Codó  
Departamento de Filología Inglesa y de Germanística  
Facultad de Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
eva.codo@uab.cat

**Digna Couso**

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales  
Centro de Investigación para la Educación Científica y Matemática (CRECIM)  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
digna.couso@uab.cat

**Mariona Espinet**

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
mariona.espinet@uab.cat

Dolors Masats

Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

dolors.masats@uab.cat



# La didáctica en un entorno virtual interuniversitario: experimentación de ECTS apoyados en TIC

José Tejada

Pedro Jurado, Antonio Navío, Carmen Ruiz, Òscar Mas, Elena Ferrández  
Ángel Pío González, José Miguel Jiménez y Manuel Fandos<sup>1</sup>

Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Departamento de Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili

## Resumen

En el contexto actual de desarrollo tecnológico y de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior emergen las necesidades de adaptación a las nuevas exigencias de trabajo didáctico de estrategias propiciadas por el propio sistema de créditos (ECTS). Es decir, se hace presente la exigencia de experimentar metodologías relacionadas con la implementación inminente de los créditos europeos.

En el estudio, realizado sobre la virtualización de determinadas asignaturas del plan de estudios de pedagogía, se presentan varios proyectos individuales que conjuntamente apuestan por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la docencia como uno de los elementos clave para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la experimentación de los créditos europeos.

En este artículo se presentan los resultados más relevantes de la experimentación realizada en el curso académico 2005-2006, desde la valoración de los actores (profesores y alumnos).

## Ámbito general de interés de la innovación

La innovación llevada a cabo puede resultar de interés a cualquier profesor o colectivo de profesores universitarios que esté interesado en implantar el sistema de créditos europeos. En esta experiencia encontrará las posibilidades y los desafíos que las TIC aportan a este proceso de cambio. Los resultados obtenidos en el proceso de

experimentación en la titulación de Pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona pueden transferirse a otras realidades cuando las TIC son elemento clave en el proceso de cambio universitario.

## 1. Objetivos

Los principales objetivos son:

1. Experimentar los créditos europeos en la docencia de las diferentes asignaturas.
2. Promover el uso de las TIC como una herramienta para mejorar la docencia universitaria.
3. Analizar el uso de la tecnología en la reestructuración de los procesos formativos en la enseñanza superior; es decir, reflexionar sobre el papel del alumno y del profesor, el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad presencial virtual y la elaboración de material multimedia.
4. Definir un entorno virtual de formación para el desarrollo de asignaturas del plan de estudios de Pedagogía y Educación Social.
5. Elaborar propuestas para la incorporación y planificación de las herramientas telemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 2. Descripción del trabajo

La pretensión del estudio es experimentar los créditos europeos incidiendo en las implicaciones didáctico-metodológicas de los mismos, especialmente relacionadas con el uso de las TIC. Esto entraña todo un proceso de innovación, con múltiples y variadas actividades, que dan idea de la complejidad de la propuesta de intervención, amén de la definición de todo un entorno virtual de formación. La implicación de los distintos actores (profesores, alumnos, equipo de investigación) obliga a la vez a disponer de un dispositivo de seguimiento y evaluación capaz de dar luz al propio proceso de innovación.

Se opta por la estrategia de innovación de la investigación-acción colaborativa, que a su vez, se convierte en referente principal y orientador del diseño del estudio y sus fases, así como del plan de trabajo. Respecto del primero se articulan tres grandes fases: *a)* Planificación, donde se abordan los dos primeros objetivos generales del estudio, centrándose en tres acciones concretas: diseño de la intervención, diseño del entorno virtual y diseño del marco metodológico; *b)* acción-implementación, donde se realiza la experimentación propiamente dicha; *c)* evaluación-reflexión, donde se sistematiza y evalúa el trabajo realizado en la fase anterior.

El trabajo se ha desarrollado en un contexto de aprendizaje colaborativo interuniversitario, en el que se implican dos colectivos de profesores: docentes de la Universidad Rovira i Virgili y de la Universitat Autònoma de Barcelona, que experimentan la propuesta en la titulación de Pedagogía en las asignaturas relacionadas con la didáctica.



### 3. Metodología

#### 3.1. Diseño del estudio

Este estudio se apoya metodológicamente en la investigación-acción colaborativa en lo que respecta a su fundamentación, estructura y dinámica de desarrollo. Se ubica en un planteamiento metodológico cualitativo al encontrarse dentro de un contexto específico y desde una perspectiva interna, al ser el investigador a la vez actor de la acción innovadora.

De alguna forma también puede considerarse un estudio de casos múltiple, ya que validaremos la efectividad de los recursos y la estrategia a partir de la implicación de diferentes asignaturas. Cada una de ellas se convierte en un caso particular sobre el que se realiza un estudio exhaustivo del proceso de desarrollo de la propia experimentación.

#### 3.2. Población y muestra

En este tipo de estudios de casos, por razón de su propia procedencia, el muestreo está prefijado, viene definido de antemano, se trata de una muestra intencional, que garantiza la significación cualitativa.

La muestra del profesorado implicado la forma el equipo de investigación (6 profesores de las universidades Autónoma de Barcelona y 3 de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona), con sus correspondientes asignaturas. De esta forma se constituyen los estudios de caso individuales en nuestro proyecto.

Por lo que respecta a la muestra de alumnos, se considera a todos los matriculados en cada una de las asignaturas afectadas, como también a los implicados en el estudio (299).

#### 3.3. Instrumentalización

Consecuentemente con lo apuntado en los apartados anteriores, el proyecto de investigación conlleva la implicación de diferentes, variados y complementarios instrumentos de recogida de la información (cuestionarios, entrevistas, Observación *in situ*, discusión en grupo, análisis documental...) que por su propia naturaleza cuantitativa y cualitativa y bajo el principio de la triangulación que permiten recoger y disponer de información pertinente, válida y contrastada en relación con los objetos de estudio. Las fuentes de información a utilizar igualmente son variadas y complementarias como consecuencia también del principio de la triangulación. Se implican profesores, alumnos, y gestores académicos (particularmente coordinadores de titulación).

## 4. Resultados

### 4.1. Perfil general de entrada

Partimos de un colectivo de estudiantes mayoritariamente femenino (92 %) de segundo ciclo (82 %), de estudios diurnos (86 %), que realizan actividades laborales remuneradas (70 %) poco cualificadas que tienen carácter de acompañamiento a los estudios más que profesionalizador. Las asignaturas sobre las que se ha realizado el estudio son mayoritariamente troncales y anuales (2/3).

Cuentan con experiencia previa en TIC (2/3) y el uso que hacen de las mismas se puede cifrar en torno a la edición de documentos, la consulta/navegación desde la lógica de la investigación, el correo electrónico y chat como comunicación, aunque también hay un alto uso como ocio y pasatiempo. Disponen de infraestructura suficiente para el trabajo con TIC tanto en el domicilio propio como en la Facultad y utilizan software relacionado con su actividad (procesador de texto Word, Power Point, Internet Explorer, Mozilla, Messenger).

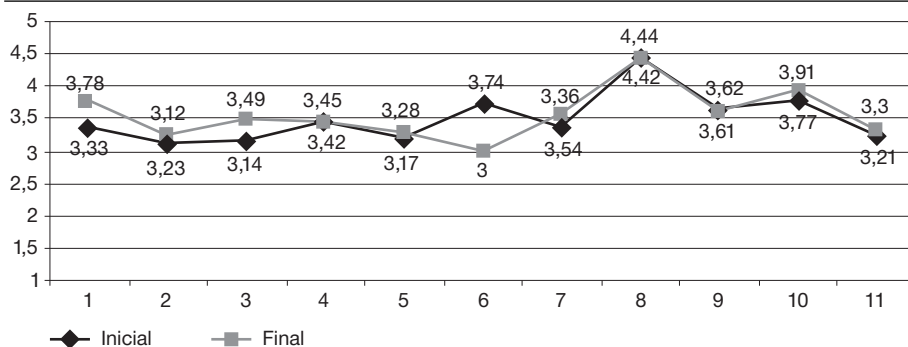
Con todos los datos recogidos, se considera que tienen un nivel medio de formación y dominio informático para operar con TIC según la propia autoevaluación. La formación la han adquirido durante los estudios y el trabajo individual (autodidactas informáticos).

### 4.2. Valoración inicial-final de la enseñanza-aprendizaje con TIC

Tabla 1. Comparación del uso de las TIC inicial-final

	Inicial (1)	Final (2)	Signif.	Dif.
1. Facilitan el trabajo en grupo.	3,33	3,78	.000	1 < 2
2. Motiva al aprendizaje.	3,12	3,23	-	
3. Facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos.	3,14	3,49	.000	1 < 2
4. Facilitan el autoaprendizaje e individualizan la enseñanza.	3,45	3,42	-	
5. Demuestran y simulan experiencias.	3,17	3,28	-	
6. Aclaran conceptos abstractos.	3,74	3	.008	1 > 2
7. Propician nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante.	3,36	3,54		
8. Permiten el acceso a más información.	4,44	4,42		
9. Facilitan la transferencia del conocimiento.	3,62	3,61		
10. Ofrecen una mejor presentación de los contenidos.	3,77	3,91		
11. Crean o modifican nuevas actitudes.	3,21	3,30		

Gráfico 1. Comparación del uso de las TIC inicial-final



#### 4.2.1. Imagen positiva de las TIC en el proceso E-A

Las TIC mejoran la enseñanza, permiten trabajar a cada uno siguiendo su propio ritmo, mejoran el trabajo colaborativo de los alumnos, permiten el acceso a más información, ofrecen una mejor presentación de los contenidos y facilitan el autoaprendizaje y la individualización de la enseñanza. En algunos casos, las TIC despiertan una alta motivación debido a la novedad tecnológica y la multivariada metodológica empleada y por la presentación de un formato innovador, ágil y atractivo que facilita la integración de los contenidos.

Hay que considerar también que su potencial está en la complementariedad con otros recursos y no en su exclusividad, hasta el punto que no es posible descartar el libro de texto, sino complementarlo.

#### 4.2.2. Falta de preparación, escasa disponibilidad de recursos y resistencia al cambio como dificultades para incorporar las TIC al trabajo diario

Aunque manifiestan con anterioridad contar con un nivel medio de formación y dominio, los estudiantes tienen conciencia de sus propias limitaciones para afrontar con éxito un curso apoyado con TIC, aunque están motivados para afrontarlo.

#### 4.2.3. Preparación del profesor, predisposición-preparación del alumno, disponibilidad de recursos y diseño del material en red como factores de éxito para el desarrollo de un curso apoyado en TIC

Este apartado es coherente con la conclusión anterior, ya que los factores de éxito, tal como los plantean, no son más que el contrapunto a los obstáculos o dificultades para el mismo. Puede atisbarse, no obstante, una preocupación por el factor humano, tanto en lo relativo al profesor (su preparación y el diseño de materiales) como al propio alumno (predisposición-formación) por encima del factor material (disponibilidad de recursos- infraestructura). Dicho de otra forma, esta última, siendo condición necesaria, no es condición suficiente para garantizar el éxito.

### 4.3. Valoración general de la formación recibida

A continuación se presentan una serie de afirmaciones en relación con la **formación recibida** a través de una escala gradual (1, total desacuerdo y 5, total acuerdo).

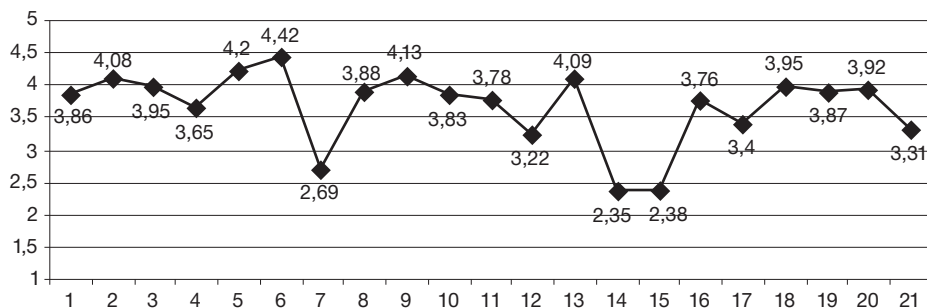
Tabla 2. Formación recibida

	Media	Desv.
1. Los objetivos del curso han sido adecuados.	3,86	0,7
2. Los contenidos trabajados son adecuados para mi formación profesional.	4,08	0,7
3. Los contenidos se presentan de forma ordenada.	3,95	0,8
4. La cantidad de conocimientos a trabajar es adecuada.	3,65	0,8
5. Los conocimientos presentados son actuales.	4,20	0,7
6. El trabajo en grupos pequeños es mejor que en grandes grupos.	4,42	0,7
7. Es mejor la enseñanza individualizada que en grupos de aprendizaje.	2,69	0,9
8. Los aspectos prácticos son mejores que los teóricos.	3,88	0,8
9. El clima de trabajo en el grupo ha sido satisfactorio.	4,13	0,8
10. La presentación de los contenidos la consideras didáctica	3,83	0,7
11. La duración de la asignatura ha sido correcta.	3,78	0,8
12. Falta tiempo para el intercambio de experiencias.	3,22	1
13. Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar.	4,09	0,8
14. Los exámenes escritos son la mejor manera de evaluar este tipo de asignatura.	2,35	0,9
15. Es preferible no evaluar una asignatura de este tipo.	2,38	1
16. La evaluación realizada ha estado de acuerdo con los criterios de la asignatura.	3,76	0,7
17. Es necesario partir de una evaluación inicial .	3,40	0,9
18. Durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para mi trabajo.	3,95	0,7
19. El aprendizaje logrado en la asignatura se corresponde con las necesidades de la práctica laboral	3,87	0,8
20. La asignatura ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro.	3,92	0,8
21. Esta modalidad de formación despierta el interés para matricularse en otras asignaturas.	3,31	0,9

#### 4.3.1. Adecuación y pertinencia de los objetivos y contenidos planteados

La valoración positiva hay que buscarla en la referencia en el propio diseño de la asignatura al propio perfil profesional y en las competencias profesionales de la programación de los propios ECT, así como también en el plan de trabajo a desarrollar.

Gráfico 2. Formación recibida



De hecho, han sido muy bien valorados no sólo los objetivos y los propios contenidos (adecuación, actualidad), sino también los aprendizajes adquiridos, vistos en correspondencia con las necesidades de la práctica laboral.

#### 4.3.2. Pertinencia metodológica y suficiencia de actividades y recursos utilizados

El planteamiento multivariado de estrategias metodológicas, así como de recursos y tiempos para su desarrollo, han sido fundamentales para el éxito en este campo. Los alumnos sabían en todo momento qué tenían que hacer, con qué, con quién, y quedaba claro su protagonismo e implicación en las actividades como también el papel del profesor. De hecho, la parte virtual de la asignatura propiciaba esta secuencia, además de que el propio profesor sabía gestionar el trabajo a realizar. El clima de trabajo ha sido satisfactorio y los estudiantes valoran muy por encima del trabajo individualizado el trabajo en un grupo pequeño.

#### 4.3.3. La multivariedad de estrategias como principio fundamental de articulación de una asignatura universitaria

La reflexión sobre la práctica, la adecuación de las actividades a los objetivos y la facilidad de disponer de refuerzos personales durante el desarrollo aparecen como elementos clave de una asignatura universitaria, sin menospreciar las demostraciones, la presentación de materiales de aprendizaje y la propia presentación de las teorías y conceptos.

#### 4.3.4. Necesidad de nuevas estrategias evaluativas

Después de la experiencia, es evidente que los exámenes escritos no son la mejor manera para evaluar este tipo de asignatura, aunque no se descartan. Es necesario integrar una evaluación continuada que posibilite el registro de información de todo el trabajo y el proceso realizado bajo esta modalidad de trabajo presencial, dirigido y autónomo, incluso partiendo de una buena evaluación inicial.

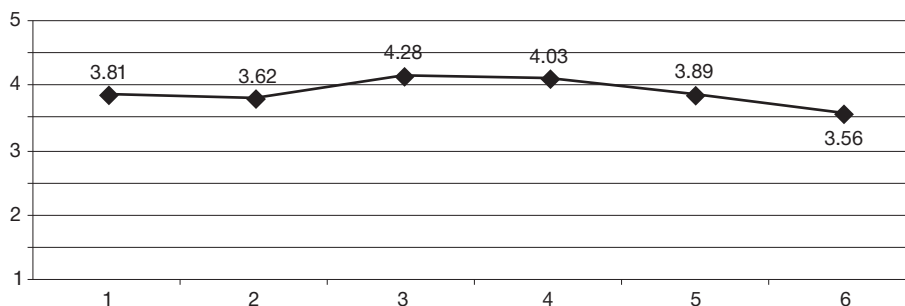
En todo caso, deben quedar claros los criterios y el plan de evaluación, del mismo modo que queda claro el plan de trabajo del alumno.

#### 4.4. Desarrollo de la asignatura

Tabla 3. Evaluación del papel de los participantes en el desarrollo (valores del 1 a 5 como máxima puntuación)

	Media	Desv.
1. Los participantes se han implicado con interés en la asignatura.	3,81	0,7
2. Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos	3,62	0,8
3. Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado.	4,28	0,7
4. Se ha creado un ambiente de cooperación en las actividades de grupo.	4,03	0,8
5. Los participantes han percibido que las actividades eran productivas.	3,89	0,8
6. En la asignatura se han desarrollado actividades nuevas e innovadoras.	3,56	0,9

Gráfico 3. Papel de los participantes en el desarrollo



##### 4.4.1. Importancia del protagonismo discente

La implicación de los participantes y su protagonismo es fundamental para el éxito de una asignatura bajo esta modalidad y así se ha evidenciado por parte de los propios protagonistas. Se valora muy positivamente la posibilidad de intervenir cuando se ha querido, pero aún más importante es el ambiente de cooperación en las actividades de grupo y la percepción de la productividad de las actividades. Esto refuerza una vez más el trabajo colaborativo que late en el trasfondo del planteamiento metodológico de la asignatura, además de reforzar también la idea de que dichas actividades eran nuevas e innovadoras para los participantes.

De alguna forma se está rompiendo con la modalidad universitaria tradicional de la clase magistral, si bien esto no es nuevo, puesto que el diseño y desarrollo de la programación en clave de ECT conlleva el desplazamiento del protagonismo hacia el estudiante.

#### 4.4.2. La explicación del profesor y el trabajo en pequeño grupo: eje central de la multivariación metodológica

Se evidencia en la valoración de las actividades la importancia del profesor en la explicación de los contenidos, a la par que el trabajo en pequeño grupo se erige en una de las actividades más valoradas en este escenario de enseñanza-aprendizaje.

A todo ello hemos de añadir la búsqueda de documentos de refuerzo (posibilidad que se da con la incorporación de las TIC), las simulaciones o *role playing* y los debates propuestos por el profesor.

#### 4.4.3. La participación, la motivación, la funcionalidad y aplicabilidad y la interrelación como principios metodológicos que rigen la asignatura

No es de extrañar esta valoración por todo lo que venimos ya comentando sobre el trabajo en grupo y el protagonismo discente. De hecho, lo que se constata es que dichos principios que estuvieron previamente en la articulación-diseño de la asignatura ahora se valoran positivamente por los participantes tras realizar la experiencia.

#### 4.4.4. Importancia del programa de la asignatura, el manual de procedimiento y los esquemas-mapas conceptuales

Aunque el conjunto de los materiales utilizados ha tenido una muy buena valoración (todos por encima de la media teórica), se resalta la importancia del programa, los manuales de procedimiento y los mapas conceptuales-esquemas como recursos nada desdeñables desde el inicio de la asignatura. Se considera que precisamente el conocimiento previo y la interacción con dichos materiales desde el primer día son claves para el éxito de la asignatura. De hecho, los alumnos valoran muy positivamente las actividades que cuentan con esquemas, ideogramas, ilustraciones, porque permiten clarificar mejor los contenidos difíciles de la asignatura y clarifican la información confusa.

### 4.5. Actitudes y habilidades desarrolladas en la asignatura

#### 4.5.1. Nueva imagen del papel del alumno universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los alumnos han asumido responsabilidades en el proceso de aprendizaje, han compartido ideas, respuestas y visiones con su profesor, y se ha incrementado el nivel de implicación en la asignatura. La modalidad semi-presencial (virtualización de la asignatura) motiva hacia el trabajo en la asignatura permitiendo encontrar nueva información y recursos usando las herramientas telemáticas. De alguna forma, se asume que ha habido un cambio en la actitud del alumno a la hora de afrontar los estudios.

#### 4.5.2. Incremento de la capacidad de autoaprendizaje

La capacidad de autoaprendizaje se ha visto incrementada (se ha planificado correctamente el trabajo durante el curso sin tener problema de tiempo en ningún momento,

se han consultado otros materiales para profundizar sobre los temas) aunque se asume que ha sido difícil aprender los contenidos sin la ayuda del profesor, reafirmando los logros conseguidos a partir de la asistencia a clase. Aunque esto pudiera parecer paradójico viene una vez más a demostrar la importancia de la estrategia utilizada fundamentada en el trabajo del alumno a través del trabajo colaborativo. Los alumnos afirman continuamente el hecho de aprender más compartiendo, tanto con sus compañero como con su profesor. A este último le asignan un papel más de guía o facilitador del proceso y no un mero transmisor de información.

#### 4.5.3. Satisfactoriedad con el papel del profesor

Consecuentemente con lo señalado en el punto anterior, se valora positivamente la relación establecida con el profesor y su papel en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor ha dado *feedback* de manera adecuada, ha posibilitado alternativas para la mejora y el desarrollo de las actividades, ha posibilitado la tutoría a aquellos alumnos que han encontrado dificultades, la comunicación ha sido constante y adecuada, y ha resuelto satisfactoriamente las dudas.

Esta conclusión no viene sino a complementar lo comentado sobre el cambio de papel y los nuevos roles y funciones profesionales que los profesores han activado para garantizar el éxito de la experiencia.

#### 4.5.4. La manera de realizar las actividades, la interacción con otros, el trabajo del profesor y el método de enseñanza son los cambios más valorados

La estrategia metodológica diseñada y activada para el desarrollo de una asignatura en clave de ECT y apoyada en TIC, fundamentada además en el trabajo colaborativo y en el desplazamiento del protagonismo trae como consecuencia que se valora globalmente los propios procedimientos y la interacción como los cambios habidos globalmente de más relieve.

Como consecuencia de ello no es de extrañar que se haya aumentado la relación con los compañeros, se haya mejorado la relación con el profesor y sobre todo se han incrementado los conocimientos.

## 5. Conclusiones

En síntesis, podemos afirmar que los alumnos de los estudios de Pedagogía valoran que las TIC ofrecen un amplio abanico de posibilidades técnicas que pueden facilitar la enseñanza. Permiten un rápido y fácil acceso a la información incentivando la capacidad de autogestión y creando un espacio privilegiado para el autoaprendizaje. El uso de las TIC permite trabajar grupalmente y de manera coordinada, ya que facilitan la comunicación, la accesibilidad a la información, a los materiales de apoyo al estudio, así como la rapidez en el intercambio de documentos y en la difusión de archivos y información, etc. En algunos casos las TIC despiertan una alta motivación debido a la novedad



tecnológica que suponen, a la multivariada metodológica utilizada y por la presentación de un formato innovador, ágil y atractivo, el cual facilita la retención de contenidos.

En este escenario, el rol del docente debe cambiar para saber utilizar y gestionar las TIC, para diseñar y poner en marcha estrategias metodológicas multivariadas que faciliten el trabajo colaborativo. En este sentido, el papel y las funciones de los docentes deberán adaptarse a este contexto. Para ello será necesario:

1. La formación continuada de los docentes en el ámbito de las TIC. Un número notable de alumnos piensa que es necesario disponer de conocimientos y habilidades referidas al ámbito de las TIC por parte del docente.
2. Cambios en las tareas del docente: debe elaborar nuevos materiales adaptados, invirtiendo tiempo y dedicación. Otras tareas: gestión diaria del correo electrónico, tutorías virtuales, colgar regularmente el material en el entorno virtual, elaborar y revisar materiales, actualizar la información, explorar todas las potencialidades del entorno virtual.
3. El docente deberá desarrollar un rol de acompañamiento, ejerciendo funciones de consulta y de guía. El profesor pierde su protagonismo para dejar paso al alumno, para que su implicación, esfuerzo y dedicación se puedan demostrar.
4. El docente deberá mejorar la accesibilidad y desarrollar otras estrategias metodológicas adaptadas al nuevo contexto tecnológico.

### Referencias

- BISQUERRA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- MAYOR, C. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- SALINAS, J. (2000). «El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación». En: CANERO, J. (coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

### Palabras clave

Didáctica universitaria, TIC, ECTS, virtualización.

### Financiación

Esta investigación ha sido subvencionada por la AGAUR (Generalitat de Catalunya). (referencia MQD2004 00058).

### Responsable del proyecto

José Tejada Fernández  
Departamento de Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
jose.tejada@uab.cat

### **Presentación del grupo de trabajo**

El grupo de investigación CIFO, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona es un grupo de investigación consolidado reconocido por la AGAUR (2005SGR01020). Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la formación en y para el mundo del trabajo: formación de formadores, competencias profesionales, evaluación de la formación e innovación formativa. En los últimos años ha participado en diversos proyectos de investigación, especialmente europeos, relacionados con las mencionadas líneas de investigación. De reciente publicación, la obra Formación de Formadores (2 volúmenes editados por la editorial Thomson) es la síntesis de la investigación en el terreno de la formación de formadores.

El Dr. José Tejada es el director del grupo de investigación. Más información en: <http://dewey.uab.es/grupocifo/>

### **Miembros que forman parte del proyecto**

Ángel Pío González  
Departamento de Pedagogía  
Facultad de Psicología i Pedagogía  
Universitat Rovira i Virgili  
angelpio.gonzalez@urv.cat

Pedro Jurado  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
pedro.jurado@uab.cat

José Miguel Jiménez  
Departamento de Psicología  
Facultad de Psicología  
Universitat de Girona  
josemiguel.jimenez@urv.cat

Antonio Navío  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
antoni.navio@uab.cat

Carmen Ruiz  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
carmen.ruiz.bueno@uab.cat

Manuel Fandos  
Departamento de Psicología  
Facultad de Psicología  
Universitat Rovira i Virgili  
manuel.fandos@urv.cat

Òscar Mas  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
oscar.mas@uab.cat

Elena Ferrández  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
elenaferandez@gmail.com



## Coordinación entre asignaturas e implicación del alumnado

Teresa Ribas i Seix

Montserrat Bigas, Oriol Guasch, Marta Milian

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

Josep Bonil, Conxita Màrquez

Departamento de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

La coordinación entre el profesorado de diferentes disciplinas es normalmente una asignatura pendiente en las etapas universitarias. En este caso, se ha llevado a cabo conjuntamente entre dos asignaturas de la titulación de Maestro de Educación Primaria una parte de los respectivos programas que tienen una serie de puntos en común. Las cuestiones metodológicas han constituido también un aspecto importante de la innovación, ya que se han propuesto dar un nuevo rol al estudiante, más participativo y más consciente de su aprendizaje. El aspecto más destacable del proyecto es la constitución en seminario permanente del conjunto del profesorado que imparte estas asignaturas, con la finalidad que la reflexión compartida permita ajustar las propuestas de enseñanza a las necesidades formativas de los estudiantes.

### Ámbito general de interés de la innovación

La experiencia que se presenta a continuación tiene dos focos de interés principales: la elaboración de materiales didácticos que guían el itinerario de aprendizaje autónomo de los estudiantes y la coordinación entre el profesorado universitario de estos mismos estudiantes. En unos estudios altamente profesionalizados como los de la formación de maestros, este segundo punto requiere una reflexión profunda y crítica, muchas veces en un difícil encaje con las dinámicas universitarias actuales. Este proyecto de innovación muestra como el trabajo de equipo entre el profesorado, incluso de áreas y departamentos diferentes, permite transmitir a los estudiantes el

valor del conocimiento construido en colaboración y el interés de aproximarse a la realidad desde una perspectiva interdisciplinar y compleja.

Por otra parte, habitualmente hablamos del aprendizaje autónomo de los que aprenden, pero es bien cierto que no es fácil acertar el espacio idóneo entre el guiaje y la autonomía, de manera que los itinerarios de aprendizaje sean diversos y posibles, siempre en grupos numerosos de estudiantes y con semestres cortos, cosa que hace difícil un seguimiento bastante atento a las individualidades. La elaboración de materiales adecuados para diseñar estos procesos es un aspecto fundamental del trabajo docente, teniendo siempre en cuenta que habrá que ir adaptándolos en función de los cursos y de las circunstancias cambiantes. Éste es otro de los aspectos que muestra esta experiencia: una buena planificación de la metodología docente con una elaboración a priori de los materiales adecuados produce un mejor aprendizaje y unos índices más altos de satisfacción. Pero este trabajo de planificación es mucho más interesante y provechoso si se hace en el seno de un equipo de profesores, en una dinámica de intercambio y discusión que asegura un rigor más alto y una atención más completa a los diferentes factores que integran la tarea docente.

## 1. Objetivos

El principal objetivo de la innovación se refiere al profesorado: consiste en la coordinación entre profesores de áreas diferentes, con la finalidad de dar una formación al futuro maestro más ajustada a sus necesidades profesionales. El análisis de una misma realidad (el estudiante, el aula, la escuela...) desde disciplinas diferentes, por lo tanto con marcos teóricos de referencia no coincidentes, y el trabajo en equipo de los profesores de áreas diversas abren una nueva perspectiva y dan pautas a un alumnado que tendrá que desarrollar herramientas para abordar la realidad compleja educativa desde el conocimiento disciplinario que ha alcanzado en la carrera.

El segundo objetivo, congruentemente con lo que hemos dicho ahora, hace referencia al alumnado: desarrollar la competencia del trabajo en equipo y la capacidad para relacionar conocimientos provenientes de disciplinas diferentes, para enfrentarse a la comprensión de su espacio de trabajo futuro: la educación. Esta competencia no afecta sólo al ámbito cognitivo sino que se considera que los aspectos actitudinales fomentados y ejemplarizados por la manera cómo se recibe la docencia universitaria son igualmente importantes.

## 2. Descripción del trabajo

El trabajo de innovación se ha llevado a cabo durante el curso 2004-2005 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, en las asignaturas de Didáctica de la Segunda Lengua y Didáctica de las Ciencias Experimentales de la titulación de Maestro de Educación Primaria. Estas asignaturas tienen la particularidad que se imparten

en el tercer curso, coinciden en el segundo semestre y son obligatorias. Nos encontramos, por lo tanto, con dos asignaturas que normalmente se cursan durante un mismo año. Este hecho permite organizar un horario en el cual un día semanal las dos asignaturas se imparten una a continuación de la otra, cosa que facilita las sesiones largas y compartidas. Los grupos están formados por un número de estudiantes que oscila entre los 45 y 65, en función del año y de si el grupo es de mañana o de tarde.

Antes de entrar en el detalle de las diferentes etapas y acciones del desarrollo del proyecto habrá que aportar información para contextualizar las asignaturas y la titulación donde están ubicadas. Las dos asignaturas por separado empiezan, unos cuantos años antes, un proceso de innovación consistente en la revisión de los contenidos del programa y de la metodología para llevarlo a cabo. En este sentido, tanto en un caso como en el otro, los temas que se están trabajando con los estudiantes universitarios empiezan a ser cuestionados, tanto por los trabajos teóricos en los ámbitos de las didácticas correspondientes, como por la realidad de la escuela, que en los últimos años ha sufrido una transformación importantísima. De la misma manera, la reflexión sobre la construcción de un conocimiento que pueda ser actualizado en forma de competencias que integren y relacionen diferentes tipos de conocimientos lleva al profesorado de estas dos asignaturas a plantear, cada una por su cuenta, una metodología más participativa, más allegada a las necesidades del futuro maestro y que permita poner en práctica algunas de las habilidades imprescindibles para el ejercicio de la profesión.

El proyecto está diseñado y presentado desde la perspectiva del Área de Didáctica de la Segunda Lengua.

### **2.1. La mejora de la asignatura Didáctica de la Segunda Lengua**

Fruto de la evaluación de estudiantes y de profesores cada final de curso, y de un trabajo de reflexión conjunta del profesorado que imparte esta asignatura en las titulaciones de Maestro de Educación Primaria y de Maestro de Educación Infantil, desde hace años se ha iniciado un proceso de cambios y mejoras en la Didáctica de la Segunda Lengua (Guasch, Milian, Ribas, 2003; Guasch, Milian, Ribas, 2006; Ribas et al, 2005). Por una parte se han modificado algunas de las lecturas que los estudiantes utilizan como fuente de documentación para su trabajo de pequeño grupo: más actuales, más relacionadas con los temas que presentan más dificultades en la escuela, más ajustadas a lo que se pide en el trabajo.

Se ha reorganizado la metodología de trabajo, basada fundamentalmente en el trabajo autónomo de los pequeños grupos de estudiantes y en el guiaje por parte del profesor a través de las instrucciones de los trabajos, de los documentos de seguimiento del trabajo y de las tutorías de grupo. Unos cuestionarios pasados cada final de curso han permitido obtener una información muy valiosa para ir modificando la asignatura con el objetivo que permita la implicación de los estudiantes, el trabajo autónomo y la conexión eficaz con la problemática que actualmente viven las aulas con respecto a la enseñanza de las lenguas dentro de un contexto de plurilingüismo.

## 2.2. La coordinación entre los profesores que imparten la misma asignatura en dos titulaciones diferentes

La asignatura Didáctica de la Segunda Lengua se imparte con el mismo título en dos titulaciones diferentes. Como es una asignatura que hace muchos años que está en el plan de estudios, tuvimos que ir actualizando los contenidos fruto de los estudios sobre aprendizaje de lenguas y a raíz también de la cambiante realidad social. Así, una asignatura que nació a finales de los años 70 orientada a proporcionar elementos por la enseñanza y el aprendizaje del catalán para la población castellanoparlante que vivía en Cataluña, se ha convertido en una asignatura que pretende orientar el futuro maestro en la enseñanza de las diferentes lenguas del currículum escolar en el seno de una realidad mucho más plurilingüe y multicultural que hace treinta años. Evidentemente, este cambio ha sido gradual, pero ha hecho que, en los últimos 5 o 6 años, el profesorado que impartía esta asignatura se constituyera en un seminario permanente de innovación, algunas veces con Proyectos oficialmente reconocidos, de otras veces sin, para preparar y evaluar el desarrollo del programa y de las clases a lo largo de todo el curso. En diferentes momentos, los cambios que se estaban introduciendo, tanto a nivel de temario como a nivel metodológico, se han presentado y discutido en reuniones de Departamento.

## 2.3. La coordinación con la asignatura de Didáctica de las Ciencias experimentales

Dado que las dos asignaturas afectan a unos mismos estudiantes durante el segundo cuatrimestre del tercer curso, la primera tarea ha consistido en establecer contacto y coordinación entre el profesorado de una y otra asignatura. Tratándose de profesores que provienen de ámbitos y tradiciones científicas diferentes, ésta ha sido quizás la tarea más difícil y más interesante al mismo tiempo. Han hecho falta meses de encuentros, de explicar los programas y las metodologías con el fin de identificar los aspectos comunes. Con respecto a las cuestiones metodológicas, la tarea ha sido más fácil: rápidamente se vio que se compartían muchos puntos de partida y que las competencias transversales que se trabajaban tenían muchas coincidencias. Con respecto a los contenidos de los programas de las dos asignaturas, como las dos pretenden dar herramientas útiles para el profesional que tiene que hacer de maestro de un aula de Primaria, se recurrió a dos marcos teóricos de cada uno de los dos ámbitos que permitían encontrar puntos de contacto: «La enseñanza de la lengua basada en los contenidos» (*Content-based Language Teaching*) (Snow, M. A., 2001) y «Hablar para aprender ciencia» (Lemke, 1997; Sanmartí, 2003). Este tema común llevó a contactar con los maestros de una escuela de Primaria para obtener grabaciones de clases que focalizaran nuestros intereses y que sirvieran de material de partida para la sesión conjunta con nuestros estudiantes. En este sentido se diseñó una propuesta de trabajo que consiste en dos sesiones dobles, una al principio del semestre y la otra hacia el final, en la que se analiza una misma realidad escolar desde las dos perspectivas: la enseñanza de una segunda lengua por medio de una asignatura de contenidos curriculares como las cien-



cias, y el papel del lenguaje en la conceptualización y el aprendizaje de los contenidos de ciencias. Éstos son los contenidos declarativos situados en la intersección de las dos asignaturas. Además, cómo ya se ha comentado, otro contenido, esta vez de tipo actitudinal, se refiere al hecho de poner de lado dos disciplinas diferentes con sus referentes, a trabajar en equipo, a aportar visiones diferentes para analizar una realidad única —la clase— que tiene lugar con toda su complejidad y riqueza.

#### 2.4. La evaluación de la innovación

Todo el proceso siguiente fue evaluado por parte de los estudiantes, a través de un cuestionario y de una conversación colectiva a final de curso. Los comentarios de los estudiantes fueron favorables y reconocieron una cierta sorpresa inicial: según sus palabras, era la primera vez en la carrera que se planteaba un trabajo conjunto desde dos asignaturas. Hicieron algunas sugerencias en la línea de aumentar esta colaboración porque, según ellos, daba una información más real de lo que es la práctica profesional del maestro. Desde la perspectiva docente, un trabajo de este tipo favorece la autonomía de los estudiantes, les pone en situaciones más próximas a las que se encontrarán en su práctica profesional y les permite ver una aproximación a la educación desde el diálogo disciplinario y el trabajo en equipo.

#### 2.5. La implicación y participación de los estudiantes

Ante un planteamiento tradicional en el que se informa de manera lineal de unos conocimientos mediante explicaciones orales y lecturas individuales, se ha optado por dibujar una metodología que se organice en torno a la perspectiva del estudiante. A partir de una diversidad de fuentes, los estudiantes tienen que llegar a hacerse suyas unas informaciones y tienen que poder valorarlas y considerarlas en relación a su experiencia y a los retos que la escuela plantea hoy en día. Es por eso que el aprendizaje se basa en el diálogo exploratorio (Mercero, 1997) y las diferentes tareas están organizadas alternando el trabajo individual de lectura y de reflexión individual primero, de puesta en común en pequeños grupos de tres a través de unas guías para la discusión después, y finalmente de una discusión pública con los otros grupos que han trabajado el mismo tema. A lo largo de todo este proceso, el rol del profesor consiste en diseñar las tareas, establecer los tiempos y los espacios para cada una, escoger y guiar las lecturas y las discusiones, y proporcionar *feedback* en las tareas individuales y de grupo a través de comentarios escritos y/o orales. Este proceso interactivo en diferentes niveles permite el desarrollo de mecanismos de regulación que favorecen el aprendizaje y facilitan el desarrollo de las competencias necesarias para la toma de decisiones necesaria en el ejercicio de la profesión de maestro.

Es cierto que diferentes profesores y estudios han buscado medios para implicar a los estudiantes en los nuevos planteamientos de los estudios universitarios, pero hay que reconocer que en este ámbito las inercias son muy fuertes y las cuestiones estructurales, como los horarios, la falta de tiempo, etc., hacen difícil el encuentro entre profe-

orado y alumnado. Es por eso que se cree que el interés de esta innovación es establecer un punto de partida para poder ser considerada y generalizada en los nuevos planes de estudio que se están elaborando.

### 3. Metodología

Los cambios metodológicos que se han implantado en nuestras asignaturas provienen de hacernos preguntas sobre:

1. ¿Qué contenidos tenemos que enseñar? ¿Además de los contenidos declarativos, provenientes del saber científico, qué lugar tienen los procedimientos y las actitudes, las creencias y los valores en el aprendizaje de los estudiantes?
2. ¿Qué papel tiene que jugar el estudiante en las asignaturas?
3. ¿Qué valores da al trabajo cooperativo?
4. ¿Qué rol juega el profesor/a?
5. ¿Como se puede hacer que la evaluación se convierta en un elemento formativo?
6. ¿Cómo se vincula la formación inicial con el mundo profesional?

El principal instrumento utilizado en la implantación de esta innovación ha sido el trabajo en equipo del profesorado, para intercambiar las maneras de trabajar y encontrar los puntos de contacto entre las diferentes materias que podían ser interesantes para la formación del alumnado. La coordinación docente es un elemento indispensable para la mejora de la calidad de la enseñanza, en especial en una carrera profesionalizadora. Hay que destacar que esta coordinación tiene poca tradición en la etapa universitaria y que a menudo no tiene un espacio reconocido entre las diversas tareas que se exigen a un profesor universitario.

Por otra parte, los materiales que se han producido son fruto de este trabajo conjunto y están sometidos a revisión cada curso por parte del mismo profesorado. En concreto, es destacable el material audiovisual realizado a partir del trabajo conjunto con maestros de una escuela de primaria y la elaboración de guiones y cuestionarios para el desarrollo de las sesiones conjuntas de las dos asignaturas que participan en el proyecto.

### 4. Resultados

Los resultados de la innovación han sido satisfactorios y sólidos, en el sentido que se ha instaurado un trabajo de colaboración entre todo el profesorado de una asignatura y entre el de dos asignaturas diferentes, que perdura en la titulación. La valoración del alumnado al finalizar el semestre es de satisfacción sin reservas, en el sentido que se trata de una tarea que les obliga a relacionarse con el conocimiento de una manera activa y personal, y que les permite situar este nuevo conocimiento en su horizonte profesional. De todos modos, hay que dejar constancia de que es imprescindible trabajar con las expectativas iniciales de los estudiantes, ya que siempre que se quiere romper la iner-

cia y proponer un trabajo que pide más implicación y más esfuerzo, es necesario acompañarla de una buena explicación que permita entender y compartir el sentido de la tarea. La propuesta debe ser lo bastante interesante y establecer suficientes puentes con la profesión para que los estudiantes, de entrada, la acepten como propia. Un elemento clave en el éxito de la experiencia es la planificación y el guiaje de las dos asignaturas, que fruto de unos cuantos años y de un trabajo de equipo del profesorado, ha llegado a una propuesta bastante equilibrada y experimentada, con unos materiales y un ritmo que permiten una progresión en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, los materiales elaborados y la dinámica de trabajo en las dos asignaturas son también resultados destacables. El trabajo en pequeños grupos de estudiantes, las preguntas iniciales para ayudar a plantearse retos, las lecturas y los guiones de discusión que ayudan a pensar más que reproducir, las puestas en común para compartir los conocimientos y puntos de vista elaborados por cada grupo; nos estamos refiriendo a una propuesta metodológica que se basa en la actividad del alumno entendido como un proceso finalizado, que tiene lugar en un contexto que lo hace significativo y que permite la implicación necesaria para convertirla en un espacio de aprendizaje.

## 5. Conclusiones

Como conclusión se quiere destacar, en primer lugar, el interés de la coordinación entre profesores de diversas asignaturas y de diversos departamentos de cara a la formación de unos mismos estudiantes. Este interés es importante ya que la coordinación del profesorado no es una práctica prevista ni valorada dentro del funcionamiento universitario. En este caso, se trata de unos estudios profesionalizadores, esta colaboración tiene una importancia primordial para la formación, ya que las aportaciones que se hacen de las diversas asignaturas tienen que ayudar a los estudiantes a tener una visión global de la profesión y a saber utilizar los diferentes conocimientos de cada ámbito para conseguir una actuación competente y adecuada a las necesidades de la realidad laboral futura.

El segundo aspecto interesante es la utilización de una metodología que implique el alumnado de una manera activa, que le permita interesarse y establecer relaciones con la profesión para la cual se está preparando. Si los profesores somos capaces de plantear un trabajo que comporte una actitud responsable y autónoma del alumnado, estaremos poniendo las bases para un aprendizaje útiles e interesantes para su futuro profesional y para la educación de nuestro país.

## Referencias

GUASCH, MILIAN, RIBAS (2003). «Una experiència d'ensenyament de la didàctica de la llengua en contextos plurilingües». En: PERERA, J.; NUSSBAUM; L. y MILIAN, M. (ed.).

- L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (pp. 137-149). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- GUASCH, O.; MILIAN, M. y RIBAS, T. (2006). «Interacció i aprenentatge en la formació de mestres per al plurilingüisme». *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 38, pàg. 101-118
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós
- RIBAS, T.; MILIAN, M.; BIGAS, M. y GUASCH, O. (2005). «La formació dels mestres per al plurilingüisme». *Immersion lingüística. Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, 7, III Jornades Institut Europeu de Programes d'Immersion. Barcelona, 15 i 16 d'octubre de 2004, pp. 78-83.
- SANMARTÍ, N. (coord.) (2003). *Aprender ciencias. Tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: ed. 62.
- SNOW, M. A. (2001). «Content-based and immersion models for second and foreign language teaching». En: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle. 3rd ed., pp. 303-318.

#### **Palabras clave**

Coordinación del profesorado, aprendizaje autónomo, implicación del alumnado, diálogo exploratorio.

#### **Financiación**

Convocatoria de ayudas de la UAB para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad en las universidades catalanas para el año 2004.

#### **Responsable del proyecto**

Teresa Ribas i Seix

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, y las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

teresa.ribas@uab.cat

#### **Presentación del grupo de trabajo**

La responsable del proyecto, Teresa Ribas, es profesora e investigadora en didáctica de la lengua y la literatura en las etapas de la enseñanza obligatoria: primaria y secundaria. En especial, trabaja en proyectos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y de la gramática. Uno de sus puntos de interés es el papel de la actividad metalingüística en la formación lingüística de los escolares en situaciones plurilingües.

Los miembros del grupo investigan en los ámbitos de didáctica de la lengua y de didáctica de las ciencias experimentales. En todos los casos, el interés es la investigación en el aula y la relación que se establece entre la investigación y la formación de los maestros y profesores.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Montserrat Bigas

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

montserrat.bigas@uab.cat

Josep Bonil

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

josep.bonil@uab.cat

Oriol Guasch

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

oriol.guasch@uab.cat

Conxita Màrquez

Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

conxita.marquez@uab.cat

Marta Milian

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

marta.milian@uab.cat



# Multimedia y educación artística. Un modelo metodológico de los estudios de magisterio en el marco del espacio europeo de educación superior

Montserrat Torres

Montserrat Font, Mar Morón y Gemma Paris

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

Este proyecto consiste en la elaboración de un archivo con material digital de ampliación y apoyo a la docencia presencial.

Con este material, se pretende hacer una aportación metodológica por facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes en la adquisición de sus competencias profesionales, en el sentido de los créditos europeos ECTS.

El material es específico para la asignatura: Didáctica de las Artes Plásticas I. Es una asignatura troncal de cinco titulaciones de la diplomatura de Maestro.

En su mayoría, los estudiantes que realizan estos estudios no tienen una base de formación artística, por lo tanto se ha estructurado el programa para reforzar conocimientos que se consideran esenciales; por ello se incluye la transmisión de conceptos teóricos, ejercicios prácticos realizados en el taller, así como el desarrollo de contenidos básicos para la aplicación didáctica de la materia.

De modo que se debía actualizar el material didáctico con un formato digital que permitiera un nuevo diálogo con las imágenes y que ofreciera a los estudiantes una dimensión interactiva, para facilitar el autoaprendizaje y el trabajo en equipo, equilibrar las diferencias de créditos entre titulaciones y facilitar la atención personalizada de grupos demasiado numerosos.

## Ámbito general de interés de la innovación

El material creado ha sido pensado para los estudiantes de magisterio; aparte de este sector, con respecto al contenido, también puede interesar a todos los profesionales docentes del área de humanidades, a todos los profesores en ejercicio de prima-

ria, secundaria y de módulos profesionales y a los vinculados al arte que necesiten una formación permanente.

La propuesta metodológica se puede convertir también en un modelo de interés para la maestría de prácticas instrumentales con grupos numerosos, que opten por el autoaprendizaje y la comunicación interactiva como complemento en las clases presenciales.

## 1. Objetivos

La finalidad de este proyecto es crear una diversidad de materiales didácticos multimedia nuevos, algunos de ellos con interacción bidireccional con la intención de incidir con una metodología y recursos pedagógicos diferentes en la asignatura Didáctica de las Artes Plásticas I, que amplíen el rendimiento académico de los estudiantes y potencien la comunicación entre estos y los profesores.

Los objetivos del proyecto son:

1. Mejorar la formación artística de los estudiantes y, en consecuencia, ampliar sus competencias didácticas como futuros maestros.
2. Incidir con propuestas de actividades no presenciales basadas en el aprendizaje que favorece la transición hacia el nuevo modelo de Sistema Europeo de Transferencias de Créditos (ECTS).
3. Potenciar el uso de nuevos soportes y tecnologías (intranet y DVD) como una práctica integrada en el currículo del estudiante y en la práctica docente del profesor.
4. Fomentar con estos medios la capacidad de autoaprendizaje del estudiante y del trabajo en equipo que permita profundizar y ampliar los conocimientos tanto en el ámbito teórico como en los procesos de la práctica del arte, así como en metodologías didácticas diversas.
5. Facilitar con estos medios que cada estudiante pueda hacer su itinerario individual de estudios de una forma más personalizada.
6. Cohesionar el grupo de trabajo de profesores que comparten el mismo programa incentivando la coordinación con la renovación de materiales innovadores.

## 2. Descripción del trabajo

El proyecto consiste en la creación de un material multimedia y en la comprobación y eficacia de estos materiales.

El material consta de un archivo DVD con todo el material digitalizado (vídeos, fotos y textos) y un espacio web interactivo bidireccional.

Del material del archivo se han producido cinco DVD, cuatro con la presentación de los contenidos teóricos de la asignatura del arte y de su didáctica y uno de apoyo para la práctica artística. El archivo también contiene el material adicional y de apoyo a los trabajos de todos y cada uno de los profesores de la asignatura que, con otros



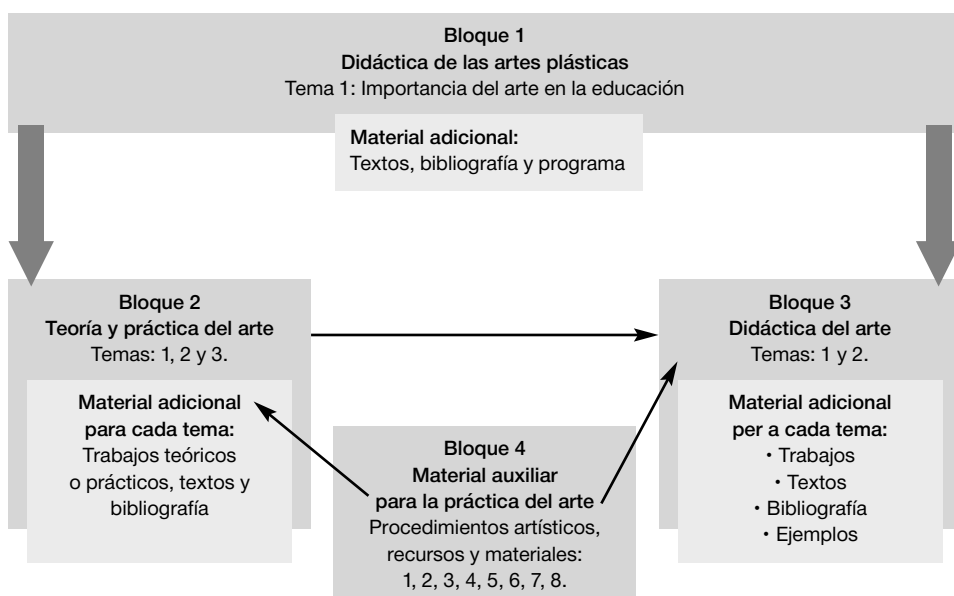
materiales puntuales, llenarán el espacio web durante todo el curso. Esta es la parte del archivo que se puede ampliar o modificar de un curso a otro con nuevas aportaciones.

Así pues, el contenido del DVD consta de un contenido estable, los cinco DVD antes mencionados, y de un material de uso puntual y variable que es material de trabajo para cada uno de los temas y que cada profesor administra según su conveniencia y ritmo. Este material se vehicula a través del espacio web. (fig.1)

Los contenidos del archivo, se distribuyen de la manera siguiente:

- Una colección de 3 DVD para los temas: el dibujo, el color, el volumen. (temas bloque 2)
- Un DVD para los temas de didáctica (temas bloque 1 y bloque 3)
- Un DVD para los recursos de la práctica artística (bloque 4)
- Un archivo con el material adicional y de apoyo para cada tema (bloques 1, 2, 3)

Figura 1. Bloques con los contenidos correspondientes



Este material va dirigido a los estudiantes de la asignatura troncal Didáctica de las Artes Plásticas de los estudios de Maestro de la UAB. Es una asignatura troncal de 4, 6 u 8 créditos de la diplomatura de Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación y también es transversal, es decir, forma parte de las titulaciones siguientes: Maestro de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Especial,

de Educación Física y de Lenguas Extranjeras, por lo tanto casi la totalidad de los estudiantes de la diplomatura tienen que realizarla.

Los estudiantes que cursan estos estudios, mayoritariamente, no tienen una base de formación artística. Por lo tanto, el programa de la asignatura troncal se estructura para reforzar los conocimientos que se consideran esenciales:

1. Contenidos conceptuales del arte a través de su praxis. Eso supone clases teóricas y práctica de taller con materiales y apoyos diversos (Bloques 2 y 4).
2. Contenidos didácticos; conocimientos psicopedagógicos y curriculares con ejemplos de aplicación en la escuela infantil y primaria (Bloques 1 y 3).

Las clases de esta asignatura troncal son numerosas (50, 65 estudiantes), sobretodo en el momento de desarrollar la parte didáctica de los temas artísticos, ya que aquí el estudiante necesita atención y asistencia individualizada. Si tenemos en cuenta que se debe promover el trabajo autónomo, se hacía necesario y urgente un cambio metodológico. Se trata de poder atender a los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos iniciales que tienen del arte y, por lo que a la parte instrumental se refiere, respetar los ritmos de aprendizaje de cada persona. La inmersión en el proceso creativo que el estudiante realiza es individual.

El grupo de profesores que imparte esta asignatura troncal desde hace años afirma que es necesario poner en común el material que se utiliza individualmente en las aulas.

El proceso de desarrollo de este trabajo se ha realizado en función de las necesidades surgidas en el aula. Se empezó por apoyar aquellos aspectos de la práctica del arte, es decir, la parte instrumental donde los estudiantes tienen más carencias y que no se podían atender como se debe a causa de la masificación del alumnado. Ante esta inquietud, el primer tema a realizar fueron las técnicas artísticas, para pasar más adelante a los pilares fundamentales que sustentan los contenidos del área: el concepto de arte, el dibujo, la pintura, el volumen y el proceso creativo. En el último tramo se encuentran los contenidos de didáctica.

Se han creado unos materiales audiovisuales para cada uno de estos bloques temáticos: el dibujo, el color y el volumen, formados por una simbiosis de imagen y texto. En estos audiovisuales, la fuerza de la imagen, tanto fija como en movimiento, son el acento tónico para entender los diferentes contenidos. Este diálogo entre texto e imágenes se transforma en el eje vertebrador del trabajo.

Las imágenes de la figura 2 toman un significado más interesante en el contexto del área si las acompaña un texto que explique porqué están allí. Este caso es muy ilustrativo de la dificultad que, en general, existe en el momento de dibujar. Normalmente, se sale del paso con imágenes estereotipadas, ignorando la posibilidad de observar; por ello, se debe aprender a mirar.

En estos materiales audiovisuales, se han elegido como referentes testimoniales imágenes de artistas, pintores, escultores, textos de pedagogos, teóricos del arte, filósofos y también artistas como punto de partida para definir conceptos que se ven esenciales para comprender el área.

Figura 2. Imágenes extraídas del DVD del dibujo



En la formación de futuros maestros, se entiende que la educación artística es básica para la formación integral del individuo, puesto que da elementos para poder pensar, para comprender y para expresar, es decir, toda una serie de aspectos que forman parte de una comunicación no verbal. El arte no es una isla, sino una forma de conocimiento.

*«El Arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, solo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, solo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.» (Read, 1977)*

Aunque las nuevas tecnologías son herramientas de trabajo normalizadas que utilizan cotidianamente profesor y estudiantes como medio de información y comunicación, se percibe la falta de material docente específico que facilite el proceso de adquisición de conocimientos. Con la creación de recursos didácticos y de soporte digital, se refuerza la experimentación y el pilotaje de nuevas tecnologías y con el espacio web se desarrolla un nuevo modelo de aprendizaje interactivo con seguimiento por parte del profesor.

### 3. Metodología

El hecho de plantear la elaboración de un material en apoyo digital interactivo vinculado al conocimiento de las artes plásticas radica en que la imagen tiene tanta importancia como el texto, ya que es el objeto de estudio y al mismo tiempo el contenido, lo cual obliga a tener un control no sólo operativo, sino también formal del diseño de este producto.

Este control se ha conseguido haciendo que el mismo equipo de trabajo sea al mismo tiempo productor y realizador, ya que dispone de los conocimientos y de la infraestructura adecuada.

Se ha procedido de la manera siguiente:

1. En primer lugar se ha hecho el esquema de los bloques del contenido de toda la asignatura.

2. Se ha decidido la orden de producción en función de las necesidades en el aula y de las posibilidades de las que se disponía.
  - 2.1. Se inicia la producción por el bloque 4 por dos razones: este material urge porque se trata del apoyo de unos contenidos muy «artesanales» en lo que hay que atender al estudiante individualmente y permite que éste observe reiteradamente la misma acción sin que tenga que ser el profesor quien la repita. La segunda razón es porque parece la parte más fácil de realizar. Así se tenía muy claro desde el principio el formato de este bloque, tenía que estar en apoyo vídeo ya que se trata de demostraciones de acción que proporcionan la información de cómo proceder con las herramientas y los materiales.
  - 2.2. Se continúa con el Bloque 2 porque existe muy material visual para los temas de arte. Sólo hacía falta redactar un texto y encontrar una fórmula visual, es decir, un guión audiovisual que fuera convincente.
  - 2.3. El Bloque 1 y 3 se han dejado por el final porque, en general, los temas no son tan visuales y obviamente no hay tanto material gráfico.
3. Decidir y hacer el guión audiovisual de cada uno de los temas. Se puede considerar que éste es el punto más importante de la producción de este material. El guión a veces se ha generado a partir de la fusión o reestructuración de un texto o de unas imágenes y de otros a partir sólo de un texto.
  - 3.1. Bloque 1. Parte de un texto original con el fin de introducirlo. Se ha presentado en apoyo vídeo en forma de charla entre una profesora y cuatro estudiantes.
  - 3.2. Bloque 2. Cada tema es un guión que combina apoyos de vídeo, foto y texto con un fondo de voz en off y sonido musical. Resuelto el primer tema referente al dibujo, la fórmula se aplica a los otros dos temas de este bloque formando así una unidad.
  - 3.3. Bloque 3. Está hecha la elección de los temas de los que se están haciendo los textos y se presentará cada uno en un formato diferente, todavía por decidir.
  - 3.4. Bloque 4. Se trata de una serie de demostraciones técnicas en vídeo a las cuales se puede acceder desde un índice interactivo
4. Por cada tema hace falta: recoger y seleccionar el material existente tales como fotos y textos, etc.
5. Producir el material en lo que no es necesaria ayuda externa: filmar las imágenes, redactar los textos, digitalizar fotos.
6. Hacer la edición de imagen y sonido por parte del técnico de imagen según el guión.
7. Paralelamente con la elaboración de cada tema se tiene que reunir, digitalizar y archivar en carpetas el material adicional de cada profesora, material que formará parte del archivo para alimentar el espacio web.
8. Trabajar conjuntamente con el técnico de imagen para producir los DVD definitivos.
9. El técnico se ocupa también de producir un Master DVD como archivo de recursos con todo el material producido.

#### 4. Resultados

Con respecto a los resultados actualmente se puede hablar de los resultados de la producción del material realizado hasta el momento.

Hay 4 DVD a punto para ser editados: el dibujo, la pintura, el volumen y el del material técnico de apoyo. Se cuenta pues con un material específico, aunque sólo en manos del profesor/a porque hay que decidir aspectos de la edición para poder hacerla efectiva, pero que ya permite comprobar la eficacia de una manera puntual.

Se está haciendo un material, que es de elaboración lenta, a buen ritmo y que es de una calidad más que aceptable si tenemos en cuenta que el equipo teórico y el equipo técnico es lo mismo.

Se constata que todavía no se ha podido poner a prueba el material de una manera sistemática, en parte porque los estudiantes tendrían que estar en posesión de los DVD ya que se trata de que los puedan ver y revisar a su ritmo. Se ha focalizado la atención en la producción del material y en consecuencia todavía no se ha hecho la edición. Es a partir de ahora que se estudiará la manera de evaluar el material. Puntualmente sin embargo, los profesores han usado el DVD de apoyo dentro del aula para los estudiantes con retraso en la comprensión del uso de alguna técnica o tema (El Dibujo) y la recepción ha sido muy buena, los que han sido usuarios del material piden con insistencia la manera de obtenerlo. Mientras el profesor atiende individualmente a un estudiante, un grupo ha estado visionando una demostración en trabas de la TV del aula, esta dinámica supone un ahorro de tiempo y una difusión eficaz.

Se espera tener la edición de los materiales para poder comprobar la parte correspondiente a la puesta en práctica de los DVD de una manera más sistemática.

#### 5. Conclusiones

Este proyecto es ambicioso no sólo con respecto a los resultados de su aplicación sino también con respecto a la producción de material. De momento los resultados de la producción parece que van a buen ritmo si tenemos en cuenta que el proceso es costoso.

Hay que mencionar que falta gestionar una plataforma virtual para poner en marcha el espacio web ya que la que ofrece la UAB es insuficiente para lo que se pretende. Una alternativa es el gestor Caront (Martí,E.; Rocarias,J.; Radeva,P.; Toledo,R. y Vitrià,J. 2006), creado en la misma UAB y se ha previsto empezar a utilizarlo de inmediato.

También se ha previsto continuar produciendo material para otras asignaturas y producir una colección en DVD de Educación Artística abierta a otras áreas del Departamento de Expresión (Música, Danza).

### Referencias

- MARTÍ, E.; ROCARIAS, J.; RADEVA, P.; TOLEDO, R. y VITRIÀ, J. (2006). «Caronte: un gestor documental per a assignatures de l'EEES». III Jornadas de Campus de Innovación Docente. (2006). Resúmenes de las comunicaciones. (pp113-114).
- MORÓN, M.; FONT, M.; PARÍS, G. y TORRES, M. (2007) «Multimèdia i Educació Artística». Barcelona: IDES, Universitat Autònoma de Barcelona IV Jornadas de Campus de Innovación Docente. (2007). Resúmenes de las comunicaciones. (p100).
- READ, H. (1977). *Arte y Sociedad*. Barcelona: Península. Ediciones de bolsillo (p. 56).
- TORRES, M.; FONT, M.; MORÓN, M. y PARÍS, G. (2006). «Multimèdia i Educació Artística», III Jornadas de Campus de Innovación Docente. (2006). Resúmenes de las comunicaciones (pp132-133).

### Palabras clave

Trabajo autónomo, no presencial, recursos virtuales.

### Financiación

Convocatoria de ayudas 2005 para proyectos de innovación docente, 25 de Julio de 2005. PID2005-10. UAB

Convocatoria de ayudas 2006 para proyectos de innovación docente, Julio 2006. PID2006-15. UAB

Convocatoria de ayudas 2007 para proyecto de innovación docente, Julio 2007. PID2007-09. UAB. MQD00018.

### Materiales complementarios del CD-ROM

Vídeos que muestran dos fragmentos de los DVD *El dibuix y Suport als procediments artístics*.

### Responsable del proyecto

Montserrat Torres i Tarrés

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

montserrat.torres@uab.cat

### Presentación del grupo de trabajo

La propuesta de este proyecto surge de un grupo de profesores de la Unidad de Educación Visual y Plástica del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal que imparten la asignatura Didáctica I de la diplomatura de Maestro.

Comparten criterios básicos a la hora de transmitir los diferentes programas en el área. Como formadores de futuros maestros, entienden que la Educación Visual y Plástica es básica para la educación integral del individuo, creen fundamental formar

a los futuros maestros con una actitud dinámica, de formación permanente y con aceptación frente a nuevos instrumentos de adquisición de conocimientos. Están motivados para incidir en un proyecto de renovación docente construyendo una nueva forma de comunicación e interacción con los estudiantes.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Montserrat Font Solà

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

montserrat.font@uab.cat

Mar Morón Velasco

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

mar.moron@uab.cat

Gemma Paris Romia

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

gemma.paris@uab.cat





## PELEU. Portafolio europeo de lenguas para la enseñanza universitaria

Àngels Campà i Guillem

Departamento de Filología Francesa y Románica

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

### Resumen

El *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (MERCL) publicado por el Consejo de Europa ha marcado una base común sobre la cual trabajar con el fin de salvar las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países y poder homogeneizar criterios en el aprendizaje de lenguas. El MERCL describe y enumera los conocimientos y las habilidades que el estudiante de lenguas debe adquirir con el fin de tener un comportamiento lingüístico eficaz. Define seis niveles de competencias que permiten medir el progreso de los individuos en cada una de las etapas del aprendizaje y a lo largo de toda su vida. El MERCL promueve la creación de un portafolio europeo de lenguas que ponga de manifiesto las experiencias interculturales y de aprendizaje del estudiante. El PELEU es un portafolio digital multilingüe dirigido específicamente al estudiante universitario.

### Ámbito general de interés de la innovación

En los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje de las lenguas en los estudios universitarios y en la sociedad en general. Una buena muestra es el hecho que en las órdenes ministeriales que regulan los nuevos títulos de grado de Maestro de Educación Primaria y de Maestro de Educación Infantil, se indica que al acabar su formación los estudiantes tienen que haber alcanzado el nivel C1 del *Marco europeo común de referencia para las lenguas* en lengua castellana y en lengua catalana y el nivel B1 en una lengua extranjera. Por otra parte, desde la Consejería de Innovación, Universidad y Empresa se pide que todo estudiante universitario acabe sus estudios de grado con, como mínimo, el nivel B2 de una lengua extranjera. Se necesita, pues, una herramienta que permita evaluar de manera sencilla los conocimientos en lenguas de los estudiantes universitarios.

El año 2000, con la publicación del *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (MECRL), el Consejo de Europa estableció una base común sobre la cual traba-

jar con el fin de salvar las diferencias existentes entre los sistemas educativos de los diferentes países y poder homogeneizar criterios en el aprendizaje de las lenguas. El MERCL describe y enumera los conocimientos y las habilidades que el estudiante deba adquirir con el fin de tener un comportamiento lingüístico eficaz. Define seis niveles de competencias que permiten medir el progreso de los individuos en cada una de las etapas del aprendizaje y a lo largo de toda su vida. Con el fin de fomentar la reflexión de los aprendices y hacerles activos y responsables de su proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas, el MECRL promueve la creación de un portafolio europeo de lenguas (PEL) que ponga de manifiesto las experiencias interculturales y de aprendizaje del estudiante. Si bien Cataluña y España disponen de portafolios destinados a las diferentes etapas de la enseñanza primaria y secundaria, no hay ninguno específico para el estudiante universitario. Se necesita un PEL para la enseñanza universitaria, que tenga en cuenta las especificidades de este ámbito: las asignaturas no lingüísticas cursadas en lenguas extranjeras (LE), la bibliografía consultada en varias lenguas, las estancias y las prácticas realizadas en universidades o en empresas de otros países, entre otros.

## 1. Objetivos

El PELEU permitirá alcanzar los objetivos siguientes:

1. Desarrollar en el estudiante la toma de conciencia de su nivel de conocimiento de las lenguas poniendo de manifiesto que se pueden desarrollar competencias lingüísticas de diferente nivel en función del uso y de la necesidad que se tiene de una lengua.
2. Valorar la adquisición de competencias lingüísticas parciales.
3. Ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje de lenguas.
4. Poner a disposición del alumnado y, por extensión, de toda la comunidad universitaria, un material digital que facilite el almacenaje de la biografía lingüística y del dossier que lo acompaña.
5. Poner de manifiesto la importancia del dominio de la lengua catalana, de la lengua castellana y de las lenguas extranjeras en la formación de los universitarios del siglo XXI.
6. Potenciar la enseñanza de materias no lingüísticas en lenguas extranjeras.
7. Estimular a los estudiantes universitarios a ampliar sus vivencias lingüísticas yendo a llevar a término parte de su currículum en una universidad extranjera.
8. Valorar positivamente una actitud abierta y positiva hacia el multilingüismo, la multiculturalidad y la diversidad.

A pesar de que el portafolio que proponemos es una herramienta generalizable a cualquier miembro de la comunidad universitaria, pretendemos implementarlo a título experimental con un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Mediante el PELEU, estos estudiantes identificarán las competencias lingüísticas que

ya han adquirido, en qué lenguas y en qué grado lo han hecho, tomarán conciencia de su aprendizaje y de las estrategias y técnicas que les permitirán mejorar su nivel comunicativo en lenguas. Utilizar el portafolio les servirá también para estimular la autoevaluación y el autoaprendizaje. El objetivo a medio plazo es que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación reciban y utilicen el PELEU para acreditar su nivel de conocimiento de las lenguas.

## 2. Descripción del trabajo

El PELEU es, pues, un portafolio de lenguas adaptado a la comunidad universitaria catalana. El usuario podrá escoger como lengua de la interfaz el catalán, el castellano, el francés o el inglés. El portafolio consta de tres partes: una biografía lingüística con los descriptores necesarios para realizar una autoevaluación de las competencias del estudiante, un dossier donde el usuario podrá almacenar sus producciones y un pasaporte.

Se ha concebido una aplicación informática específica para el PELEU que genera un documento ejecutable desde cualquier ordenador. Esto permite al usuario actualizar sus datos de manera muy ágil simplemente cargando la aplicación a cualquier ordenador PC o Apple.

### 2.1. La biografía lingüística

Tal como plantea el MECRL, la biografía lingüística está dividida en dos partes. Una primera, más vivencial, en la que el usuario indica cuales son sus relaciones con las lenguas: por ejemplo, qué lenguas habla, con quién, en qué circunstancias, qué lenguas lee, en qué casos. En esta parte, deberá explicitar también qué lenguas ha estudiado, qué asignaturas no lingüísticas ha cursado en lenguas extranjeras, qué estancias ha realizado en el extranjero, tanto por lo que se refiere a estancias como Erasmus o de movilidad como por lo que a estancias más cortas para el aprendizaje de lenguas se refiere o también si se trata de viajes con una finalidad más lúdica.

La segunda parte tiene que ver con las competencias lingüísticas. El Consejo de Europa, en el MECRL, establece tres tipos de usuario, el básico (niveles A1 y A2), el independiente (niveles B1 y B2), y el experimentado (niveles C1 y C2). Estos tres tipos de usuarios determinan en realidad seis niveles competenciales, seis momentos claves del aprendizaje.

Para cada uno de estos seis niveles el *Marco* determina cuáles son las competencias que los aprendices de lenguas tienen que alcanzar, independientemente de la lengua de que se trate. Como se puede ver en la parrilla que sigue, las personas que concibieron el *Marco* utilizaron unos descriptores de ámbito muy general con el fin de definir las competencias de cada uno de los niveles, que también son válidas para la lengua materna. A cada uno de los niveles corresponden entre tres y cuatro descriptores que indican a grandes rasgos aquello que es capaz de hacer el usuario que ha alcanzado ese nivel.

Tabla 1. Diferentes tipos de usuarios y nivel correspondiente

<b>Usuario experimentado</b>	<b>C2</b>	Puede comprender sin esfuerzo prácticamente todo lo que lee o escucha. Puede resumir información procedente de diferentes fuentes orales o escritas, reconstruir hechos y argumentos, y presentarlos de una manera coherente. Puede expresarse espontáneamente, con fluidez y precisión, distinguiendo matices sutiles de significado incluso en las situaciones más complejas.
	<b>C1</b>	Puede comprender una amplia gama de textos largos y complejos y reconoce el sentido implícito. Puede expresarse con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de una manera muy evidente palabras o expresiones. Puede utilizar la lengua de manera flexible y eficaz para propósitos sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos y demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	Puede comprender las ideas principales de textos complejos sobre temas tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas en el campo de la especialización profesional. Puede expresarse con un grado de fluidez y de espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin que comporte tensión para ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados en una amplia gama de temas y expresar un punto de vista sobre una cuestión, exponiendo las ventajas y los inconvenientes de diversas opciones.
	<b>B1</b>	Puede comprender las ideas principales de una información clara sobre temas relativos al trabajo, a la escuela, al ocio, etc. Puede hacer frente a la mayor parte de situaciones lingüísticas que pueden aparecer cuando se viaja en una zona donde se habla la lengua objeto de aprendizaje. Puede producir un discurso sencillo y coherente sobre temas que le son familiares o de interés personal. Puede describir hechos y experiencias, sueños, esperanzas y ambiciones y dar razones y explicaciones de las opiniones y proyectos de manera breve.
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	Puede comprender frases y expresiones utilizadas habitualmente y relacionadas con temas de importancia inmediata (por ejemplo, informaciones personales básicas, informaciones familiares, compras, geografía local, ocupación). Puede comunicarse en situaciones sencillas y habituales que exijan un intercambio simple y directo de información sobre temas familiares y habituales. Puede describir, de manera sencilla, aspectos de su experiencia o de su bagaje personal, aspectos del entorno inmediato y asuntos relacionados con necesidades inmediatas.
	<b>A1</b>	Puede comprender y utilizar expresiones cotidianas y familiares y frases muy sencillas encaminadas a satisfacer las primeras necesidades. Puede presentarse y presentar a una tercera persona y puede formular y responder preguntas sobre detalles personales como donde vive, la gente que conoce y las cosas que tiene. Puede interactuar de una manera sencilla a condición de que la otra persona hable poco a poco y con claridad y que esté dispuesta a ayudar.

Se puede pensar que esta definición de competencias es demasiado general y que es necesario establecer descriptores más específicos que indiquen los niveles a alcanzar de manera mucho más clara. Es con esta finalidad que el *Marco* divide las competencias lingüísticas de cada nivel en cinco ámbitos: escuchar y leer (por lo que se

refiere a la comprensión), tomar parte a una conversación y expresarse oralmente en continuidad (en cuanto a la expresión oral) y escribir. El PELEU incorpora un sexto ámbito, el sociocultural. Estos aspectos socioculturales no se han estructurado en niveles, ya que no se puede determinar de manera universal qué aspectos culturales hay que conocer antes que los otros. ¿Se debe conocer la literatura escrita en una lengua cuando está en el nivel B1 o en el B2? Puede haber algunos usuarios que conozcan la literatura escrita en una lengua sin tener conocimientos de aquella lengua. Pueden haber llegado a aquellas obras literarias mediante la traducción. ¿Se puede considerar entonces que conocen la literatura escrita en esa lengua o que no la conocen? Si les ha gustado leerla traducida, cuando alcancen el nivel que ellos consideren adecuado probablemente intentarán leer alguna de las obras en la lengua de aprendizaje. ¿Por lo que se refiere a los conocimientos relativos al comportamiento, a los hábitos y a las costumbres de los individuos que forman a una sociedad, se deben adquirir en un orden determinado? ¿En caso afirmativo, cuál es este orden? ¿En los casos de lenguas que se hablan en más de un territorio (el inglés, el francés o el español, para citar sólo tres), qué costumbres hay que tener en cuenta? Es por todas estas consideraciones y algunas más que el ámbito sociocultural no está estructurado en los seis niveles del MECRL.

Para cada uno de los ámbitos se han redactado también los descriptores relativos a las estrategias de aprendizaje que se deben movilizar para facilitar la adquisición de las lenguas. El hecho de incluir en el PELEU descriptores relativos a los procesos de adquisición, de técnicas y de estrategias de aprendizaje de lenguas no puede hacer más que incidir en la mejora del rendimiento académico. El repertorio propuesto para cada uno de los ámbitos tiene la vocación de querer hacer reflexionar al aprendiz sobre lo que hace y la manera en qué lo hace y sobre su estilo de aprendizaje. Se han intentado poner de manifiesto las técnicas y las estrategias más comunes para que todos los aprendices puedan tomar conciencia de lo que hacen y, sobre todo, de lo que todavía no hacen. Cuando los estudiantes toman conciencia de lo que les ayuda a aprender y de las estrategias que pueden aplicar para ser más eficaces en su aprendizaje, les es mucho más fácil ponerlas en práctica con el fin de alcanzar los niveles deseados.

## 2.2. Los descriptores del MECRL

Los autores del MECRL definieron diversos descriptores para cada uno de los niveles y de los ámbitos citados en el apartado precedente. Aunque estos descriptores son más concretos que los establecidos en las definiciones de las competencias de los niveles, se trata todavía de descriptores demasiado genéricos y muchas veces pueden dar pie a confusiones en el momento de hacer una autoevaluación. Otras veces son bastantes claros y nadie tendría dudas sobre los aspectos a los que hacen referencia.

Si se analizan los descriptores de los niveles A1 y A2 del ámbito entender (comprensión oral), queda muy claro que cuando en el nivel A1 se habla de «palabras familiares y expresiones muy básicas sobre temas propios de la familia y el entorno concreto e inmediato» se hace referencia a los ámbitos familiar, laboral y social.

- 
- A1** Puedo reconocer palabras familiares y expresiones muy básicas sobre temas propios de la familia y el entorno concreto e inmediato, si la gente habla poco a poco y con claridad.
- 
- A2** Puedo comprender expresiones y el vocabulario más frecuente sobre temas de interés personal (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, ocupación laboral). Puedo entender la idea principal de mensajes y avisos cortos, claros y sencillos.
- 

Estos mismos temas aparecen en el nivel A2 cuando se habla de temas de interés personal y se dice «por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, ocupación laboral». ¿Se puede deducir, entonces, que la diferencia entre ambos niveles radica en el hecho de *reconocer* sólo palabras aisladas en A1 y a *comprender* expresiones o la idea global que se ha querido transmitir en un mensaje o un aviso en A2? ¿Se puede deducir que en el nivel A1 no hay comprensión y que sólo hay reconocimiento? ¿Si se reconocen estas palabras, no se comprenden ya? ¿Se puede reconocer en la lengua oral aquello que no se comprende?

Si pedimos a un usuario de nivel A1 que dé ejemplos más concretos de lo que comprende, muchas veces no sabría decir gran cosa más allá de que comprende palabras aisladas. Los usuarios necesitan que se les concrete un poco más las competencias para poder identificar lo que saben y lo que no saben. Es cierto que se utiliza la lengua (cuando menos la lengua materna), pero en hacerlo no se piensa necesariamente en qué se está haciendo con la lengua, para qué se utiliza.

La parrilla que sigue, muestra que la frontera entre algunos de los niveles es muy tenue y que probablemente se tendrían problemas y dudas en el momento de situarse más concretamente en uno de los niveles o en otro. ¿Por lo que se refiere a los descriptores del B2 y del C1 del ámbito interacción oral, qué diferencia se puede establecer entre «poder comunicar con una cierta espontaneidad y fluidez» (B2) y «poder expresarse espontáneamente y con fluidez» (C1)? ¿Dónde se sitúa, pues, la frontera entre B2 y C1? Es obvio que los usuarios del portafolio necesitan disponer de unos descriptores mucho más concretos tanto por B2 como por C1 que los que propone el *Marco*.

- 
- B2** Puedo comunicarme con una cierta espontaneidad y fluidez, cosa que hace posible la interacción con hablantes nativos. Puedo participar activamente en una conversación en contextos familiares, presentando y defendiendo mis opiniones.
- 
- C1** Puedo expresarme espontáneamente y con fluidez sin tener que buscar mucho las palabras. Puedo utilizar la lengua de manera flexible y eficaz con finalidades sociales y profesionales. Puedo formular, de manera precisa, ideas y opiniones y relacionar hábilmente mi contribución al discurso con la de los otros interlocutores.
- 

Se podría hacer este análisis para cada uno de los ámbitos del MECRL y siempre se llegaría a la misma conclusión. Los descriptores que se proponen para cada nivel

son demasiado generales y no permiten identificar de manera clara y precisa cuáles son las competencias concretas que hay que tener para alcanzar ese nivel.

Para que un usuario base pueda encontrar cuál es su grado de conocimiento de la lengua, se necesitan unos descriptores mucho más concretos que los que proporciona el *Marco*. Así, pues, se deberán crear descriptores más concretos para cada uno de los niveles de cada uno de los cinco ámbitos definidos por el MECRL.

### 2.3. Los descriptores del PELEU

Los descriptores que se han elaborado por el PELEU son mucho más concretos que los que se proponen en el MECRL. Lo que se ha hecho ha sido desglosar los descriptores generales del *Marco* en otros de mucho más específicos y, sobre todo, mucho más identificables por los usuarios. Así, entre los descriptores de interacción oral en el nivel A1 se han podido definir algunas de las situaciones de comunicación más comunes y básicas, como saludar, dar las gracias o presentarse. Se han podido definir también alguno de los ámbitos sobre los cuales formular y responder preguntas, por ejemplo, pedir información sobre la identidad de las personas o también pedir o indicar la hora, aunque se mantiene también una cierta ambigüedad en algunos de los descriptores. Por ejemplo, se dice «Puedo responder preguntas sencillas siempre que se trate de temas cotidianos o de asuntos de inmediata necesidad».

Mantener esta ambigüedad referida a los «temas cotidianos» o a los «asuntos de inmediata necesidad» permite que los diferentes usuarios puedan encontrarse todos reflejados, ya que eso evita tener que utilizar o citar el léxico específico para cada usuario.

A continuación presentamos algunos ejemplos de descriptores utilizados a A1 en el ámbito de la interacción oral (el texto en negrita corresponde al descriptor general propuesto por el MECRL y en cursiva están los descriptores específicos del PELEU):

---

Puedo comunicarme de manera sencilla a condición de que el interlocutor esté dispuesto a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y más lentamente y que me ayude a formular lo que intento decir. Puedo plantear y responder preguntas sencillas sobre temas familiares o sobre temas relacionados con necesidades inmediatas.

- *Puedo saludar, despedirme y dar las gracias.*
  - *Puedo presentarme y presentar a otra gente.*
  - *Puedo pedir información personal en lo referente a la identidad de las personas, por ejemplo la edad, la nacionalidad, las actividades diarias, etc.*
  - *Puedo responder preguntas referentes a información personal, como por ejemplo cómo me llamo, mi edad, donde vivo y cuál es mi profesión.*
  - *Puedo manifestar que no lo entiendo, y pedir que me lo repitan.*
  - *Puedo responder preguntas sencillas siempre que se trate de temas cotidianos o de asuntos de inmediata necesidad, y que mi interlocutor hable poco a poco, con claridad, y me ayude a expresar aquello que quiero decir.*
  - *Puedo expresar la hora y manipular cifras, cantidades y precios.*
  - *Utilizo expresiones de tiempo, como «la semana que viene», «viernes pasado», «en noviembre», «a las tres».*
  - . . . . .
-

Los usuarios tienen que marcar, para cada una de las lenguas que han indicado a la biografía, si son capaces o no de cumplir lo que exponen los descriptores. Tienen que identificar lo que pueden realizar y lo que no, también pueden añadir otros descriptores que encontrarán en el banco de descriptores que se les ofrece o bien descriptores que redactarán ellos mismos.

A continuación presentamos algunos ejemplos de descriptores utilizados en C1 en el ámbito de comprender y leer:

---

Entiendo con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si están relacionados con mi especialidad como si no lo están, si puedo releer las secciones más difíciles. Entiendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no estén relacionadas con mi especialidad.

- *Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos y puedo apreciar las distinciones de estilos.*
  - *Entiendo cualquier tipo de correspondencia sin casi utilizar el diccionario.*
  - *Puedo buscar informaciones en textos extensos y páginas web.*
  - *Puedo buscar informaciones en artículos especializados e instrucciones técnicas de mi especialidad.*
  - *Entiendo lo bastante bien textos extensos y complejos relacionados con mi vida social, profesional o académica.*
  - *Entiendo lo bastante bien instrucciones extensas y complejas sobre mi especialidad, o sobre otros temas, si puedo releer las secciones difíciles.*
  - *Puedo leer y comprender revistas y libros de mi ámbito*
- 

Como se puede ver en estos últimos descriptores, lo que se ha hecho ha sido desglosar los dos descriptores generales (en redonda) en siete descriptores (en cursiva). Se ha querido, entre otras cosas, distinguir la capacidad de buscar información de la comprensión efectiva de lo que se lee. En realidad, muchas veces los lectores no necesitan comprender absolutamente todo aquello que se lee, sino que lo que necesitan es identificar con rapidez una serie de datos o de informaciones en un documento escrito (ya sea un texto o una página web) para reutilizarlas en un discurso oral o bien para incluirlas o comentarlas en otro documento que se está redactando. Aunque se podría pensar que la investigación de informaciones en un documento no corresponde a un nivel C1 del MECRL, si se tiene en cuenta que se indica que se trata de textos extensos, de artículos especializados, de instrucciones técnicas o de páginas web, se verá que la investigación mencionada no es una cosa tan evidente ya que habrá que manipular información compleja estructurada y organizada de manera también compleja. Es evidente, sin embargo, que un usuario que haya adquirido el nivel C1 de comprensión lectora en una lengua no tiene que quedarse sólo con la localización de la información y que tiene que ser capaz de comprender con una cierta facilidad lo que está escrito. Es por eso que se han añadido los dos descriptores siguientes, en uno de los cuales se indica: «Entiendo lo bastante bien instrucciones extensas y complejas sobre mi especialidad, o sobre otros temas, si puedo releer las secciones difíciles». ¿Ahora bien, es necesario mencionar la posibilidad de releer las secciones difíciles en un nivel C1? En la lengua materna muchas veces se lee y se relee un



párrafo más complejo que los otros y no se para de releerlo hasta haberlo entendido. Si eso no convierte el lector en ineficaz, hay que aceptar que en un nivel C1 exista también la posibilidad de releer una parte de un texto.

### 3. Metodología

El proyecto consta de dos fases, la primera corresponde a la creación del apoyo digital y la segunda, a la experimentación del PELEU.

Por lo que a la primera se refiere, se ha trabajado a partir de los descriptores generales de cada ámbito y nivel del MECRL para redactar los descriptores que mejor se adaptan. Para hacerlo se han analizado los referenciales que se han publicado en las diferentes lenguas, que agrupan las realizaciones lingüísticas propias de cada lengua y que tienen en cuenta los aspectos comunicativos, gramaticales y léxicos. Vista la especialización de los miembros del equipo, se prepararon los descriptores por binomios y después se discutieron en gran grupo para aportar las modificaciones necesarias.

En la segunda fase se iniciará la experimentación del PELEU con un grupo de estudiantes de la Facultad, que se hará en tres partes. La primera consistirá en realizar una primera autoevaluación de los conocimientos en lenguas (catalán, castellano, inglés, francés u otras si procede), estableciendo así las bases para una reflexión sobre las estrategias que se utilizan para aprender lenguas. La segunda parte llegará al finalizar el semestre y volver a hacer una autoevaluación con el fin de ver cuáles han sido los progresos realizados, completar los cuestionarios de autoevaluación y aportar las pruebas necesarias al dossier. La tercera parte consistirá en la evaluación de los resultados de la experimentación.

### 4. Resultados

Puesto que actualmente todavía no se ha implementado el PELEU en las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, sólo se pueden presentar los resultados que se esperan obtener: que los estudiantes hayan tomado conciencia de sus capacidades para aprender las lenguas y hayan reflexionado acerca de las estrategias de adquisición y aprendizaje que utilizan. Se espera también que muestren una actitud muy abierta hacia el multilingüismo, la multiculturalidad y la diversidad lingüística que caracterizan la sociedad y, sobretodo, la escuela actual. En este sentido, la valoración de cualquier experiencia lingüística en la biografía del estudiante será de una importancia capital, ya que se trata de dar todo el valor a las pequeñas y grandes cosas que hacen posible la convivencia entre las diferentes culturas y las lenguas. Todos estos resultados convergirán, obviamente, en uno de solo: la mejora del rendimiento académico en las asignaturas de lengua de las diferentes titulaciones.

## 5. Conclusiones

A pesar de que la investigación todavía se encuentra en fase de realización y que no se pueden presentar conclusiones definitivas, se puede adelantar que la implementación y el uso habitual del PELEU habrán ayudado al estudiante a crearse el hábito de autoevaluarse en sus conocimientos en lenguas y que esto le habrá servido de estímulo para seguir profundizando en el estudio y el aprendizaje de las lenguas y para iniciar nuevas experiencias de aprendizaje en otras lenguas desconocidas hasta entonces.

El PELEU habrá contribuido también a la internacionalización de los estudios de la Facultad, ya que habrá estimulado a los estudiantes a cursar asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera, así como a beneficiarse de los intercambios y de los convenios con universidades extranjeras. El uso habitual del PELEU habrá propiciado que los estudiantes aumenten el número de estadas cortas y visitas a centros escolares de fuera del Estado o bien que se marchen al extranjero a cursar una parte de sus estudios o a realizar las prácticas de su titulación.

## Referencias

- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Un cadre européen común de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- BÉACCO, J.C.; BOUQUET, S. y PORQUIER, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. Paris: Didier
- BÉACCO, J.C.; DE FERRARI, M.; LHOTTE, G. y TAGLIANTE, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français*. Paris: Didier
- BÉACCO, J.C. i PORQUIER, R. (2006). *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier

## Enlaces de interés

- <http://www.coe.int/> [2008]
- <http://www.ecml.at/> [2008]

## Palabras clave

Portafolio, lengua, internacionalización.

## Financiación

El PELEU (portafolio europeo de lenguas para la enseñanza universitaria) ha obtenido la financiación de 7700 € en la convocatoria de proyectos de mejora de la calidad docente del AGAUR del año 2006. El proyecto tiene el identificador 2006MQD00081.

## Responsable del proyecto

Àngels Campà i Guillem

Departamento de Filología Francesa y Románica

Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
angels.campa@uab.cat

#### **Presentación del grupo de trabajo**

El profesorado implicado en este proyecto tiene una amplia experiencia en el campo de la enseñanza de las lenguas (extranjeras y maternas) y ha participado en diferentes proyectos relacionados con el portafolios y con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, por lo que se refiere a la definición del currículum, los aspectos relativos a la evaluación y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. Todos los miembros de este grupo de trabajo han impartido o imparten su docencia en la titulación de Maestro de Primaria, especialidad Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

#### **Miembros que forman parte del proyecto**

Artur Noguerol Rodrigo  
Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
artur.noguerol@uab.cat

Cristina Escobar Urmeneta  
Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
cristina.escobar@uab.cat

Mònica Feixas Condom  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universitat Autònoma de Barcelona  
monica.feixas@uab.cat

Mercè Oliva i Bartolomé  
Departamento de Filología Francesa y Románica  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
merce.oliva@uab.cat



**Facultad de Filosofía y Letras**

---



# Acción directa para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de primero. Curso de gramática descriptiva del inglés

Hortènsia Curell i Gotor

Montserrat Capdevila i Batet, Néstor Cuartero i Torres y Mireia Llinàs i Grau

Departamento de Filología Inglesa y de Germanística

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

Este proyecto tiene como objetivo principal mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de dos asignaturas troncales de primer curso de la titulación de Filología Inglesa: Lengua Inglesa: Gramática Descriptiva I y Lengua Inglesa: Gramática Descriptiva II. En estas asignaturas, los estudiantes se enfrentan por primera vez de una manera sistemática y seria a la gramática de una lengua extranjera, cosa que les resulta difícil. Con el fin de alcanzar este objetivo se ha elaborado material de estudio diseñado específicamente para nuestros estudiantes (nivel de dificultad, temario cubierto, comparación con las lenguas maternas). Este material se ha plasmado en dos libros de texto, en una variada colección de ejercicios (con varios niveles de dificultad) y en una página web interactiva. Todo eso se ha llevado a cabo con un trabajo de equipo que cuenta con un alto grado de cohesión y de coordinación que ha permitido alcanzar el objetivo principal del proyecto.

## Ámbito general de interés de la innovación

Esta innovación se enmarca en el ámbito de la mejora de las condiciones de aprendizaje, con el fin de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes de dos asignaturas troncales de primer curso de la titulación de Filología Inglesa. Eso se ha hecho con el uso de las TIC (Campus Virtual y elaboración de una página web interactiva), herramientas que permiten también aumentar la autonomía de aprendizaje de los estudiantes.

## 1. Objetivos

El objetivo primordial de este proyecto es mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de Filología Inglesa, en concreto de las asignaturas de primer ciclo de gramática descriptiva de la lengua inglesa. Estas asignaturas tienen un componente teórico, en el que se explican las características fundamentales de la gramática inglesa, en especial de su morfología y de su sintaxis; y un componente práctico en el que, a partir de ejemplos variados y de registros diversos, se practica el análisis de las palabras y de las construcciones del inglés.

La mejora de las condiciones de aprendizaje se consigue a partir de la creación de material específicamente diseñado para su utilización en el Campus Virtual (CV), que después se plasma en dos libros de texto y en la elaboración de una página web interactiva. A partir de este material específico los objetivos se pueden concretar en:

1. El fomento de la autonomía del estudiante,
2. El incremento de la cantidad de *input* para el repaso de los conceptos,
3. El favorecimiento de la adquisición de competencias tanto transversales como específicas del área.
  - a) Competencias transversales:
    - Aprender de manera autónoma.
    - Redactar respuestas a preguntas concretas de manera clara y ordenada.
    - Encontrar ejemplos de conceptos abstractos.
    - Expresarse en inglés de manera correcta.
  - b) Competencias específicas relacionadas con el proyecto:
    - Saber encontrar ejemplos de conceptos lingüísticos en lengua inglesa.
    - Reconocer y analizar procesos flexivos y derivativos en las palabras inglesas.
    - Reconocer e ilustrar diferentes tipos de verbos.
    - Reconocer y analizar los diferentes tipos de sintagmas que forman parte de la oración inglesa, las oraciones coordinadas y las oraciones subordinadas.

## 2. Descripción del trabajo

El trabajo desarrollado se centra en dos asignaturas troncales de primer curso, de 7,5 créditos cada una:

- Lengua Inglesa: Gramática Descriptiva I
- Lengua Inglesa: Gramática Descriptiva II

Las asignaturas constan de tres componentes: clases presenciales teóricas de tres horas semanales, clases prácticas de dos horas quincenales y tutorías integradas (virtuales). El temario incluye las características fundamentales de la gramática inglesa, en especial de su morfología y de su sintaxis, y, partiendo de una variedad de ejemplos, se ofrece práctica sobre el análisis de las palabras y de las construcciones de la lengua inglesa.



El trabajo desarrollado consiste en mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de estas asignaturas con el fin de aumentar el rendimiento académico y la autonomía. Eso se lleva a cabo con el uso de las TIC (Campus Virtual y elaboración de una página web interactiva). En primer lugar, hay que explicar la incorporación del Campus Virtual (CV) a las asignaturas. La introducción al CV de los contenidos y los ejercicios de los diversos temas permite que las prácticas y las clases sean mucho más ágiles y ligeras para los estudiantes, ya que tienen acceso a la información que se tratará en el aula. Para cada tema se han elaborado unos resúmenes que contienen los puntos principales que se deben desarrollar y unos espacios vacíos que los alumnos deben ir llenando y realizando a medida que el profesor presenta los contenidos. El uso del material mencionado ha supuesto un incremento de los contenidos ofrecidos y ha permitido también un incremento de las prácticas y de los ejercicios realizados en clase. Los ejercicios para las clases prácticas también se han introducido en el CV y el estudiante ha asistido a las clases siempre con los ejercicios pertinentes. Algunos se han hecho en clase, mientras que otros los alumnos ya los habían resuelto previamente. Aparte de la introducción del material docente en el CV, también se ha utilizado de forma regular la herramienta de la agenda, con el fin de hacer un seguimiento diario de los contenidos y de los deberes. Eso ha dado mucha cohesión a las asignaturas y ha permitido que los alumnos estén guiados en todo momento.

Otras herramientas del CV utilizadas con regularidad han sido la entrega de trabajos y el foro virtual. La entrega de trabajos ha sido especialmente útil en el caso de las tutorías integradas. Se programan a lo largo de cada asignatura tres tutorías integradas que se introducen en el CV y que los estudiantes han resuelto en casa; finalmente, las han entregado al profesor a través de la herramienta mencionada. En el proceso de realización de las tutorías integradas se ha activado el foro del CV, y así los estudiantes en todo momento han podido comentar temas relevantes para la tutoría integrada y para el desarrollo del curso en general.

Uno de los puntos débiles en el pasado de las asignaturas en que se ha trabajado era la necesidad que muchos estudiantes tenían de realizar más ejercicios y practicar de manera autónoma los contenidos ofrecidos a clase. Éste es un aspecto que es todavía mucho más importante en una titulación en una lengua extranjera, como es el caso que nos ocupa. Con el fin de mejorarlo, se ha trabajado en la elaboración de una página web interactiva, con enlaces de utilidad, material de estudio propio y original y ejercicios autocorrectivos (<http://antalya.uab.es/english-descriptive-grammar/>). No se trata, sin embargo, de autoaprendizaje, sino de semipresencialidad, ya que el aprendizaje autónomo es un complemento del trabajo hecho a clase. Para la elaboración de este material se ha contado con la ayuda de un especialista en informática y ha requerido la coordinación y la integración de los aspectos informáticos y los lingüísticos. Los ejercicios resultantes y todos los enlaces han estado muy útiles para los estudiantes. El uso de esta página web ha permitido a los estudiantes trabajar de manera autónoma,

que es una de las habilidades que se tienen que trabajar más con estudiantes de primer curso, cuyos resultados han sido muy positivos.

Dentro del trabajo desarrollado por el equipo también hay que destacar la elaboración de dos libros de texto, publicados por el Servicio de Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona y que incluyen los contenidos de los cursos y diferentes tipos de ejercicios con soluciones. Los dos volúmenes reflejan el trabajo hecho por el equipo durante los últimos años. Para la elaboración de los manuales, la guía fueron en todo momento las necesidades que tenían los alumnos y que habíamos observado a lo largo de los años en que habíamos impartido estas asignaturas. Por lo tanto, es posible afirmar que las dos publicaciones se adecuan exactamente a las necesidades y las características de los estudiantes de estas asignaturas, y por lo tanto, son una herramienta indispensable para su formación. Además, llenan un vacío en la literatura sobre morfología y sintaxis desde un punto de vista descriptivo, adecuado al nivel y a las características de nuestros estudiantes. Su uso se complementa con el CV y con la página web interactiva, y dan homogeneidad a todo el proyecto. Así, se ha conseguido crear un entorno a aprendizaje más estimulante y más efectivo para el estudiante.

### 3. Metodología

Con respecto a las acciones, los medios y los recursos utilizados para llevar a cabo este proyecto, hay que destacar, en primer lugar, la metodología de trabajo en equipo utilizada en la elaboración del material docente, que incluye los apuntes de clase para el profesor, los dossiers para los estudiantes y los ejercicios. En segundo lugar, la contratación de personal de apoyo de inglés y de informática ha sido esencial con el fin de alcanzar los objetivos.

En primer lugar, pues, hay que decir que el trabajo coordinado en equipo ha constituido uno de los aspectos fundamentales de este proyecto. El proceso de elaboración del material fue el siguiente. El equipo docente, formado por cuatro profesores del Departamento de Filología Inglesa y de Germanística de la Universitat Autònoma de Barcelona, se reunía por primera vez con el fin de repartir los temas, según la especialización de cada uno de los miembros, de manera que cada uno era responsable de una serie de temas. Las reuniones del equipo docente eran lideradas por el titular del proyecto, que también se encargaba de centralizar toda la información y el material. Seguidamente, el profesor responsable de cada tema redactaba un documento maestro, preparaba los dossiers para los estudiantes y los ejercicios con las soluciones correspondientes. Todo ello se enviaba al resto de miembros del equipo, que disponían de un par de semanas para enviar los comentarios. Después, en una segunda reunión, se consensuaban los cambios relativos tanto al formato como al contenido del material, se unificaban criterios y se hacía la versión definitiva. Finalmente, los dossiers y los ejercicios se convertían en archivos PDF y se ponían a disposición

de los alumnos a través del CV y de la página web interactiva. En resumidas cuentas, el trabajo coordinado y constante del equipo, así como la buena sintonía de los miembros que lo componen, ha permitido elaborar un material de estudio completamente original, cohesionado y adecuado a las necesidades específicas de los estudiantes de esta asignatura.

Hay que puntualizar que se consideró esencial diseñar material de estudio propio por dos razones: en primer lugar, el contenido de la asignatura se centra en la morfología y en la sintaxis de la lengua inglesa y no hay libros de texto del nivel adecuado que incluyan toda esta materia y sólo esta materia. En segundo lugar, la inmensa mayoría de los estudiantes del curso son bilingües catalán y castellano y provienen del mismo sistema educativo, y eso se debe en cuenta a la hora de preparar el material: por una parte, podemos partir de los conocimientos que ya tienen, y por la otra es importante establecer comparaciones con las lenguas que ya conocen los estudiantes. Estos factores se han tenido en cuenta de manera sistemática en la preparación de todo el material.

El diseño de los dossiers era una parte importante del proceso de innovación, porque trataba de evitar que los estudiantes tuvieran que invertir mucho de tiempo en clase copiando largas listas de ejemplos y de esta manera hubiera más tiempo para profundizar en las explicaciones. Por otra parte, si se incluía toda la información, los estudiantes simplemente no prestaban atención. Hacía falta, pues, encontrar el equilibrio entre un extremo y el otro, y no ser repetitivo. Así pues, en algunos de los temas, en los dossiers había sobre todo ejemplos y, en otros, sobre todo explicaciones. Con respecto a los ejercicios para corregir en clase, se elaboraron con diferente nivel de dificultad. Todos los estudiantes tenían que alcanzar los mismos conocimientos a final de curso, pero llegaban con un nivel de inglés muy heterogéneo. Por lo tanto, era necesario proporcionar material adecuado con el fin de satisfacer esta diversidad. La corrección de estos ejercicios se hacía básicamente en el aula en las clases quincenales de prácticas.

Los apuntes elaborados por el equipo docente sirvieron como base de dos libros de texto, publicados por el Servicio de Publicaciones de la UAB. De nuevo, el trabajo coordinado en equipo siguiendo la metodología antes mencionada fue crucial para la adaptación con éxito del material a su edición impresa. El sistema de reuniones y de reelaboración del material que debía formar parte de estos manuales fue similar al de la creación del material docente de la asignatura.

#### **4. Resultados**

Después del trabajo realizado por el equipo, los resultados muestran que los objetivos marcados para mejorar las asignaturas Lengua Inglesa: Gramática Descriptiva I y Lengua Inglesa: Gramática Descriptiva II se han alcanzado satisfactoriamente. La consecución de los objetivos básicos de mejora de las condiciones de aprendizaje

de los estudiantes de estas asignaturas con el fin de aumentar el rendimiento académico y la autonomía se detallan a continuación.

El primer objetivo, que consistía en mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, se ha alcanzado, dado que las condiciones de aprendizaje se han adaptado a las nuevas tecnologías: se ha integrado en una asignatura presencial un aspecto virtual que supone una adaptación de la enseñanza universitaria a las TIC (CV y página web interactiva), lo cual ha facilitado el aprendizaje global de los estudiantes. La introducción de material docente (contenidos y ejercicios) al CV se ha traducido en clases mucho más ágiles y en un incremento de los contenidos ofrecidos y de las prácticas realizadas. El uso periódico de la agenda virtual ha dado mucha cohesión a la asignatura; la activación del foro ha permitido a muchos alumnos discutir temas que no había tiempo de discutir a clase y la utilización de la entrega de archivos ha permitido entregar las tutorías integradas de forma virtual.

El segundo objetivo, el de fomentar y mejorar la autonomía de los estudiantes, también se ha alcanzado: los estudiantes han hecho un uso extensivo del CV y un uso más limitado de la página web <http://antalya.uab.es/english-descriptive-grammar/>. Los estudiantes han utilizado el material de estudio propio y han utilizado los enlaces activados. De esta manera, pues, además de seguir el curso con las clases presenciales, han podido trabajar autónomamente y a su ritmo, y han tenido la oportunidad de trabajar con material original, diseñado exclusivamente para dar respuesta a sus necesidades. El uso de los ejercicios autocorrectivos ha permitido a los estudiantes asegurarse de que habían asimilado muchos de los contenidos ofrecidos en clase de manera autónoma. Se ha conseguido, en definitiva, potenciar e incentivar el trabajo semipresencial.

El objetivo de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes también se ha alcanzado considerablemente. El rendimiento académico de los alumnos de estas dos asignaturas en los cursos 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007 ha mejorado sensiblemente. Eso se ha podido ver en la información de la OPQ de la UAB, y también en las encuestas de satisfacción SEEQ que se pasaron a los estudiantes al final de cada semestre. Los resultados han mostrado que los estudiantes están altamente satisfechos del desarrollo de las asignaturas, encuentran que han aprendido, y consideran que el CV y la página web han resultado útiles para aprender de manera más autónoma. Se considera que el uso de los ejercicios autocorrectivos les ha ayudado a trabajar de forma independiente.

El objetivo de preparar material para cubrir las necesidades de los estudiantes de las asignaturas también se ha alcanzado. Hay que recordar, en este sentido, el vacío en la literatura lingüística de libros de texto sobre morfología y sintaxis desde un punto de vista descriptivo y ofreciendo puntos de referencia y comparación entre el inglés y el catalán y el castellano.

## 5. Conclusiones

Los manuales, los ejercicios y la página web elaborados en el marco de este proyecto se han utilizado durante dos cursos académicos, con un alto grado de satisfacción, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En primer lugar, a los estudiantes les gusta tener un libro de texto (especialmente diseñado para sus necesidades), porque les libera de tomar apuntes en clase y les permite participar más. Los profesores también están satisfechos, porque tienen más tiempo en el aula para discusiones y prácticas. En segundo lugar, los ejercicios (variados y de diferentes grados de dificultad) también han sido útiles, tanto los que se han discutido en clase como los que han corregido a los propios estudiantes con las soluciones proporcionadas mediante el CV.

Con respecto al aumento de la autonomía del estudiante, se ha conseguido, tanto con el libro de texto como con el uso extensivo del CV, tanto por parte de los alumnos como de los profesores. Es uno de los aspectos mejor valorados por los alumnos en las encuestas de grado de satisfacción, especialmente en el último curso, en que el CV ha mejorado sustancialmente.

También hay que destacar que la existencia de este material (tanto los libros de texto como los ejercicios), diseñado específicamente para nuestros estudiantes, facilita la rotación de los profesores de estas asignaturas de primer curso.

En general, el grado de satisfacción es tan alto que algunos profesores han utilizado el mismo sistema de trabajo en equipo utilizado aquí para elaborar material para otras asignaturas.

## Referencias

- GREENBAUM, Sidney y RANDOLPH QUIRK (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Londres: Longman.
- HUDDLESTON, Rodney (1985). *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLINÀS, Mireia y Alan D. REEVES (1998). *English Grammar: An Introductory Description*. Bellaterra: Servei de Publicacions.
- QUIRK, RANDOLPH, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH y Jan SVARTVICK (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.
- WARDHAUGH, Ronald (2003). *Understanding English Grammar. A Linguistic Approach*. 2.<sup>a</sup> edición. Oxford: Blackwell.

## Enlaces de interés

- Web de la innovación: <http://antalya.uab.es/english-descriptive-grammar/> [2008]
- <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm> <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html> [2008]
- [http://www-ice.upc.es/pro\\_accio/seeq/presentacio.htm](http://www-ice.upc.es/pro_accio/seeq/presentacio.htm) [2008]

**Palabras clave**

Autonomía de los estudiantes, mejora de las condiciones de aprendizaje, bimodalidad, TIC, gramática, lengua inglesa.

**Financiación**

Este proyecto está financiado por el programa del AGAUR de mejora de la calidad docente de las universidades catalanas (MQD) para el año 2004 (número identificador 2004MQD-00071).

**Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de la web *ENGLISH DESCRIPTIVE GRAMMAR*: recorrido virtual por diversos ejercicios de autoaprendizaje.

**Responsable del proyecto**

Hortènsia Curell i Gotor  
Departamento de Filología Inglesa y de Germanística  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
hortensia.curell@uab.cat

**Presentación del grupo de trabajo**

El grupo de trabajo está formado por cuatro profesores que han impartido las asignaturas mencionadas durante los últimos años y que también han estado involucrados en diversos aspectos clave de este proyecto: utilización experta del CV y de las TIC, en general coordinación de equipos docentes de diversas asignaturas, elaboración y procesamiento de encuestas de satisfacción de los alumnos diseñadas específicamente para las asignaturas de la titulación de Filología Inglesa. Todos ellos han demostrado su interés por la innovación docente y por el uso de las TIC en la enseñanza superior.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Montserrat Capdevila i Batet  
Departamento de Filología Inglesa y de Germanística  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
montserrat.capdevila@uab.cat

Néstor Cuartero i Torres  
Departamento de Filología Inglesa y de Germanística  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
nestor.cuartero@uab.cat

Mireia Llinàs i Grau  
Departamento de Filología Inglesa y de Germanística  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
mireia.llinas@uab.cat





# Acción directa para reforzar el estudio autónomo y semi-presencial de los estudiantes en las materias de cultura y civilización de la licenciatura de Filología Inglesa mediante la creación de una página web interactiva

Felicity Hand

Laura Gimeno y Sara Martín

Departamento de Filología Inglesa y de Germanística

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

Nuestros estudiantes de segundo ciclo han alcanzado un alto nivel de inglés hablado y escrito, pero tienen graves vacíos de conocimientos relacionados con acontecimientos culturales e históricos del mundo de habla inglesa. En la asignatura troncal *Historia y cultura de los países de habla inglesa* se ven obligados a cubrir una gran cantidad de material en un período de tiempo relativamente corto. Hay una escasez de libros de texto adecuados para estudiantes adultos extranjeros, puesto que pocos de los libros del mercado proporcionan suficiente información y un nivel intelectual adecuado para estudiantes universitarios que no sean de habla inglesa. Mediante la construcción de una página web para la asignatura, intentamos motivar los estudiantes a buscar y contrastar información. La enorme cantidad de información disponible en Internet nos ha obligado a establecer directrices de modo que los estudiantes puedan distinguir entre las fuentes y aprendan a cuestionar todos los datos que aparecen en la red.

## Ámbito general de interés de la innovación

El mercado está saturado con docenas de libros útiles sobre historia británica y americana, pero no cumplen los requisitos de los estudiantes de una licenciatura en inglés en países que no sean de habla inglesa. Por lo tanto, el reto es intentar equilibrar el menú entre los estudios tradicionales en historia y un enfoque más visual mediante las fuentes de Internet, cuidando de animar los estudiantes a utilizarlas de forma crítica y no como un sustituto de los textos escritos.

## 1. Objetivos

los estudiantes en las asignaturas relacionadas con la cultura y la civilización de los países de habla inglesa. Podemos dividir los objetivos principales en dos secciones: objetivos en curso y objetivos de rendimiento. En primer lugar, los objetivos en curso del proyecto son la preparación de guías de estudio para los alumnos, junto con material original diseñado específicamente para las necesidades de los estudiantes que realizan estas asignaturas. En segundo lugar, y con una estrecha relación con el primero, la recopilación eficiente y el estudio contrastivo de las fuentes en línea acerca de la historia británica y americana son objetivos vitales. Los objetivos de rendimiento de este proyecto son la mejora del modo en el que los estudiantes pueden tratar los materiales conectados con las asignaturas. También es importante que aumente el aprendizaje autónomo de los estudiantes para que no tengan que depender tanto de los apuntes de clase. Finalmente, el proyecto pretende mejorar la capacidad de los estudiantes para comprender, analizar y sintetizar textos. La mejora de sus capacidades de comunicación escrita y oral y su capacidad para razonar y desarrollar ideas también es crucial para el éxito del proyecto. La construcción de una página web para la asignatura es una combinación de los tres elementos descritos en los objetivos en curso: guías de estudio, material original y una selección de fuentes de Internet fiables.

## 2. Descripción

Durante el proceso de autoevaluación llevado a término durante el año académico 2000-2001, la licenciatura de Filología Inglesa detectó una serie de puntos débiles, en particular un nivel bastante alto de estudiantes que no se presentaban a examen en ciertas áreas de estudio. Entre estas áreas problemáticas se incluían dos asignaturas obligatorias dedicadas a la cultura y la civilización británica y americana. Se deduce que el bajo rendimiento académico en el área de la cultura y la civilización se debe al hecho de que estas asignaturas son muy exigentes para nuestros estudiantes. Alcanzan el segundo ciclo con un buen nivel de inglés hablado y escrito, pero les falta unos fundamentos básicos en conocimientos generales acerca de la cultura y la historia británica y americana. Se ven obligados a cubrir una gran cantidad de información en un período de tiempo relativamente corto, un año académico, y los libros de texto disponibles en el mercado no están orientados a las necesidades de los estudiantes extranjeros adultos. Suelen quedarse cortos en el nivel intelectual requerido para estudiantes universitarios que no sean de habla inglesa. Por lo tanto, quedó claro que el principal objetivo de este proyecto era la necesidad de mejorar drásticamente las condiciones de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura de Filología Inglesa cuando alcanzan el segundo ciclo y se ven obligados a llevar a cabo dos asignaturas obligatorias en el área de cultura y civilización. Una de las asignaturas es un módulo troncal (Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa) y la otra es obligatoria (Civilización Americana a través de los Textos). El módulo troncal es una asignatura anual, con

un valor de nueve créditos y la asignatura obligatoria es semestral y tiene un valor de seis créditos. Durante muchos años, tanto en el currículum universitario actual como en los anteriores, estas asignaturas se han enfocado mediante métodos estándar, o sea con clases donde los alumnos toman apuntes y con la recomendación de uno o más libros de texto. La clase universitaria tradicional tiene como puntos fuertes que el profesor indica claramente los puntos principales que cree que los alumnos deberían conocer. No obstante, este estilo de enseñanza no fomenta la participación de los alumnos, especialmente en grupos grandes, como es el caso de la licenciatura de Filología Inglesa, ni promueve el aprendizaje autónomo, puesto que los alumnos suelen suponer que los apuntes del profesor serán más útiles para aprobar el examen. Los exámenes escritos son un recurso útil para evaluar grupos grandes de alumnos cuando es muy difícil prestar atención a todo el mundo de forma satisfactoria. Sin perder esto de vista, es esencial disponer de un método de enseñanza que pueda servir de guía para los estudiantes y que a la vez los anime a comparar y contrastar material de otras fuentes. La solución obvia al problema parecía recaer en la elección de un libro de texto más adecuado, puesto que un estudio sencillo de la historia británica i/o americana estimularía los estudiantes a seguir leyendo. Sin embargo, esta era la causa inicial del problema.

Al diseñar el plan de estudios para las asignaturas de civilización del año siguiente, el profesor se enfrenta año tras año a un dilema que todavía no tiene solución: qué se debe proponer como lectura obligatoria o libro de texto para los cursos de estudio de historia y cultura de los países de habla inglesa. Obviamente, el mercado está literalmente saturado con docenas de libros útiles sobre historia británica y americana, pero no cumplen los requisitos de los estudiantes de una licenciatura en inglés en países que no sean de habla inglesa. La mayoría de estos libros de texto, siempre bien diseñados y con un estilo escolar, suelen sobrecargar al estudiante con estadísticas, fechas y nombres que acaban confundiendo al lector no nativo. Los estudiantes americanos ya han recibido formación sobre historia en el instituto y ya están familiarizados con los acontecimientos clave (como las causas de la Revolución Americana) o las principales figuras históricas (como Thomas Jefferson o Abraham Lincoln) y ya comprenden cuál es el simbolismo que evoca la mención del Boston Tea Party, la frontera, el Viejo Sur y referencias culturales por el estilo. Los libros de historia como el de George B. Tindall y David E. Shi, *America: A Narrative History*, proporcionan una imagen muy completa de los futuros Estados Unidos desde el denominado descubrimiento por parte de los europeos, pero cubren demasiado material para un curso que los estudiantes deben digerir en un semestre. Del mismo modo, el libro titulado de forma errónea *The Brief American Pageant* (2004) no consigue ofrecer las necesidades más modestas de los estudiantes universitarios de idiomas extranjeros puesto que ambos son volúmenes enormes con una gran cantidad de información histórica. Naturalmente, existe el peligro de alejarse demasiado en dirección contraria. Los libros de texto pensados especialmente para hablantes de inglés no nativos proporcionan resúmenes concisos de la

historia americana resaltando los acontecimientos principales, pero sacrifican el nivel intelectual. Este tipo de libro no consigue estimular a los estudiantes adultos, puesto que la restricción de contenidos parece ir unida a un análisis superficial de los principales cambios históricos.

Partiendo del diagnóstico anterior de la situación, parecía obvio que teníamos dos opciones: o bien escribir nuestro propio libro de texto, o bien diseñar un curso que combinara las ventajas del uso de los textos estándares por parte de expertos con reputación junto con el estímulo que proporciona el material digitalizado, seleccionado previamente por los profesores y presentado en forma de guías de estudio para cada sesión. Actualmente, los estudiantes son consumidores regulares de Internet, algo que puede ser tan positivo como negativo para nuestros propósitos. El hecho de que los estudiantes sean perfectamente capaces de encontrar por sí mismos una página web que trate, por ejemplo, del hambre irlandesa, no significa necesariamente que vayan a leerla con sentido crítico. Existía un grave peligro de que se abusara del material disponible en Internet, puesto que es obvio que leer una página web es más divertido y se pierde menos tiempo que al leer un artículo en un diario académico. Esto nos instó a seleccionar muy cuidadosamente las fuentes que íbamos a recomendar y los sitios web que utilizaríamos como ejemplos en clase. Debíamos preparar nuestros materiales con mucho cuidado y crear un equilibrio entre los contenidos fácticos y el análisis de las narrativas de los acontecimientos históricos. Esto no pretende sugerir que intentemos imponer ningún tipo de censura en nuestros alumnos. De hecho, sugerimos que consulten ciertos sitios web, como <http://www.omdurman.org/> para ver otra versión de la historia, en este caso una de más bien islamofóbica, para que desarrollen sus aptitudes analíticas. La incorporación de elementos visuales como mapas, imágenes, cronologías, etcétera, pretendía mostrar a los estudiantes que existen distintas narrativas históricas posibles más allá de los informes escritos. Pensando en esto, preparamos nuestras sesiones como presentaciones de PowerPoint de modo que los alumnos estuvieran expuestos a material visual, reforzado por una serie de textos escritos que debían leer para comparar y contrastar las narrativas. La página web que hemos diseñado para la asignatura proporciona un resumen de todas las áreas que cubre la asignatura junto con los textos, mapas, cronologías, imágenes, enlaces y, en algunos casos, la música que recomendamos.

### 3. Metodología

La preparación de las guías de estudio para los alumnos constituyó la base del proyecto. Se preparaba un resumen de los contenidos de cada clase de antemano y se colgaba en el campus virtual. Las guías de estudio se preparaban como presentaciones de PowerPoint y contenía los siguientes elementos:

1. Breves resúmenes del tema de la clase, por ejemplo un resumen de los principales acontecimientos que desencadenó la Reforma de la Iglesia en la Inglaterra del siglo XVI.

2. Imágenes de las principales personalidades implicadas, por ejemplo retratos de Enrique VIII, Oliver Cromwell, Benjamin Disarelii.
3. Mapas que presenten las zonas geográficas de las que se habla, por ejemplo un mapa que muestre los campos de batalla decisivos en la Revolución Americana.
4. Citas cortas de textos literarios, culturales o religiosos relevantes para ilustrar las repercusiones sociales del suceso en cuestión, por ejemplo la entrada del diario de Samuel Pepy sobre el Gran incendio de Londres, el poema de W. B. Yeats sobre el Alzamiento de Pascua.
5. Los problemas contemporáneos que se pueden interpretar de forma diferente a la luz de anteriores incidentes históricos, por ejemplo el impuesto por cápita (*poll tax*) de Margaret Thatcher en 1989 y la revolución de los campesinos en 1381.

A continuación, se animaba a los alumnos a que se dirigieran a las fuentes de Internet y completaran sus lecturas. Los estudiantes debían entregar ensayos que hablaran de la interpretación de ciertos sucesos. El hecho de haber estado expuestos a varias narrativas diferentes (pictórica, discursiva, narrativa, etc.) les ayudaba a obtener una visión global de la historia británica y americana y a no verse superados por los datos y las estadísticas. Somos muy conscientes de los riesgos que puede suponer el uso incorrecto de Internet como herramienta de enseñanza y aprendizaje, puesto que es posible que los alumnos no se tomen las sesiones en serio y que tengan la sensación de que en lugar de formarles se les está entreteniendo. No obstante, siguiendo las directrices de Wang y Swanson (2005), creemos que las ventajas de la integración de Internet en la enseñanza regular superan de largo estos miedos.

### 3.1. Ejemplo específico: la abolición del comercio de esclavos

La metodología que se utiliza en la preparación de este proyecto se puede ilustrar mejor mediante un ejemplo específico: la abolición del comercio de esclavos en el Imperio británico. El estudiante interesado en el tema puede encontrar un gran número de páginas Web dedicadas a este tema, especialmente desde que en 2007 se celebró el bicentenario de la abolición. El problema al que nos enfrentamos es que, por muy interesante y valioso que sea este tema, no podemos dedicarle más de una o dos sesiones como máximo, sin perder de vista la naturaleza del tema que tenemos entre manos. *Historia y cultura de los países de habla inglesa* es una asignatura de estudio que cubre toda la historia británica, desde la invasión de los romanos hasta el siglo XX, además de algunas nociones del papel británico en la creación de un imperio ultramar en lugares como Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Sudáfrica. De modo que nos enfrentamos a la tarea de tratar un suceso extremadamente importante dentro de la historia nacional e internacional británica, con repercusiones en la sociedad multicultural de la Gran Bretaña contemporánea. Es una parte de la historia británica de gran importancia que debería tratarse de forma rigurosa y objetiva; pero el problema consiste en proporcionar a los estudiantes suficientes ideas básicas para comprender la evolución del movimiento de la abolición y los motivos por los cuales Gran Bretaña finalmente

tomó la decisión de abolir el comercio de esclavos en su Imperio, sin perder de vista la importancia cultural de este acontecimiento en Gran Bretaña hoy en día. Por este motivo utilizamos varias fuentes para presentar el tema: un resumen de los sucesos que llevaron a la aprobación del proyecto de ley de la abolición en el Parlamento, el trabajo de los principales abolicionistas y sus adversarios, mapas del comercio triangular, retratos de conocidos artistas que mostraban cómo los jóvenes sirvientes negros se convirtieron en el símbolo del estatus de los ricos en el siglo XVIII, un cuadro del artista del siglo XIX Turner que ilustraba el lado oscuro del comercio de esclavos y finalmente un poema de una poeta británica que recuerda su ascendencia y sus raíces en el comercio de esclavos atlántico [véase el ejemplo]. La combinación de discursos ayuda a los estudiantes a observar el material de forma global y a realizar enlaces de gran valor entre la historia económica, la política y la social y, además, a comprender la importancia de estos acontecimientos en la construcción de una identidad británica. Los métodos de enseñanza tradicionales no suelen conseguir que se creen estos útiles enlaces y suelen centrarse en una narrativa lineal, en detrimento de una visualización más amplia y completa.

#### 4. Resultados

Los resultados de esta innovación en el método y los contenidos de los cursos de cultura y civilización han mostrado que los estudiantes necesitaban directrices al tratar con fuentes de Internet. A pesar de que están familiarizados con Internet, les faltaban los criterios necesarios para tomar decisiones y desarrollar una actitud crítica frente toda la información disponible en la red. Esta capacidad crítica les ha permitido llevar a término trabajos de clase con mayor eficiencia puesto que no dependen tanto de la primera fuente que encuentran. El material original que hemos diseñado específicamente para las necesidades de nuestros estudiantes les ha permitido filtrar gran parte de la información disponible en los libros de texto tradicionales sobre historia británica y americana. Necesitábamos materiales adecuados para la edad y el nivel intelectual de nuestros alumnos. Si bien es cierto que no están familiarizados con muchas referencias culturales e históricas, también lo es que son estudiantes universitarios que deben encontrar un estímulo intelectual en sus lecturas. Finalmente, la construcción de una página Web que incluya las guías de estudio, las fuentes de Internet y el material original que hemos preparado permitirá a nuestros alumnos centrarse con mayor claridad en las áreas con las que deben familiarizarse como futuros especialistas en Filología Inglesa.

#### 5. Conclusiones

Con la construcción de una página web para la asignatura de *Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa*, hemos conseguido una gran mejora de las capacidades

de aprendizaje de nuestros alumnos. En comparación con los alumnos de años anteriores, podemos concluir que el progreso de los estudiantes que han estado expuestos al material y a las guías de estudio que hemos preparado es mayor. También hemos observado que la capacidad para cuestionar las fuentes, tanto escritas como virtuales, es superior y que la capacidad de los estudiantes para analizar cuestiones específicas ha mejorado enormemente. La preparación del material, diseñado con las necesidades y el perfil de nuestros estudiantes en mente, ha fomentado un mayor grado de aprendizaje autónomo, puesto que ha disminuido notablemente la dependencia en los apuntes de clase. Finalmente, y quizás lo que es más importante, el uso de material visual en el aula ha demostrado ser un estímulo para los estudiantes para realizar conexiones con sucesos actuales y comprender la utilidad de esta asignatura en sus estudios.

### Referencias

- KENNEDY, D. M. *et al* (2004) *The Brief American Pageant*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- TINDALL, G. B. y DAVID E. (2000) *America: A Narrative History*. Nueva York: W.W. Norton.
- WANG, Y. y SWANSON, C. (2005). «University Classroom Uses of the Internet». In C. CRAWFORD *et al.* (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005*, Chesapeake, VA: AACE.

### Enlaces de interés

- Web de la innovación: [http://antalya.uab.es/history\\_culture/](http://antalya.uab.es/history_culture/) Acceso el 29-1-2008. Se trata de la página web que hemos creado para la asignatura. Todavía se encuentra en fase preliminar.
- <http://www.bbc.co.uk/history/british/abolition/> Este es un modelo para cualquier profesor de historia y un sitio web que recomendamos a nuestros alumnos.
- <http://members.aol.com/scothist/scotland.html> [2008]
- <http://www.scottish-history.com/> [2008]

Son los tipos de páginas web que a los estudiantes les gusta leer, y ambas han contribuido al formato de nuestra propia página.

### Palabras clave

Cultura, historia, Filología Inglesa, aprendizaje autónomo.

### Financiación

Este proyecto recibió la financiación de la Generalitat de Catalunya, DURSI-AGAUR para la mejora de la calidad de la formación en las universidades catalanas MQD2005-00020.

**Responsable del proyecto**

Felicity Hand

Departamento de Filología Inglesa y de Germanística

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

felicity.hand@uab.cat

**Presentación de la responsable del proyecto y del grupo de trabajo**

Las profesoras implicadas en este proyecto llevan varios años en la enseñanza, en cursos de cultura y civilización. Felicity Hand se ha especializado en cursos de estudio sobre la historia británica y americana, Sara Martin en estudios culturales contemporáneos y Laura Gimeno en civilización americana. Las tres miembros del equipo son profesoras universitarias en el Departamento de inglés de la Universitat Autònoma de Barcelona.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Laura Gimeno

Departamento de Filología Inglesa y de Germanística

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

laura.gimeno@uab.cat

Sara Martin

Departamento de Filología Inglesa y de Germanística

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

sara.martin@uab.cat



# Adaptación al EEES en la formación de profesionales en procesamiento automático del lenguaje natural

Lorraine Baqué y Àngels Catena

Departamento de Filología Francesa y Románica

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

La globalización ha supuesto un aumento exponencial de la comunicación multilingüe. Los progresos tecnológicos asociados a la democratización del acceso a la información y al conocimiento global en una multitud de lenguas, exige nuevos instrumentos multilingües que permitan gestionar y estructurar el flujo de documentos escritos y audiovisuales que se van produciendo. Para dar respuesta a esta necesidad creciente de profesionales plurilingües especializados en la formalización lingüística para aplicaciones en los diversos ámbitos de las industrias de la lengua hay que proponer una formación adelantada eminentemente interdisciplinaria y translingüística. Pero para llevar a cabo este objetivo es imprescindible diseñar nuevas estrategias docentes que permitan gestionar la diversidad de formaciones iniciales y de lenguas en contacto.

## Ámbitos generales de interés de la innovación

La innovación que se presenta tiene por objetivo mejorar la gestión de la diversidad (lingüística y de formación inicial) de los estudiantes del máster europeo de Procesamiento Automático del Lenguaje Natural (PLN), pero más allá de la especialidad en la que se aplica, puede ser de interés para todos aquellos profesores que, en sus respectivas especialidades, tienen que hacer frente a la diversidad interdisciplinaria o multilingüe en el aula y gestionarla o potenciarla.

## 1. Objetivos

El impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad actual viene ligado al acceso generalizado a fuentes de información multilingües

a la vez que permite la difusión a escala mundial de contenidos generados en el ámbito local. Tanto es así que, por ejemplo, el Gobierno de Canadá, en el *Rapport de discussion sur la stratégie de innovation du Canada* de 2002, proponía como estrategia dominante «priorizar las industrias de la lengua en la estrategia nacional de formación» (<http://www.innovationstrategy.gc.ca/gol/innovation/site.nsf/fr/in02346.html>).

Es por eso que en un contexto globalizado, las lenguas se convierten en un elemento esencial y la formación de profesionales plurilingües especializados en la formalización lingüística para aplicaciones en los diversos ámbitos de las industrias de la lengua pide una preparación adelantada eminentemente interdisciplinaria y translingüística.

Éste es el perfil formativo que se definió en diseñar el máster europeo de Procesamiento Automático del Lenguaje Natural (PLN), en colaboración con diversas universidades europeas, tanto con respecto a los contenidos de formación como a la metodología docente. Pero para llevar a cabo este objetivo era imprescindible diseñar nuevas estrategias docentes que permitieran gestionar la diversidad de formaciones iniciales (de cariz tecnológico y lingüístico) y de lenguas en contacto. Esta necesidad, que ya estaba prevista en el diseño sobre papel del máster, se hizo todavía más patente cuando se implementó el máster. Efectivamente, los estudiantes que se matricularon provenían de estudios previos muy heterogéneos y, por otra parte, estaban especializados en lenguas muy diversas. Para llevar a cabo la diagnosis previa a la realización del proyecto, y a partir de la cual se llevó a cabo el plan de mejoras, se analizó en primer lugar la distribución por lenguas y ámbitos de especialidad de todos los estudiantes de los dos primeros cursos de la implantación del máster.

Así, con respecto a los estudios previos, si agrupamos las diferentes titulaciones de origen en los dos grandes ámbitos de especialidades lingüísticas y de especialidades tecnológicas, se observa que, aunque la mayoría de los estudiantes provenían de ámbitos lingüísticos (en el sentido amplio, incluidas algunas especialidades en tratamiento del lenguaje natural pero con predominio lingüístico), desde el inicio de su implantación, el máster PLN tuvo un 28,2 % de estudiantes con estudios previos de cariz tecnológico (informática, ingenierías, etc.). Eso se consideró muy favorable por parte de la titulación, pero pedía una evaluación del modo de gestionar esta diversidad.

Con respecto a las lenguas del grupo a partir del cual se hizo el diagnóstico inicial, todos los estudiantes eran como mínimo trilingües, pero de 14 lenguas maternas diferentes: catalán, castellano, francés, inglés, alemán, italiano, ruso, polaco, rumano, portugués, árabe, japonés, húngaro y griego. Y, si se tienen en cuenta únicamente las 3 primeras lenguas de cada uno, se observa que los estudiantes podían trabajar en 24 combinaciones lingüísticas diferentes, cosa que es una gran riqueza para el trabajo de creación de instrumentos multilingües que tenían que realizar. Sin embargo, no existía ninguna lengua en común para todos los estudiantes matriculados.

En consecuencia, entre los objetivos del proyecto destacaba el interés por facilitar la creación de recursos didácticos digitales y multimedia con el fin de incrementar las actuaciones de apoyo no presencial mediante el uso de las TIC y para garantizar la calidad de la titulación con respecto a los resultados de aprendizaje adquiridos y, en particular, la consecución de las competencias de los estudiantes relativas al pluri-lingüismo y a la interdisciplinariedad, dado que estos aspectos, además de ser relevantes para el público existente, son también centrales para el perfil de formación del máster.

## 2. Descripción del trabajo

### 2.1. Punto de partida

El trabajo que se presenta se enmarca dentro de un importante proceso de reflexión metodológica sobre el máster europeo PLN después de los primeros dos años de su implantación. El grupo de trabajo del proyecto organizó el trabajo en diversas fases y objetivos.

En primer lugar, se procedió a hacer una autoevaluación de la titulación en su conjunto, que finalizó con la redacción del informe correspondiente para el AQU, a partir de los resultados de los dos primeros cursos sobre diversos puntos, entre los cuales los resultados académicos y la satisfacción del alumnado y del profesorado.

Con respecto a los resultados académicos, se destacaba en particular que, por una parte, se había reducido, durante el segundo curso de máster, el número de no presentados a la evaluación de las diversas asignaturas, con respecto a los datos del primer curso de implantación y a las del doctorado anterior y, por otra parte, se observaba una cierta mejora en el rendimiento académico de los estudiantes con respecto a los cursos anteriores.

Con respecto al segundo punto, se puso de manifiesto el grado de satisfacción, globalmente bastante alto, de los estudiantes (3,78 puntos de 5) y del profesorado (3,3 puntos de 4). Ambos colectivos coincidían a valorar negativamente, sin embargo, las cuestiones relacionadas con los espacios docentes y, en el caso del profesorado, destacaba el descontento con respecto a la difusión externa de la titulación (1,8 puntos de 4).

Esta autoevaluación, que incluía también una evaluación cualitativa, desembocó en un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles del máster y en un plan de mejoras que consideraba los aspectos siguientes:

1. La insuficiencia de los recursos didácticos para un uso semipresencial. Si bien el profesorado de la titulación había invertido muchos esfuerzos para adaptarse a la metodología ECTS, los resultados de esta tarea se habían traducido principalmente en una mejora significativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje que no incorporaban en el programa formativo no sólo contenidos conceptuales, sino

también contenidos de orden procedimental y actitudinal. En cambio, se constató una carencia importante de material digital que permitiera completar este tipo de actividades realizadas en clase con actuaciones de apoyo no presenciales, mediante el uso de las nuevas tecnologías. La creación de este tipo de recursos digitales y multimedia tenía que permitir, por otra parte, resolver uno de los puntos débiles mencionados por los estudiantes relativo al equipamiento de los laboratorios docentes.

2. La necesidad de favorecer los intercambios de experiencias pedagógicas entre el profesorado de las diferentes universidades participantes. Con el fin de favorecer la convergencia de las metodologías docentes utilizadas en los diferentes centros que formaban parte del consorcio.
3. La conveniencia de validar las competencias diseñadas (cf. AQU, *Herramientas*). En las posteriores reuniones de coordinación, se hizo patente la ausencia de mecanismos de validación externa (por parte de académicos y de profesionales), tanto de la pertinencia de este perfil de formación como de la consecución efectiva de las competencias que lo configuran.

En el proyecto de mejora de calidad docente se trabajaron estos diversos aspectos de mejora, si bien aquí sólo se presentan los puntos en que el esfuerzo metodológico del equipo de profesorado ha sido más necesario: el diseño de funcionalidades para el campus virtual, la creación de material multimedia para el trabajo en autonomía, semiautonomía o colaborativo *inter partes*, y el diseño de actividades pedagógicas para favorecer el multilingüismo y la interdisciplinariedad de los estudiantes.

### 3. Metodología

Desde el punto de vista de la organización, el trabajo que se presenta ha necesitado establecer un conjunto de acciones, medios y recursos destinados principalmente a implementar un entorno virtual que favoreciera el apoyo al aprendizaje, potenciar la elaboración de material docente con las TIC y diseñar actividades pedagógicas para fomentar el multilingüismo y la interdisciplinariedad.

Primeramente, por resolver las dificultades generadas por el multilingüismo y la interdisciplinariedad iniciales, se ha considerado, en primer lugar, que hacía falta crear un espacio virtual específico para el máster que facilitara la interacción y el intercambio de documentos y materiales entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, en particular para los estudiantes y los profesores de la UAB, pero también, en una segunda fase, para todas las universidades participantes. Así, se ha diseñado y realizado con la ayuda de la Oficina de la Autónoma Interactiva Docente (OAID) de la UAB una plataforma docente que cuenta con una parte pública de presentación del máster y una parte privada, y que cuenta con las funcionalidades habituales de un campus virtual (material docente, gestión de archivos y entrega de trabajos, correo, noticias y avisos),

pero también con funcionalidades como los foros en grupos mayores o pequeños, de trabajo colaborativo y de autoevaluación. Cabe destacar que este espacio privado está gestionado por la misma titulación del máster, cosa que permite crear grupos y subgrupos, crear actividades transversales interasignaturas o incluir las aportaciones de las otras universidades participantes.

En segundo lugar, a raíz de la existencia de la plataforma docente propia del máster, se ha incitado al profesorado del máster a elaborar material específico para las diversas asignaturas, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En efecto, al empezar el proyecto, este tipo de material sólo existía para una de las asignaturas del máster. Se ha procurado que este material siga los principios de favorecer la autonomía del estudiante, que incluya no sólo contenidos, sino también actividades pedagógicas de resolución de problemas y de trabajo colaborativo *inter partes*. Hay que destacar que también se ha elaborado material de apoyo al aprendizaje transversal a diferentes asignaturas del máster.

Para favorecer el multilingüismo de los estudiantes y limitar las dificultades de comprensión de clases, bibliografía y materiales, se han realizado dos acciones concretas. En primer lugar, se ha decidido utilizar la plataforma docente GALANET para la intercomprensión entre lenguas románicas (<http://www.galanet.eu>), que incluye un espacio de recursos lingüísticos en castellano, francés, italiano y portugués, un espacio de autoformación en la comprensión de una lengua vecina desconocida y en la intercomprensión entre locutores de diferentes lenguas tipológicamente emparentadas y una sesión de formación interactiva entre grupos de estudiantes de cuatro lenguas consideradas por todo el mundo. Además, se prevé la realización de una tarea común (redacción de un dossier de prensa sobre un tema acordado entre todos en las 4 lenguas) de manera colaborativa entre los diferentes grupos lingüísticos de estudiantes, tarea que implica la comprensión de documentos escritos y orales en las 4 lenguas.

Por otra parte, se ha potenciado la inclusión en algunas de las asignaturas del máster de una actividad de aprendizaje que consiste en el hecho de que cada estudiante tiene que buscar, para cada una de las asignaturas implicadas, una bibliografía introductoria de 3 artículos en 3 lenguas diferentes (una lengua materna, una lengua de aprendizaje y una lengua desconocida pero tipológicamente emparentada con las lenguas del estudiante), hacer un resumen oral en la lengua que desee (catalán, castellano, francés, italiano, portugués o inglés) delante de sus compañeros, explicándose de manera tal que pueda hacerse entender. Los estudiantes tienen que tomar nota y hacer una síntesis por escrito (en cualquiera de las lenguas mencionadas) de todos los artículos a partir de las presentaciones (en diferentes lenguas) de sus compañeros.

Finalmente, como se ha indicado, la interdisciplinariedad está presente en tres niveles en el máster PLN: en la disciplina misma del procesamiento automático del lenguaje natural, en el perfil de formación, que incluye contenidos y procedimientos de cariz lingüístico y tecnológico, y en las formaciones iniciales de los estudiantes.

Eso constituye una riqueza importante, pero implica resolver las dificultades que se derivan. Se trata de capacitar a los estudiantes de cada una de las especialidades en las habilidades de la otra y de capacitarlos a trabajar en equipos interdisciplinarios para resolver un mismo problema de manera colaborativa, es decir, no sólo trabajar en grupo, sino también encontrar procedimientos compatibles.

Con el fin de favorecer esta interdisciplinariedad, no solo en los contenidos, sino también en la vertiente práctica, que será esencial en el mundo laboral, se han llevado a cabo dos acciones.

En primer lugar, se ha favorecido la creación de actividades pedagógicas que afectan a más de una asignatura, para reducir la atomización de los contenidos y los procedimientos, y por otra parte, se han diseñado problemas transdisciplinarios que los estudiantes tienen que resolver en pequeños grupos formados por estudiantes de formaciones iniciales tecnológicas y lingüísticas.

#### 4. Resultados

Los resultados del proyecto de mejora de calidad docente diseñado se han manifestado principalmente en tres ámbitos: por una parte, en la cantidad (y calidad) de materiales docentes de apoyo al aprendizaje y actividades colaborativas *inter partes* y de trabajo en grupos; por otra parte en el aumento del multilingüismo funcional de los estudiantes y, finalmente, en la potenciación de la interdisciplinariedad.

Los resultados que podemos presentar aquí afectan a los cambios producidos entre los dos primeros cursos de implantación del máster PLN (2004-2006) y el tercer curso (2006-2007), en el que ya se aplicaron algunas de las innovaciones mencionadas en los párrafos anteriores.

##### 4.1. Cantidad (y calidad) de materiales docentes de apoyo al aprendizaje

Podemos evaluar la cantidad y la calidad de materiales docentes multimedia de apoyo al aprendizaje en función de los ítems siguientes: *a*) existencia o no de materiales para cada una de las asignaturas implicadas; *b*) número total de materiales sumando los de todas las asignaturas; *c*) existencia o no de actividades con un enfoque PBL para cada asignatura; *d*) existencia o no de actividades de trabajo en grupos.

Como se puede observar en la figura 1, la evolución durante los tres años considerados es notable, tanto con respecto al número de asignaturas que comportan materiales multimedia de apoyo al aprendizaje (1 hasta 2005-2006, 10 en 2006-2007) como con respecto al número total de estos materiales (menos de 10 hasta 2005-2006, más de 30 en 2006-2007).

Con respecto a la presencia o la ausencia de actividades pedagógicas de resolución de problemas o de trabajo en grupos, se observa también que se ha triplicado como mínimo en el curso 2006-2007, hasta el punto que todas las asignaturas incluyen actividades PBL y más de 85 % de las actividades son de trabajo en grupos.

Figura 1. Número de asignaturas con materiales multimedia de apoyo al aprendizaje y número total de los materiales

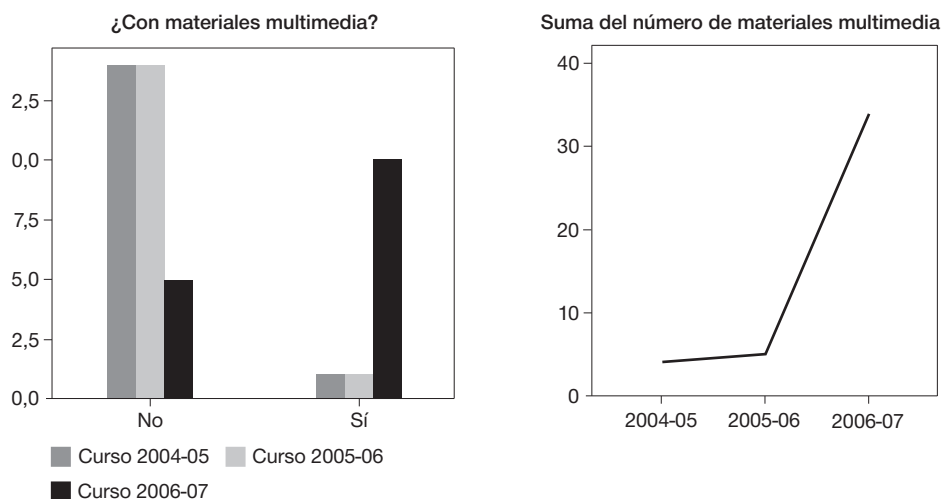
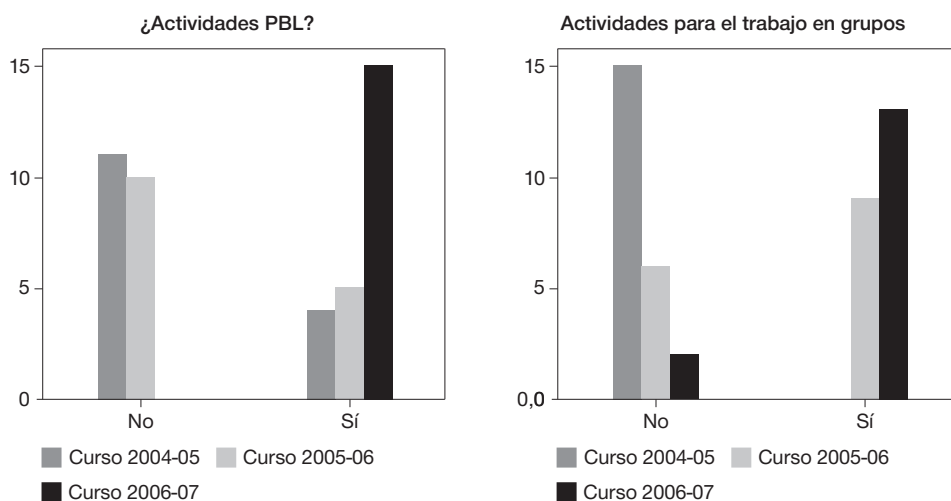


Figura 2. Número de asignaturas con actividades de PBL y de trabajo en grupos

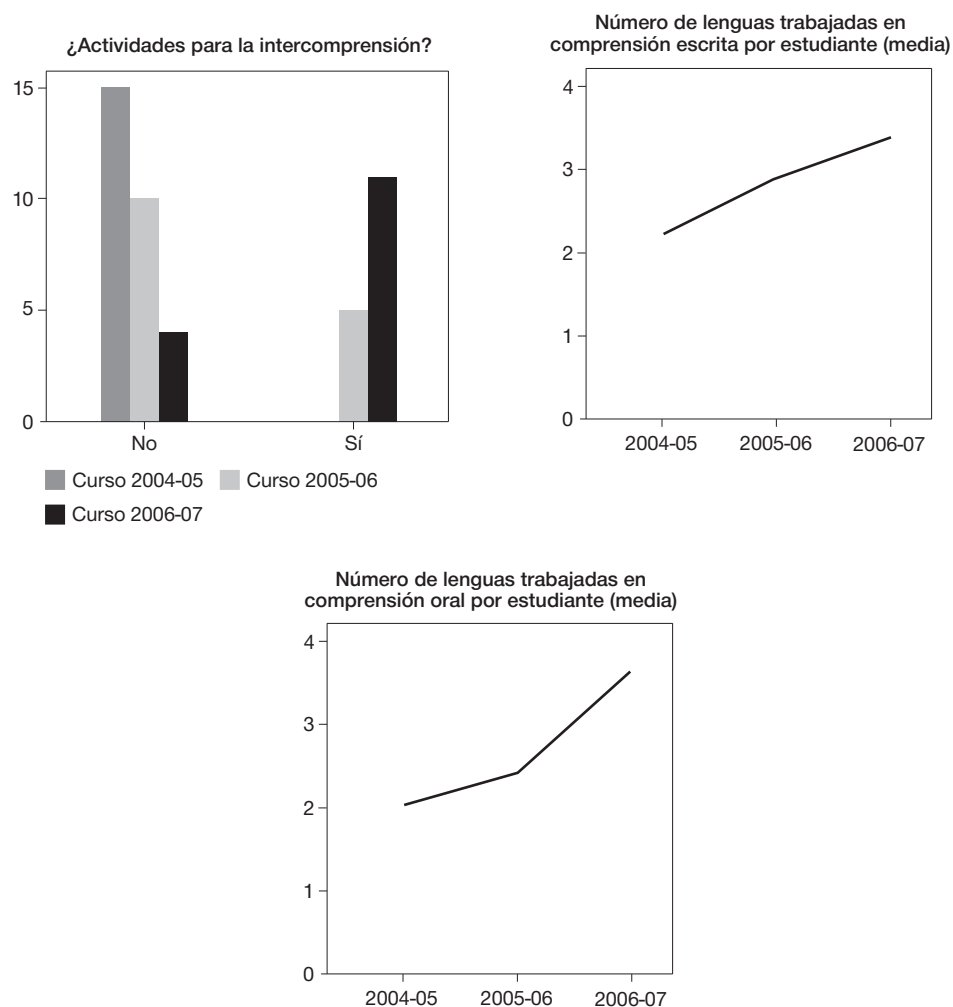


#### 4.2. Aumento del multilingüismo funcional de los estudiantes

Vista la diversidad lingüística de nuestros estudiantes, se han escogido dos indicadores de mejora de la innovación realizada: a) el número de módulos que incluyen actividades específicas para favorecer el multilingüismo (generalmente, mediante actividades de potenciación de la intercomprensión entre lenguas vecinas) y b) no el número de lenguas que son capa-

ces de comprender oralmente o por escrito a nuestros estudiantes, sino el número de lenguas en que cada uno de los estudiantes, en media, ha tenido que realizar actividades evaluadas de comprensión oral o escrita. Los resultados son los que se observan en la figura 3. El número de asignaturas que incluyen actividades específicas se ha duplicado en el último año y el de lenguas que cada estudiante trabaja en comprensión escrita se ha incrementado significativamente (Sig.=.000) los últimos años (2004-2005: 2,21; 2005-2006: 2,90 i 2006-2007: 3,39). Con respecto a la lengua oral se observa un incremento todavía más pronunciado (2004-2005: 2,00; 2005-2006: 2,39 i 2006-2007: 3,62; Sig.=.000).

Figura 3. Número de asignaturas con actividades específicas para potenciar el multilingüismo y de lenguas trabajadas por cada estudiante en media en comprensión escrita y comprensión oral

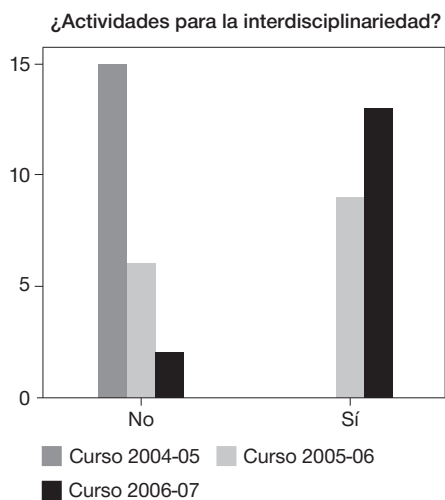




### 4.3. Potenciación de la interdisciplinariedad de los estudiantes

Para evaluar el efecto de las acciones emprendidas para potenciar la interdisciplinariedad de los estudiantes, se ha adoptado el indicador del número de asignaturas que han incluido actividades específicas de trabajo en grupos interdisciplinarios. Se trata, en la mayoría de casos, de resolución de problemas que exigen al mismo tiempo competencias de tipo tecnológico y lingüístico. Los resultados obtenidos son los que constan en la figura 4, en la que se observa que más del 85% de las asignaturas han incorporado este tipo de actividades específicas.

Figura 4. Número de asignaturas con actividades específicas para potenciar la interdisciplinariedad de los estudiantes



## 5. Conclusiones

Los primeros resultados obtenidos ponen de manifiesto algunos avances interesantes que se derivan del proyecto de mejora de calidad docente para el máster PLN. En primer lugar, se observa que el profesorado ha aumentado significativamente el número de materiales docentes intra- e interasignaturas y que ha incluido de manera bastante general actividades pedagógicas de resolución de problemas, de trabajo en grupos interdisciplinarios y que potencien el multilingüismo funcional de los estudiantes. Al acabar el curso, los profesores que habían incluido estos aspectos a su práctica docente consideraron que los estudiantes, al acabar su formación, eran capaces de leer bibliografía en al menos 4 lenguas diferentes, hacer presentaciones orales delante de público de lenguas diferentes a las suyas y colaborar en el planteamiento y la resolución de problemas prácticos con personas de ámbitos de especialidad alejados de los suyos.

Como los años precedentes, al acabar el curso, se pasó una encuesta de satisfacción a los estudiantes. Los ítems mejor valorados (muy superiores a 4,1/5), después de la disponibilidad del profesorado, fueron, por orden, los relativos a: *a*) el trabajo en equipos interdisciplinarios e internacionales, *b*) la gestión del multilingüismo por parte de los profesores, *c*) los materiales docentes, y *d*) el uso de software específico. Estos resultados vienen confirmados por las respuestas a una pregunta cualitativa de la encuesta, a saber «qué es lo que más te ha gustado del máster en PLN»? Los aspectos más a menudo mencionados por los estudiantes son, por orden de importancia, la nueva manera de enseñar (79 % de los estudiantes), la disponibilidad del profesorado (58 %), la diversidad lingüística y la superación de las dificultades lingüísticas iniciales (43 %), el enfoque interdisciplinario (42 %) y la disponibilidad del material docente para todos (29 %), aparte de otros aspectos menos representados en las respuestas.

Estos resultados demuestran que si todo el equipo de profesorado incluye a su docencia actividades formativas transversales específicamente diseñadas para gestionar el multilingüismo y la homogeneidad de formaciones iniciales de los estudiantes, mediante tareas colaborativas *inter partes*, herramientas metodológicas y recursos virtuales, las dificultades observadas inicialmente disminuyen considerablemente así como aumenta la interacción y el enriquecimiento personal y formativo de los estudiantes, que se manifiesta en un grado de satisfacción elevado. Hay que recalcar, sin embargo, que eso pide una implicación tanto del equipo de profesores como del grupo de los estudiantes.

### Referencias

- BAQUÉ, L.; LE BESNERAIS, M. y MASPERI, M. (2003). «Entraînement à la compréhension orale des langues romanes: quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique», a *LIDIL*, 28, 137-152.
- TEN THIJE, J. D.; ZEEVAERT, L. (2007). *Receptive multilingualism: linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing,
- DEGACHE, Christian (2003). «Intercompéhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet», a *LIDIL*, 28, 95-108.

### Enlaces de interés

- Web de la innovación: <http://www.galanet.eu> [2008]
- <http://www.innovationstrategy.gc.ca/gol/innovation/site.nsf/fr/in02346.html> (1-3-2003) [2008]
- <http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr> [2008]

### Palabras clave

Gestión de la diversidad, multilingüismo, plurilingüismo, intercomprensión.

**Financiación**

Este proyecto está financiado por el programa del AGAUR de Mejora de la Calidad Docente de las Universidades Catalanas (MQD) para el año 2006 (DOGC nº. 4558, de 25.1.2006).

**Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de la página web Galanet.

**Responsable del proyecto**

Lorraine Baqué

Departamento de Filología Francesa y Románica

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

lorraine.baque@uab.cat

**Presentación del grupo de trabajo**

Las autoras del artículo pertenecen al Laboratorio de Fonética, Lexicología y Semántica (fLexSem) del Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universitat Autònoma de Barcelona. Cada una desde su especialidad (la prosodia y la lexicografía), las autoras se interesan, desde hace mucho tiempo, por los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y más concretamente por la vertiente intercomprensiva entre lenguas románicas.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Xavier Blanco

Departament de Filologia Francesa i Romànica

Facultat de Filosofia i Lletres

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.blanco@uab.cat

Àngels Catena

Departamento de Filología Francesa y Románica

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

angels.catena@uab.cat

Marta Estrada

Departamento de Filología Francesa y Románica

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

marta.estrada@uab.cat

Dolors Català  
Departamento de Filología Francesa y Románica  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universitat Autònoma de Barcelona  
dolors.catala@uab.cat

Jorge Manuel Baptista  
Departamento de Letras Clásicas y Modernas  
Universidad del Algarve (Portugal)  
jbaptista@ualg.pt

Krzysztof Bogacki  
Departamento de Lingüística  
Instituto de Filología Románica  
Universidad de Varsovia (Polonia)  
kbogacki@gmail.com

Max Silberstein  
UFR de Ciencias del Lenguaje  
Universidad de Franche-Comté (Francia)  
max.silberstein@univ-fcomte.fr

# Curso interactivo y multimedia destinado al aprendizaje autónomo de la prosodia

Carme de-la-Mota

Montserrat Marquina y Pere Rovira

Departamento de Filología Española y Teoría de la Literatura

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

Visto el peso de la tecnología de la información y la comunicación en la sociedad actual y el proceso de adaptación de los estudios al espacio europeo de educación superior en el cual están inmersas las universidades, se hacen necesarias nuevas vías de aprendizaje, que hagan posible tanto el estudio autónomo como el tratamiento de los temas en entornos bimodales basados en la semipresencialidad. La finalidad del proyecto es crear un sitio web teorico-práctico interactivo y multimedia en el cual el interesado pueda aprender la prosodia (con información, bibliografía, enlaces, documentos de imagen y sonido analizados y comentados, ejercicios y pruebas de autoevaluación). Se pretende que los contenidos cubran dos necesidades: la de los que quieren iniciarse en la investigación básica en lingüística y la de los que confían en mejorar su competencia comunicativa. Los resultados de la introducción de esta innovación como apoyo al trabajo presencial son prometedores, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

## Ámbito general de interés de la innovación

El sitio web PROSODIA está destinado a los estudiantes de fonética y de expresión oral que se interesen por el análisis prosódico del habla, ya sean de la Universitat Autònoma de Barcelona o de otros centros. Ya que propicia el autoaprendizaje y el trabajo semipresencial, puede contribuir a facilitar la adaptación de las asignaturas en el espacio europeo de educación superior. Su uso en entornos bimodales de aprendizaje, especialmente si se combina con métodos activos de seguimiento y evaluación, puede favorecer un mejor aprovechamiento del curso y tener un impacto en el rendimiento académico (véase, entre otros, el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, y la monografía de Pérez Batista i Mestre, 2007).

## 1. Objetivos

La finalidad del proyecto es crear un sitio web teoricopráctico interactivo y multimedia en el cual el interesado pueda aprender prosodia (con información, bibliografía, enlaces, documentos de imagen y sonido analizados y comentados, ejercicios y pruebas de autoevaluación). Con eso se espera proporcionar al estudiante un punto de apoyo en su trabajo, contribuir a una gestión efectiva del tiempo en entornos bimodales o híbridos (de aprendizaje combinado o aprendizaje mixto) y mejorar el rendimiento académico. Se pretende que los estudiantes desarrollen su capacidad para aprender de forma autónoma, se ejerciten en la selección de información relevante y adecuada a los propios objetivos, mejoren su conocimiento del tema y perfeccionen su dominio de la tecnología.

## 2. Descripción del trabajo

Con este trabajo se pretende paliar la escasez en Internet de materiales dedicados en profundidad a la prosodia (no solos a la entonación), con los cuales un estudiante interesado pueda ir avanzando en el aprendizaje de los contenidos mientras analiza muestras de habla y realiza ejercicios. El lugar puede resultar útil en estudios de Filología, de Humanidades y de cualquier titulación en la cual sea conveniente abordar el análisis de la prosodia. Se considera especialmente adecuado para asignaturas relacionadas con la expresión oral y la fonética. Por ejemplo, un estudiante de Humanidades el objetivo del cual sea la expresión oral es perfectamente capaz de familiarizarse con las nociones básicas que le permitan interpretar los gráficos y el análisis que se proporciona para ponerlos en relación con sus propósitos comunicativos. Seguramente se interesará por el estudio de muestras de conferencias y para discutir —entre otros aspectos relevantes— los detalles prosódicos de la elocución. Un estudiante de Filología, en cambio, posiblemente se interese por la relación entre la variación acústica y la determinación de unidades fonológicas o por la validez perceptiva de los resultados de los experimentos acústicos. Profesores y estudiantes seleccionarán la información más apropiada en función de sus necesidades, del nivel y del grado de detalle con que convenga tratar del tema en cada asignatura.

El contenido del sitio se estructura en diez temas. Para cada uno se especifican los objetivos, se desarrollan los subtemas, se proponen ejercicios de progreso y se aporta una selección de referencias, tanto en papel como de Internet. Los temas se explican utilizando hipertextos, de manera tal que el estudiante crea su propia línea de lectura de acuerdo con sus intereses y sus necesidades. Al final de los temas se proponen ejercicios de autoevaluación. Una vez seleccionada la respuesta, el estudiante recibe explicaciones que pueden ayudarle a comprender por qué motivo se considera «correcta» o no. El objetivo es conseguir que el aprendizaje se produzca también en esta fase. Los ejercicios se han preparado con ayuda del programa interactivo Hot Potatoes (desarrollado por Stewart Arneil y Martin Holmes, de la Universidad de Victoria).

Cada una de las versiones del lugar que se han ido desarrollando y que son la continuación natural de una empresa iniciada tiempo atrás (de-la-Mota, 2004), se ha puesto a disposición de los estudiantes para sí, a pesar de contener materiales en construcción, podía ser de utilidad como complemento del trabajo en el aula. En la presente contribución nos centraremos en los resultados obtenidos durante el primer semestre del curso 2007-2008, después de introducir la innovación en una asignatura dedicada a la fonética y la fonología.

### 3. Metodología

#### 3.1. El diseño de las páginas, los textos y las ilustraciones

Los contenidos se presentan en un conjunto de fichas informativas basadas en el uso de los hipertextos y concebidas, tanto en el formato como en la extensión, teniendo en cuenta que tienen que facilitar la lectura y el trabajo a través de la pantalla del ordenador. Se ha cuidado desde el tipo de letra hasta la cantidad de información que se tiene que incluir en una sola página. Cada uno de los textos, los gráficos, los sones y los vídeos que se incluyen en el sitio web tienen una función conceptual y contribuyen, además, a la amenidad de las explicaciones. Podemos ilustrarlo con algunos ejemplos. *Temps de silenci* es una novela que contiene un interesante pasaje escrito en el cual se destaca el valor de las pausas para los oradores. Las manifestaciones rítmicas se pueden descubrir en aspectos diferentes de la vida, del arte. Un ejemplo que nos acerca al ritmo en la música y en la danza es la representación *Castrati*, preparada por la Compañía Nacional de Danza. Los estudiantes pueden seguir el enlace y ver un vídeo de corta duración. Naturalmente, la gimnasia puede constituir también un buen ejemplo de ritmo. En la figura 1 se puede ver la distribución en el espacio de cuerpos, mazas y aros.

Figura 1. Mazas y aros. Ejemplo 1. *Banner Olyarg*



### 3.2. Las muestras de habla

Algunos archivos de voz incluidos en el lugar proceden de corpus de experimentos para la investigación y de grabaciones de calidad anteriores a la ejecución del proyecto. Sin embargo, buena parte de las muestras de voz y vídeo que se pueden consultar son de nueva creación. Las grabaciones se han realizado en condiciones silenciosas, fundamentalmente en la Sala de Grados, el Auditorio y la cámara tratada acústicamente de la Facultad de Letras de la UAB. Se ha utilizado el material siguiente:

1. Un micrófono Lavalier de condensador SHURE WL185 y un receptor SHURE PGX4.
2. Una grabadora digital MicroTrack 24/96.
3. Una cámara de vídeo Panasonic NV-GS230 y un trípode Starblitz TS-360.

Para la edición, el procesado y el análisis de la señal se han utilizado los programas:

1. *Audacity. The Free, Cross-Platform Sound Editor.*
2. *Praat: doing phonetics by computer*, un completo y avanzado programa de análisis acústico creado por Paul Boersma y David Weenink, del Institute of Phonetic Sciences de la Universidad de Amsterdam.
3. *Windows Movie Maker, Video editing software package.* Microsoft.

### 3.3. Las fichas con fragmentos de habla

En el caso del conjunto de ejemplos comentados en detalle, en cada una de las secuencias corresponde una página Web específica: una «ficha» en la cual se puede escuchar la voz y ver la película del momento de producción del fragmento, examinar el gráfico con el análisis acústico y leer un comentario breve. Los archivos se pueden consultar tanto incorporados en la página como ampliados en página aparte. Todos los fragmentos de habla pueden ser descargados para que el estudiante pueda analizarlos, si quiere, desde el propio ordenador.

El análisis acústico se ha realizado con el programa Praat. En cada gráfico se incluyen diversas representaciones de la onda sonora: el oscilograma, el espectrograma, el contorno de la frecuencia fundamental y la curva de la intensidad, de manera que se pueda estudiar la evolución melódica y la diferencia entre sonidos fuertes y flojos de manera sencilla. Se cuenta, además, con la segmentación en sílabas fonéticas y la transcripción (véase la figura 2).

La ficha obtenida al integrar todo este tipo de información puede verse en la figura 3.



Figura 2. Oscilograma, espectrograma, contorno de la frecuencia fundamental, curva de intensidad y una transcripción fonética de la secuencia «Juan dice que lo resuelva él»

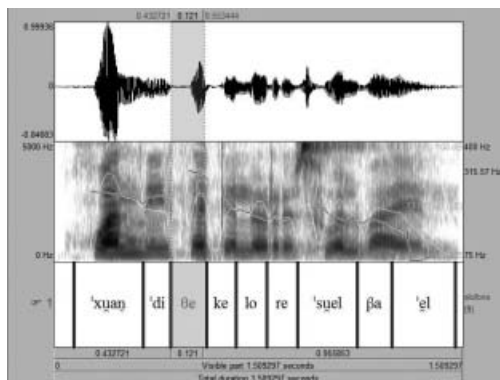


Figura 3. Ficha de la secuencia «¡Marina, que llegamos tarde!»

Inicio Temas Descripción del sitio Guía Contacto Agradecimientos Buscar

Prosodia: Marina, que llegamos tarde!

**¡Marina, que llegamos tarde!**

Informante: GP Descripción

Voz: femenina En esta secuencia se distinguen dos dominios entonativos separados por una pausa. Existen, por tanto, dos grupos tónicos. El primero corresponde al vocativo Marina, con el que se realiza la llamada de atención, y el segundo a una secuencia declarativa enfática.

Edad: 23

Variante: catalano de Cataluña

Son varias las formas de pronunciar un vocativo. En este caso, el primer grupo entonativo se inicia con un tono algo por debajo del tono medio mantenido en toda la sílaba inicial y pretonica. A continuación se produce una inflexión tonal pronunciada con un tono alto más agudo alineado con la sílaba tónica (-ri), con el que se consigue la expresividad de la llamada. Este tono evoluciona hasta un tono medio en suspensión en la sílaba postónica y final (-no), que presenta un notable alargamiento y una mayor intensidad.

El segundo dominio entonativo empieza cerca del tono medio en las sílabas pretonicas. A partir de la sílaba tónica -ga se da un ascenso que culmina en la postónica -mos. El tono desciende para alcanzar un tono más grave en la última sílaba tónica (tar-) se asocia el movimiento de ascenso-descenso propio de los finales circunflexos. El movimiento circunflexo, frecuente en las exclamaciones, se asocia en este caso a un trazo de caja, de continuidad o de "reproche afectivo" (Návaro Tomás, 1944: 162).

imagen vídeo audio | espectro

### 3.4. Aspectos técnicos del lugar

PROSODIA es un sitio web interactivo escrito en lenguaje PHP sobre la plataforma Wordpress. Como servidor de base de datos se utiliza MySQL. Tanto el lenguaje de programación como la base de datos son tecnologías de código abierto. El sitio es compatible con todos los navegadores y prevalecen la facilidad de uso y la rapidez en la descarga, componentes esenciales de todo proyecto en línea.

## 4. Resultados

El primer resultado del proyecto es el sitio web, en permanente revisión; el segundo, el efecto que pueda tener la innovación en el aprendizaje de los estudiantes. Con el fin de contar con un punto de referencia que permita valorar el impacto de las innovaciones docentes realizadas, se presentarán los datos cuantitativos y cualitativos relativos a una asignatura de primer curso y primer semestre de Filología Hispánica, Lengua Española I, troncal y obligatoria. Esta asignatura está dedicada al análisis fónico de la lengua, tanto de los sonidos como de la prosodia.

Durante el curso 2007-2008, se ha proporcionado a los estudiantes acceso habitual a Internet, al sitio Web desarrollado, a los programas de análisis y a otros materiales en formato electrónico, ya que todas las sesiones se han desarrollado en un aula de informática de la Facultad de Letras. Para evaluarse disponían de dos posibilidades: un examen único (opción con que finalmente no se evaluó ninguno estudiante) o bien una evaluación continuada a partir de la elaboración de un trabajo tutorizado en equipo y de una carpeta individual, en la cual los estudiantes compilaban los temas, resolvían ejercicios, ampliaban los puntos esenciales con bibliografía y reflexionaban de forma madura sobre su aprendizaje, tomando nota de las competencias adquiridas, de las dificultades encontradas y la forma de resolverlas, de sus consecuciones y flaquezas, del tiempo invertido en la materia y de sus expectativas.

Los estudiantes dedicaron quince horas presenciales al estudio de la prosodia. Se utilizaron las primeras sesiones a introducir el tema y presentar la estructura y los contenidos del sitio web, que quedó a su disposición para si a partir de aquel momento querían utilizarlo como apoyo y consultarlo fuera de las horas de clase, al igual que se suele hacer con la bibliografía recomendada. Las otras sesiones presenciales se dedicaron a discutir los temas, a resolver dudas y a realizar ejercicios con los materiales del sitio web, tanto individualmente como en colaboración. La entrega de la carpeta de aprendizaje se realizó unas tres semanas después de que se cerrara el tema.

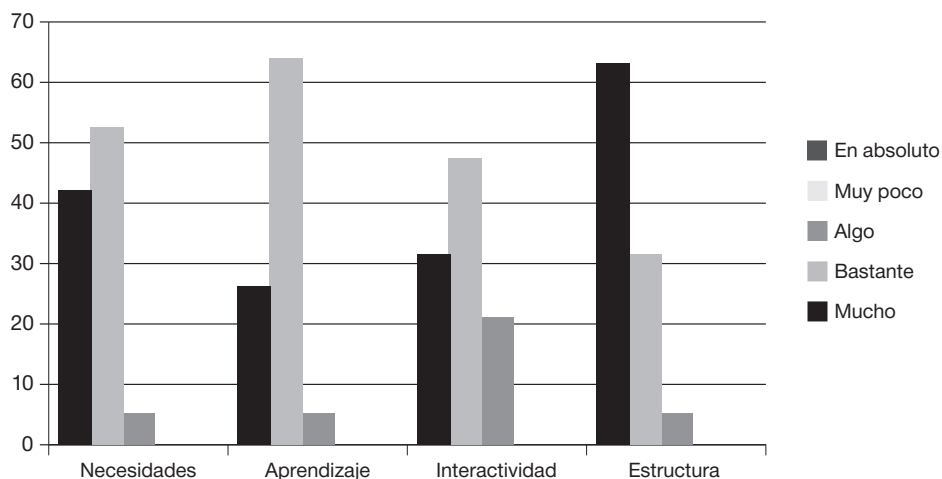
A continuación se presentan algunos indicadores que permiten valorar la incidencia del sitio web desarrollado en el aprendizaje de los estudiantes: las encuestas de satisfacción, las valoraciones en las carpetas, los resultados del cuestionario SEEQ sobre la actuación docente del profesorado, el análisis del uso del sitio web y el rendimiento académico.

### 4.1. Encuestas de satisfacción

Con el objetivo de conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la calidad y la utilidad del sitio web PROSODIA, obtener indicadores del grado de satisfacción y descubrir aspectos susceptibles de ser mejorados, se ha llevado a cabo una encuesta. Las respuestas posibles eran: «en absoluto», «muy poco», «un poco», «bastante» y «mucho». A la pregunta «¿Crees que el lugar PROSODIA responde a tus necesidades?», el 52,63 % responde que «bastante», el 42,11 % que «mucho» y el 5,26 % que «un poco». El 68,42 % se muestra «bastante» de acuerdo con la afirmación «El lugar

PROSODIA me ha ayudado a aprender», el 26,32 % está «mucho» de acuerdo y un 5,26 % opina que «un poco». Preguntados por la interactividad: «¿Crees que los comentarios que se realizan en las respuestas en un ejercicio de autoevaluación contribuyen al aprendizaje?», el 47,37 % cree que «bastante», el 31,58 % que «mucho» y el 21,05 % que «un poco». La estructura del lugar está, si cabe, todavía mejor valorada. A la pregunta «¿Crees que el lugar está bien estructurado? ¿Encuentras fácilmente la información?», el 63,16 % contesta que «mucho», el 31,58 % que «bastante» y el 5,26 % que «un poco» (véase la figura 4).

Figura 4. Grado de satisfacción relativa a: adecuación a las necesidades (necesidades), ayuda en el aprendizaje (aprendizaje), utilidad de los comentarios interactivos (interactividad) y estructura del sitio web (estructura)



Los resultados de las encuestas son positivos y constituyen un indicador de calidad. A partir de la información de que se dispone, se podrán consolidar los aspectos más apreciados e introducir nuevas mejoras.

#### 4.2. Valoraciones en las carpetas de aprendizaje

Las carpetas de aprendizaje se han utilizado como estrategia metodológica para fomentar el aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo durante el curso. No se conciben como una mera recopilación de trabajos, sino como una recreación o reinterpretación del conocimiento y como un reflejo del desarrollo evolutivo de las competencias propias de la asignatura. Entre los muchos aspectos de los cuales tratan los estudiantes, destaca que exponen su opinión sobre el sitio web PROSODIA y su incidencia en el aprendizaje: «Me parece

un recurso muy útil, organizado y sobre todo completo» (S.H.). «Me ayudó a entender y comprender conceptos de los cuales hasta ahora no se había tratado en clase. Su estructura es clara, su contenido preciso pero completo y el diseño sencillo y claro; aunque el resultado de la web se ve elaborado» (M.R.). «Es fácil de utilizar, tiene un diseño sencillo, cosa que hace que las personas que no estén muy familiarizadas con el ordenador no tengan demasiados problemas para utilizarlo, creo que el contenido está bien expuesto y relacionado paso a paso, eso ayuda mucho a la hora de entender el temario» (A. G.).

#### 4.3. El cuestionario SEEQ (*Student Evaluations of Educational Quality*)

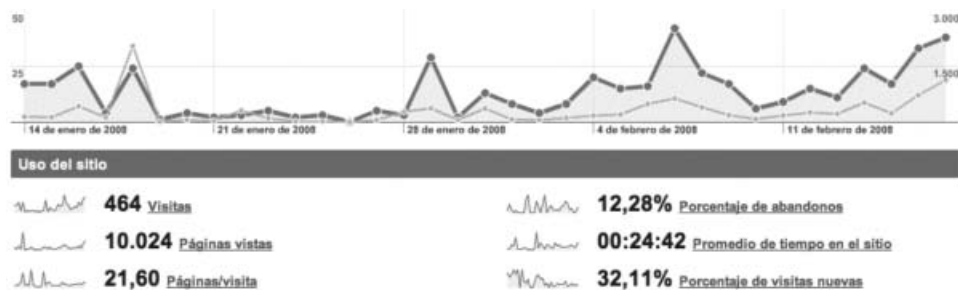
El cuestionario SEEQ sobre la actuación docente del profesorado, que se considera un estándar mundial como instrumento de evaluación de la docencia, aporta información sobre diversos aspectos: aprendizaje, entusiasmo, organización, interacción con el grupo, actitud personal, contenido, pruebas y dificultad y carga de trabajo. Cada aspecto se puntúa en una escalera del 1 al 5; la puntuación máxima es 5. Al finalizar el semestre, la respuesta dada a las dos cuestiones más directamente relacionadas con el material utilizado durante el curso y en las cuales, por lo tanto, podría incluirse la valoración del lugar, es muy positiva.

10. El material del curso estaba bien preparado y se ha explicado esmeradamente.	4,2 (d.t. 0,77)
29. La bibliografía, el material adicional, los trabajos encargados, etc., contribuyen a mejorar la valoración y la comprensión de la materia.	4,1 (d.t. 0,64)

#### 4.4. Análisis del sitio web

El seguimiento del uso del lugar se ha realizado con la herramienta Google Analytics. En la figura 5 se muestran datos del periodo comprendido entre el 14 de enero y el 17 de febrero de 2008.

Figura 5. Análisis del tráfico generado por el sitio web PROSODIA del 14 de enero al 17 de febrero de 2008. Datos obtenidos con el programa de analítica de web Google Analytics



Durante este periodo se contabilizan 464 visitas, cosa que generaron 10.024 páginas vistas, con una media de 21,60 páginas consultadas en cada visita. Este dato, junto con la duración media de cada visita, que es de 24 minutos y 42 segundos, demuestra que el usuario navega sin dificultad por la web y que considera dignos de consulta los materiales que encuentra publicados. Asimismo, el sitio web soporta días de actividad intensa, en la que se llegan a registrar más de 1.000 páginas vistas en un solo día.

#### 4.5. Rendimiento académico

Con el fin de comprobar si los resultados de rendimiento académico conseguidos son diferentes de los obtenidos anteriormente, se ha realizado una comparación entre las calificaciones de la primera convocatoria del curso 2007-2008 y las de los cursos 2000-2001 y 2002-2003, años en los cuales la parte teórica de un grupo de la asignatura fue también a cargo de la profesora responsable de la presente innovación. En aquellas ocasiones, aunque los estudiantes realizaban diversos trabajos durante el curso, se evaluaban con un examen único y todas las clases teóricas se realizaban en un aula convencional.

El número de estudiantes presentados a las pruebas aumenta el año de la innovación. El curso 2000-2001 se presenta a las pruebas el 55,36 % de los matriculados, el 2002-2003 se presenta el 57 % y el 2007-2008 se presenta el 65,71 %. A excepción de un caso, los estudiantes que no se presentan no asisten a las clases y no siguen el curso. La tasa de éxito se ve afectada muy positivamente. En la primera convocatoria del curso 2000-2001 supera las pruebas el 41,94 % de los estudiantes presentados y en el curso 2002-2003 las supera el 55,55 %. En el curso 2007-2008 se llega al 95,65 %.

En cuanto a las calificaciones obtenidas, en la primera convocatoria del curso 2000-2001 obtiene un aprobado el 22,58% de los presentados y en el 2002-2003, lo obtiene el 22,22 %. El 2000-2001 consigue un notable el 16,13 % y el 2002-2003, el 25,92 %. El 2000-2001 obtiene una calificación de excelente el 3,23 % de los estudiantes y el 2002-2003 obtiene matrícula de honor el 7,4%. El curso 2000-2001 suspende el 58,06% de los que se presentan a la primera convocatoria y el 2002-2003, algunos menos: el 44,44 %. Ahora bien, durante la primera convocatoria del curso 2007-2008, obtiene un aprobado el 34,78% de los presentados, un notable el 39,13 % y un excelente el 21,74 % (el 40 % de los cuales con una matrícula de honor). El porcentaje de suspense es muy menor: un 4,35 %. Se observa, por lo tanto, una ligera mejora entre el curso 2000-2001 y el curso 2002-2003 y una mejora cuantitativa y cualitativa muy marcada después de la innovación. No sólo se presentan a las pruebas más estudiantes, sino que los aprobados son más y superan la asignatura con mejores notas.

#### 5. Conclusiones

El sitio web PROSODIA tiene que ser considerado un instrumento más de ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede contribuir a potenciar el trabajo autó-

nomo del estudiante y que, en entornos bimodales, puede ser tomado como un complemento, siempre que se guíe la consulta de acuerdo con los objetivos del curso y los temas que se tenga intención de tratar. Después de introducir la innovación en una asignatura de primer curso dedicada al estudio fónico de la lengua en la cual se ha potenciado el uso de las tecnologías en el aula y se han utilizado métodos activos de docencia y evaluación, se observa, por una parte, la satisfacción de los estudiantes con la estructura y los contenidos de los materiales consultados al sitio web y, por otra, la eficacia de la metodología docente, reflejada en los resultados académicos obtenidos. El hecho de disponer de valoraciones por parte de los estudiantes constituye un motor de mejora que sin duda contribuirá a enfocar con más acierto las próximas modificaciones del lugar, tanto en diseño como en contenido.

### Referencias

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). Comunicación de la Comisión *e-Learning – Concebir la educación del futuro*. Bruselas. Disponible en <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/comes.pdf>.
- DE-LA-MOTA, C. (2004). «La enseñanza de la prosodia. La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en un entorno bimodal», *Virtual Educa 2004*, Quinto Encuentro Internacional sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Información, Fórum Universal de las Culturas, Barcelona, 16-18 de junio. Disponible a: [http://liceu.uab.es/~carmedelaMota\\_VE04.pdf](http://liceu.uab.es/~carmedelaMota_VE04.pdf) y en: <http://www.virtualeduca.org/2004/es/actas/17/3.17.6.doc>
- PÉREZ BATISTA, Reynaldo y MESTRE, Ulises (2007). *Monografía sobre B-Learning o aprendizaje Bimodal*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/eduniv/02-Libros-por-ISBN/0601-0700/978-959-16-0633-4-B-Learning.pdf> [La fecha de consulta del material disponible en Internet es de 27 de febrero de 2008]

### Enlace de interés

El lector puede formarse una idea del lugar accediendo en los materiales disponibles en: <http://hipatia.uab.cat/prosodia> [2008]

### Palabras clave

Recursos virtuales, bimodalidad, semipresencialidad, autoaprendizaje, prosodia, lengua.

### Financiación

Este proyecto está financiado por el programa del AGAUR de Mejora de la Calidad Docente de las Universidades Catalanas (MQD) para el año 200 (número identificador 2005MQD 00117).

**Materiales complementarios del CD-ROM**

Vídeo que muestra un fragmento de los materiales que encontramos en la página web del curso y del procedimiento que hay que seguir para realizarlo.

**Responsable del proyecto**

Carme de-la-Mota

Departamento de Filología Española y Teoría de la Literatura

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

carme.delamota@uab.cat

**Presentación del grupo de trabajo**

Carme de-la-Mota, doctora en Filología Española y licenciada en Filología Catalana, es profesora titular de Lengua Española. Su tarea investigadora está dedicada al estudio de la lengua oral, en especial a la caracterización prosódica del habla. Ha investigado para el Centro de Referencia en Ingeniería Lingüística (CREL) de la Generalitat de Catalunya y ha trabajado en el marco de contratos con las empresas Telefónica I+D, CSELT (actualmente Telecom Italia Lab) y Loquendo. Montserrat Marquina, licenciada en Filología Española y en Filología Catalana y con el postrado de Corrección y Calidad Lingüística, ha trabajado para Telefónica I+D y para la Fundació Barcelona Media en proyectos relacionados con las tecnologías del habla. Pere Rovira es licenciado en Física por la Universidad de Barcelona, postgraduado en Economía Digital por la Universidad de California en Berkeley y tiene un máster de Sistemas de Información para la Escuela de Económicas de Londres. Fue director de operaciones en Anuntis Segundamano, está especializado en analítica web y marketing en línea y es responsable de [www.webanalytics.es](http://www.webanalytics.es).

**Miembros que forman parte del proyecto**

Montserrat Marquina

Departamento de Filología Española y Teoría de la Literatura

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

montserrat.marquina@campus.uab.es

Pere Rovira

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

pere.rovira@gmail.com





# Mejora de la metodología docente y de la evaluación del aprendizaje en la asignatura Latín y Cultura Clásica

Gemma Puigvert i Planagumà

Departamento de Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es ofrecer a la comunidad universitaria el resultado de dos años de investigación en humanidades. Se desarrolla una web que incluye contenidos teóricos, materiales audiovisuales, baterías de preguntas de autocorrección, etc. La asignatura para la cual ha sido creado este portal es una troncal de primer curso de la titulación de Humanidades, pero el producto resultante es extrapolable a Latín obligatorio de primer curso que se imparte en toda la filología de la UAB, exceptuando la inglesa, y a algunas asignaturas del primer ciclo de la titulación de Filología Clásica. Este proyecto cubre la necesidad de organizar asignaturas de carácter bimodal para captar el interés de un sector de la población que, por razones de horario laboral, no puede basar sus estudios únicamente en la enseñanza presencial, pero que no se resigna a cursarlos exclusivamente a distancia. Pero también puede ser de ayuda a estudiantes que en determinados momentos del curso y por razones diversas no pueden asistir con regularidad a las clases.

## Ámbito general de interés de la innovación

Estos materiales pueden ser de interés para el profesorado de lenguas clásicas y, en general, para cualquier profesor interesado en la cultura clásica. Están pensados básicamente como apoyo para la docencia de asignaturas de primer ciclo de la Facultad de Filosofía y Letras, aunque también pueden ser utilizadas por el profesorado de secundaria y de bachillerato.

## 1. Introducción

La adaptación de los estudios universitarios actuales al espacio europeo de educación superior (EEES) supone un incentivo para reflexionar sobre las estrategias de apren-

dizaje que favorecen el desarrollo de las competencias propias de cada materia. La titulación de Humanidades de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), donde se imparte como materia troncal de primer curso la asignatura Latín y Cultura Clásica (12 créditos homologados = 9 créditos ECTS), ha participado en el plan piloto suscrito el curso 2004-2005 con el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información (DURSI) de la Generalitat de Catalunya.

El nuevo sistema plantea un gran reto no sólo para el profesorado sino también para el alumnado, ya que de la concepción tradicional de la docencia basada en las horas lectivas (de docencia) se pasa a una concepción centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en un nuevo cómputo de la carga curricular. Se estiman unas 1.600 horas del estudiante por curso, trabajando 40 semanas durante 40 horas. Unas 25-30 horas de trabajo equivalen a un crédito del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) y las 1.600 horas estimadas para un curso equivalen a 60 créditos. En la UAB un crédito ECTS equivale a unas 25 horas de trabajo del estudiante. La superación de 180 créditos ECTS da lugar a la obtención de un título propio de grado de Ciencias Humanas.

El nuevo espacio europeo lejos de angustiarnos tiene que ser un pretexto más para continuar reflexionando sobre objetivos, métodos y resultados.

### 1.1. Antecedentes en innovación docente

El trabajo que se presenta se enmarca en una tradición que singulariza el área de Filología Latina de la UAB como bandera en la investigación sobre didáctica de la lengua latina en Cataluña y en España. Los primeros intentos por conseguir una mejora en el aprendizaje de la lengua latina por parte de los estudiantes remiten al año 1976 con la experimentación de un material, entonces muy innovador, que finalmente fue publicado y difundido por el ICE de la UAB en 2 volúmenes, *Introducción al Latín 1* (Bellaterra, 1982) e *Introducción al Latín 2* (Bellaterra, 1983).

Unos años más tarde, y fruto de la necesidad de disponer de nuevos materiales adecuados a los estudiantes ya formados con el bachillerato LOGSE, se elaboró un nuevo libro, *Introducción al estudio de la lengua latina* (Bellaterra, 1998), que se utiliza todavía en todas las aulas de primer curso (titulaciones de Filología Clásica, Catalana, Francesa e Hispánica) de la Facultad de Letras. Esta propuesta representaba una transposición didáctica a la enseñanza del latín de algunos de los principios básicos de la lingüística funcional.

El año 2000 nace el nuevo portal de Filología Latina de la UAB dedicado a la didáctica del latín desde diferentes puntos de vista: gramática, sintaxis, juegos o cine: <http://antalya.uab.es/pcano/aulatin>.

## 2. Objetivos

Los objetivos propuestos con el diseño de las páginas docentes de la asignatura Latín y Cultura Clásica son los siguientes:

1. Adecuar los contenidos de esta asignatura troncal a los intereses de los estudiantes de la titulación de Humanidades y a las nuevas directrices que se desprenden del nuevo marco de enseñanza superior
2. Proporcionar a los estudiantes unos materiales interactivos, basados en el autoaprendizaje, la autoevaluación y la tutoría a distancia.
3. Conseguir una mejora en los resultados del aprendizaje de los estudiantes de primer curso.
4. Evaluar ciertas habilidades entre las cuales se encuentran el razonamiento reflexivo y crítico, la capacidad de expresión escrita y oral, la capacidad para el trabajo en equipo, etc., mediante pequeños seminarios y carpetas de curso, sin dejar de lado, sin embargo, otras pruebas para evaluar los aprendizajes, como pruebas de ensayo o de desarrollo de temas, pruebas de libro abierto, pruebas objetivas o test, pruebas orales, pruebas prácticas, tutorías, etc.

### 2.1. Descripción de la asignatura Latín y Cultura Clásica

Se trata de una asignatura troncal de primer curso de 12 créditos homologados (= 9 créditos ECTS= 225 horas de dedicación del estudiante) que se imparte en la titulación de Humanidades.

A causa del carácter transversal de esta titulación y de las condiciones de acceso para cursarla, los estudiantes que se matriculan son de procedencia muy diversa:

1. Estudiantes procedentes del Bachillerato de Humanidades, que son las que han recibido una formación más relacionada con los contenidos de la asignatura;
2. Estudiantes procedentes del Bachillerato de Ciencias Sociales, que han recibido una formación muy deficitaria o nula respecto del conocimiento del mundo grecorromano;
3. Estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años, con un grado de madurez y de cultura general superior, pero con deficiencias graves con respecto a conocimientos específicos. Hay que decir que este colectivo ha crecido considerablemente los dos últimos cursos;
4. Estudiantes con una titulación media o superior humanística o científica que se incorporan al segundo ciclo pero que tienen que cursar esta asignatura dentro del bloque de complementos de formación.

La asignatura pretende dotar al estudiante de las claves imprescindibles para entender la civilización grecorromana en su conjunto y, en la medida que sea posible, la lengua latina. Con este objetivo tiene como eje el estudio panorámico de la cultura romana enmarcada en su contexto histórico y hace énfasis especial en el estudio de los géneros literarios antiguos y en la transmisión de la lengua latina y de la cultura antigua en occidente.

- Hacer el comentario de un texto aplicando los conocimientos adquiridos de cariz histórico, institucional, literario y cultural referidos a la civilización romana y, eventualmente, griega.

- Comentar fragmentos de los principales géneros literarios latinos, relacionándolos con su autor y señalando las características principales.
- Explicar el proceso de transmisión de la lengua y de la cultura clásicas, relacionándolo especialmente con la transmisión textual y con el paso del latín en las lenguas románicas.
- Identificar la presencia de la tradición clásica en la literatura europea, en las artes plásticas, en la música, etc., a partir de los casos estudiados.
- Interpretar el significado básico de un texto latino a partir de su conocimiento de las lenguas románicas y de una serie de cuestiones guía.

### 2.1.1. Metodologías docentes de enseñanza y aprendizaje

El curso contempla sesiones teóricas y sesiones de tipo seminario que permiten no sólo analizar con profundidad las obras de lectura obligatoria sino también el material audiovisual que ha servido de apoyo a la exposición de los contenidos.

El estudiante tiene que superar tres pruebas escritas, con cuestiones de corrección objetiva, de ensayo y diversos comentarios de texto. Y al mismo tiempo tiene que elaborar un trabajo de curso individual (y exposición en grupo ya que los temas son compartidos, todo y que con enfoques muy diversos) que es tutorizado para el profesor.

### 2.1.2. Evaluación

Tabla 1. Metodologías de evaluación utilizadas según la actividad

Procedimiento	Criterios de evaluación	Peso
Exposición oral del trabajo escrito	Expresión oral correcta. Capacidad de trabajo en equipo y de habilidad en las relaciones interpersonales	10%
Trabajo escrito	Valoración del trabajo escrito (coherencia en el desarrollo, expresión adecuada, manejo de herramientas bibliográficas, originalidad)	30% (10% marzo + 20% mayo)
Pruebas escritas	Conocimientos Capacidad de análisis Capacidad de síntesis	60% (20+20+20)

## 3. Descripción del trabajo

### 3.1. El diseño de las páginas docentes de la asignatura Latín y Cultura Clásica

Gracias a la revolución que ha significado en los últimos años la introducción en la docencia del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)

no sólo se han potenciado los estudios realizados a distancia, sino que también se ha empezado a combinar el tradicional sistema de enseñanza y aprendizaje con el trabajo virtual, más allá de las aulas. Se puede considerar que existe una gradación, desde la presencialidad absoluta en el aula, pasando por métodos intermedios (la semi-presencialidad y la semivirtualidad), hasta la virtualidad absoluta.

Las páginas docentes que se presentan sirven de complemento a la asignatura y con este objetivo han sido pensadas y creadas. No se pretende convertir la asignatura en virtual —la presencia en el aula es indiscutible; no tenemos que perder de vista que estamos en una universidad presencial— pero sí ofrecer materiales de apoyo a todos los estudiantes y en particular a aquéllos que, por razones diversas, en momentos determinados del curso, no pueden asistir a clase. Con este sistema se contribuye a la mejora de la calidad de la docencia.

Los materiales incluidos en estas páginas están distribuidos en tres apartados:

1. Hay gran parte de los contenidos teóricos expuestos en clase (en clases magistrales o exposiciones en pequeños seminarios), siempre acompañados del material audiovisual correspondiente.
2. Se incluyen, como complementos a los contenidos, una selección de textos que resulta, en cierta manera, representativa, como reflejo del estilo de cada escritor y de sus formas de entender y practicar la creación literaria. Se adjunta siempre la traducción en catalán o en castellano porque el nivel de los estudiantes no permite en muchos casos una profundización del texto original. En las clases, el papel del profesor se limita a acompañar el proceso de traducción. La traducción en profundidad de un texto se relega a un segundo plano visto el perfil de estudiante que tenemos en frente que en ningún caso persigue una formación filológica.
3. Para cada uno de los temas propuestos hay diversos tests de corrección objetiva para que los estudiantes puedan disponer, después de cada bloque temático, de un material que en cualquier momento puede convertirse en un instrumento de autoevaluación y, por lo tanto, de control del propio aprendizaje, ya que se pretende que a partir de ahora el estudiante sea un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y de evaluación. Estos tests son parecidos a los que después se incluyen en las pruebas de corrección objetiva.

Con el diseño de estas páginas docentes se pretende

4. Que los estudiantes mejoren sus conocimientos sobre la asignatura a través de la creación de estos materiales interactivos, basados en el aprendizaje, la autoevaluación y la tutoría a distancia.
  - Que a través de métodos alternativos de evaluación, como el trabajo en pequeños seminarios y, sobre todo, el sistema de carpetas, mejoren cuatro competencias transversales básicas (expresión oral y escrita, capacidad de trabajo en equipo y capacidad de buscar información mediante las nuevas tecnologías).

- Una mejora, en definitiva, de los resultados conseguidos y una disminución significativa en el número de no presentados.

Las páginas docentes tienen la dirección siguiente: <http://claudia.uab.cat:81> (2008). En muchos casos y para evitar posibles problemas legales se requiere la identificación del usuario. Los materiales incluidos en estas páginas serán accesibles a todos los estudiantes previa facilitación de un nombre de usuario y de una contraseña. También se pueden utilizar en dos asignaturas, troncal y obligatoria, respectivamente, de la licenciatura de Filología Clásica: Lengua Latina y Literatura I e Introducción a los Textos Literarios Latinos, y en la asignatura troncal Latín, que se ofrece en primer curso para todas las filologías salvo la inglesa.

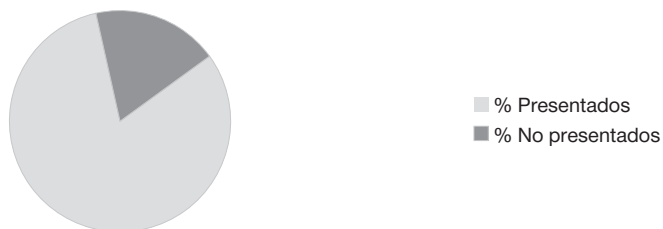
#### 4. Resultados

Durante los dos primeros años de adaptación al EEES, se observa cómo el número de estudiantes que aprueban la asignatura es superior, pero no se ha conseguido todavía reducir significativamente el número de no presentados.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en cada curso:

- Durante el curso 2002-2003 de un 81,5 % de presentados superan la asignatura un 68,5 %. No se presenta un 18,5 % (véase el gráfico 1).

Gráfico 1. Datos del curso académico 2002-2003, comparación del porcentaje de presentados y no presentados



- Durante el curso 2003-2004, de un 64,1 % de presentados superan la asignatura un 54,7%. No se presenta el 35,9% (véase el gráfico 2).

Gráfico 2. Datos del curso académico 2003-2004, comparación del porcentaje de presentados y no presentados

---



- Durante el curso 2004-2005, de un 59 % de presentados superan la asignatura un 51,8%. No se presenta el 41% (véase el gráfico 3).

Gráfico 3. Datos del curso académico 2004-2005, comparación del porcentaje de presentados y no presentados

---



- Durante el curso 2005-2006 (primer curso de implementación de los créditos ECTS), sobre un 45,9% de presentados superan la asignatura un 40,5%. No se presenta el 34,1 % (véase el gráfico 4).

Gráfico 4. Datos del curso académico 2005-2006, comparación del porcentaje de presentados y no presentados

---



- Durante el curso 2006-2007, de un 50 % de presentados superan la asignatura un 33,3 %. No se presenta el 50 % (véase el gráfico 5).

Gráfico 5. Datos del curso académico 2006-2007, comparación del porcentaje de presentados y no presentados



El cuadro 1 contiene los resultados obtenidos en cada curso:

Cuadro 1. Comparación del porcentaje de presentados vs. no presentados en cada curso lectivo

CURSO	Grupo	No presentados	TOTAL	% notas superadas	% presentados (NP)	% no presentados
2002-2003	1	10	54	68,5%	81,5%	18,5%
	2	14	44	56,8%	68,2%	31,8%
2003-2004	1	23	64	54,7%	64,1%	35,9%
	2	20	53	56,6%	62,3%	37,7%
2004-2005	1	34	83	51,8%	59,0%	41,0%
	2	20	59	54,2%	66,1%	33,9%
2005-2006	1	20	37	40,5%	45,9%	54,1%
	2	14	41	51,2%	65,9%	34,1%
	50	3	7	57,1%	57,1%	42,9%
2006-2007	1	24	48	35,4%	50,0%	50,0%
	2	24	42	33,3%	42,9%	57,1%
	50	5	11	54,5%	54,5%	45,5%



El dato más significativo es el incremento de los NP que se atribuye, por una parte, a la imposibilidad de los estudiantes de seguir el ritmo de una evaluación más intensiva y, de otra, a la existencia de numerosos estudiantes, que, por motivos laborales, abandonan la asignatura a mediados de curso.

Este análisis de los datos correspondientes a los cursos académicos 2002-2003, 2003-2004, 2005-2006 y 2006-2007 debe permitir comparar estos resultados con los que se obtendrán en los próximos cursos.

## 5. Conclusiones

Si bien es cierto que el proceso de convergencia europea ha supuesto para las titulaciones experimentales como la de Humanidades una oportunidad magnífica no sólo para diseñar una nueva estructura de título de grado, sino también para reflexionar sobre el perfil del estudiante que queremos formar y de qué competencias lo queremos dotar para que afronte el futuro profesional con garantías de éxito, también es cierto que ha comportado una reflexión profunda sobre cuáles deben ser las estrategias docentes que hay que seguir los próximos años. Se cree que la clase magistral tiene que seguir teniendo cabida en la nueva estructura como también lo tienen que tener otras actividades docentes, poco explotadas en algunas titulaciones, como las sesiones de debate en pequeños grupos, la elaboración de trabajos en equipo, etc. Este tipo de actividades nos debe permitir hacer un seguimiento más esmerado de las capacidades de expresión oral de nuestros estudiantes, una de las competencias que tendrá que haber alcanzado al acabar su ciclo formativo.

La asistencia regular de los estudiantes a las clases es conveniente para progresar de forma continuada. Dado que hay casos muy variados (nuestra titulación es un ejemplo claro), habría que optar por la flexibilidad. Aunque el absentismo favorece en la gran mayoría de casos el fracaso académico, algunos de los estudiantes que compaginan el estudio de una materia con otras actividades laborales son capaces de gestionar el tiempo de que disponen y consiguen un rendimiento académico excelente. Es en este contexto que se considera que vale la pena elaborar los materiales de enseñanza y aprendizaje bimodales.

La incorporación de innovaciones en la docencia, la evaluación continuada, las tutorías virtuales y el propio proceso de convergencia europea suponen un considerable esfuerzo por parte del profesorado, tal como hemos podido deducir a partir de las encuestas realizadas también a este colectivo. El incremento de la dedicación docente es difícil de estimar, pero será necesario encontrar la forma de valorar y reconocer institucionalmente el impacto del cambio.

## Referencias

CANO ALONSO, P.L; CARBONELL MANILS, J. ; GIL, C.;L. LLARENA, M. y MARTÍNEZ GÁZQUEZ, J., 1982. *Introducció al llatí 1*. Bellaterra: UAB.

CANO ALONSO, P.L.; CARBONELL MANILS, J.; GIL, C. L.; LLARENA, M. y MARTÍNEZ GÁZQUEZ, J., 1983. *Introducció al llatí 2*. Bellaterra: UAB.

CANO ALONSO, P.L.; CARBONELL MANILS, J.; MATAS BELLÉS, B. (con la colaboración de BARREDA PASCUAL, A.; CARBAJO MOLINA, F.; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.S.; PUIGVERT PLANAGUMÀ, G.), 1998. *Introducció a l'estudi de la llengua llatina*. Bellaterra: UAB.

#### **Enlace de interés**

- Web de la innovación: <http://claudia.uab.cat:81> [2008].

#### **Palabras clave**

Latín, cultura clásica, espacio europeo de educación superior (EEES), Bolonia, páginas docentes didácticas, tecnología de la información y la comunicación (TIC), semi-presencial, evaluación continuada.

#### **Financiación**

Proyecto para la mejora de la calidad docente en las universidades de Cataluña. Título: *Mejora de la metodología docente y de la evaluación del aprendizaje en la asignatura Latín y Cultura Clásica*. Expediente: 2005MQD 00208.

#### **Materiales complementarios del CD-ROM**

Demostración de la web *LLATÍ I CULTURA CLÀSSICA*: recorrido por los diferentes apartados del temario.

#### **Responsable del proyecto**

Gemma Puigvert i Planagumà

Departamento de Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

[gemma.puigvert@uab.cat](mailto:gemma.puigvert@uab.cat)

#### **Presentación del autor y del grupo de trabajo**

La responsable del proyecto, Gemma Puigvert i Planagumà (profesora titular de Filología Latina), y los profesores Joan Carbonell Manils (profesor titular de Filología Latina) y Antoni Iglesias Fonseca (profesor titular de Ciencias y Técnicas Historiográficas) son miembros del Departamento de Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media de la UAB. Los dos primeros, junto con Francesc Carbajo Molina, profesor de instituto, ya habían colaborado anteriormente en otros proyectos de innovación docente.

La responsable del proyecto ha sido también dinamizadora del plano piloto DURSI seguido por la licenciatura de Humanidades los cursos 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007. Actualmente es coordinadora de la titulación de Humanidades y responsable de

un proyecto concedido por el AQU para la elaboración de una guía para la evaluación de las competencias en el área de humanidades.

**Miembros que forman parte del proyecto**

Joan Carbonell Manils

Departamento de Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

joan.carbonell@uab.cat

Antoni Iglesias Fonseca

Departamento de Ciencias de la Antigüedad y de la Edad Media

Facultad de Filosofía y Letras

Universitat Autònoma de Barcelona

toni.iglesias@uab.cat

Francesc Carbajo Molina

IES Lauro (Les Franqueses del Vallès)