

**BUENAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE
EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

UNIVERSIDAD SAN JORGE | ARANTZAZU MARTÍNEZ ODRÍA (COORD.)



universidad
SANJORGE
EDICIONES

© de los textos: César Berzosa, Carlos Cámara, Santiago Carroquino, Inés Ciércoles, Ángel B. Comeras, Fiona Crean, Cayetano Fernández, Lorena Fuentes, Rosana Fuentes, Amaya Gil-Albarova, Carlota Gómez, Pilar Irala, Diego Marro, Arantzazu Martínez, María Ortiz, Víctor Manuel Pérez, Antonio Prieto, M.ª Pilar Ribate, Ana M.ª Sáez-Benito, Loreto Sáez-Benito, Ángel Sobrino y Marta Sofía Valero

© de las imágenes: Patricia Aliaga, Anna Aranaz, Ana Belén Barranco, María Biurrun, Carlos Colomo, Ángel B. Comeras, Silvia Ladredo, Paula Modrego, Sergio Puértolas, Vanessa Rubio

© de la foto de solapa: V. Monahan

© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge

Colección Innovación Docente

1.ª edición, 2012

Diseño de portada: Enrique Salvo Lizalde

Imprime: **GAMBON**

Virgen del Buen Acuerdo, 48 (P. I. Alcalde Caballero)

50014 Zaragoza www.gambon.es

Impreso en España - Printed in Spain

ISBN: 978-84-939670-6-2

Depósito Legal: Z-1877-2012

Ediciones Universidad San Jorge

Campus Universitario Villanueva de Gállego

Autovía A-23 Zaragoza-Huesca Km 299

50830 Villanueva de Gállego (Zaragoza) Tel.: 976 060 100

ediciones@usj.es www.usj.es



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

BUENAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UNIVERSIDAD SAN JORGE | ARANTZAZU MARTÍNEZ ODRÍA (COORD.)

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior las universidades deben desarrollar su actividad docente e investigadora con una orientación hacia la mejora continua, la calidad y la innovación. El plan estratégico de la Universidad San Jorge establece entre sus objetivos el fomento del espíritu innovador en toda la comunidad universitaria y especialmente en el personal docente e investigador, que en el nuevo sistema universitario se concibe como formador, guía, orientador y estratega de los aprendizajes. Este nuevo rol se suma a su tradicional función de transmisión de conocimiento, procurando el mejor desarrollo de cada estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional.

Las Jornadas de Innovación Docente de la Universidad San Jorge se celebraron en su primera edición en el Campus de Villanueva de Gállego, el día 1 de julio de 2011 y fueron organizadas desde la Unidad de Innovación Docente con el objetivo de ser un espacio en el que se presentan experiencias de innovación docente, y un foro de intercambio y transferencia del conocimiento adquirido a través de ellas.

Esta obra supone el inicio de la Colección Innovación Docente, que pretende inspirar e impulsar la reflexión sobre el cambio del modelo educativo universitario a través de los resultados de los proyectos y las experiencias de innovación docente que anualmente se presenten en las citadas jornadas, como un buen exponente de la participación del profesorado desde sus competencias docentes e investigadoras, aportando nuevo conocimiento y propuestas para la mejora de la formación del estudiante en las diferentes disciplinas.

Esperamos que esta publicación consiga la misma buena acogida de las jornadas y que cumpla con el objetivo de favorecer el espíritu innovador, necesario en la comunidad universitaria para lograr la mejora de la docencia y sus resultados, y obtener un impacto positivo en la sociedad a la que servimos mediante la formación de personas íntegras y buenos profesionales.

Amaya Gil-Albarova

Vicerrectora de Ordenación Académica
Universidad San Jorge

La Universidad San Jorge ha sido desde su creación especialmente sensible al proceso de renovación pedagógica impulsado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, y apuesta con firmeza por la innovación y la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y desde la implantación de los primeros programas formativos, el profesorado de nuestra universidad ha generado experiencias educativas innovadoras y ha desarrollado metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación encaminadas a favorecer el aprendizaje significativo e integrador de saberes.

Con la celebración del I Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente se han perseguido varias finalidades. Por un lado, conocer con mayor profundidad la labor de innovación docente que realiza nuestro profesorado y ponerla en valor a través de una labor de acompañamiento y asesoramiento. Por otro lado, generar un espacio y tiempo que favorezca el intercambio de experiencias educativas innovadoras y de impacto entre los docentes, buscando sinergias entre centros, titulaciones y materias. Y en último lugar, incentivar las mejores experiencias educativas implantadas, animando a los docentes a continuar profundizando en esta línea de trabajo.

A la primera edición del Premio de Innovación Docente se presentaron un total de veinticinco buenas prácticas de diversas titulaciones. Esta publicación, primer volumen de una colección que nace con vocación de continuidad, recoge los ejemplos considerados como «buenas prácticas» implantados en la Universidad y que fueron seleccionados por el comité científico del premio, compuesto por los miembros del grupo de investigación interdisciplinar Innovación Docente en Educación Superior (IDES).

A la primera selección de buenas prácticas le siguió la evaluación del comité evaluador, compuesto por profesorado externo a la Universidad: Ángel Sobrino, profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Navarra; Francisco Loro, profesor de Organización del Centro Escolar y adjunto al secretario general de la Universidad Francisco de Vitoria; Óscar Vadillo, profesor asociado de Estadística y Física de la Universidad Complutense de Madrid y jefe de la Unidad de Calidad, Acreditación y Prospectiva de

las Universidades de Madrid (ACAP); y un representante de los alumnos de la Universidad San Jorge, Ignacio José Arias. El Comité Evaluador fue el encargado de otorgar el primer y segundo Premio de Innovación Docente.

A la hora de abordar la coordinación de esta publicación se ha otorgado libertad a cada uno de los docentes o grupos de docentes para presentar su experiencia educativa, de modo que cada buena práctica se exponga con un estilo personal y propio, muestra a su vez de la diversidad y de la riqueza de los enfoques con los que puede abordarse la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La publicación se inicia con un resumen de la ponencia del profesor de la Universidad de Navarra, Ángel Sobrino, titulada «Buenas prácticas: teorizar la práctica y practicar la teoría», que persigue suscitar la reflexión sobre la propia actividad docente y la necesaria y compleja interrelación entre teoría y práctica en el quehacer educativo. Le siguen las buenas prácticas presentadas durante la celebración de la jornada, en primer lugar las galardonadas con el primer y segundo premio y, a continuación, las presentadas desde cada centro, siguiendo un criterio meramente aleatorio.

En primer lugar, y merecedora del primer premio, se recoge la práctica titulada «Gestión y difusión del arte contemporáneo. Aprendizaje colaborativo en el aula con un caso real» de la profesora de la Facultad de Comunicación, Pilar Irala. Una experiencia que constituye una valiosa oportunidad para aplicar las competencias adquiridas en la materia Expresiones Artísticas Contemporáneas del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas en la organización, coordinación y gestión de una exposición de arte contemporáneo que los alumnos deben inaugurar al final de la asignatura.

Le sigue la práctica galardonada con el segundo premio y titulada «Servicio de Atención Farmacéutica en la Universidad San Jorge (SAF-USJ): actividad con pacientes reales» del grupo de profesores compuesto por Ana M.^a Sáez-Benito, Loreto Sáez-Benito y Diego Marro, profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud. La experiencia docente presenta una actividad con pacientes reales realizada en la asignatura Atención Farmacéutica II, que está en consonancia con las más recientes investigaciones sobre educación en Farmacia y las estrategias de implantación de la Atención Farmacéutica.

Entre las buenas prácticas desarrolladas en la Facultad de Comunicación, la experiencia denominada «*Role play* como estrategia

docente en Periodismo: producción periodística de un cibermedio», del profesor Víctor Manuel Pérez, es un simulacro de la producción informativa en un cibermedio como ejercicio de aplicación de las competencias adquiridas por los alumnos a través de un juego de roles llevado a cabo en la materia de la Producción Periodística. El profesor Antonio Prieto, a través de su experiencia de aprendizaje cooperativo, titulada «Actividad de aprendizaje cooperativo para la elaboración de un código deontológico» e implantada en el Grado de Periodismo, aborda el tema del compromiso de los periodistas en la responsabilidad profesional y concluye con la redacción de forma cooperativa de un código deontológico que regule el tratamiento informativo que debe darse a las situaciones de catástrofe y sufrimiento humano.

Los profesores Cayetano Fernández, Fiona Crean e Inés Ciércoles presentan un ejemplo de aplicación de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), a través de su actividad docente «La prensa como fuente de aprendizaje de contenido en Historia y competencias lingüísticas en inglés», como forma de desarrollar las competencias de la materia de Historia del Grado en Periodismo en lengua castellana e inglesa. La práctica «El aprendizaje orientado a proyectos y a sinergias intergrupales como método de enseñanza», de la profesora Rosana Fuentes, es una propuesta de aprendizaje orientado a proyectos, a través de la que los alumnos crean un proyecto que responde a las necesidades planteadas en la exposición «Arte Persuasivo». La experiencia se desarrolla en el marco de la materia Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas.

En lo que se refiere a las experiencias docentes implantadas en la Facultad de Ciencias de la Salud, se presenta una experiencia de trabajo coordinado y cooperativo de varios docentes que imparten Fisiología Humana en los Grados en Farmacia, Enfermería y Fisioterapia. La buena práctica «Integración de metodologías activas en Fisiología Humana», de los profesores Lorena Fuentes, María Pilar Ribate, Carlota Gómez, César Berzosa, María Ortiz y Marta Sofía Valero, es un buen ejemplo de integración de metodologías activas de aprendizaje en el contexto de cinco materias de tres titulaciones.

En el marco de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, fueron dos las prácticas preseleccionadas. «Documentación del viaje de estudios a Oporto de la ETSA. Una guía de arquitectura para documentar viajes de estudios y como hilo conductor de Herramientas Digitales», del profesor Carlos Cámara, supone una exploración de las posibilidades

didácticas y tecnológicas que ofrece la elaboración de una guía de arquitectura *online* como hilo conductor de la materia y nexo de unión entre varias asignaturas. La práctica «Antecedentes del proyecto arquitectónico: el usuario y la ergonomía. Estudiantes de arquitectura y personas con discapacidad intelectual», de los profesores Santiago Corroquino y Ángel B. Comeras, materializa en un proyecto concreto el compromiso social del arquitecto con las necesidades del entorno, atendiendo el punto de vista ergonómico de la adaptación de la arquitectura a las condiciones psicofísicas del usuario.

Esta publicación no hubiese sido posible sin la colaboración de los miembros del Comité Científico del premio, de los miembros del Comité Evaluador y de todos los profesores que participaron con la presentación de sus experiencias docentes en el I Premio de Innovación Docente. Sirvan por tanto estas líneas como reconocimiento y agradecimiento a su trabajo.

Arantzazu Martínez Odría

Responsable de la Unidad de Innovación Docente

Universidad San Jorge

Buenas prácticas: teorizar la práctica y practicar la teoría

Ángel Sobrino Morrás

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Navarra

En el desarrollo curricular propio de la docencia universitaria hay pocos temas tan complejos como la relación entre teoría y práctica a la hora de diseñar los programas de las asignaturas.

Ya nadie discute, aparentemente, la aproximación basada en competencias. Sin embargo, no siempre este concepto significa lo mismo para todos... Bastantes profesores encuentran dificultades para «aterrizar» las competencias que han decidido plantear, es decir, para hacerlas cercanas a la realidad profesional del alumno. En el extremo contrario, en otros casos los problemas provienen de la escasa interiorización teórica, de la falta de conocimiento fundamentado por parte de los estudiantes, que deja una sensación de superficialidad en la competencia adquirida.

Por supuesto que cada docente, con su experiencia, con su materia específica a impartir y con un peculiar y cada año distinto grupo de clase, vive esta situación de forma personalísima. Seguramente alguno de estos profesores universitarios nunca ha reflexionado sobre sus prácticas educativas. Echando la vista atrás, podemos aventurar que todo surge en la más que probable desconexión entre teoría y práctica que él mismo padeció, primero en su carrera universitaria y, después, en su supuesta formación como docente. Y si nos pudiéramos remontar aún más en el tiempo, se acabarían desvelando las creencias que él se ha forjado sobre la enseñanza a partir de las experiencias de aprendizaje vividas, en ocasiones hace ya décadas, como alumno, incluso de primaria.

Los planes de evaluación de la calidad de las universidades llevados a cabo en nuestro país han puesto de relieve, desde hace años, la escasa formación y cualificación pedagógica de sus profesores y la necesidad de una innovación en este campo. Un objetivo de calidad, que dará

valor añadido a la institución universitaria, será el desarrollo profesional de sus docentes, no solo en cuanto a conocimiento científico de los contenidos, sino también sobre metodología didáctica, modos y medios de presentación de la información y de retroalimentar el aprendizaje.

Pero no es nuestra pretensión abordar ahora el problema del desarrollo profesional del docente universitario. Volvamos al dilema con el que comenzábamos estas líneas: ¿cuáles son las relaciones entre teoría y práctica en un programa?

Desde las respuestas más salomónicas llenas de sentido común pero poco operativas —«no hay buena teoría sin práctica, ni buena práctica sin teoría»— a otras posiciones más sesgadas —el lema de «la mejor práctica es la teoría»— de los académicos, contra el clamor de los estudiantes —«menos teoría y más práctica»—, el péndulo oscila de lado a lado sin acabar de encontrar nunca un equilibrio. El concepto de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje parece haber encontrado la solución —o al menos una tentativa de ella— para resolver la cuestión de cuáles son las características de una adecuada enseñanza. En rápida síntesis, podemos decir que son los entornos que agrupan actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten practicar la teoría y a la vez teorizarla práctica.

Deudores de Fink (2003 y 2008), profundizaremos a continuación con las características de estas actividades.

	Obteniendo información e ideas	Experiencia		Diálogo reflexivo	
		«Haciendo»	«Observando»	Consigno mismo	Con otros
Directo	<ul style="list-style-type: none"> • Datos primarios • Fuentes primarias 	<ul style="list-style-type: none"> • «Acción real» en escenarios auténticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa de los fenómenos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento reflexivo • Periódicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo (dentro o fuera de clase)
Indirecto	<ul style="list-style-type: none"> • Datos y fuentes secundarias • Lecturas, libros de texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de casos • Juegos, simulaciones • Juego de roles 	<ul style="list-style-type: none"> • Historias (accesibles vía: películas, historia oral y literatura) 		
En línea	<ul style="list-style-type: none"> • Datos y fuentes secundarias • Lecturas, libros de texto 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor puede asignar a los estudiantes que «experimenten directamente _____» • Los estudiantes pueden participar en tipos «indirectos» de experiencia en línea 		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes pueden reflexionar y luego participar en varios tipo de diálogo en línea 	

Actividades de aprendizaje

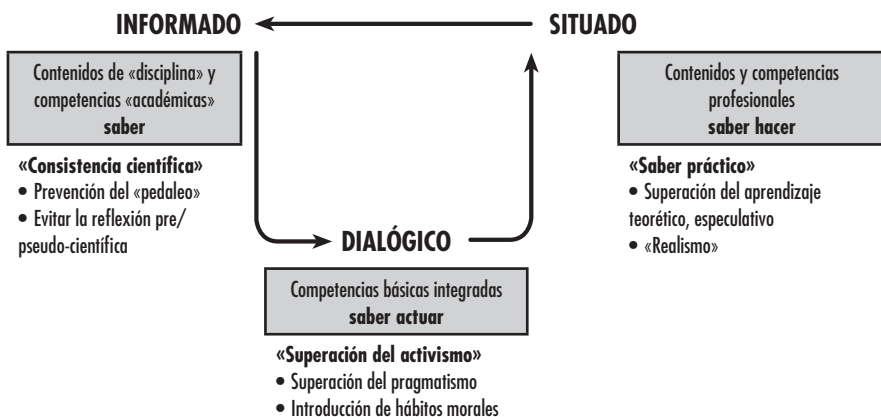
Como podemos ver en las cabeceras de las columnas, podemos distinguir entre tres tipos de actividades: las que tienen relación con la obtención de *información*, las relacionadas propiamente con la experiencia práctica «aterrizada» —*situada*— y, por último, las *dialógicas-reflexivas*. En el siguiente esquema desarrollamos estas ideas.

COMPETENCIAS	ENFOQUES	ÁMBITOS	CARACTERÍSTICAS
Contenidos de la «disciplina» y competencias «académicas» Saber	Objetivos de gestión del conocimiento Enfoque basado en contenidos	Docencia presencial (clases teóricas) + trabajo no presencial	INFORMADO
Contenidos y competencias profesionales Saber hacer	Habilidades, destrezas, procesos Enfoque basado en el aprendizaje práctico	Docencia presencial (clases prácticas) + trabajo no presencial + prácticum	SITUADO
Competencias básicas integradas Saber actuar	Competencias como saber integrado Enfoque basado en la práctica reflexiva	PRÁCTICUM	DIALÓGICO

Desde esta perspectiva, una buena práctica es un entorno de aprendizaje (real, vicario o virtual) caracterizado por estar *informado* (es decir, fundamentado teóricamente), *situado* (aterrizado, encarnado en la realidad profesional, lo que algunos autores denominarían «auténtico») y *dialógico* (en cuanto promueve la reflexión del alumno, consigo mismo y con otros, profesores y pares).

Este entorno obviamente no se agota en una única actividad (ni siquiera en una única metodología). Requiere la aportación de diferentes tareas de aprendizaje. Cada una de ellas tendrá más marcado carácter informado, situado o dialógico, y todas ellas, como conjunto, formarán una estructura, que servirá, por seguir ahora con una metáfora más propia de Bruner, de «andamio» para el aprendiz.

Y por otro lado, estas tareas se complementarán, tal y como aparece en el siguiente esquema.



Las actividades con mayor carga de componente teórico (*saber*) aportarán al andamiaje la necesaria consistencia científica que cualquier aprendizaje universitario requiere, con lo que serán un eficaz antídoto, por una lado, de la reflexión en espiral, vacía de contenido (que hemos denominado, si se nos permite la expresión, «pedaleo») y, por otro, de la reflexión que se apoya en información pre- o pseudocientífica.

Las actividades con mayor componente práctico (*saberes prácticos* en el esquema) permitirán superar el aprendizaje especulativo, teórico en el peor sentido del término, y añadirán realismo (autenticidad) a los aprendizajes.

Por último, el componente dialógico-reflexivo anulará los riesgos del excesivo activismo, a la vez que permitirá la integración de los aspectos éticos y deontológicos que requiere cualquier universitario en su profesión.

Invito al lector a que, ahora que va a pasar a la parte realmente importante del libro, las propuestas de buenas prácticas, descubra estos tres componentes (informado, situado y dialógico) en cada una de ellas.

Bibliografía

- DEE FINK, L. (2003): *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- _____ (2008): *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*, (http://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirected-Guide.pdf)

Gestión y difusión del arte contemporáneo. Aprendizaje colaborativo en el aula con un caso real*

Pilar Irala Hortal

Facultad de Comunicación

Universidad San Jorge

1. Descripción

En la materia obligatoria Expresiones Artísticas Contemporáneas se llevó a cabo una actividad que se desarrolló a lo largo de todo el semestre y cuya finalidad principal era el aprendizaje de la gestión del arte contemporáneo. La actividad se desarrolló en el curso 2009-2010 con los alumnos del segundo curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

Se tuvo muy en cuenta, no solo la disciplina de su titulación, si no también el reto al que se enfrentarán en un futuro, como es la organización y gestión de diferentes tipos de eventos para lo cual aprender con un caso real les otorgaría el valor de la experiencia en su profesión. En este caso, la innovación metodológica parte de los contenidos teóricos, impartidos durante la primera mitad de la asignatura, para después aplicarlos a un tipo de acontecimiento cultural predefinido y así crear, organizar y gestionar íntegramente un evento, en este caso una exposición de arte contemporáneo.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

Este taller se inscribe en la tendencia universitaria internacional de formar jóvenes preparados para los retos profesionales del futuro, resolutivos y creativos. Las necesidades del mercado laboral son heterogéneas y cambiantes, y una profesión puede llegar a exigir al universitario grandes dotes de innovación, espontaneidad y capacidad de reacción frente a situaciones muy diferentes e inesperadas. Estas realidades solo podrán ser superadas sobre una base de fuerte contenido teórico y científico paralela a una actividad práctica lo más cercana posible a la realidad, si no completamente real, como es este caso.

* Esta práctica obtuvo el primer Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente (2011).

El contexto de este taller se refiere a la actividad creativa contemporánea, esto es, al arte del siglo XX y XXI dentro de la disciplina de la Publicidad y las Relaciones Públicas. Por tanto, se refiere a un caso real con el que estos alumnos se enfrentarán en su carrera profesional, la cual demanda, hoy en día, técnicos cualificados y con experiencia. La duración de la materia de un semestre académico permite imprimir a la actividad una fuerte dosis de realismo, ya que no hubo margen de tiempo a la relajación por parte del alumno y los plazos ya cerrados les obligaron a trabajar con una fecha real de inauguración.

Para el planteamiento y desarrollo de esta actividad se ha tenido en cuenta, sobre todo, mi propia experiencia profesional en el ámbito de la organización y gestión de exposiciones tanto en el ámbito nacional como internacional. En los años que llevo organizando este tipo de actividades, colaborando con diferentes instituciones españolas y europeas, me he dado cuenta de la falta de conocimientos de determinadas herramientas conceptuales y administrativas básicas en este trabajo, las cuales van desde cómo coger correctamente una obra de arte, hasta tener en cuenta ciertos detalles del presupuesto de una exposición, el seguro de las obras, el transporte, la publicidad y los medios de comunicación. Por otro lado, comprobé en la investigación previa al planteamiento de este taller que otras universidades no atendían a estas lagunas formativas, y los futuros profesionales no se habían relacionado profesionalmente y desde dentro con el mundo del arte en ninguna ocasión.

3. Objetivos

Dos fueron los objetivos principales de esta actividad. El primero es conocer el arte contemporáneo de ámbito internacional, su contexto histórico-social y el archivo visual que ha dejado en la sociedad actual de la información y la comunicación. El segundo es aprender a organizar un evento real en coordinación con diferentes grupos de trabajo interconectados. A partir de estos dos horizontes complementarios se desgajaron el resto de propósitos, tales como aprender a valorar la creación artística internacional actual y adquirir herramientas para ponerla en valor y gestionarla, consolidar el trabajo en las tareas administrativas necesarias dentro del evento, contactar con empresas y proveedores reales, ejercitar el trabajo bajo presión con fechas límite y conseguir cierto nivel de resolución.

4. Desarrollo

En la fase preparatoria de la actividad se valoraron los condicionamientos contextuales de la materia. Así, se tuvieron en cuenta el número de alumnos (casi cincuenta), el tiempo disponible (un semestre) y el espacio (el aula). La decisión final fue distribuir a los alumnos en diez grupos con roles específicos y un objetivo común: la inauguración de una exposición de arte contemporáneo en la sala de exposiciones de la Facultad de Comunicación.

Los grupos estaban formados por cuatro o cinco alumnos, es decir, un grupo pequeño que favoreciera el trabajo y la responsabilidad individual. Cada formación tenía una función interconectada con el resto de los alumnos. Así, los grupos fueron: 1) Historiadores del arte, 2) Directores del museo, 3) Coleccionista-inversor, 4) Gabinete de marketing, 5) Gabinete de prensa, 6) Artistas, 7) Críticos de arte, 8) Departamento de seguros, 9) Responsable financiero y de presupuestos y 10) Departamento de Patrocinios.

Además, la construcción del aprendizaje se realizó desde la panorámica de la colaboración, de tal modo que los grupos debían mantener reuniones periódicas entre ellos y con otras personas, instituciones y empresas según sus necesidades. Este fue el caso de la búsqueda de un seguro para las obras o el contacto con diferentes medios de comunicación que informaran sobre la exposición. A su vez, todos partían del trabajo del grupo de artistas que creó todas las obras según los movimientos artísticos del siglo XX estudiados previamente en clase.

La práctica atendió a la siguiente planificación recogida en la guía docente de la asignatura y en la ficha de instrucciones entregada a los alumnos al principio del curso a través de la PDU (Moodle), y que describía las siguientes fases o estadios:

4.1. Fase histórico-teórica (septiembre-octubre 2009)

Los dos primeros meses del curso se estudiaron los movimientos artísticos contemporáneos y se aprendió a valorar y comentar las obras de arte desde un punto de vista, tanto histórico-teórico, como crítico. En esa fase se utilizó la clase magistral y las prácticas individuales, previo trabajo autónomo del alumno con el comentario de obras y valoración crítica de las mismas. Se realizaron múltiples lecturas sobre la creación de la primera mitad del siglo XX y se visualizaron dos películas, las cuales permiten la reflexión visual sobre el uso del arte en otras disciplinas no plásticas (*Blade Runner*, Ridley Scott, 1982) y matizan la

importancia de la crítica y las revistas especializadas en la carrera de un artista contemporáneo (*Pollock*, Ed Harris, 2000).

Esta fase se evalúa con prácticas individuales encaminadas a consolidar los conocimientos histórico-artísticos de los movimientos del arte contemporáneo y que suponen el 40% de la calificación final. Con el trabajo realizado en estos meses se adquirieron las siguientes competencias: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, uso de las tecnologías de la información, trabajo en equipo, compromiso ético, capacidad de aplicar conocimientos, capacidad de generar nuevas ideas (creatividad), capacidad de investigación, gestión eficaz del tiempo, habilidad para la organización y temporalización de las tareas, expresarse correctamente, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, cuidando la redacción, estilo y la ortografía. Además de estas competencias generales de la titulación y de la formación integral de un alumno universitario, también se adquirieron otras específicas de la materia: capacidad conceptual para la valoración de las manifestaciones de las expresiones artísticas contemporáneas, especialmente las visuales, capacidad argumental para la valoración histórica del arte actual, habilidad para relacionar el arte contemporáneo con el mundo actual y los medios de comunicación actuales tales como la fotografía, la publicidad o el cine y desarrollar y aplicar el respeto por la creación y las opiniones ajenas.

4.2. Fase metodológica-procesual (diciembre 2009-enero-febrero 2010)

En los siguientes meses hasta el final del curso se trabajaron, paralelamente al estudio de los movimientos artísticos de final del siglo XX y principios del XXI, las competencias específicas de cada grupo/rol. Así, se intercalaron las clases magistrales, la preparación de la exposición y las proyecciones audiovisuales —como el documental-entrevista *Francis Bacon* (BBC), que permite estudiar la importancia de la interrelación de los artistas de finales del siglo XX—.

Estas actividades se realizaron simultáneamente al trabajo autónomo, tanto fuera como dentro del aula, y al trabajo de los grupos cuyos roles específicos les obligaba a una planificación de trabajo diferente en cada caso. Por este motivo, trabajé con ellos en el aula las metodologías y recursos propios de un gestor de eventos culturales, específicamente artísticos y se trabajó atendiendo a las fuentes de información, estructura de la sala de exposiciones y la creación-exposición en el siglo XXI y sus retos, organización del gabinete de

prensa, estructura y diseño de la publicidad del evento, metodología de la crítica de arte y exposiciones, seguridad en un centro de arte contemporáneo, transporte y seguro, mecenazgo y patrocinio en el éxito de un evento, los retos del creador en el siglo XXI, y la producción artística en el arte actual. El trabajo de cada grupo tenía su origen y sentido en el rol de artista contemporáneo que fue llevado a cabo por uno de los grupos.

Toda esta actividad se realizó teniendo presente que la exposición con las obras de los alumnos se inauguraba el 25 de febrero de 2010 en el Espacio en Blanco, lo cual nos permitía conocer las medidas de la sala, posibilidades de montaje, necesidades de transporte y almacenaje, y producción del evento.

En esta fase se adquirieron o se ahondó en las siguientes competencias: capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, capacidad de organización y planificación, uso de las tecnologías de la información, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de aplicar conocimientos, capacidad de generar nuevas ideas (creatividad), capacidad de investigación, capacidad y habilidad para utilizar las tecnologías y técnicas comunicativas, en los distintos medios o sistemas mediáticos combinados e interactivos (multimedia), especialmente para aplicarlas al mundo de la comunicación, con especial énfasis en la creación de nuevos soportes, capacidad para entender e interpretar el entorno y adaptarse al cambio, capacidad para la creatividad y la innovación en la resolución de problemas relacionados con la comunicación: capacidad para evolucionar hacia lo desconocido, partiendo de un sólido conocimiento de lo actual y saber gestionar el tiempo, con habilidad para la organización y temporalización de las tareas.

Además de estas competencias y habilidades, se adquirieron o reforzaron otras específicas de la materia y en cuyo trabajo se había comenzado a profundizar en la primera fase de la actividad: capacidad conceptual para la valoración de las manifestaciones de las expresiones artísticas contemporáneas, especialmente las visuales, capacidad argumental para la valoración histórica del arte actual, habilidad para relacionar el arte contemporáneo con el mundo actual y los medios de comunicación actuales tales como la fotografía, la publicidad o el cine, desarrollar y aplicar el respeto por la creación y las opiniones ajenas, hacer uso constante de la valoración crítica desde la educación y el saber estar en grupo y en sociedad, y aprender a defender las propias ideas de una forma correcta y humana.

4.3. Fase final: inauguración (enero-febrero 2010)

La última fase del taller es la preparación del acto inaugural de la exposición. No solo se finalizaron las acciones y tareas de los grupos antes de la inauguración, si no que hubo que prever y preparar labores indispensables como el transporte, almacenaje y colgado de las obras; encargo y preparación del *catering*; envío de las notas de prensa; publicación de la web de la exposición; atención a los medios de comunicación; envío de invitaciones y preparación de la rueda de prensa previa a la inauguración. Esta parte de la actividad fue realizada con el trabajo autónomo de los alumnos, tanto en el aula como fuera de ella.

En esta fase se fortalecieron las competencias aprendidas en las anteriores etapas y también se buscó la consolidación de habilidades adquiridas en otras asignaturas como: Fundamentos de la Comunicación e Información Escrita, Documentación Publicitaria, Fundamentos del Marketing, Diseño Gráfico Aplicado, Teoría y Técnica de las Relaciones Públicas, Planificación y Medios Publicitarios, y Protocolo.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

No hay personal ajeno a la Universidad implicado en la primera fase del taller, ya que es el momento del aprendizaje más teórico. Así mismo, la primera mitad de la segunda fase combina los conocimientos histórico-teóricos con los metodológicos. Se definen los roles específicos y las problemáticas de trabajo de cada grupo. Por este motivo, no hay personal implicado ni recursos técnicos o infraestructuras necesarias.

A partir de la segunda mitad de la fase metodológica, los alumnos tienen que entrevistarse con diferentes personas para organizar y gestionar la inauguración. También deben buscar las infraestructuras necesarias y el personal que deben movilizar para el día de la inauguración. Estas personas son:

- Coordinadora del Espacio en Blanco. Los alumnos del rol correspondiente deben, entre otras funciones, entrevistarse con ella para saber qué fechas tienen para realizar el catálogo, a quién se suele encargar, cómo y cuándo reservar el *catering*, cómo realizar el vinilo y con cuánta antelación se monta la exposición.
- Cafetería. Los alumnos del rol correspondiente deben reservar, entre otras funciones, el *catering*, informar del día y la hora, y atender que todo esté correcto en la inauguración.

- Servicio de Informática. Los alumnos del rol correspondiente deben, entre otras funciones, entrevistarse con el soporte técnico informático para reservar y preparar un ordenador que mostrará, durante todo el tiempo que dure la exposición, una videocreación del grupo de artistas.
- Addy Telecom. Los alumnos del rol correspondiente deben, entre otras funciones, entrevistarse con los responsables de Addy para preparar y organizar la infraestructura necesaria para la rueda de prensa previa a la inauguración que se realizará en el Aula Magna.
- Secretaría de la Facultad de Comunicación. Los alumnos del rol correspondiente deben, entre otras funciones, reservar el Aula Magna para la rueda de prensa.
- Infraestructuras. Los alumnos del rol correspondiente deben, entre otras funciones, entrevistarse con el responsable de infraestructuras para gestionar algunos materiales que necesitan para la exposición, como la mesa en la que estará el ordenador que mostrará la videocreación.

En la tercera fase, la inauguración, el personal con el que los grupos correspondientes tienen que coordinarse es:

- La coordinadora del Espacio en Blanco, con la que cuentan los alumnos para los últimos detalles.
- El responsable de Infraestructuras, que traerá la mesa.
- Los responsables del soporte técnico informático, con los que los alumnos prepararán la rueda de prensa.
- Cafetería, que montará el *catering*.

6. Herramientas de aprendizaje

Por la naturaleza de la asignatura las clases teóricas combinan la clase magistral con las sesiones participativas, proyecciones, análisis de obras y textos, y debates para animar a la participación activa del alumno. Por esa razón, las clases teóricas tienen una triple finalidad: 1) profundizar en los contenidos del programa, 2) familiarizarse con la terminología propia de la disciplina, 3) aprender a realizar una reflexión crítica especializada, y 4) construir un discurso argumentado propio.

Durante las clases se realizan exposiciones ejemplificadas con obras de arte tanto de ámbito local, como nacional e internacional. Se busca

enriquecer el archivo visual de los alumnos, entrenar su capacidad para diferenciar y explicar los estilos de diferentes autores, y reforzar el hábito de escuchar, descubrir y reconocer los propios prejuicios.

Se estudian textos de profundidad conceptual y sesiones de debate sobre los mismos. Se entregan los documentos a través de la PDU o en la sesión anterior. Los alumnos deben estudiarlos previamente, en su tiempo de trabajo autónomo. Al comienzo de estas sesiones o en la PDU, el profesor dará las claves de la discusión, e introducirá el debate, pero solo actuará como moderador y orientador, dejando que los propios estudiantes, de forma cooperativa, afronten la problemática planteada. Al final, el profesor resolverá las dudas y realizará un balance de los aportes de los alumnos. Esta metodología permite al estudiante advertir la dinámica interna de las reflexiones sobre determinados temas y su problemática social, cultural y artística. Entre otros objetivos, se intenta que el estudiante adquiera las siguientes competencias específicas de la asignatura: advertir las implicaciones sociales y culturales del arte contemporáneo, conocer la dinámica del mercado y exhibición del arte, advertir las implicaciones sociales del crítico de arte, entender el discurso conceptual del arte y los artistas, manejar el discurso crítico, despertar (o afianzar) la capacidad de plantearse preguntas, etc.

Las clases prácticas tienen dos vertientes y se desarrollan bajo supervisión. Una parte de ellas se realiza en una única sesión de clase en la que los alumnos, después de la aplicación de las metodologías ya descritas, escriben sus reflexiones sobre los temas y documentos trabajados bajo la presencia del profesor. Estas jornadas son planteadas dependiendo de la marcha del calendario y avance de la clase. El profesor corrige y devuelve personalmente los trabajos a cada alumno (o grupo) con comentarios, correcciones y calificación (si procede). Por otra parte, se realiza el trabajo grupal de gestión y montaje de la exposición con la misma dinámica descrita anteriormente. Entre otras cuestiones, con esta metodología se pretende que el alumno adquiera las siguientes competencias específicas: manejar con eficiencia cierta bibliografía (cuando la práctica es conceptual y discursiva); identificar las claves de la reflexión crítica y la creación propia; interiorizar unos hábitos de autocorrección, respeto y cuidado por la lengua, la reflexión, y la creación de un producto narrativo; transmitir las ideas correctamente, citar bien las fuentes; expresarse con corrección y con la terminología adecuada de cada disciplina, y en un tiempo razonable

para el nivel académico en que se encuentre el alumno; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); capacidad para ser resolutivo.

Las tutorías en el despacho fomentan que los estudiantes acudan a estas reuniones individualizadas fuera de clase, en un horario establecido desde el comienzo de la asignatura. El profesor indica a cada alumno —en la corrección individualizada de las prácticas— qué aciertos y fallos ha demostrado en los ejercicios y, en determinados casos, le invita a que acuda al despacho para darle recomendaciones para mejorar el aprendizaje de la asignatura.

Dado que la asignatura está planteada desde el inicio para la aplicación práctica de los conocimientos, la evaluación de la asignatura consta de pruebas escritas individuales que se suman a la evaluación continua descrita en los apartados anteriores y al resultado final de la gestión de toda la exposición.

7. Evaluación

Dada la heterogeneidad de las herramientas para el aprendizaje, la evaluación de esta asignatura tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- Asistencia y participación a clase con aprovechamiento: 10% de la nota final.
- Aprovechamiento individual del aprendizaje teórico-histórico (prácticas individuales): 20% de la nota final.
- Aprovechamiento individual del aprendizaje teórico-histórico (prácticas grupales): 20% de la nota final.
- Aprovechamiento y aprendizaje grupal del taller (trabajo de roles evaluados y corregidos con presentaciones semanales de lo realizado, los objetivos cumplidos y la resolución de problemas): 50% de la nota final —40% trabajo durante el curso y 10% realización real de la inauguración— (tabla 1).

	Aprobado 5-6,9	Notable 7-8,9	Sobresaliente 9-9,9	10 / MH 10
Datos e información precisa y correcta	Concreción de los objetivos del grupo. Información precisa y correcta de los datos que necesitaba el grupo para conseguir sus objetivos.	Concreción de los objetivos del grupo. Información precisa y correcta de los datos que necesitaba el grupo para conseguir sus objetivos. Investigación sobre temas aledaños al grupo.	Concreción de los objetivos del grupo. Información precisa y correcta de los datos que necesitaba el grupo para conseguir sus objetivos. Investigación sobre temas aledaños al grupo y trabajo de colaboración intensa y habitual con otros equipos en busca de información.	Concreción de los objetivos del grupo. Información precisa y correcta de los datos que necesitaba el grupo para conseguir sus objetivos. Investigación sobre temas aledaños al grupo y trabajo de colaboración con otros equipos en busca de información. Intercambio recíproco de información y contraste de los datos de forma constante.
Documentación, investigación y presentación de los datos	Presentación básica de la documentación generada. Sin faltas de ortografía.	Presentación de la documentación generada, ordenada y razonada. Sin faltas de ortografía.	Presentación de la documentación generada, ordenada y razonada. Con al menos diez fuentes diferentes de información bibliográfica (libros y revistas). Sin faltas de ortografía.	Presentación de la documentación generada, ordenada y razonada. Con al menos diez fuentes diferentes de información bibliográfica (libros y revistas). Con conclusiones razonadas y críticas al trabajo. Sin faltas de ortografía.
Trabajo con otros grupos	Si los grupos se han reunido dos veces. Los datos de la reunión (fecha, duración, preguntas, resultado) deben aparecer en el Word.	Si los grupos se han reunido tres veces. Los datos de la reunión (fecha, duración, preguntas, resultado) deben aparecer en el Word.	Si los grupos se han reunido cuatro veces. Los datos de la reunión (fecha, duración, preguntas, resultado) deben aparecer en el Word.	Si los grupos se han reunido al menos cuatro veces y han sacado trabajo en común. Los datos de la reunión (fecha, duración, preguntas, resultado) deben aparecer en el Word.

Tabla 1.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

El resultado o impacto más llamativo de este taller es que se basa en un caso real. Es decir, los alumnos crearon las obras, realizaron las críticas, las valoraciones, organizaron el transporte y el montaje, etc. La exposición fue una realidad que se inauguró el 25 de febrero de 2010 en el Espacio en Blanco de la Universidad San Jorge, bajo el título de «Primeras impresiones». Además, El Corte Inglés se interesó por la iniciativa y por las obras creadas, ofreciendo su sala del Ámbito Cultural para realizar la exposición durante el verano.

El punto fuerte más destacado de la actividad es la gestión de un evento real, tal y como lo harán en el ámbito profesional. Así, los alumnos se organizaron por roles o grupos que trabajan como departamentos interconectados. Hubieron de adecuarse a un tiempo límite (inauguración), a diferentes problemas (contacto con proveedores, medios de comunicación, etc.) y ser capaces de resolverlo para que todo saliese bien: rueda de prensa, inauguración y exposición. Por este motivo, el aprendizaje del alumno es más cercano a la realidad y el docente puede corregir en tiempo real los fallos o deficiencias del programa.

El aspecto mejorable detectado es la asignación de roles. Los grupos se unieron por amistad y eso no siempre es lo más eficaz. Es más ventajoso de cara al aprendizaje que el profesor distribuya y organice los grupos. Por otro lado, el diseño de los objetivos y finalidades de algunos grupos deben ser revisados. Es el caso del Departamento de Seguros, que tuvieron ciertas dificultades marcadas por la terminología de ese campo y la falta de conocimiento del sistema asegurador, lo que obligó a cierto retraso en su grupo para poder ajustar estas cuestiones.

Por otro lado, se considera enriquecedor poner en relación esta iniciativa con los docentes de otras asignaturas del mismo semestre como: Protocolo, Diseño Gráfico Aplicado y Marketing Estratégico.

El impacto en el contexto queda patente en las paredes del Espacio en Blanco, donde estuvo la exposición tres semanas y en la que también se dejó un lienzo en blanco, por iniciativa de los alumnos (rol de artistas) para que todos los universitarios dejaran sus comentarios. Además, el interés de una gran empresa de nivel nacional como es El Corte Inglés, que quiso exponer las obras y mostrar esta iniciativa en su Ámbito Cultural, demuestra el impacto que tuvo este taller fuera de nuestra Universidad.

9. Conclusiones

La actividad destaca por el carácter profesional impreso gracias a la gestión de un evento artístico público real y consolida un planteamiento innovador gracias al desarrollo de roles interdisciplinares: crítica de arte, patrocinio, presupuestos y finanzas, departamento de medios, desarrollo de imagen y publicidad, etc., así como la interdependencia de los grupos/departamentos y la conexión de la teoría y la práctica en una misma asignatura.

Esta experiencia puede ser realizada en otros contextos o asignaturas aplicando los aspectos específicos de otras disciplinas o áreas a la elaboración de grupos/roles/departamentos de trabajo. Para ello se recomienda ajustar la actividad y su objetivo principal a una circunstancia que pueda darse en el contexto profesional real de los alumnos, reflexionar con cuidado sobre el número de roles y sus finalidades, atender al número de alumnos de la asignatura para distribuir adecuadamente el trabajo y desarrollar un sistema evaluativo, no solo calificativo, que tenga en cuenta el ritmo de trabajo de los grupos, su capacidad resolutive, su creatividad y su aplicabilidad en el contexto real. Para ello se anotará semana a semana el avance de cada departamento y las acciones que han llevado a cabo para sacar adelante sus objetivos.

Bibliografía

- FONSECA, M.^ª C. y AGUADED, J. I. (2007): *Enseñar en la Universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria*, La Coruña, Netbiblo.
- LEMUS, F. J. (2002): «Métodos y técnicas docentes», *Introducción a la formación de formadores*, (última consulta el 6 de octubre de 2011), <http://www.oadl.dip-caceres.org/vprofe/virtualprofe/cursos/c103/tecnicas1.htm>
- PARICIO, J., ALLUEVA, A. I., AGUSTÍN, M.^ª C. y CRUZ, F. (2009): *III Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- PARICIO, J. y ALLUEVA, A. I. (2010): *IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Servicio de Atención Farmacéutica en la Universidad San Jorge (SAF-USJ): actividad con pacientes reales*

Ana M.ª Sáez-Benito Suescun

Loreto Sáez-Benito Suescun

Diego Marro Ramón

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

1. Contexto y referentes externos

El papel del farmacéutico se encuentra en pleno proceso de cambio (VV. AA., 2006). En los últimos años el profesional farmacéutico ha pasado de estar centrado en el producto, como elaborador y proveedor de los medicamentos, y conocedor de los productos medicinales, a estar centrado en el paciente (Faus Dáder, 2000), como un miembro más del equipo sanitario, en el hospital, la farmacia, el laboratorio, la industria, o en las instituciones académicas (figura 1).

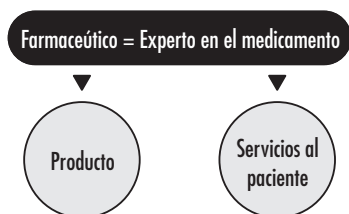


Figura 1. El papel del farmacéutico.

Esta nueva filosofía de práctica ha venido a denominarse AF (Atención Farmacéutica) (Hepler y Strand, 1999; Ministerio de Sanidad y Consumo, 2001; Organización Mundial de la Salud, 1999). La AF se define como una práctica centrada en el paciente, en la cual el profesional asume la responsabilidad para las necesidades relacionadas con los medicamentos y trabaja en el hallazgo y satisfacción de estas necesidades con el propósito de alcanzar resultados concretos que mejoren la calidad de vida del paciente (Faus Dáder y Amariles, 2007).

* Esta práctica obtuvo el segundo Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente (2011).

Desde el desarrollo de la AF en los años noventa, su implantación está siendo un gran reto para la profesión farmacéutica, tanto a nivel internacional como a nivel nacional (Gastelurrutia, 2005). Las investigaciones realizadas al respecto (Feletto, Wilson, Roberts y Benrimoj, 2010; Gastelurrutia et ál., 2005) señalan que, la inclusión de los contenidos de Atención Farmacéutica en la formación de grado, constituye uno de los principales facilitadores para que se produzca un cambio en la práctica profesional y se generalice su implantación.

Con la publicación del *Libro Blanco del Grado en Farmacia* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004), se puso además de manifiesto cierta disparidad, entre los perfiles profesionales del farmacéutico y los contenidos curriculares de la titulación. De acuerdo a las estadísticas de dicho libro, más del 50% de los alumnos egresados de la titulación de Farmacia ejercían su profesión en perfiles asistenciales, es decir, en contacto con el paciente, bien en el ámbito de la farmacia comunitaria o en el de la farmacia hospitalaria. Por el contrario, el único momento de la educación formal de los farmacéuticos en que se trabajaban directamente las competencias necesarias para desempeñar un papel asistencial eran las prácticas tuteladas, en los seis últimos meses de la formación del grado. Tras el análisis de los contenidos curriculares de la titulación, las diferentes facultades de Farmacia de España recomendaron cuatro materias nuevas para sus planes de estudios, entre las que se encontraba la asignatura de AF.

Recientemente, la asignatura AF ha comenzado a impartirse en las facultades de Farmacia de España, con el objetivo de capacitar a los estudiantes para la implantación de servicios cognitivos. La Universidad San Jorge es una de las primeras universidades españolas que la ha implantado como asignatura del grado, incluyendo un total de 18 ECTS (sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos), mientras que, actualmente, esta asignatura se encuentra en el currículo del resto de facultades españolas, bien como créditos optativos, bien como créditos obligatorios, con una carga lectiva de 6 ECTS.

Ante el reto de diseñar un programa docente efectivo para la impartición de esta nueva materia, se detecta la necesidad de implementar estrategias educativas que acerquen a los futuros farmacéuticos a las necesidades de los pacientes y optimicen las oportunidades de formar profesionales farmacéuticos capaces de liderar la implantación de la AF. Así, la docencia de la AF durante el grado se plantea en la USJ según varias premisas (Marro, 2010): 1) la AF no es una especialización,

sino un nuevo enfoque generalista de la profesión; 2) el alumno entra en contacto con la AF desde el primer año del grado; 3) en años sucesivos la docencia es práctica, entrando en contacto con pacientes reales.

En España, existen pocas experiencias docentes con pacientes, ficticios o reales. En el año 2007 la Facultad de Farmacia de la Universidad de Salamanca (Martín, Sánchez, Martín y Clavijo, 2011) inició un proyecto de docencia de la AF con pacientes simulados en Second Life (mundo virtual inmersivo en 3D). Con la técnica del paciente simulado se consigue un aprendizaje activo y en colaboración con el alumno. Quizás, el mayor inconveniente que presenta el uso de pacientes ficticios es el hecho de que no consigue aportar al estudiante el conocimiento sobre las necesidades reales de los pacientes y las habilidades de comunicación y de trato con el paciente, elementos indispensables para realizar el SFT con éxito. En la Universidad CEU Cardenal Herrera Oria se ha planteado en este año 2011 una experiencia piloto, denominada Aula de Práctica Farmacéutica, en la que se organizan sesiones entre farmacéuticos reales y sus pacientes, en presencia de los alumnos que participan en un debate posterior (Moreno, 2011). Caben destacar otras experiencias a nivel internacional, como las de la Universidad de Minnesota (Rovers y Currie, 2003) y la Universidad de Sídney, en las que sus programas docentes incluyen tanto pacientes reales como pacientes ficticios, y las iniciativas de otras disciplinas sanitarias, como la medicina, en las que se plantea la evaluación de las competencias clínicas mediante un examen clínico —OSCE (Objective Structured Clinical Examination)— (Karani, Leipzig, Callahan y Thomas, 2004).

En base a estas experiencias, durante el curso 2010-2011 se ha desarrollado una actividad de innovación docente denominada el Servicio de Atención Farmacéutica de la Universidad San Jorge (SAF-USJ), como parte de la asignatura de Atención Farmacéutica del tercer curso del Grado en Farmacia, con el objetivo de formar al farmacéutico en las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para ejercer la AF y dotarle de experiencia práctica.

El SAF-USJ se asienta sobre la idea de que las profesiones existen para servir a la sociedad, y que por lo tanto, la formación universitaria en farmacia deber ser acorde a las necesidades reales de los pacientes. En ella, los estudiantes colaboran y trabajan con pacientes reales, adquiriendo una formación eminentemente práctica para su ejercicio profesional.

2. Objetivos

Diseñar e implementar un programa con pacientes reales, inicialmente vinculado a los contenidos teóricos de la asignatura de AF en el tercer curso del Grado en Farmacia de la USJ, que cumpla los siguientes objetivos docentes:

- Aumentar la motivación de los estudiantes de Farmacia.
- Mostrar al alumno las necesidades reales de los pacientes.
- Mostrar a los estudiantes la aplicabilidad de los conocimientos que adquieren durante su formación universitaria.
- Formar a los estudiantes en las competencias prácticas para llevar a cabo actividades de Atención Farmacéutica y Seguimiento Farmacoterapéutico.

3. Desarrollo

3.1. Diseño de la actividad

La actividad SAF-USJ ha sido desarrollada como complemento al contenido curricular de la asignatura Atención Farmacéutica en el tercer curso del Grado en Farmacia. En el diseño del SAF-USJ se han utilizado algunas de las estrategias y técnicas educativas más actuales de la literatura sobre educación (De Miguel, 2006) y de la docencia de AF (Hudgens y Chirico, 2010), combinando el aprendizaje activo basado en la resolución de casos, las técnicas de simulación y resolución de problemas, y la inclusión de pacientes reales. En la figura 2 se muestran las tres etapas seguidas para la planificación de esta actividad.

1	2	3
Análisis de las necesidades Se analizó el proceso de Atención Farmacéutica para identificar qué competencias prácticas son necesarias para prestar este servicio.	Planificación de las sesiones y contenidos Se diseñaron las actividades de aprendizaje en base a las competencias identificadas.	Evaluación de los resultados Se planificaron los trabajos para la evaluación de las competencias.

Figura 2. Etapas de planificación el SAF-USJ.

3.2. Descripción de la actividad

La actividad se ha realizado con los cuarenta y dos alumnos presenciales y semipresenciales matriculados en la asignatura de Atención Farmacéutica, durante los meses de marzo a mayo del curso 2010-2011. Se formaron

diez grupos de cuatro a cinco alumnos, y a cada grupo le fue asignado un paciente real.

Se desarrollaron tres actividades de aprendizaje para trabajar seis competencias de la asignatura: dos sesiones con pacientes reales y una simulación de sesión clínica. Los encuentros con los pacientes se realizaron en el horario de clase y en un aula separada de la clase teórica de la asignatura, siendo supervisados por un profesor de la asignatura:

- **Primer encuentro con el paciente:** entrevista clínica para evaluar su farmacoterapia e identificar sus necesidades relacionadas con los medicamentos.
- **Segundo encuentro con el paciente:** educación para la salud orientada a sus características individuales, necesidades educativas, y demandas educativas.

Las sesiones fueron grabadas, previo consentimiento de los pacientes y siguiendo los requisitos legales de protección de datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, 1999).

Tras los dos encuentros con el paciente, se realizó un taller en clase (sin la participación del paciente), coordinado por los tres profesores implicados en la actividad, para discutir los planes de acción propuestos por los estudiantes, profundizar en los aspectos clínicos del caso de cada paciente y practicar, de forma ficticia, la comunicación con otros profesionales y compañeros farmacéuticos.

Se siguieron dos estrategias para que la actividad con pacientes reales contribuyera a la adquisición y evaluación de las competencias de la asignatura:

1. Durante el desarrollo de la asignatura, la profesora de Atención Farmacéutica II trabajó en clase los contenidos formales de la guía docente de la asignatura, vinculando las explicaciones teóricas con los casos reales.
2. Se estableció un sistema de evaluación continuada, con la entrega de un trabajo individual, vinculado al primer encuentro, y un trabajo grupal final describiendo el caso de cada paciente.

En las figuras 3 y 4 se resumen los contenidos de estas dos sesiones, las competencias que se persiguen, el trabajo autónomo y en clase del alumno, así como el método de evaluación.

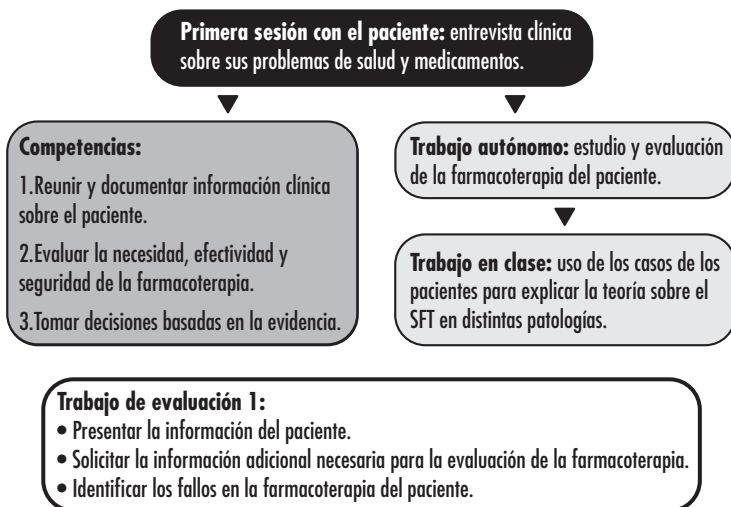


Figura 3. Descripción de la primera sesión con el paciente.

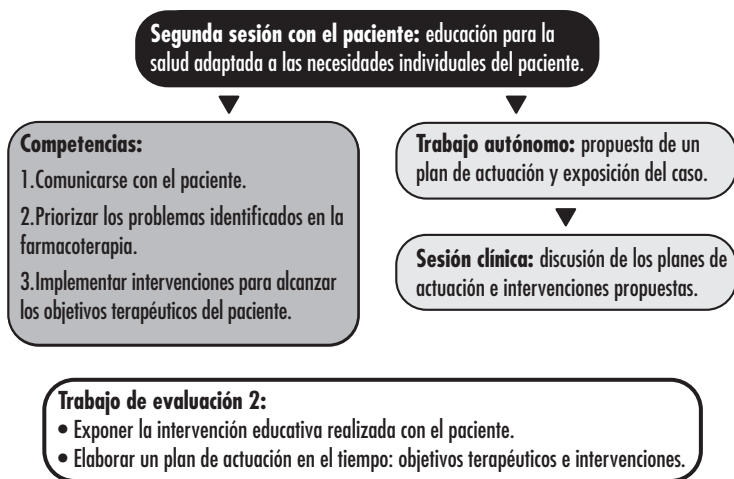


Figura 4. Descripción de la segunda sesión con el paciente.

A continuación se describen, cronológicamente, las tareas realizadas como parte del proceso de implantación de esta práctica:

- Diseño de la actividad, en base a los contenidos y competencias desarrollados en la guía docente de la asignatura de Atención Farmacéutica, y aprobación por parte de la USJ.
- Presentación de la actividad del profesorado implicado a los estudiantes de la asignatura AF.
- Creación de un espacio en la PDU (Plataforma Docente Universitaria) de la asignatura para la actividad.
- Creación de los grupos y del cronograma de las sesiones.
- Preparación en las clases teóricas de la asignatura para la primera sesión con el paciente: la entrevista clínica.
- Inicio de la ronda de primeras sesiones con el paciente: al inicio de la sesión y tras la finalización de la actividad, la profesora responsable de la actividad, asesoraba al grupo sobre los aspectos prácticos de la misma.
- Elaboración por parte de cada alumno de un trabajo individual sobre los aspectos clínicos del paciente entrevistado.
- Preparación en las clases teóricas de la asignatura para la segunda sesión con el paciente: la sesión educativa.
- Desarrollo de las segundas sesiones con el paciente: los alumnos prepararon y llevaron a cabo una sesión de educación para la salud para su paciente. Al finalizar la sesión, la profesora responsable realizó preguntas al paciente para que este pudiera expresar sus opiniones y recomendaciones sobre la actuación realizada por los estudiantes durante las dos sesiones.
- Tras la segunda sesión, se realizó un taller en clase, en el que se trabajaron los distintos aspectos derivados de esta experiencia: resolución de los casos clínicos, comunicación con el paciente, y propuestas de intervenciones farmacéutica.
- Finalmente, cada grupo elaboró un poster resumiendo la actividad con su paciente, incluyendo: aspectos clínicos, aprendizaje realizado y opinión sobre la experiencia.

4. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

La implementación de la actividad SAF-USJ ha sido un ejemplo de trabajo coordinado entre miembros de la Universidad San Jorge y de implicación de miembros de la sociedad ajenos a la Universidad, los pacientes. A continuación, se describe cronológicamente la participación de los distintos implicados.

4.1. Recursos humanos

- Los profesores responsables de la actividad SAF-USJ elaboraron una propuesta, que fue supervisada y respaldada por el vicedecano del Grado en Farmacia.
- El Departamento Jurídico de la USJ evaluó la viabilidad del proyecto y proporcionó asesoramiento para adecuar la actividad a la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal.
- La profesora responsable de la actividad desempeñó las siguientes funciones:
 - Reclutó a los pacientes voluntarios desde el ámbito de una farmacia comunitaria de Zaragoza.
 - Coordinó el cronograma de visitas de cada paciente y la formación de los grupos de alumnos.
 - Acompañó al paciente hasta la universidad el día de la entrevista.
 - Supervisó el buen funcionamiento de las sesiones con el paciente.
 - Controló el trabajo autónomo de los alumnos.

4.2. Recursos técnicos e infraestructuras

- Se elaboraron los documentos de «Consentimiento informado» y la «Hoja de información al paciente».
- La Facultad de Comunicación cedió una cámara de vídeo, durante el tiempo que duró el proyecto, para grabar los encuentros con los pacientes.
- Las grabaciones de las sesiones fueron codificadas, recopiladas en un disco externo con clave de seguridad, proporcionado por la Facultad de Comunicación, y depositadas en un archivador con llave situado en la Facultad de Ciencias de la Salud.
- La Facultad de Ciencias de la Salud proporcionó la disponibilidad del aula-taller para realizar el encuentro entre el paciente y el grupo de trabajo.
- La vicedecana de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud y el vicedecano del Grado en Farmacia autorizaron las inscripciones al congreso de la EAFP (European Association of Faculties of Pharmacy) y al Congreso Nacional de Atención Farmacéutica para comunicar los resultados.

5. Resultados obtenidos

5.1. Resultados de la experiencia

Durante la realización del SAF-USJ se han realizado las siguientes acciones:

1. Se han descrito planes de actuación individualizados para cada paciente que, si bien, no han podido ser llevados a cabo por los alumnos, han sido llevados a cabo por el farmacéutico de los pacientes participantes.
2. Los alumnos han realizado educación para la salud, intentando ayudar al paciente para que mejore su salud. Durante el periodo de realización del SAF de la Universidad, se realizaron un total de veinticuatro intervenciones: siete intervenciones educativas sobre medicamentos, once sobre hábitos saludables, una sobre automonitorización del paciente, y una sobre deshabituación tabáquica.

A continuación, se exponen dos ejemplos de las sesiones con los pacientes:

Ejemplo 1: «Al llegar a la segunda entrevista, nuestra sorpresa fue que había tenido consulta con su cardiólogo y le había cambiado la farmacoterapia. El paciente pretendía empezar “las cajas” cuando se le acabara toda la medicación antigua. Iba a tomar tratamientos que ya no le eran indicados, e iba a estar sin tratamiento para algunas de sus enfermedades». Los alumnos, con ayuda del profesor, ayudaron al paciente a tomarse bien la medicación.

Ejemplo 2: «A partir de la información obtenida en la primera sesión, identificamos que la paciente no cumplía bien con el tratamiento prescrito para los vértigos, y que este incumplimiento podría estar asociado a la falta de control de los episodios de vértigos que la paciente refería. Para mejorar los resultados de la medicación se realizó una sesión educativa con la paciente». Un mes más tarde de esta intervención, la paciente tomó adecuadamente su medicación, y remitieron todos los síntomas de los vértigos.

5.2. Opinión de los alumnos

Satisfacción de los estudiantes

Se realizó una encuesta no validada de satisfacción, tras el primer encuentro con el paciente, con el objetivo de explorar la opinión de los estudiantes sobre la actividad SAF-USJ. Treinta y dos de los cuarenta y dos alumnos matriculados contestaron la encuesta. La puntuación de satisfacción obtenida en esta encuesta fue de 4,13 sobre 5. La encuesta

constaba de once ítems con una escala tipo Likert y una pregunta abierta. El mejor aspecto evaluado fue: «Creo que aprenderé mucho más trabajando con pacientes reales que con pacientes ficticios», y el aspecto peor evaluado fue «Creo que dos contactos con el paciente son suficientes para una primera experiencia» (figura 5).

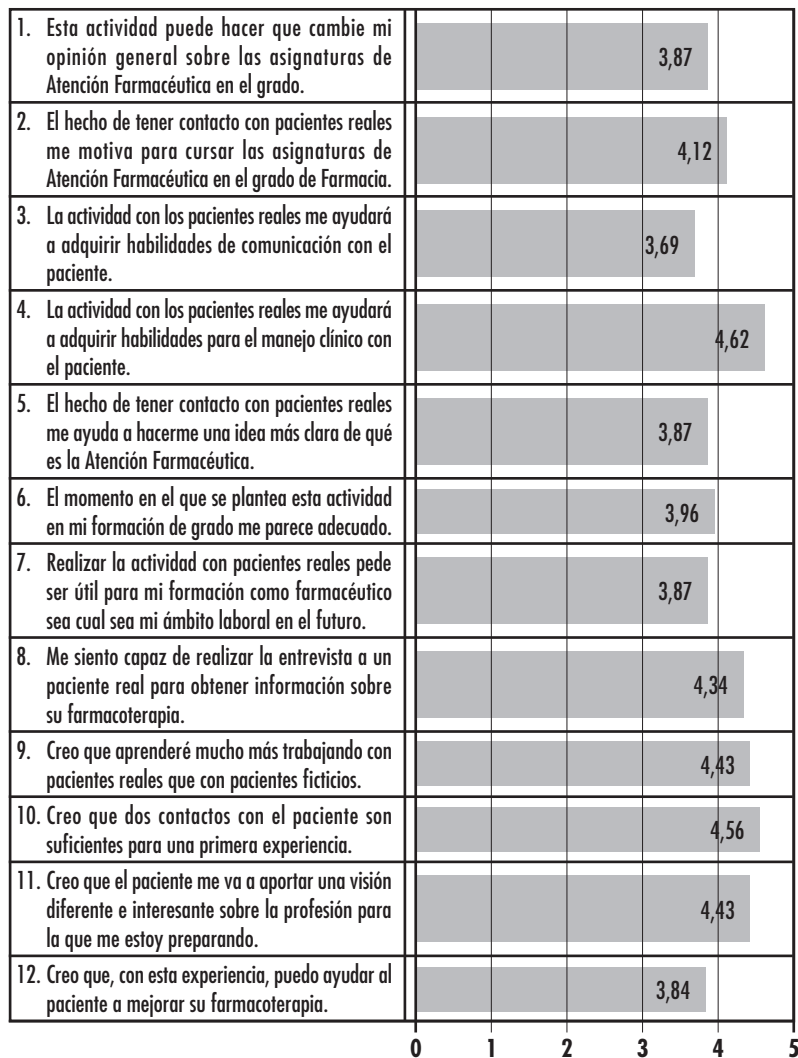


Figura 5. Opinión de los estudiantes.

Descripción de la actividad por parte de los estudiantes

- «Nos hemos sentido más cerca de la realidad profesional y útiles para la sociedad».
- «Hemos comprendido la necesidad de la atención farmacéutica para los pacientes».
- «Las patologías no tienen por qué presentarse como las describen los libros».
- «Hemos comprendido mejor los conceptos impartidos en las clases teóricas».
- «Hemos desempeñado habilidades de comunicación, trato directo con personas, sentido de la lógica y la razón, desarrollo de investigación, de indagación al concretar preguntas, utilizando las bases de conocimiento adquirido en asignaturas como Fisiología, Atención Farmacéutica, Biología, Nutrición, Información y Metodología Científica, o Farmacología».
- «Hemos completado el trabajo con un plan de actuación completo que, si bien no ha sido trasladado por completo a la paciente, sí hemos ofrecido lo esencial a la paciente con el asesoramiento de nuestra docente».
- «Nos hemos podido sentir útiles para la comunidad y la sociedad, en la medida de nuestros conocimientos».

Dificultades identificadas por los alumnos

- La falta de experiencia en la entrevista.
- La complejidad de la comunicación con el paciente.
- La falta de formación académica completa para identificar los problemas en la farmacoterapia.
- La falta de capacidad para reaccionar en el momento del encuentro con el paciente.

6. Carácter innovador de la práctica

La actividad SAF-USJ es una estrategia para acercar el programa de grado a la realidad profesional, y conseguir dotar a los estudiantes para los nuevos roles a los que se enfrentarán en la práctica profesional. Está en consonancia con las más recientes investigaciones sobre educación en Farmacia, y las estrategias de implantación de la Atención Farmacéutica. Así, la implementación de esta actividad con pacientes reales, supone en este

momento, una novedosa iniciativa, ya que no existe a nivel nacional ningún precedente de este tipo de formación en una asignatura del grado.

7. Sostenibilidad

Se han identificado las siguientes estrategias para asegurar su continuidad y sostenibilidad en los próximos años:

- En los siguientes cursos académicos este proyecto se ampliará en cuanto al número de pacientes. Esto será sostenible mediante un sistema de tutorización basado en el aprendizaje entre iguales; los alumnos de cuarto supervisarán el SFT realizado por los alumnos de tercero.
- Se proporcionará información sobre el servicio en distintos puntos de interés, como la propia Universidad San Jorge y otras farmacias comunitarias que deseen ofertarlo a sus pacientes. Se establecerá contacto con farmacias y con asociaciones de pacientes para reclutar pacientes voluntarios interesados en colaborar con la Universidad en esta actividad.
- Los casos clínicos trabajados servirán como base para la elaboración de material docente para las clases de Atención Farmacéutica en el grado.
- Habrá colaboraciones programadas con el resto de profesores que integren el grupo de Farmacia y Terapéutica de la facultad con el fin de fomentar la integración de los contenidos del *currículum* de Farmacia.

8. Replicabilidad y transferencia

La sostenibilidad del desarrollo de esta actividad se basa en el equilibrio entre la docencia y la investigación. Hasta el momento, han sido publicadas cuatro comunicaciones a congresos nacionales e internacionales para dar difusión al carácter innovador del Grado en Farmacia de la Universidad de San Jorge: Conferencia Iberoamericana de Facultades de Farmacia (COIIFA), y European Association of Faculties of Pharmacy (EAFP), y Congreso Nacional de Atención Farmacéutica.

Desde la línea de investigación en Farmacia Asistencial de la USJ se investigará sobre el impacto, posibles mejoras y transferencias de esta actividad:

- Los alumnos de la asignatura y los pacientes participarán en un grupo focal para identificar los elementos susceptibles de mejora, y proponer posibles soluciones a las necesidades de mejora.
- Se evaluará el impacto del SAF-USJ sobre la adquisición de competencias por parte de los alumnos, así como el posible efecto beneficioso que tendrían las intervenciones en la salud de los pacientes.

El desarrollo del SAF-USJ dentro de la línea de investigación en Farmacia Asistencial puede generar a largo plazo las siguientes transferencias:

- Generación de datos para la investigación dentro de la línea de Farmacia Asistencial.
- Contacto con farmacias comunitarias, y extensible a otros niveles asistenciales donde poder iniciar prácticas de Atención Farmacéutica y para generar una bolsa de empleo para los estudiantes egresados.
- A largo plazo, el proyecto SAF-USJ nace con la intención de convertirse en un servicio real a la sociedad, y accesible a todos los farmacéuticos y pacientes que lo soliciten.
- Apoyo, formación práctica y asesoramiento a los farmacéuticos que deseen implantar el servicio de SFT en su farmacia.

9. Conclusión

Tras la puesta en práctica de esta actividad se extraen las siguientes conclusiones:

- La combinación de sesiones con el paciente, el trabajo autónomo y en clase, y la evaluación continua mediante trabajos, ha permitido trabajar las competencias prácticas de la asignatura Atención Farmacéutica.
- El trabajo con pacientes reales durante el Grado en Farmacia es factible, motiva enormemente a los alumnos y permite al alumno trabajar las habilidades prácticas que necesitará en el futuro para ejercer la atención farmacéutica.
- El SAF-USJ ha permitido a los estudiantes aplicar las competencias teóricas de AF, e integrar el conocimiento de otras asignaturas del grado.
- Desde la perspectiva del profesorado se detecta la necesidad de seguir trabajando para la mejora continua de la calidad de esta iniciativa docente.
- Esta experiencia ha sido enriquecedora para todos los participantes.
- A través de esta experiencia, los estudiantes del Grado en Farmacia han sido capaces de analizar las necesidades de un paciente complejo y buscar deficiencias y puntos de mejora en su farmacoterapia. El objetivo final es optimizar los resultados del tratamiento a través de la colaboración farmacéutico-paciente-médico.

Bibliografía

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2004, septiembre): *Libro Blanco. Título de Grado en Farmacia*, http://www.aneca.es/media/150368/libroblanco_farmacia_def.pdf
- DE MIGUEL, M. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientación para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- FAUS DÁDER, M. J. (2000): «Atención Farmacéutica como respuesta a una necesidad social», *Ars Pharmaceutica*, n.º 41 (1), pp. 137-143.
- FAUS DÁDER, M. J. y AMARILES, P. (2007): *Atención Farmacéutica. Conceptos, procesos y casos prácticos*, Madrid, Ediciones Ergón.
- FELETTO, E., WILSON, L. K., ROBERTS, A. S. y BENRIMOJ, S. I. (2010): «Building capacity to implement cognitive pharmaceutical services: Quantifying the needs of community pharmacies», *Research in Social and Administrative Pharmacy*, n.º 6 (3), pp. 163-173.
- GASTELURRUTIA, M. A. (2005): *Elementos facilitadores y dificultades para la diseminación e implantación de servicios cognitivos del farmacéutico en la farmacia comunitaria española*, Granada, Universidad de Granada.
- GASTELURRUTIA, M. A., FERNANDEZ-LLIMOS, F., GARCIA-DELGADO, P., GASTELURRUTIA, P., FAUS, M. J. y BENRIMOJ, S. I. (2005): «Barriers and facilitators to the dissemination and implementation of cognitive services in Spanish community pharmacies», *Seguim Farmac*, n.º 3 (2), pp. 65-77.
- HEPLER, C. D. y STRAND, L. M. (1999): «Oportunidades y responsabilidades en la atención farmacéutica», *Pharmaceutical Care España*, n.º 1, pp. 35-47.
- HUDGENS, J. R. y CHIRICO, M. J. (2010): «A course introducing the principles of pharmaceutical care», *American Journal of Pharmaceutical Education*, n.º 74 (7), p. 131.
- KARANI, R., LEIPZIG, R. M., CALLAHAN, E. H. y THOMAS, D. C. (2004): «An unfolding case with a linked Objective Structured Clinical Examination (OSCE): a curriculum in inpatient geriatric medicine», *Journal of the American Geriatrics Society*, n.º 52 (7), pp. 1191-1198.
- MARRO, D. (2010): «Designing a new pharmacy degree program: a focus on pharmaceutical care practice», *EAFP Annual Conference*, Catania, Presented at the European Association of Faculties of Pharmacy.
- MARTÍN, A., SÁNCHEZ, D., MARTÍN, J. y CLAVIJO, E. (2011): «Aprendizaje del ejercicio profesional de la Atención Farmacéutica en un mundo virtual», *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, n.º 4, 2011, pp. 71-87.

- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2001): «Consenso en Atención Farmacéutica», *Ars Pharmaceutica*, n.º 42 (3-4), pp. 221-241.
- MORENO, L. (2011): «La entrevista con pacientes como herramienta en la docencia del Grado de Farmacia. Aula multidisciplinaria de práctica farmacéutica CEU-COFARES», *Pharmaceutical Care España*, n.º 13 (5), pp. 221-223.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (ed.) (1999): «El papel de farmacéutico en el sistema de atención de salud», *Pharmaceutical Care España*, n.º 1, pp. 207-211.
- ROVERS, J. P. y CURRIE, J. D. (2003): *A practical guide to pharmaceutical care*, American Pharmaceutical Association.
- SÁEZ-BENITO, L., SÁEZ-BENITO, A. y MARRO, D. (2011): «Pharmaceutical Care in the Pharmacy Degree Curriculum: Experience working with real patients», *Revista Portuguesa de Farmácia*, p. 63.
- VV. AA. (2006): *Developing pharmacy practice. A focus on patient care*. World Health Organization e International Pharmaceutical Federation, <http://www.fip.org/files/fip/publications/DevelopingPharmacyPractice/DevelopingPharmacyPracticeEN.pdf>

Role play como estrategia docente en Periodismo: producción periodística de un cibermedio

Victor Manuel Pérez Martínez

Facultad de Comunicación

Universidad San Jorge

1. Introducción

El EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) ha contribuido a reflexionar sobre los nuevos paradigmas, en los cuales debe fundamentarse el sistema universitario europeo. No es un debate únicamente sobre procesos administrativos y una interacción más cercana con el entorno de las universidades, es una reflexión profunda y comprometida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la formación académica ante los retos profesionales, éticos y personales de la sociedad actual. Un proceso que involucra a toda la estructura universitaria, aunque su reflejo inmediato se encuentra en las aulas de clases, en las actividades docentes y en las expectativas cumplidas por los universitarios. Ahora bien, hablar de cambio, flexibilizar procesos o integrar el uso de las tecnologías en la formación universitaria no está directamente relacionado con una mejora cualitativa de la educación impartida; otros componentes deben ser integrados en la innovación educativa de las actividades docentes a realizarse en el entorno de la EEES.

Como definición podemos considerar la innovación «como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma esta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados» (Salinas, 2004). Es decir, los objetivos docentes con las competencias respectivas a ser adquiridas por el alumno en el proceso de enseñanza deben guiar la innovación en las actividades docentes que pretendan incluir novedades en su diseño. El diseño de actividades más creativas o la integración de recursos tecnológicos no implica necesariamente una actividad docente innovadora, que contribuya a cumplir con los objetivos docentes previamente programados. No obstante, una actitud por parte de profesores y alumnos a propuestas originales, creativas y tecnológicas puede facilitar iniciativas interesantes en la formación. La búsqueda del equilibrio es el reto; el objetivo, la adquisición de competencias. No es una tarea fácil y

por eso son cada vez más necesarias herramientas que evalúen la innovación docente desde una perspectiva holística sin obviar sus aspectos cuantitativos y cualitativos (Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

En el caso de la enseñanza del periodismo, la innovación y la integración de las tecnologías son esenciales para fortalecer el proceso de formación entre los futuros profesionales. En una sociedad interconectada en red, interactiva y cada vez más vinculada a las *mobile technologies*, las facultades de comunicación no pueden estar ausentes de los procesos que están transformando la sociedad en red. Los medios de comunicación, y en particular las empresas vinculadas al área periodística, están transformándose; están alerta a los requerimientos del siglo XXI. No es un análisis únicamente europeo, sino en el contexto mundial (Illada, Zambrano y Ortiz, 2009; Cañedo-Villareal, 2009; Herrera, 2006). Al respecto, la tecnología, la ciencia y la innovación tienen puntos convergentes, las sinergias entre Universidad y empresa son estratégicas, convenientes y acordes con el mundo actual; previo acuerdo, actualización y revisión de los objetivos docentes y metodologías propuestas. Abello Llanos (2004: 32) señala: «En la actualidad, el papel protagonista de la Universidad dentro del entorno científico para apoyar la innovación se sustenta en su capacidad para desarrollar investigación científica y tecnológica».

Esta práctica de innovación docente, presentada en la I Jornada y Premio a la Innovación Docente de la Universidad San Jorge, desea contribuir al debate abierto sobre innovación y tecnología en el campo del periodismo, el cual, también está presente en la USJ. Entre los objetivos estratégicos de la Universidad se expresa claramente la idea de «consolidar el modelo docente (formación integral de la persona, formación en valores y competencias propias de la Universidad)». El modelo propuesto requiere de actividades innovadoras con el punto de equilibrio adecuado para obtener sus metas; la innovación sin la preferencia por la persona puede contribuir a una instrumentalización de la docencia y de sus objetivos.

2. Descripción

2.1. Contexto de la práctica

La actividad docente consistió en un *role play* orientado a la producción periodística de un cibermedio. Correspondió a una de las actividades programadas en la asignatura optativa de Producción Periodística, que se imparte en el itinerario de Periodismo Multimedia del tercer curso del Grado en Periodismo de la Universidad San Jorge.

El objetivo de la materia establecido en la guía docente es capacitar a los alumnos para asumir responsabilidades relacionadas con las fases de

producción de un medio informativo. Es una materia eminentemente práctica y comprende por una parte el dominio de las competencias en el proceso de gestión y planificación de la actividad informativa en un medio de comunicación, y por otra, la elaboración, edición y publicación de contenidos informativos. En la técnica del *role play* se simuló todos los procesos, incluyéndose además técnicas de autoevaluación, coevaluación y evaluación asignada por el docente. Se evaluaron los procesos de manera autónoma, conjuntamente con una evaluación global del proceso de producción con sus respectivas competencias.

La actividad se realizó en el primer semestre (septiembre-febrero) del curso académico 2010-2011. El curso estaba integrado por treinta y cuatro alumnos en un único grupo. Tiene 6 créditos ECTS y un total de 150 horas que se distribuyeron de la siguiente manera: clases presenciales (60 horas) y trabajo autónomo (90 horas). Las cuatro horas semanales correspondientes a las sesiones presenciales se distribuyeron de la siguiente manera: lunes (1 hora), martes (1 hora y 30 minutos) y jueves (1 hora y 30 minutos). Paralelamente, los alumnos cursaban otras asignaturas que contribuyeron con el trabajo realizado en la actividad: Técnica Fotográfica, Periodismo Económico y Press Writing II.

Los contenidos se programaron con la finalidad de ir abarcando paulatinamente las teorías y técnicas de la producción periodística:

Contenidos de la materia Producción Periodística
<p>1. Fundamentos teóricos de la producción periodística en el periodismo multimedia.</p> <p>1.1. Fases de la producción periodística. 1.2. La redacción.</p>
<p>2. Gestión y planificación de la producción periodística.</p> <p>2.1. Planificación de la actividad informativa. 2.2. Gestión de equipos de trabajo. 2.3. Introducción a los aspectos económicos de la producción periodística.</p>
<p>3. Producción periodística en medios electrónicos.</p> <p>3.1. Cyberperiodismo. 3.2. Documentación en el cyberperiodismo. 3.3. Web 2.0.</p>
<p>4. Producción periodística en medios escritos.</p> <p>4.1. Introducción a la producción periodística en prensa. 4.2. Introducción a la producción periodística en revistas.</p>
<p>5. Producción periodística en medios audiovisuales.</p> <p>5.1. Introducción a la producción periodística en radio. 5.2. Introducción a la producción periodística en televisión.</p>

Tabla 1. Contenidos extraídos de la guía docente del curso académico 2010-2011 de la materia Producción Periodística del Grado en Periodismo de la Universidad San Jorge.

2.2. Referentes externos

La práctica docente se basó en la técnica del *role play*, que consiste básicamente en crear un contexto simulado en el cual los participantes asumen un determinado papel. Yardley-Matwiejczuk (1997: 1) describe el proceso en los siguientes términos: «*In brief, role play or simulation techniques are a way of deliberately constructing an approximation of aspects of a “real life” episode or experience, but under “controlled” conditions where much of the episode is initiated and/or defined by the experimenter or therapist*». Van Ments (1983: 43) lo definió en una frase: «*Role-play is a type of Communications*». En el caso que nos ocupa el proceso es controlado por el docente con una finalidad metodológica para integrarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y obtener objetivos previamente planificados y definidos.

Además de las referencias a los teóricos del *role play* mencionados (Yardley-Matwiejczuk, 1997; Ments, 1983), el diseño de la actividad requirió la revisión de otros materiales bibliográficos e investigaciones que nos permitieran precisar aún mejor las técnicas adecuadas para garantizar la transmisión de los conocimientos a los estudiantes, la evaluación y afianzar la confianza de que la actividad reunía, en cada una de las fases, las bases de una correcta aplicación. En relación a la preparación de los contenidos vinculados con la producción, los documentos están reflejados en la guía docente de la asignatura, pero consideramos utilizar como referente el *Manual de redacción ciberperiodística*, coordinado por los profesores Díaz Noci y Salaverría Aliaga (2003). Paralelamente a la labor de preparación teórica y práctica de la materia, se revisaron las guías docentes de materias similares a la de Producción Periodística de la Universidad de Sevilla, Universidad Cardenal Herrera, Universidad Católica San Antonio, Universidad Miguel Hernández, Universidad de La Laguna y la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela).

3. Objetivos

El objetivo previsto en la guía docente con respecto a la materia era capacitar a los alumnos para asumir responsabilidades relacionadas con las fases de producción de un medio informativo. No obstante, se establecieron las competencias que serían evaluadas en la práctica docente (tabla 2).

Competencias de la titulación evaluadas en la actividad «Producción periodística de un cibermedio»		
Competencias generales de la titulación	Competencias específicas de la titulación	Competencias específicas de la materia
<ul style="list-style-type: none"> • A02. Resolución de problemas. • A03. Capacidad de organización y planificación. • A07. Trabajo en equipo. • A08. Habilidades interpersonales. • A09. Compromiso ético. • A12. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad). 	<ul style="list-style-type: none"> • B04. Capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento de utilidad para la elaboración y procesamiento de información. • B06. Capacidad y habilidad para comunicar en los lenguajes propios de cada uno de los medios de comunicación tradicionales o nuevos soportes digitales. • B10. Capacidad y habilidad para el desempeño de las principales tareas periodísticas. • B11. Capacidad de experimentar e innovar mediante el conocimiento y uso de técnicas y métodos aplicados a los procesos de mejora de la calidad y de autoevaluación, así como habilidades para el aprendizaje autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • E3. Valorar la importancia de la planificación y de la gestión en la Producción Periodística.

Tabla 2. Competencias extraídos de la guía docente del curso académico 2010-2011 de la materia Producción Periodística del Grado en Periodismo de la Universidad San Jorge.

En la práctica docente se establecieron los siguientes objetivos a partir de las competencias a ser evaluadas en la actividad:

1. Capacitar a los alumnos para asumir las responsabilidades vinculadas a las fases de desarrollo de un medio informativo.
2. Dominar las competencias en el proceso de gestión y planificación de la actividad informativa en un medio.
3. Valorar la importancia del trabajo en equipo, la planificación, la organización y el liderazgo en la producción periodística en un medio informativo.
4. Conocer los elementos de la producción periodística en un cibermedio en el contexto del periodista multimedia.

4. Desarrollo

4.1. Estructura del cibermedio

La actividad se organizó siguiendo la estructura más próxima posible a un cibermedio. No obstante, se integraron procesos y departamentos propios de un medio de comunicación impreso. La finalidad era la convivencia de ambas estructuras con sus respectivos procesos (figura 1), al ser uno de los modelos más frecuentes en la producción periodística.

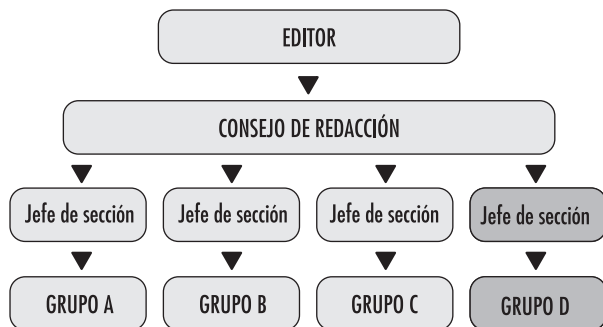


Figura 1. Organigrama del cibermedio. El grupo D incluyó el uso de fuentes en inglés.

El organigrama contempló la siguiente estructura:

- **Editor:** la figura del editor fue asumida por el docente de la materia. Su responsabilidad era indicar la política editorial del cibermedio, plantear las directrices, presentar situaciones imprevistas a los equipos de trabajo, verificar la información ofrecida por los equipos, y tomar la decisión final sobre los contenidos que se publicaban en el cibermedio.
- **Consejo de redacción:** estaba integrado por los jefes de sección de las secciones del cibermedio. En el consejo de redacción se establecían los siguientes puntos: a) las pautas de trabajo, b) el contenido sobre el cual se publicarían las entregas del cibermedio, c) se tomaban decisiones sobre qué trabajos se publicaban y los argumentos por los que no se podían publicar, d) los contenidos que se publicarían en la primera página, e) cualquier otra decisión que afectara al cibermedio. Los consejos de redacción eran supervisados por el editor.
- **Jefe de sección:** había cuatro áreas de trabajo. En cada sección se nombraba a dos o a tres jefes de sección en cada entrega, para que todos los integrantes del grupo asumieran esa responsabilidad. Sus funciones eran: a) participar en los consejos de redacción, b) seguir las directrices e indicaciones del editor, c) organizar al equipo asignado (aleatoriamente) a su sección, d) cubrir las fuentes asignadas por el consejo de redacción o el editor, e) revisar los materiales para su publicación, f) valorar (no evaluar) el trabajo del equipo (autoevaluación, evaluación y coevaluación).

4.2. Procesos

Otros aspectos a considerar vinculados con el proceso son:

- **Número de entregas:** desde el inicio del curso se planificaron las fechas para la entrega de material del cibermedio. Aunque en un medio digital este criterio responde a otros objetivos por su actualización en tiempo real de algunos de sus contenidos, era indispensable una pequeña programación espaciada en el tiempo que permitiera la adquisición por parte de los estudiantes de los conocimientos teóricos-prácticos para la publicación de las entregas. Fechas de entrega:
 - Primera entrega: 8 de octubre de 2010.
 - Segunda entrega: 8 de noviembre de 2010.
 - Tercera entrega: 16 de diciembre de 2010.
 - Cuarta entrega: 13 de enero de 2011.
- **Organización de los equipos:** en cada entrega se crearon cuatro equipos de trabajo. Respondían a las áreas de contenidos del cibermedio: Grupo A y Grupo B (temas de actualidad), Grupo C (economía), y Grupo D (internacionales —fuentes en inglés—). La elección de los integrantes para la primera, la segunda y la tercera entrega fue asignada por el profesor aleatoriamente. En la cuarta entrega los grupos se organizaron libremente. En la medida de lo posible los integrantes no podían coincidir en las entregas y tenían que participar todos los alumnos, al menos en una de las entregas, de la fuente económica e internacional.

Las actividades, estructura de participación, organización y planificación de los talleres simularían el trabajo que desarrollan los profesionales en un medio digital. Algunas de las clases teóricas y algunos talleres específicos estaban enfocados a fortalecer la actividad del simulacro.

4.3. Evaluación de las necesidades

La identificación de las necesidades, con respecto a las competencias a ser adquiridas en la materia, se obtuvo por el docente vía observación y debate entre los alumnos. Aunque no fueron analizadas todas las competencias, si se identificaron debilidades en aspectos teóricos fundamentales como la producción, el liderazgo, el trabajo en equipo, la gestión de conflictos, la toma de decisiones, y redacción periodística en medios digitales. La otra debilidad se encontraba en el uso de tecnologías relacionadas con la producción

informativa: edición de vídeo, diseño web y multimedia, creación de blogs, uso de etiquetas básicas de HTML, y uso de las redes sociales, entre otros. Desde esta perspectiva, existía interés e incertidumbre entre los alumnos por saber cuál sería el enfoque de la materia, cuál era su objetivo y hasta dónde su utilidad estaba claramente definida en el plan de formación profesional.

4.4. Metodología

La actividad requirió el uso de varias metodologías de enseñanza según las fases del proceso. La primera fase correspondió a la explicación de los conocimientos teóricos afines con la producción periodística. La segunda, a la aplicación y uso de las herramientas tecnológicas para el trabajo de producción con un cibermedio. La tercera, a los conocimientos teóricos-prácticos sobre la organización y planificación de grupos de trabajo. La cuarta fase se enfocó a los principios y estrategias para el liderazgo. Finalmente, en la quinta fase se establecieron los criterios para la autoevaluación y evaluación del trabajo realizado.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizaron las clases teóricas para impartir la teoría relacionada con la producción periodística. Los contenidos de las unidades didácticas tenían ese objetivo: aprender a aprender (tabla 1). En concreto fueron cinco unidades: 1) Fundamentos teóricos de la producción periodística en el periodismo multimedia, 2) Gestión y planificación de la producción periodística, 3) Producción periodística en medios electrónicos, 4) Producción periodística en medios escritos, 5) Producción periodística en medios audiovisuales.

Una vez explicada la teoría, se realizaron talleres bajo la supervisión del docente. En ellos se preparó al alumno en la actividad de producción. Las debilidades identificadas en estas sesiones de trabajo no tendrían que reproducirse en el cibermedio. Se realizaron un total de quince talleres, de los cuáles más del 60% de ellos estaban vinculados a las actividades de producción del cibermedio. Algunos de ellos fueron:

- Taller 1. Organización de los equipos para las secciones del cibermedio.
- Taller 4. Propuesta de pauta para el consejo de redacción.
- Taller 5. Asignación de responsabilidades por los jefes de sección.
- Taller 7. La agenda temática del MCS.
- Taller 11. Asignación de responsabilidades de los jefes de sección (segunda entrega).
- Taller 12. Fuentes-preguntas (cibermedio: segunda entrega).

La actividad de los grupos en la producción del cibermedio se enmarcó en el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), porque los participantes tenían que resolver situaciones previstas y no previstas en el proceso de producción del cibermedio.

Debemos destacar que desde el inicio de la actividad el trabajo en grupo fue esencial en la producción del cibermedio. El aprendizaje cooperativo se reflejó en el instante que los estudiantes fueron protagonistas de su proceso de autoaprendizaje, al enfrentarse a la realidad inmediata de la producción informativa, en donde la responsabilidad y la corresponsabilidad eran elementos a ser evaluados.

Metodologías utilizadas en la práctica docente	
Procesos	Metodologías aplicadas
Explicación de la teoría	<ul style="list-style-type: none"> • Clases teóricas
Aplicación de la teoría	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres
Reuniones del consejo de redacción	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en problemas • Resolución de ejercicios y problemas • Aprendizaje cooperativo
Reuniones de los equipos con el jefe de sección	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en problemas • Resolución de ejercicios y problemas • Aprendizaje cooperativo
Autoevaluación del jefe de sección	<ul style="list-style-type: none"> • Autoinforme general • Autoinforme de tareas específicas • Diario
Autoevaluación del equipo que conforma una sección	<ul style="list-style-type: none"> • Autoinforme general • Autoinforme de tareas específicas • Diario

Tabla 3.

4.5. Métodos de evaluación

El práctica docente correspondió al 60% de la calificación final de la materia. Los criterios de evaluación fueron: a) capacidad de redacción y ortografía, b) habilidades para la toma de decisiones, c) planificación y organización, d) presentación formal de los contenidos informativos en los diferentes formatos. *El Libro de estilo. El País* fue el texto base para la realización, supervisión y evaluación de los contenidos publicados en el cibermedio.

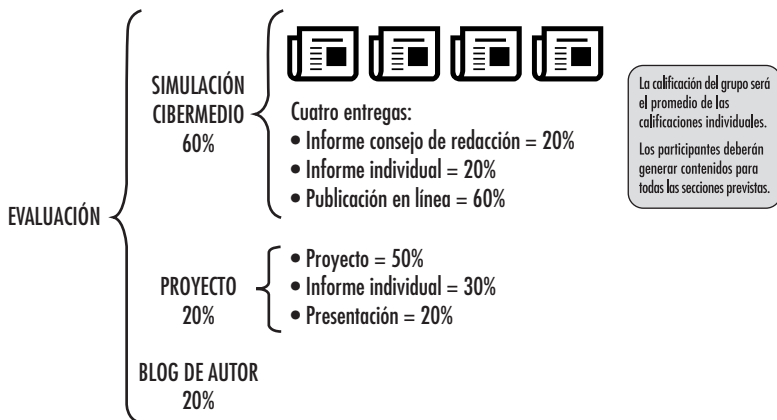


Figura 2. Evaluación de la materia.

Los alumnos tenían que autoevaluar cada una de las entregas previstas. Los equipos evaluaron el proceso y a sus jefes de sección; los jefes de sección a su equipo. Los alumnos dispusieron de varios formularios diseñados por el docente para realizar una valoración objetiva de los trabajos:

Elemento a evaluar titulares	Valoración		
	Sí	No	No se aplica
¿Los titulares SON inequívocos, concretos y asequibles para todo tipo de lectores y ajenos a cualquier caso de sensacionalismo? (3.2)			
¿Se suprimen los artículos o adjetivos que imponga la lógica del lenguaje? (3.3)			
¿El titular responde fielmente a la información? (3.4)			
La parte principal de un titular es el título o cabeza, ¿no excede de trece palabras? (3.6)			

Tabla 4. Ejemplo de los formularios para la evaluación. En total se diseñaron seis instrumentos para que los jefes de sección valoraran los trabajos realizados en sus equipos: entrevistas, artículo de opinión, *podcast* video, *podcast* audio, reportaje y fotografía.

También se elaboró una plantilla para la valoración de las actividades realizadas por los alumnos en el cibermedio:

Factores JS	%	Liderazgo					Disposición al trabajo en equipo					Comunica bien las instrucciones					Iniciativa					Planificación					PUNTOS
		0	10	17	20		0	10	17	20		0	10	17	20		0	10	17	20							
Jefe 1	100	0	10	17	20		0	10	17	20		0	10	17	20		0	10	17	20		97					
Jefe 2	100	0	10	17	20		0	10	17	20		0	10	17	20		0	10	17	20		88					

Tabla 5. Ejemplo de valoración realizada por un alumno a sus jefes de sección.

Factores Nombre	%	Publicación			Disposición al trabajo en equipo				Acepta y sigue las instrucciones				Iniciativa				Planificación				PUNTOS
		0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	
Alumno 1	100	0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	
Alumno 2	100	0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	
Alumno 3	100	0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	
Alumno 4	100	0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	
Alumno 5	100	0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	
Alumno 6	100	0	3	60	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	0	3	7	10	

Tabla 6. Plantilla para la valoración por parte del jefe de sección a su equipo.

4.6. El cibermedio

Con respecto a la producción del cibermedio, durante el transcurso de la materia se aportaron los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ir avanzando en la adquisición de las competencias específicas.

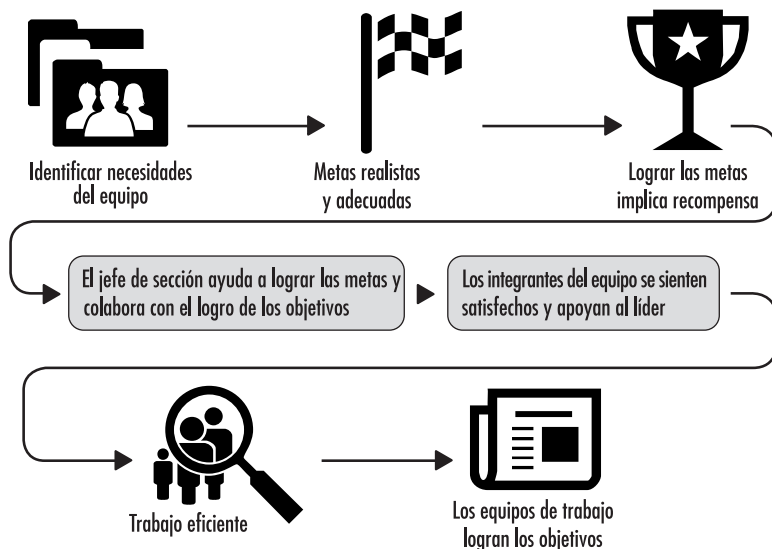


Figura 3. Esquema para la gestión de los equipos de trabajo.

En cada entrega se activaron varios procesos simultáneos entre los equipos dirigidos por su jefe de sección. Los conceptos explicados en clase se transformaban en una serie de actividades, en las que la responsabilidad individualidad y la corresponsabilidad entre los grupos constituyeron un valor importante.

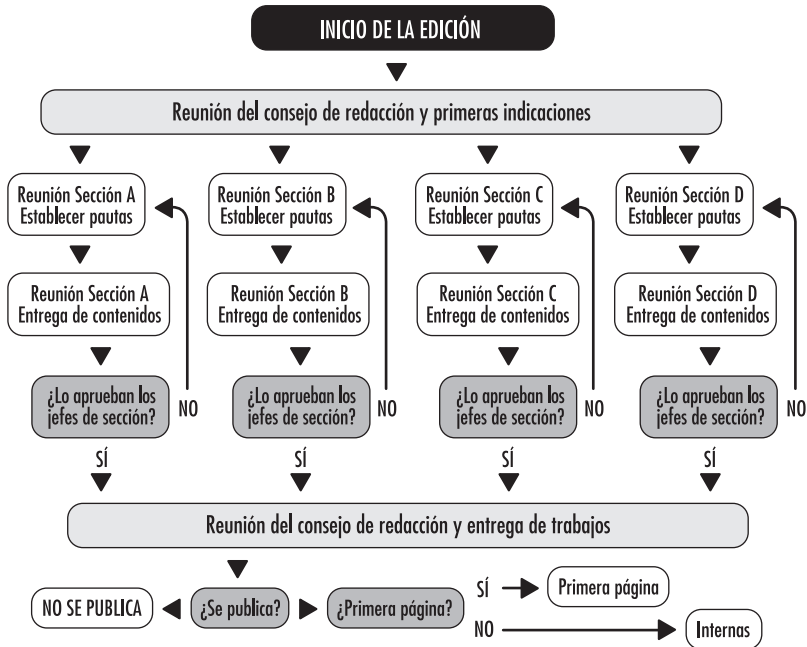


Figura 4. Procesos relacionados con la producción periodística del cybermedio.

El cybermedio tenía que ofrecer información actualizada semanalmente en todas sus secciones internas: reportaje, entrevista, reportaje fotográfico, artículo de opinión, y *podcast* en vídeo o audio.



Figura 5. Página principal de una de las entregas.

5. Repercusión en el aprendizaje del alumno

Desde la perspectiva del docente, los objetivos planteados se alcanzaron en un porcentaje significativo. Al revisar la calificación obtenida por los alumnos en la actividad, la media del grupo se ubicó en 4,5 puntos sobre 6. La media de las calificaciones por entrega fueron las siguientes: primera entrega (8,4 puntos), segunda entrega (7,1 puntos), tercera entrega (6,2 puntos) y cuarta entrega (8,2 puntos). El nivel de dificultad de la segunda y la tercera entrega fue mayor.

La repercusión en el aprendizaje del alumno también podemos validarla en las opiniones manifestadas durante el desarrollo de la actividad y transcritas en el «diario en línea», activado en la PDU (Plataforma Docente Universitaria) bajo ambiente Moodle. Tenía como título «Experiencias en la producción de un cibermedio» y era un espacio en el que los integrantes del curso podían valorar libremente el proceso. Sus opiniones solamente podían ser leídas por el docente de la materia.

Algunos testimonios relacionados con la actividad:

Al comienzo del trabajo se presentaron algunas complicaciones de organización y gestión de las tareas. Lo cierto es que distribuir de la forma más equitativa posible un trabajo para tantos componentes, y tan diversos, resulta bastante complicado.

El papel de jefa de producción ha sido complicado, pero también gratificante. Cuando eres consciente de que las cosas marchan bien tienes una muestra de que el trabajo global funciona y tu papel como «director de orquesta» está dando resultado. Es indiscutible que en este aspecto los componentes individuales que lo forman son una parte imprescindible para que todo salga bien en el conjunto.

Faltan tres días para entregar el proyecto realizado por el equipo de economía y, aunque falta terminar algunas cosas, podría hacer ya una evaluación del grupo muy positiva, ya que han estado receptivos a todo lo que las jefas de producción les decíamos y han trabajado de forma constante. Por lo tanto, creo que esta experiencia, sobre todo, nos ha enseñado a trabajar en equipo y a adquirir nuestros roles en el grupo.

Tras tres largas horas dentro de una manifestación te das cuenta de la cantidad de gente que se moviliza para pedir unas condiciones dignas de trabajo y de la forma tan intensa que se vive. Al grabar o hacer las fotos para nuestro trabajo te sentías uno más de los periodistas que allí estaban ejerciendo su trabajo. Aunque parezca que uno va simplemente allí y se planta delante de una cámara, realmente no es así. Primero necesitas una fase previa de documentación para conocer de qué va el asunto y después volcarlo en tu

trabajo, es decir, toda la información recopilada sirve para que cuando se vaya a grabar o a hacer fotos se sepa qué es lo que a la gente le va a interesar que salga en los medios. Lo importante de la manifestación no era sacar cuatro fotos y un par de videos de la gente que había, que es lo que hacen muchos medios, lo importante era sacar las cosas que dentro de la manifestación se estaban produciendo.

Finalmente, mi valoración sobre este trabajo es muy positiva. Nos ayuda a trabajar en grupo para un futuro y a solventar los problemas que de ese trabajo se deriven.

Opiniones como las anteriores corroboran la repercusión de la actividad en los alumnos y sirven para «valorar la importancia de la planificación y de la gestión en la producción periodística».

6. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Los recursos técnicos utilizados fueron en su totalidad *software open source* (código abierto), al ser uno de los objetivos docentes a cumplir. La finalidad era que los alumnos conocieran las posibilidades existentes en el ámbito tecnológico para el desarrollo de proyectos periodísticos en los cuales la inversión en recursos técnicos se reduce considerablemente.

La infraestructura utilizada fue la propia aula del curso, las salas de edición de audio y video de la USJ, y las cámaras y las grabadoras de audio de los alumnos. El cibermedio se desarrolló en el sistema de gestión de contenidos Joomla!, el docente facilitó un *hosting* académico con el dominio (<http://www.e-educacion.net/>), los artículos de opinión se elaboraron en Blogger, Blogia o Wordpress y para el material audiovisual se utilizó YouTube. Con respecto a las redes sociales se trabajó en Twitter.

7. Principales resultados obtenidos

Desde la perspectiva de los alumnos, podemos mencionar los siguientes puntos fuertes de la actividad que fueron expresados en la encuesta que ellos realizaron sobre la materia. Una primera impresión es la consideración de que «el planteamiento de actividades es bueno». Otra reflexión: «Nos hemos tenido que enfrentar con situaciones reales propias de la gestión de un medio, y los hemos tenido que solventar por nosotros mismos, lo cual nos ha ayudado a desarrollar capacidades que en un futuro nos tendremos que enfrentar». Finalmente, el objetivo de la actividad se entendió: «Se esfuerza por que trabajemos como en una redacción de verdad».

Sin embargo, hay puntos mejorables que debemos considerar en una futura edición de la práctica. La debilidad más importante fue el desconocimiento previo que tienen los alumnos sobre las implicaciones de la producción periodística. Existe la idea de que los contenidos en un medio informativo están previstos con antelación y se desconoce la dinámica real de los medios de comunicación; por eso, debemos profundizar en la fase teórica sobre la estructura y procesos internos de la producción periodística.

Tampoco tienen la experiencia de la autoevaluación y la evaluación del trabajo de sus compañeros; aspecto importante en la producción de un medio informativo. Algo similar ocurre con las valoraciones finales de los trabajos, ya que estas no fueron aceptadas por algunos integrantes, si la valoración era negativa o el consejo de redacción y el editor tomaron la decisión de «no publicar» un material informativo; aunque las valoraciones provisionales asignadas por los alumnos responden a la publicación o no de los materiales informativos. Tienen que trabajar en la inmediatez de los medios informativos, hay que cambiar de temas, incluir noticias importantes, valorar la conveniencia o no de un reportaje de última hora. Posteriormente el docente evalúa el esfuerzo, otras competencias y la evolución del proceso.

Desde la perspectiva del docente hay nuevas estrategias que permitirán minimizar las debilidades y al mismo tiempo mantener las fortalezas: a) aumentar el número de horas dedicadas a los talleres para solventar los problemas que posteriormente aparecerán en el cibermedio, b) incluir nuevas secciones en el cibermedio para organizar grupos más pequeños, c) crear un consejo asesor en que participarán otros profesores, d) difundir el cibermedio para poder obtener las opiniones de los lectores. En general, y en función de otros datos cuantitativos y cualitativos, el impacto fue positivo y útil en la formación de los estudiantes.

8. Innovación y sostenibilidad

Retomando la definición inicial de innovación, en la cual indicamos que es «como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma esta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados» (Salinas, 2004), podemos indicar que la práctica docente reunió esas características aplicándolas a los siguientes elementos:

- Uso de diversas metodologías.
- Integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilización de *software* de código abierto para la producción del cibermedio.
- Trabajo en equipo, autoevaluación y coevaluación.
- Uso de temas de actualidad para la creación de los contenidos del cibermedio.
- Delegar las responsabilidades de selección de contenidos a publicar, planificación, programación y toma de decisiones en los alumnos con la orientación del docente.

Con respecto a la sostenibilidad, será indispensable mantener las fortalezas y reducir las debilidades organizando una reunión de trabajo con los docentes involucrados en el curso. Permitirá crear sinergias que logren mejorar los contenidos de los materiales informativos. La experiencia realizada en esta oportunidad permitirá elaborar estrategias para mejorar la actividad. Incluso, plantearse la elaboración de contenidos que puedan ser evaluados en distintas materias y en función de las competencias exigidas en cada una de ellas. Otra de las estrategias será proponer la creación de un cibermedio informativo sobre temas de actualidad que pueda contar con el apoyo institucional de la USJ. No puede ser entendido como un medio de difusión institucional, sino como un espacio de reflexión sobre temas de actualidad. En otras palabras, integrar a otras estructuras de la USJ en el diseño y elaboración del cibermedio.

9. Algunas reflexiones finales

La replicabilidad y la transferencia de la práctica docente están vinculados en primer lugar a la simulación de la estructura y organización de un cibermedio. La actividad realizada durante el *role play* permitió conocer: 1) las estructuras internas en la organización de un cibermedio, 2) los procesos relacionados con la planificación, organización y publicación de los contenidos periodísticos, 3) los procesos para la toma de decisiones relacionadas con las actividades en grupo. Adicionalmente se trabajó en la integración de los recursos tecnológicos de la Red en la formación de los estudiantes de Periodismo, generando esquemas de trabajo, metodologías aplicadas y recursos docentes particulares para cada una de las fases. Cabe destacar, los instrumentos creados para la evaluación, autoevaluación y coevaluación de la actividad.

Bibliografía

- ABELLO LLANOS, R. (2004): «La Universidad: un factor clave para la innovación tecnológica empresarial», *Pensamiento & Gestión*, n.º 16, pp. 28-42.
- CAÑEDO-VILLAREAL, R. (2009): «Formación profesional y calidad del empleo: el caso de los egresados de la Universidad Autónoma de Guerrero», *Población y Salud en Mesoamérica*, n.º 7, <http://www.latindex.ucr.ac.cr/psmo10-02.php>
- HERRERA FUENTES, J. L. (2006): «El vínculo universidad-empresa en la formación de los profesionales universitarios», *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, n.º 6, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44760203.pdf>
- ILLADA GARCÍA, R., ZAMBRANO HEREDIA, C. y ORTIZ ZABALA, F. (2009): «Sujeto, empresa, Universidad y contexto social. Espacios de interacción», *Educere*, n.º 45, pp. 341-350.
- MARTA LAZO, C., SIERRA SÁNCHEZ, J. y CABEZUELO LORENZO, F. (2009): «La evaluación de las competencias alcanzadas por los alumnos en el proyecto final de las titulaciones de Comunicación», *Revista de Innovación Educativa y Tecnologías de la Información*, n.º 2, pp. 48-55, <http://www.ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/82/120>
- MAURI, T., COLL, C. y ONRUBIA, J. (2007, Febrero): «La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista», *Revista de Docencia Universitaria*, n.º 1, http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- SALAVERRÍA ALIAGA, R. y DÍAZ NOCI, J. (2003): *Manual de Redacción Ciberperiodística*, Barcelona, Editorial Ariel.
- SALINAS, J. (2004): «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, n.º 1, <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- VAN MENTS, M. (1999): *The effective use of Role-play. Practice Techniques for Improving Learning*, London, Kogan Page.
- YARDLEY-MATWIEJCZUK, K. M. (1997): *Role Play. Theory & Practice*, London, SAGE Publications.

Actividad de aprendizaje cooperativo para la elaboración de un código deontológico

Antonio Prieto Andrés

Facultad de Comunicación — Instituto Humanismo y Sociedad
Universidad San Jorge

1. Contexto de la práctica, referentes externos y descripción

La buena práctica que se presenta consistió en una actividad de aprendizaje cooperativo, realizada con los alumnos de 4.º A de Periodismo de la Universidad San Jorge, dentro de la materia Ética y Deontología.

Se trataba de acordar y redactar, entre todos los componentes del grupo de alumnos, y de forma cooperativa, un código deontológico que regulara el tratamiento informativo que debe darse a las situaciones de catástrofe y sufrimiento humano.

La práctica encaja perfectamente dentro del objeto de la materia en la que se enmarca, dado que en la guía docente de la misma se establece que la asignatura «está enfocada a la transmisión y profundización en los valores éticos indispensables para integrar, en el ejercicio profesional, la perspectiva ética con las otras dimensiones de la profesión. A la vez, establecer un método de trabajo para que los alumnos aprendan a tener criterio propio y aplicar los principios morales en su trabajo, comportándose coherentemente con estos, independientemente de las circunstancias adversas en las que puedan encontrarse en el desarrollo de su trabajo. Esta visión de la profesión les ayudará a contribuir de una manera más eficaz al bien común de la sociedad».

Entre los objetivos de la titulación de Periodismo que se trataban de cumplir a través de esta buena práctica, podemos citar, sin ánimo de ser exhaustivos, los siguientes:

- (Ao8) Conocimiento de la ética y deontología profesional del periodismo, así como del ordenamiento jurídico de la información.
- (Bo1) Capacidad y habilidad de exponer razonadamente ideas con fluidez y eficacia comunicativa.

- (Bo9) Capacidad y habilidad para el desempeño de las principales tareas periodísticas.
- (Do4) Capacidad de formar, gestionar y liderar grupos de trabajo.

La materia Ética y Deontología del Grado en Periodismo, como sabemos, pretende aportar a los alumnos una serie de pautas de actuación, por supuesto, éticas, en su desempeño profesional venidero. Para ello, una vez cimentadas, en las sesiones previas a la realización de esta práctica, unas bases teóricas sobre la ética, en general, y la deontología periodística, en particular, se hizo especial hincapié en cuestiones prácticas que reflejaran situaciones reales que los alumnos se pueden encontrar durante el ejercicio de la profesión periodística.

Una de estas prácticas, que dio sustento posteriormente a la buena práctica que se presenta, consistió en el análisis de varios códigos éticos que intentan dar pautas para realizar un buen tratamiento informativo de las situaciones catastróficas y de sufrimiento humano, poniéndolos en relación con diferentes noticias, actuales y pasadas, que trataron dichas situaciones, para criticarlas, de forma positiva o negativa. En ese momento (marzo de 2011) se acababa de producir el terremoto y posterior tsunami en Japón, seguido de una grave crisis nuclear, que tuvo un amplio seguimiento informativo, pero las noticias analizadas por los alumnos en sus trabajos abarcaban, además de este asunto, desde atentados terroristas a inundaciones o crisis humanitarias.

De este conocimiento previo de diferentes códigos deontológicos o recomendaciones que trataban un mismo tema concreto, de actualidad en ese momento, surgió la idea de poner a los alumnos a trabajar en la elaboración de un código deontológico propio que les pusiera ante las dificultades que conlleva su redacción, a saber: a) determinar cuáles son las cuestiones más relevantes, conflictivas o que peor se tratan habitualmente por los medios; b) decidir cómo tratarlas de forma ética; y c) finalmente, redactar de forma precisa su contenido.

Este tipo de normas deontológicas están, en cuanto al lenguaje utilizado, a medio camino entre las normas jurídicas y las prescripciones éticas, por lo que su articulado debe redactarse tras un periodo de discusión que permita alcanzar un acuerdo en cuanto a su contenido; contenido que luego debe plasmar fielmente las directrices acordadas sobre lo que se debe hacer o no ante cada situación que se plantee a la hora de informar sobre todo lo que rodea a este tipo de acontecimientos.

Se trata, por tanto, de una práctica de cierta complejidad en cuanto a su desarrollo, que puede tener cierta similitud con el proceso de elaboración de normas jurídicas en el ámbito parlamentario, como veremos más adelante, y que precisa de un grupo de alumnos participativo y con ganas de trabajar. Estas características se daban en el grupo de referencia, por lo que era idóneo para plantearla. Por otra parte, también detecté en este curso cierta rivalidad y competitividad entre diversos grupos, precisamente los formados por una buena parte de los alumnos más capacitados. Esto me hizo pensar que hacerles trabajar de forma cooperativa, para alcanzar un fin común, podría ser positivo para conseguir una mayor cohesión de la clase, a través del fomento de la cooperación, en lugar de la competitividad.

De esta forma, se dieron los siguientes requisitos previos para la realización de la buena práctica:

1. Adecuación de la práctica a los objetivos de la materia y de la titulación.
2. Contar con un grupo de alumnos con un buen nivel académico, participativo y con ganas de trabajar.
3. Tener los alumnos los conocimientos teórico-prácticos previos necesarios para poder centrarse en el análisis de los problemas y su plasmación en un código deontológico.
4. Existencia de la oportunidad para fomentar el trabajo cooperativo y la cohesión en un grupo con ciertas divisiones internas.

2. Razones para usar una técnica de aprendizaje cooperativo

Son muchas las razones por las que puede resultar útil usar una técnica de aprendizaje cooperativo. Según Domingo (2008), los alumnos que trabajan (aprenden) juntos se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes pueden actuar sobre su propio proceso. Además, este tipo de acciones facilitan la participación de todos los estudiantes, y no solo de un número reducido que acaba dominando la sesión. También promueven el aprendizaje independiente y autodirigido, así como el razonamiento crítico.

Por tanto, no se trata solo de poner a los alumnos a trabajar dividiéndoles en grupos (en cuyo caso es habitual que nos encontremos con que se reparten las tareas sin interactuar apenas entre ellos), sino que lo que se pretende es que trabajen de verdad en equipo, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas dentro del mismo. Para ello, hay que diseñar la acción de aprendizaje de tal forma que los alumnos

trabajen juntos para obtener un objetivo común, de tal forma que, o bien triunfan juntos, o fracasan juntos.

En relación directa con la materia Ética y Deontología, el aprendizaje cooperativo fomenta el diálogo y la capacidad de actuar en asuntos de interés común. Por si todo esto fuera poco, estas técnicas ayudan a preparar al alumno para su entrada en el mundo profesional, donde cada vez se valora más trabajar en equipo, de forma proactiva y no solo a través de un mero reparto de funciones sin apenas conexión con compañeros y jefes.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza (Domingo, 2010) por poner en juego cinco componentes básicos:

1. Existe interdependencia positiva cuando un estudiante piensa que está ligado con otros de manera tal que no puede tener éxito si los restantes componentes del grupo tampoco lo logran (y viceversa). Los estudiantes trabajan juntos para hacer algo, una producción conjunta. En otras palabras los estudiantes deben percibir que «se salvan o se hunden juntos».
2. Existe interacción positiva cara a cara cuando los estudiantes se explican oralmente cómo resolver un problema, la naturaleza de los conceptos y las estrategias que se aprenden, enseñan lo que saben a sus compañeros y se explican mutuamente.
3. La exigibilidad individual o responsabilidad personal requiere que el profesor asegure que se evalúan los resultados de cada estudiante individualmente.
4. Para el funcionamiento efectivo de un grupo se requieren habilidades cooperativas. Los estudiantes deben poseer y utilizar el necesario liderazgo y capacidades de decisión, de generar confianza, de comunicación y de gestión de conflictos.
5. El autoanálisis del grupo supone la discusión por el grupo sobre cuán bien se están logrando los objetivos y si se está manteniendo una relación de trabajo efectiva entre los componentes.

3. Metodología: planificación, desarrollo y evaluación de la práctica

Como ya hemos indicado, el objeto de la práctica es redactar un código deontológico para medios y profesionales de la comunicación, que dé pautas para tratar de forma adecuada, desde el punto de vista informativo, las situaciones de catástrofe y sufrimiento humano, desde la responsabilidad social del periodista y desde el respeto a la dignidad de las personas.

El desarrollo de la práctica fue el siguiente:

1. Se subieron en la Plataforma Docente Universitaria (PDU, aplicación en línea de la USJ) las instrucciones necesarias para el desarrollo de la práctica, que además, se explicaron por el profesor en clase de forma oral.
2. Se abrió un foro de debate donde el profesor y los alumnos fueron planteando y desgranando los diferentes temas de discusión sobre aquellos apartados que estimaran que deberían incluirse en el código, explicando las razones de ello.
3. Los alumnos debían reunirse en grupos base de tres o cuatro alumnos para elaborar un catálogo de principios deontológicos adecuados al tema propuesto, pero sin desarrollar todavía, tratándose de meros enunciados.
4. Cada grupo base eligió un representante o comisionado, que se reunía con los representantes de los demás grupos para consensuar (aquí se busca más el consenso que la mera aceptación por mayoría) el catálogo definitivo de principios que formarían la columna vertebral del código de conducta.
5. Una vez alcanzado este acuerdo por parte de la comisión de representantes, se distribuyó por esta comisión a cada uno de los grupos base uno o varios principios deontológicos para que desarrollaran, en ese momento, su contenido.
6. Los grupos base volvieron a trabajar individualmente para redactar cada uno de los principios asignados.
7. Se puso en común el texto elaborado, a través del foro de debate de la PDU.
8. Se abrió un periodo de discusión en plenario (toda la clase), para eliminar incongruencias y pulir el texto definitivo. Esta fase es la más delicada, puesto que hay que ir siguiendo (y modificando) el texto de forma detallada.
9. Se produjo una votación (en este caso, electrónica a través de la actividad «Consulta» de la PDU) para aprobar (o no) el texto final.

En cuanto a la planificación del desarrollo de la práctica, todo este proceso, ciertamente algo complejo, debe desarrollarse en varias sesiones (entre tres y cuatro), para permitir la maduración de las propuestas y las discusiones dentro de los grupos y entre los grupos.

Planificación	
Sesión 1	Pasos 1-3
Sesión 2	Pasos 4-6
Sesión 3	Paso 7
Sesión 4	Pasos 7-9

Tabla 1. Planificación de sesiones de trabajo.

A continuación, se muestran algunas capturas de pantalla del foro de debate y del resultado de la votación electrónica:

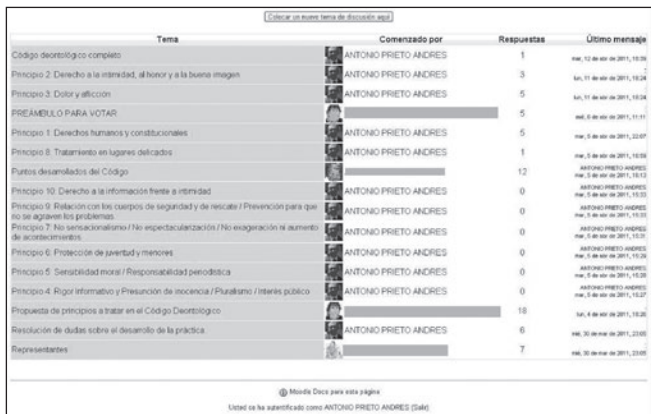


Figura 1. Foro de debate (PDU).



Figura 2. Resultado de la votación electrónica.

Para evaluar la práctica se tuvo en cuenta el grado de participación de cada uno de los alumnos en las diferentes fases de la misma. Para hacerlo, el docente debe circular entre los diversos grupos, resolviendo dudas, promoviendo las discusiones y tomando nota de la participación de los alumnos en el proceso. Además de esto, también se les pidió que cada grupo base redactara un breve documento en el que se incluyera el texto del principio o principios del código deontológico que había sido elaborado por ellos, así como una explicación del proceso que había seguido el grupo para su redacción (fuentes utilizadas y argumentación de su contenido desde el punto de vista ético). Este documento escrito va a ser fundamental para la evaluación final de la práctica realizada, ya que permite valorar la calidad del procedimiento seguido por cada grupo y el resultado de la parte asignada del código deontológico a cada grupo.

En cuanto a los recursos técnicos utilizados, se empleó la PDU para realizar algunas de las comunicaciones entre los diferentes grupos, a través del foro de debate abierto para las discusiones. La votación final (electrónica) para aprobar el código deontológico definitivo se realizó usando la actividad «Consulta» de la PDU. En cuanto a infraestructuras, se requiere un aula lo suficientemente espaciosa como para permitir que los grupos base puedan trabajar de forma independiente, sin molestarse mutuamente.

4. Repercusión en el aprendizaje del alumno

A continuación, se indican las competencias de la materia Ética y Deontología, tal como están establecidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Periodismo de la USJ, y que se han pretendido potenciar a través de esta buena práctica.

«(Ao8) Conocimiento de la ética y deontología profesional del periodismo así como del ordenamiento jurídico de la información»:

El hecho de tener que conocer la problemática que puede generar en las personas destinatarias de los medios de comunicación un mal tratamiento informativo de las situaciones dramáticas generadas por los escenarios de catástrofe y sufrimiento humano, así como tener que organizar y jerarquizar dicho conocimiento, requiere previamente tener que haber profundizado en la materia que tiene por objeto la asignatura, conocimiento generado siempre desde un planteamiento ético y, por tanto, respetuoso con la dignidad de las personas.

«(Bo1) Capacidad y habilidad de exponer razonadamente ideas con fluidez y eficacia comunicativa»:

Redactar un código deontológico exige utilizar un lenguaje muy preciso y comprensible por sus destinatarios. Uno de los aspectos más delicados de la práctica es, precisamente, conseguir una redacción adecuada de los diferentes principios, evitando las ambigüedades y definiendo claramente las ideas que se quieren plasmar.

«(Bo9) Capacidad y habilidad para el desempeño de las principales tareas periodísticas»:

La deontología profesional en el ámbito del periodismo, como en tantos otros, es imprescindible para poder desarrollar el ejercicio profesional de forma correcta. El hecho de tener que plantearse qué aspectos deben ser regulados éticamente y, sobre todo, tener que redactar un documento preciso sobre ello, permite mejorar las capacidades profesionales.

«(Do4) Capacidad de formar, gestionar y liderar grupos de trabajo»:

La distribución de los alumnos en equipos de trabajo a diferentes estratos (equipos de trabajo base, comisiones y en plenario) les permitió situarse en varios niveles de discusión y representación. En este caso, el trabajo en equipo (que no solo en grupo) es fundamental para conseguir los objetivos de la práctica propuesta.

Para determinar si los alumnos eran conscientes de haber adquirido competencias de la titulación o haber mejorado en ellas, se les realizó una sencilla encuesta de evaluación que pasamos a comentar.

Las preguntas que se formularon para valorar la mejora en sus conocimientos teórico-prácticos de la materia fueron las siguientes:

La práctica me ha permitido:

1. Conocer los fundamentos teóricos de la ética y deontología profesional del periodismo.
2. Identificar el alcance ético y la responsabilidad social de las decisiones asumidas en su actividad profesional.
3. Tener capacidad para la identificación y respuesta ante dilemas éticos que se puedan presentar en el ámbito profesional.

La valoración se realizó dentro del rango de puntuación de 1 a 10, donde 1 representa no estar en absoluto de acuerdo y 10 significa estar totalmente de acuerdo. Los alumnos están acostumbrados a cumplimentar encuestas para valorar la labor docente siguiendo este esquema y rango de valoración. Los alumnos que cumplimentaron la encuesta fueron veintitrés, una buena parte de los treinta alumnos que, aproximadamente, acuden con regularidad a clase.

Presentamos a continuación un gráfico con los resultados totales (promedios) de la encuesta realizada (figura 3):

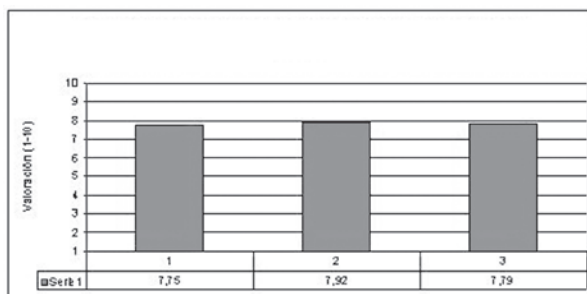


Figura 3. Evaluación por los alumnos de las competencias desarrolladas con la práctica.

Observamos que los resultados promedio para las tres preguntas son de 7,75, 7,92 y 7,79, respectivamente. De estos datos podemos deducir que la percepción por parte de los alumnos en cuanto a la adquisición de competencias relacionadas con los conocimientos teóricos y la determinación de los dilemas éticos y su posterior resolución, fue bastante positiva.

Para la valoración por parte de los alumnos del procedimiento para el desenvolvimiento de la práctica, se les realizaron las siguientes preguntas:

En cuanto al procedimiento de trabajo de la práctica:

1. Ha fomentado el trabajo en equipo.
2. Ha fomentado la búsqueda de acuerdos por consenso.
3. Ha precisado de un alto grado de coordinación entre los participantes.

Con los mismos datos de participación (veintitrés alumnos) los resultados en forma de promedio se muestran en el siguiente gráfico (figura 4):

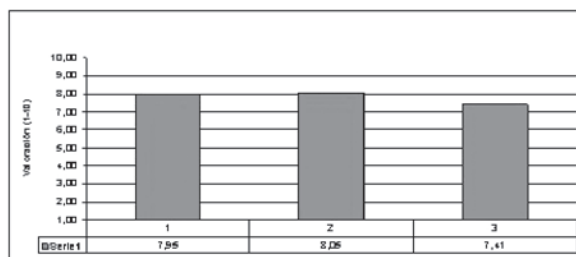


Figura 4. Evaluación por los alumnos del procedimiento utilizado en la práctica.

Observamos que los resultados promedio para las tres preguntas son de 7,95, 8,05 y 7,41, respectivamente.

Respecto a la valoración por parte de los alumnos del resultado final obtenido con la realización de esta práctica, se les realizaron las siguientes preguntas:

Respecto al resultado obtenido:

1. Ha sido satisfactorio.
2. Ha sido coherente con el objetivo previsto al inicio de la práctica.

En el siguiente gráfico (figura 5) se presentan los datos resultantes de la respuesta a estas dos preguntas, junto con el promedio de los resultados obtenidos en el conjunto de los ocho ítems (escala n.º 3 del gráfico).

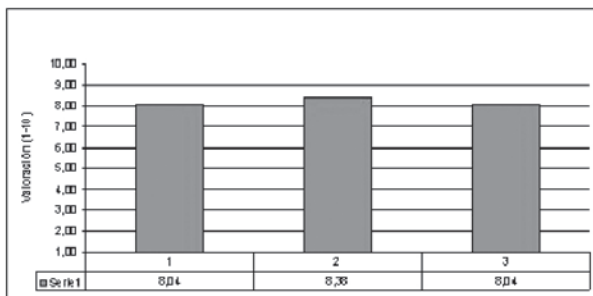


Figura 5. Evaluación del resultado final de la práctica.

Los resultados promedio para las tres preguntas son de 8,04, 8,38 y 8,04, respectivamente.

Finalmente, adjuntamos un gráfico (figura 6) que muestra todos los resultados presentados hasta ahora, de forma unificada.

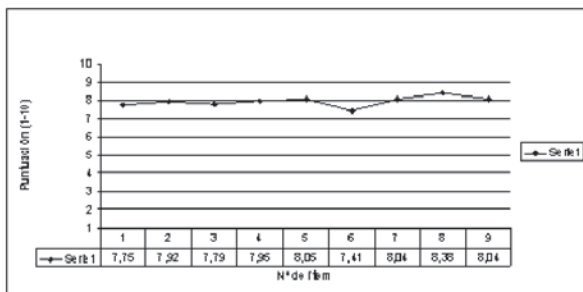


Figura 6. Promedio de resultados de la encuesta de valoración de la práctica.

5. Puntos fuertes y aspectos mejorables de la práctica

Tras la experiencia de esta práctica, tras analizar los resultados de las encuestas y las observaciones de los alumnos, se han detectado una serie de puntos fuertes y de aspectos mejorables.

5.1. Puntos fuertes de la práctica

1. Se ha practicado la capacidad de cooperación entre los alumnos. Los alumnos se vieron en la necesidad de trabajar de forma cooperativa para alcanzar el resultado buscado con la práctica.
2. Utilización del consenso para llegar a acuerdos. Frente a los acuerdos alcanzados por mayoría —imprescindibles en cualquier sociedad democrática—, al hecho de que los alumnos tuvieran que llegar a acuerdos por consenso —algo ciertamente en desuso en nuestra sociedad actual, pero no por ello menos importante—, hizo que hayan podido valorar este sistema como algo deseable, que permite que no haya vencedores ni vencidos en las votaciones necesarias para avanzar en la consecución de un proyecto común, y que todos deban ceder algo en sus posiciones para obtener un resultado satisfactorio para todos.
3. Profundización en el conocimiento teórico y práctico de la materia Ética y Deontología. Enfrentarles a la necesidad de tener que redactar un código les obligó a estudiar otros códigos existentes con más detenimiento, así como artículos doctrinales sobre la materia, amén de tener que aplicar la teoría explicada previamente en clase.
4. Satisfacción por el resultado obtenido. A pesar de que se trataba de una práctica de cierta complejidad y de larga duración (tres-cuatro sesiones), se alcanzó un resultado tangible (el código deontológico), documento que resultó ser de un nivel muy aceptable si lo comparamos con otros ya existentes (anexo I).

5.2. Aspectos mejorables

1. En cuanto al lenguaje que hay que utilizar en la redacción de un código ético, es necesario explicar previamente al desarrollo de la práctica que se trata de un lenguaje que está a medio camino entre lo jurídico y lo valorativo. Al tratarse de una clase formada por futuros periodistas, muchos tendían a redactar de forma excesivamente adornada algo que debe ser claro, conciso y, en la medida de lo posible, sujeto a pocas interpretaciones, para facilitar su correcta aplicación.

2. La participación en la discusión final del borrador del código deontológico es mejorable. Al hacerse esta discusión en plenario, muchos alumnos se retrajeron a la hora de expresar sus opiniones. Para el futuro, sería conveniente, y así lo señaló algún alumno en las encuestas de evaluación, que el texto presentado en el pleno, volviera al grupo que lo elaboró inicialmente para que realizara los cambios solicitados por el conjunto de la clase.

6. Innovación, sostenibilidad, replicabilidad y transferencia

6.1. Innovación

Esta buena práctica profundiza en el compromiso de la titulación de Periodismo con la enseñanza de la responsabilidad profesional del periodista y la defensa de los valores éticos, mediante técnicas de aprendizaje cooperativo, que permiten profundizar en toda una serie de competencias, de las que ya hemos hablado en el apartado 1, así como obtener los conocimientos necesarios para entender mejor cómo los medios y los profesionales de la comunicación pueden influir en la realidad desde el respeto a las personas. Las diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo, aunque no son novedosas en sí mismas, siguen analizándose y desarrollándose, pues son muchos los campos y las áreas de conocimiento donde tienen cabida. En este caso, pienso que el hecho de haber incorporado a la actividad cooperativa el trabajo en diferentes equipos a varios niveles (grupos base, comisiones y plenario), en forma similar, hasta cierto punto, a como se puede trabajar en el ámbito parlamentario, puede suponer un elemento de innovación a tener en cuenta.

6.2. Sostenibilidad

Esta práctica se pretende repetir de forma habitual en próximos cursos de Ética y Deontología, dados los buenos resultados obtenidos, si bien, se deberán pulir los aspectos mejorables detectados, manteniendo y reforzando los puntos fuertes indicados. Al no requerirse especiales recursos técnicos o de infraestructura, ni tampoco personales, no existe impedimento para su sostenibilidad, más allá de lo ya dicho.

6.3. Replicabilidad y transferencia

La práctica que se presenta puede ser perfectamente replicable en otras carreras con la asignatura de Ética y Deontología (Publicidad o Comunicación Audiovisual, por ejemplo), o en aquellas otras materias en las

que haya que elaborar un texto muy estructurado, preferiblemente de carácter normativo. Se podría pensar en asignaturas relacionadas con Ciencias de la Salud, donde haya que elaborar un determinado protocolo de actuación, o de Informática, a la hora de elaborar las funciones que ha de tener un programa informático, por ejemplo. También podría utilizarse esta técnica perfectamente en materias de contenido jurídico, por su similitud en cuanto a que, en este caso, se ha tratado de elaborar un instrumento normativo que, aunque no sea jurídico, guarda una importante similitud en el lenguaje utilizado.

Bibliografía

- DOMINGO, J. (2008): «El aprendizaje cooperativo», *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 21, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 231-246.
- (2010): «El aprendizaje cooperativo y las competencias», *Revista d'Innovació Docent Universitària*, vol. 2, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 1-9.
- GOIKOETXEA, E. y PASCUAL, G. (2002): «Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia», *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, n.º 5, Madrid, UNED, pp. 199-226.
- Cooperative Learning Institute*, www.co-operation.org
-

ANEXO I

Código deontológico para el tratamiento informativo de situaciones de catástrofe y sufrimiento humano

(Redactado por los alumnos de 4.º A de Periodismo de Ética y Deontología del curso 2010-2011)

Preámbulo

Objeto: este código deontológico regula el tratamiento informativo que los medios y los profesionales de la comunicación han de hacer en las situaciones de catástrofe y/o sufrimiento humano.

Los medios de comunicación, a la hora de tratar situaciones catastróficas, deben tener en cuenta su capacidad de influencia y, por tanto, actuar con especial profesionalidad informativa. No hay que olvidar que, en esas situaciones, está en juego el sufrimiento y el dolor humano.

1. Derechos humanos y constitucionales

En este sentido, para cumplir con su función social y al mismo tiempo respetar la dignidad humana, los medios y los profesionales deben tener como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De esta manera, el tratamiento otorgado permitirá que la información respete la esfera más íntima de los individuos, cuestión fundamental en atentados, catástrofes o situaciones de esta índole.

Además, las empresas informativas y los profesionales que operan en España tienen que enmarcar la cobertura de este tipo de sucesos dentro de los límites legales y jurídicos que establece la Constitución de 1978 y el resto del marco jurídico derivado de la misma.

Es obligación ética de todos los profesionales de la información conocer la normativa que afecta en su desempeño profesional. En general, abarcando todos los aspectos señalados, cobra especial importancia que los profesionales de la información trabajen con la prudencia y precisión necesaria para cumplir y respetar las citadas normativas.

2. Posible conflicto entre el derecho a la información y el derecho a la intimidad, al honor y a la propia imagen

- a. Se debe garantizar el derecho a la intimidad de todo individuo, tanto en la información relativa a su persona como en la de su familia. De este modo, no se justifica ninguna intromisión en la vida privada de las personas sin su consentimiento, salvo en defensa del interés público. Además, la información tiene que ser de interés general y veraz. Cuando se trate de cuestiones en las que aparezcan víctimas de una catástrofe este derecho se intensifica.

Para ello se deberá respetar especialmente cuestiones como:

1. No emitir, sin autorización, filmaciones o grabaciones de las personas implicadas en la catástrofe.
 2. Evitar la revelación de los datos personales de víctimas, heridos y familiares.
 3. La protección la intimidad de los heridos tras la catástrofe, especialmente cuando se encuentran en situaciones de dolor.
- b. Se debe preservar la buena reputación de las personas afectadas, así como de las víctimas y de sus familiares. Por ello, se evitarán los ataques e intromisiones ilegítimas mediante la publicación de expresiones que muestren descrédito o menosprecio a los mismos.

c. Toda persona, especialmente las víctimas de una catástrofe y sus familiares, deben disponer de la facultad de preservar las informaciones gráficas sobre su aspecto físico que permitan su identificación. Así, todo individuo debe decidir qué aspectos desea preservar de la difusión pública, garantizando su ámbito privado. De este modo, los medios de comunicación deben evitar la publicación de imágenes espectacularizantes y morbosas que violen este derecho.

Para ello, se evitará:

1. La publicación de imágenes o grabaciones de fallecidos y heridos en una catástrofe, sobre todo en aquellos casos en los que se puedan identificar.
2. La publicación de imágenes o grabaciones de los familiares de las víctimas en situaciones de dolor.

Y se prestará especial atención:

3. La publicación de imágenes o grabaciones en las que aparezca el dolor de terceros (bomberos, médicos...).

d. Se trata de evitar especulaciones e intromisiones no solo en la vida de los afectados si no también en sus sentimientos, circunstancias y en el contexto en el que se sitúan así como en el de las personas cercanas a dichos afectados.

Cuando nos encontremos ante este tipo de situaciones habrá que tener en cuenta que:

- Las personas tienen derecho a no responder a las preguntas que los profesionales de la comunicación les realicen para preservar su derecho a la intimidad.
- Se evitará el contacto con las víctimas y familiares cuando se encuentren en pleno proceso de sufrimiento, debiendo el profesional de la comunicación tener especial sensibilidad en un periodo prudencial de tiempo, que podría marcarse en torno a una semana.

3. Tratamiento de la información en situaciones de sufrimiento humano

- Para salvaguardar el dolor de familiares y afectados por catástrofes, los profesionales de la información eliminarán de su radio de acción los «entornos hospitalarios o celebraciones funerarias» de manera que eliminemos el riesgo de conseguir información que pueda divulgar una situación de dolor con fines sensacionalistas o no justificados desde el punto de vista ético.

- A la hora de mostrar muertes en los medios de comunicación es necesario evitar las reemisiones de aquellas imágenes que afectan al derecho a la intimidad, tal y como se refleja en el principio 2. La tendencia a exagerar y recrearse en la emisión de imágenes debe desaparecer en señal de respeto hacia víctimas y familiares.
- Las personas cercanas a los que han sufrido en primera persona la catástrofe han de recibir también un tratamiento especial, similar al de las propias víctimas o heridos. De este modo, y a pesar de que puedan resultar consideradas como una fuente informativa, se ha de evitar en la medida de lo posible recurrir a estos a fin de evitarles así un dolor innecesario.
- Deberá preservarse el anonimato de los afectados y asegurarse de que sus familiares han sido informadas de los acontecimientos.
- En cuanto al tratamiento de imágenes deben rechazarse la utilización de primeros planos sobre las víctimas. Tampoco es éticamente correcto el tomar imágenes de cadáveres y gente sufriendo en el lugar donde acaba de tener lugar una situación de catástrofe o sufrimiento humano, en centros hospitalarios o en centros funerarios.

4. Responsabilidad periodística

- En las distintas fases del proceso noticioso, el profesional de la comunicación debe ser consciente de cómo puede afectar su trabajo en los ciudadanos y, especialmente, en los afectados y su entorno.
- El periodista debe tener presente siempre que lo primordial en su trabajo es el servicio social a la ciudadanía y evitar caer en sensacionalismos, sobre todo ante una situación tan delicada.
- Al mismo tiempo, el periodista cumple una función educativa, es decir, debe mantener informado al público sobre la forma de actuar ante situaciones catastróficas. De esta forma, los ciudadanos, no solo estarán al corriente de lo sucedido, sino que sabrán enfrentarse a la situación de la mejor forma posible.

5. Rigor informativo y atribución de responsabilidades

- Las informaciones acerca de una catástrofe deben aportar contenido e información enriquecedora y que en ningún momento dañen la sensibilidad de los afectados por el mismo.

- La práctica profesional rigurosa en el ámbito de la comunicación requiere una absoluta independencia en el tratamiento de la información sin que el informador pueda recibir instrucciones, directrices o cualquier clase de indicación imperativa de los poderes públicos, grupos políticos, económicos, sociales y otras instituciones o entidades que pretendan manipular, de cualquier forma, la magnitud y las causas de una catástrofe.
- Se deberá indicar cuáles son las fuentes informativas, señalando, en cada caso, si se trata de ruedas de prensas sin preguntas, posibles casos de propaganda o publicidad y falta de colaboración de las fuentes institucionales.
- Se respetará la presunción de inocencia de todas las personas, huyendo de la participación de juicios paralelos sobre el caso.
- El profesional y los medios de comunicación deben huir, en el ejercicio de su actividad profesional, de sensacionalismos, especulaciones y exageraciones, por lo que el profesional de la información siempre debe ceñirse al contexto y no exagerar la realidad bajo ningún concepto.

6. Pluralismo e interés público

- El profesional deberá respetar la pluralidad de las partes implicadas en la información sobre catástrofes, tratando de incluir la voz de las fuentes de primera mano, sobre el terreno.
- A la hora de afrontar una información de interés público o general, en el contexto de una catástrofe natural u otros sucesos de gran impacto para los seres humanos, el periodista debe tener en cuenta la naturaleza de la información y las consecuencias dañosas que pueden surgir de su conocimiento público.

7. Protección de la juventud y la infancia

- a. Los medios velarán por que en sus mensajes promuevan los valores de igualdad, solidaridad y respeto a los demás, eviten imágenes de violencia, explotación en las relaciones interpersonales o que reflejen un trato degradante o sexista.
 1. No se utilizarán imágenes o informaciones sobre catástrofes o situaciones de sufrimiento humano que puedan perjudicar al

desarrollo emocional de los menores, dentro de la franja horaria de protección establecida legalmente.

2. En el caso de que se emitan esos programas deberán ser codificados y cuando se emitan sin codificar y fuera del horario infantil, los profesionales velarán por que se indique con suficiente antelación el contenido que puede afectar a los menores mediante la presencia de un símbolo visual, que debe mantenerse durante toda su duración.

b. Se protegerá, especialmente, la información que tenga que ver con menores de edad:

1. No se utilizarán imágenes de menores que hayan sido autores, testigos o víctimas de catástrofes naturales o sociales.
2. No se entrevistará a menores en situaciones de grave crisis, como las señaladas en el punto anterior.
3. No se utilizará la mala situación de los menores (abandono, pérdida de parientes, crisis emocional...), durante las catástrofes para aumentar el interés de la audiencia sobre las informaciones.

8. Relación con las fuerzas de seguridad y cuerpos de Protección Civil

En el ejercicio de su profesión, el profesional de la comunicación debe colaborar con las fuerzas y cuerpos de seguridad y los cuerpos de Protección Civil manteniéndose al margen del trabajo de estos, facilitando las prioridades asistenciales de los intervinientes y adoptando las medidas necesarias para colaborar en la paliación de las consecuencias. Ello no impedirá analizar o criticar su labor, siempre y cuando sea necesario, si esta no se estuviera realizando de manera correcta.

La prensa como fuente del aprendizaje de contenido en Historia y competencias lingüísticas en inglés

Cayetano Fernández Romero

Facultad de Comunicación/
Instituto Humanismo y Sociedad
Universidad San Jorge

Fiona Crean

Instituto de Lenguas Modernas
Universidad San Jorge

Inés Ciércoles Pereta

Escuela Oficial de Idiomas Río Vero

1. Contexto y referentes externos*

A la par que los países del Viejo Continente se esfuerzan por converger en una Europa cada vez más unida que sea capaz de mantener y potenciar la diversidad cultural y lingüística, las universidades están inmersas en el Proceso de Bolonia y su integración al EEES, y deben saber responder a las necesidades lingüísticas y culturales a través de sus estructuras formativas.

En otras palabras, entre los objetivos de las universidades está definir las competencias académicas y profesionales que permitan formar a un ciudadano plurilingüe y pluricultural a través de una metodología y una serie de estrategias adecuadas.

Para lograr dichos objetivos, existen distintos documentos que marcan un antes y un después en lo que va a ser el futuro de la educación superior en Europa: la Declaración de Bolonia y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

En primer lugar, la Declaración de Bolonia (1999) establece las competencias y conocimientos que los universitarios deberán adquirir, incidiendo en una educación más orientada, por un lado al mundo laboral y a la empleabilidad, y por otro, al de la movilidad, entendida como la comunicación en contextos académicos, profesionales y sociales distintos. En este sentido, es evidente que las destrezas lingüísticas tienen

* El texto que a continuación se presenta es el resultado del trabajo que se viene desarrollando en la aplicación de la metodología AICLE en las materias de Historia desde el curso académico 2008-2009, por Cayetano Fernández, Fiona Crean e Inés Ciércoles en la Universidad San Jorge, y cuyo proceso y resultados se han ido publicando en Fernández, Crean y Ciércoles (2009 y 2010).

un papel fundamental en la integración social, cultural y económica de Europa (ENLU, 2005 y CCE, 2008). En consecuencia, el aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en una prioridad en la construcción de una Europa plurilingüe donde cada ciudadano tendrá la posibilidad de estudiar y trabajar en cualquier país de la UE.

Estas líneas de trabajo se corroboran en la primavera del año 2009 (28 y 29 de abril), cuando los ministros de Educación de los cuarenta y seis países firmantes del Proceso de Bolonia se reunieron en Lovaina (Bélgica) para establecer las prioridades del EEES hasta 2020 (Ministerio de Educación, 2009). Además, para dicho año, el objetivo es que al menos un 20% de los graduados en el Espacio Europeo hayan estudiado o hayan recibido formación fuera de sus países. Sin embargo, este objetivo parece lejos de alcanzarse, al menos en los grados de Comunicación si nos basamos en el estado actual de las lenguas extranjeras en la universidades españolas según los Libros Blancos de la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) ya que como señalan Fernández, Crean y Ciércoles (2010) «a la hora de asignar créditos, establecer contenidos, niveles de destreza y número de horas en los grados de Comunicación, la lengua extranjera no ocupa un lugar preferente».

El segundo documento clave en el futuro de la educación superior en Europa es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) que establece las pautas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas europeas, así como los niveles de idioma que actualmente son comunes para todos los países europeos. El MCERL no aboga por una metodología de enseñanza de lenguas en particular, sino que presenta distintas opciones y anima a los docentes a buscar aquellas metodologías que mejor se adapten a los objetivos de aprendizaje. El MCERL propone un enfoque centrado en la acción, es decir, considera a los usuarios de la lengua como agentes en la sociedad. Además, el MCERL reflexiona sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en diversas interacciones.

Tanto Bolonia como el Marco Común coinciden en la importancia del aprendizaje y enseñanza de competencias genéricas (conocimientos, destrezas, actitudes y capacidad de aprender) y específicas, y están fundadas en la noción de aprender haciendo.

La siguiente cuestión que se plantea es cómo aunar los objetivos de ambos documentos para garantizar que todos los estudiantes universitarios reciban una formación académica en la que tanto los contenidos

propios de una materia como el uso de las lenguas extranjeras se combinan eficazmente.

La respuesta a la pregunta planteada emergió en los años noventa con el término denominado CLIL (Content Language Integrated Learning), en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Es un término creado en 1994 por David Marsh y Anne Maljers (Maljers, Marsh y Wolf, 2007) que engloba más de veinte metodologías distintas que implican la enseñanza de una materia curricular a través de una lengua extranjera (CCE, 2003).

Siguiendo estas pautas en la Educación Superior Europea, la Universidad San Jorge, desde el curso 2008-2009, ha iniciado un proyecto de innovación docente que consiste en la progresiva integración de la lengua inglesa en varias materias de los grados que forman parte de la Facultad de Comunicación, ya que hoy en día dicha lengua es la lengua franca de la comunicación internacional.

Teniendo en cuenta los elementos descritos en los párrafos anteriores, en esta práctica de innovación docente exponemos un ejemplo de actividad en el que se muestra la utilización de la lengua inglesa como herramienta para adquirir una serie de conocimientos en la materia de Historia de España. El alumno al que va dirigido el ejercicio es de primero del Grado en Periodismo, que debe realizar una prueba de nivel de inglés durante el proceso de acceso a la universidad. Dicha prueba evalúa la comprensión auditiva, lectora, gramatical y léxica de cada alumno. Los resultados de esta prueba demuestran que la mayoría de los alumnos inician su formación académica universitaria con un nivel A2-B1 de inglés.

Con esta información, ya sabemos que el alumno que va a realizar la actividad es un estudiante de unos 18 años, con un nivel medio de inglés A2-B1 y matriculado en el primer curso del Grado en Periodismo.

Este hecho ha condicionado, por un lado, los objetivos, las fuentes, la metodología, el desarrollo y la evaluación, y por otro, los objetivos de la metodología AICLE y el porcentaje que tendrá la evaluación.

Además, desde el curso académico 2010-2011 la materia de Historia de España forma parte de las materias que están insertas en la política lingüística de la Universidad San Jorge que se traducen en la incorporación progresiva del inglés en la formación del estudiante. En el caso que nos ocupa, hemos de tener presente que en el primer curso el volumen de trabajo en inglés es de 1 crédito ECTS de los 6 que presenta la materia. Por este motivo, los contenidos adquiridos a través de ejercicios con metodología AICLE son valorados con aproximadamente un 16% de la

nota total, resultado de diferentes evaluaciones. En la tabla 1, se concreta cómo se distribuye el porcentaje que se evalúa de los conocimientos históricos y competencias lingüísticas adquiridas con otra lengua en el cómputo global de la asignatura.

	Distribución valoración final medido en % en Historia de España	Valoración de contenidos adquiridos con AICLE en % en Historia de España
Trabajo individual	15%	1%
Trabajo en equipo	15%	5%
Examen final	70%	10%

Tabla 1. Evaluación de la actividad en el global de la asignatura.

Así, el trabajo individual, en el apartado de «Valoración de contenidos históricos adquiridos con metodología AICLE», tiene una valoración simbólica en el cómputo global con 1%. El motivo es que este tipo de prácticas AICLE se desarrollan en equipo y por ello se tiene más en cuenta el trabajo en equipo, con el 5% sobre el total de 15% de la nota final. Donde realmente se computan los conocimientos históricos adquiridos y competencias lingüísticas a nivel individual es en el examen final con el 10% de la nota de este ejercicio.

Teniendo en cuenta estas circunstancias se programa la temporalización de las diferentes prácticas llevadas a cabo con metodología AICLE. En este caso, está dividida en cuatro sesiones presenciales con una duración de 50 minutos cada una de ellas. El trabajo autónomo de esta actividad no debe exceder los 120 minutos (tabla 2).

	Tiempo	Actividad	Team-teaching
Sesión I	50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación tema • Explicación metodológica • Reparto materiales • Elaboración del trabajo 	Team-teaching
Sesión II	50 minutos	Elaboración del trabajo	Team-teaching
Sesión III	50 minutos	Presentaciones trabajos grupo	Team-teaching
Sesión IV	50 minutos	Elaboración de titulares	Team-teaching
Trabajo autónomo	120 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía • Completar <i>Work Guidelines</i> • Elaboración titulares 	

Tabla 2. Cronograma del trabajo a realizar por el alumno en el aula.

2. Objetivos

Una vez determinado el perfil del alumno, se concretan los objetivos generales y específicos del ejercicio. Para ello tenemos en cuenta las tres claves citadas anteriormente: las directrices de Bolonia, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y las competencias específicas del AICLE.

A continuación, señalamos una sinopsis de las competencias en cinco áreas diferentes pero conectadas entre sí que se pretenden desarrollar con esta actividad en la materia de Historia de España del Grado en Periodismo (tabla 3).

<i>Generic competences of Journalism degree</i>	<i>Subject specific competences of Spanish History</i>	<i>Professional competences</i>	<i>Language competences</i>	<i>CLIL competences based on Coyle's 4 Cs</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of a foreign language. • Ability to read and analyse specialised texts and documents. • Identifying bias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Start using sources in a foreign language. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentation skills. • Understanding press writing styles. • Writing headlines. 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensive reading comprehension skills through skimming and scanning. • Inferring through text analysis of press articles. • Ability to summarise and write concisely. 	<p><i>Content: foreign participation in the Spanish Civil War.</i></p> <p><i>Cognition: start using sources in a foreign language, the ability to analyse and summarise</i></p> <p><i>Communication: learn how to write a headline in English.</i></p> <p><i>Culture: language styles in English and Spanish press.</i></p>

Tabla 3. Competencias a desarrollar en la actividad AICLE. Fuente: elaboración propia, *Libro Blanco del Grado en Periodismo*, guía docente de Historia de España, guía docente de Comunicación, y Coyle (1999).

3. Repercusión en el aprendizaje del alumno

La aplicación de la metodología AICLE, contribuye a incrementar el conocimiento y la comprensión intercultural al propiciar una diversidad de perspectivas a la hora de tratar un determinado contenido, incrementa la competencia lingüística y con ello despierta el interés y ciertas actitudes positivas con respecto al plurilingüismo. Además, diversifica los métodos de enseñanza y las prácticas pedagógicas en clase con lo que favorece la colaboración con otras disciplinas.

Por ello, este tipo de actividad contribuye a conseguir que el alumno adquiera unos hábitos de trabajo continuo ya que implica una

metodología basada en la lectura, reflexión, análisis, verificación del contenido y crítica de diferentes temas y de fuentes heterogéneas.

Además, siguiendo las pautas del MCERL, aunque el nivel del alumnado se sitúa en A2-B1, con el propósito de conseguir una mejora y superación lingüística, en el ejercicio se exige un nivel B2 de comprensión lectora para su realización. El propósito de esta mayor exigencia lingüística es que el estudiante sea capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. En cuanto a la expresión oral y escrita, el nivel que se demandará al alumno es un B1. En este, el alumno debe construir estructuras gramaticales sencillas con el fin de describir experiencias y hechos. Además, debe ser capaz de explicar y justificar brevemente opiniones.

En consecuencia, el aprendizaje de lenguas extranjeras paralelo a las competencias propias, en este caso del estudiante de Periodismo, se convierte en una prioridad en la construcción de una Europa plurilingüe donde cada ciudadano tendrá la posibilidad de estudiar y trabajar en cualquier país de la UE.

Por ello, este tipo de actividad contribuye a conseguir que el alumno adquiera unos hábitos de trabajo continuo, ya que implica una metodología basada en la lectura, reflexión, análisis, verificación del contenido y crítica de diferentes temas y de fuentes heterogéneas.

4. Desarrollo de la práctica

Teniendo en cuenta las características del alumno, las metodologías AICLE y su implantación gradual en la Universidad San Jorge, nos ha parecido importante empezar con un tipo de actividad en la que el estudiante se sienta cómodo, ya que de lo contrario este tipo de ejercicio puede plantear reticencias en el aula. Se ha procurado que estas actividades sean percibidas más que como una barrera en la superación de la materia, como una metodología que permita adquirir de modo simultáneo los objetivos marcados.

4.1. Fuentes

Teniendo en cuenta los factores anteriormente citados, la fuente principal de estudio para desarrollar esta práctica ha sido los artículos publicados en *El País*, *English Edition with the International Herald Tribune*, que presentan al lector la participación extranjera en la guerra civil española. En unos casos, los artículos acercan al lector al punto de vista de diferentes personas, con nombres y apellidos y convicciones políticas propias, es decir, recuerdos con grandes dosis de subjetividad, ya que participaron en la guerra civil

española en uno u otro bando. En otros casos, la información que se proporciona sobre este tema es indirecta, ya que deriva de noticias que nos presentan una exposición o documentos recientemente publicados sobre dicho conflicto bélico. A continuación presentamos la tabla resumen de los titulares de los artículos que se trabajan en la práctica, recopilados desde el curso 2008-2009, cuando se comenzó a desarrollar esta actividad (tabla 4).

Autor	Título	Fecha/página
Jesús Ruiz Mantilla	«Cartier-Bresson resurrects Lincoln Brigade»	17/05/2010, p. 8
Natalia Junquera	«Researchers solve mystery of black Civil War brigadier»	03/03/2010, p. 8
Carles Geli	«The lost stories of Chinese combatants»	21/12/2009, p. 8
EFE/Rodrigo Carrizo	«Switzerland to pardon its Spanish Civil War vets» «Redress for Switzerland's Civil War volunteers»	03/12/2009, p. 1 09/12/2008, p. 3
Severiano Montero	«A life time of fighting for the freedom of humankind»	27/01/2009, p. 3
Rafael Fraguas	«The Russians who came to fight for the Republic»	29/09/2009, p. 8
Jorge M. Reverte	«How Spain almost warred with Hitler; An Italian fascist's view of Spain»	10/11/2008, pp. 4-5
Miguel Mora	«An Italian fascist's view of Spain»	10/11/2008, p. 8

Tabla 4. Fuentes: artículos. Fuente: elaboración a partir de *El País English Edition*.

En definitiva, los documentos que constituyen la base del estudio con metodología AICLE son textos de naturaleza periodística, teniendo en cuenta que «la prensa tiene una importancia fundamental en la historia de los dos últimos siglos» (Tuñón de Lara, 1973). Además, la prensa tiene el valor añadido de ser un excelente material didáctico.

La utilización de este tipo de fuentes, como hemos comentado anteriormente, nos permite no solo facilitar al alumno conocimientos históricos y lingüísticos, sino también cumplir competencias de la materia de Historia y del Grado en Periodismo indicadas en sus objetivos: saber realizar un comentario de texto, desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis, iniciarse en los trabajos en equipo y fomentar la expresión escrita y oral del alumnado en lengua castellana e inglesa.

4.2. Metodología

La actividad, como ya se ha comentado, se desarrolla con metodología AICLE. Con el propósito de cumplir todos los objetivos marcados, la actividad se desarrolla bajo el denominado *Team-teaching*: la colaboración de los profesores de contenido histórico y de competencias lingüísticas, como explicaremos en el apartado de «Personal implicado».

5. Desarrollo de la actividad

El ejercicio que aquí presentamos consta de dos partes diferenciadas. La primera, se trabaja en equipo, y el principal propósito es la adquisición de conocimientos de naturaleza histórica —la participación extranjera en la guerra civil española—, a partir de la lectura y comprensión de los contenidos extraídos de una serie de textos de naturaleza periodística. En cambio, en la segunda, los alumnos elaboran de manera individual, los titulares de dichos artículos en inglés.

5.1. Contenidos: directrices del trabajo. Participación extranjera en la guerra civil

Para garantizar que los alumnos adquieran los contenidos mínimos marcados en los objetivos del programa se les facilitan una serie de orientaciones —*work guidelines*—, basadas en las denominadas 5W del periodismo, así como una serie de aspectos que completen la adquisición de los conocimientos mínimos exigidos (figura 1).

<p>The diagram features a central circle containing the text 'International participation in the Spanish Civil War'. To the left of the circle, the text 'KEY QUESTIONS:' is written. To the right of the circle, five key questions are listed in rounded rectangular boxes: 'Causes', 'Consequences', 'Where & when', 'How did it happen?', and 'Who took part?'. Below the circle, the text 'What is it?' is also in a rounded rectangular box.</p>	
<p><i>What motivated foreign countries and thousands of people to individually participate in a war outside their borders?</i></p>	<p><i>What consequences did the participation of foreign countries in the war have on its outcome and on the future of Spanish international relations?</i></p>
<p><i>Where and When. Locate the main warlike scenes on a map.</i></p>	<p><i>Draw conclusions from what you have read using glossary words.</i></p>
<p><i>Compile a glossary of historical terms in English.</i></p>	<p><i>Prepare a PowerPoint and present it in class.</i></p>

Figura 1. Directrices del trabajo. La participación extranjera en la guerra civil.

5.2. Comprensión lectora: *skimming and scanning*

Por otro lado, como la fuente principal del trabajo son una serie de artículos publicados en prensa, es decir, los textos a trabajar tienen una naturaleza periodística, se les entregan unas bases que les faciliten adquirir los conocimientos básicos para la realización de un comentario de este tipo de textos (tabla 5).

1. Skimming	Skimming <i>Read the text as you would normally read a newspaper, that is, just get the main ideas of the text.</i>
2.1. Reading comprehension	
2.2. Context <ul style="list-style-type: none">• <i>Topic of the text.</i>• <i>Author (s).</i>• <i>Chronological and geographic location.</i>• <i>Name of the newspaper and date of editing.</i>• <i>Context of the main subject .</i>	
2.3. Discourse analysis <ul style="list-style-type: none">• <i>Stylistic format.</i>• <i>Headline analysis.</i>• <i>Photographs and relation with the text.</i>• <i>Length of news item.</i>• <i>Main ideas and concepts.</i>	Scanning <i>Read the text in more detail as you need to look for specific information in order to answer the questions. Make a note of key words as you read.</i>
2.4. Explanations: content and meaning of the text	

Tabla 5. Bases para la realización de un comentario de texto periodístico. Fuente: elaboración propia a partir de Moradiellos (1999), Alía (2005), Sabes y Verón (2006).

5.3. Elaboración de un titular

Una vez analizado el contenido de cada uno de los artículos, siguiendo las pautas señaladas anteriormente, pasamos a la segunda parte del ejercicio, la elaboración individual de los titulares de cada uno de los textos periodísticos en inglés. La secuencia de la actividad es la siguiente:

- Reading Comprehension.* La primera parte es la lectura y la comprensión de los diferentes textos que son entregados sin los titulares.
- Write a headline.* Una vez analizados los contenidos y trabajados los textos, se les propone a los alumnos elaborar el titular.

c. *How to write a headline.* A continuación, se les explican algunas de las características de los titulares en la prensa española y en la prensa inglesa (tabla 6).

<i>Guidelines for headlines in Spanish press</i>	<i>Guidelines for headlines in English press</i>
<i>Simple and concise sentences</i>	<i>Simple and concise sentences</i>
<i>Include articles and prepositions</i>	<i>Noun phrases</i>
<i>Do not use too many adjectives</i>	<i>Short words (headline words)</i>
<i>Active verbs</i>	<i>Noun strings</i>
	<i>Drop auxiliary in passive</i>
	<i>Present simple to express both present and past events</i>
<i>Do not start a sentence with infinitive</i>	<i>Use infinitive to express future events or plans</i>

Tabla 6. ¿Cómo escribir un titular?

Siguiendo estas pautas, se muestran algunos ejemplos de las peculiaridades empleadas por la prensa inglesa, cuya finalidad es utilizar palabras cortas, impactantes para el lector y que además sirven para economizar espacio (tabla 7).

<i>Act</i>	<i>Take action</i>
<i>Aid</i>	<i>Help/to help</i>
<i>Alert</i>	<i>Warning</i>
<i>Allege</i>	<i>Make an accusation</i>
<i>Back</i>	<i>Support</i>
<i>Ban</i>	<i>Forbid, prohibit</i>
<i>Blast</i>	<i>Explosion</i>
<i>Boom</i>	<i>Big increase</i>
<i>Boost</i>	<i>Encourage</i>

Tabla 7. Expresiones cortas.

d. *Rewrite a headline.* Una vez realizada la explicación, se les propone que revisen sus titulares y reelaboren otros con las indicaciones señaladas anteriormente para, a continuación, corregirlos en clase.

e. *Check and comment.* Para finalizar, les proponemos en una tabla tres titulares que corresponden a la misma noticia pero publicada en tres periódicos diferentes: *El País*, *El País English Edition* y

The Independent, para que intenten relacionar cada titular con el periódico en el que fueron publicadas (tabla 8). Para sorpresa de los estudiantes, las reglas de redacción no siempre responden a las pautas de estilo, ya que en el caso analizado, el titular de *El País*, en castellano, es el que más se ajusta, según los libros de estilo, a la elaboración de un titular inglés. En cambio, el del periódico *The Independent*, parece responder más a las normas de estilo en España.

Titulares	Periódicos
<ul style="list-style-type: none"> • «Bob Doyle: el último brigadista irlandés» • «A life time of fighting for the freedom of humankind» • «Bob Doyle: Activist who fought for the International Brigades in the Spanish Civil War» 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El País</i> (21/01/2009) • <i>El País English Edition</i> (27/09/2009) • <i>The Independent</i> (31/01/2009)

Tabla 8. Titulares y periódicos.

6. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Para conseguir unos resultados óptimos, Dafouz y Núñez (2009: 103-108) señalan varios aspectos que el docente debe tener presentes, como que el uso de una lengua extranjera requiere de fuentes, materiales, recursos y distribución del tiempo diferentes. A ello, añaden la necesidad de que el profesor posea unas notables competencias lingüísticas generales y específicas, tanto a nivel genérico como textual, para la utilización de la metodología AICLE.

7. Principales resultados obtenidos

Con el propósito de valorar las competencias adquiridas o desarrolladas por los alumnos, hemos planteado una evaluación que tenga en cuenta las diferentes competencias que se trataban de potenciar en la práctica (tabla 9).

Las competencias aquí evaluadas son fundamentales si tenemos en cuenta que los estudiantes de Comunicación, futuros profesionales de los medios, tienen como objetivo informar y comunicar a través del lenguaje oral y escrito. Por ello, las carencias en este tipo de competencias, incluidas las lingüísticas, mermarán sin duda sus posibilidades para dirigirse a diferentes públicos, y en consecuencia para incorporarse y permanecer con garantías en el mundo laboral.

Por otro lado, cabe mencionar que la satisfacción que muestran los alumnos, según los resultados de una encuesta efectuada por el ILM a

dichos estudiantes, es elevada, ya que aproximadamente el 75% considera que contribuye de manera positiva o muy positiva a la adquisición de las competencias enunciadas anteriormente.

PUNTOS	COMPETENCIAS	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Grupo
EXPRESIÓN ORAL					
5	Lenguaje. Comprensión y fluidez				
5	Vocabulario. Amplio y preciso				
EXPRESIÓN ESCRITA					
5	Redacción y ortografía				
5	Vocabulario				
EXPRESIÓN GESTUAL					
5	Acompaña discurso				
5	Contacto visual con el público				
RECURSOS TÉCNICOS. PPT					
5	Diseño				
CONTENIDO					
20	Histórico				
5	Mapa				
5	Fuentes				
TRABAJO EN EQUIPO					
5	Preparación y participación				
5	Cohesión y secuenciación				
INGLÉS					
15	Glosario, aplicación				
TIEMPO					
5	Individual				
5	Grupo				
TOTAL (100)	COMENTARIOS				

Tabla 9. Evaluación del trabajo y de la exposición. La valoración en cada uno de los apartados varía del 1 al 5, siendo este último el máximo (Muy bien), 4 (Notable), 3 (Bien), 2 (Deficiente) y 1 (Muy deficiente).

8. Carácter innovador de la práctica

Lo más destacable de esta práctica es que el resultado de la fusión de diversas metodologías de trabajo permite la adquisición de contenidos y de competencias académicas, lingüísticas y profesionales marcadas en el EEES.

Además, todo lo mencionado hasta ahora determina las competencias y metodologías que los docentes necesitan adquirir e incorporar para poder conseguir los objetivos fijados en el EEES. Por este motivo, también es necesario analizar las competencias que los docentes universitarios requieren. En este sentido, debemos distinguir entre las competencias que deben adquirir y poseer los docentes de lenguas extranjeras, que deben enfocar la enseñanza del Idioma Moderno a los diferentes grados, y la de los profesores que enseñan contenidos curriculares en otra lengua diferente a la materna, en nuestro caso inglés, con la metodología AICLE.

Debemos señalar, que para los profesores que imparten contenidos a través de otra lengua que no es la suya propia no es tarea fácil obtener unos resultados satisfactorios. Por este motivo, para conseguir unos resultados óptimos es aconsejable que exista una estrecha colaboración entre los docentes que imparten materias de contenido y los docentes de lenguas extranjeras, ya que estos pueden ofrecer apoyo lingüístico, facilitar la elaboración de materiales y dinámicas, resolver dudas terminológicas e incluso colaborar activamente en el aula con el docente de contenidos. Esta enseñanza colaborativa es lo que se denomina *Team-teaching*.

La colaboración de los profesores de contenido histórico y de competencias lingüísticas se materializa no solo en la preparación de la práctica, sino también en su seguimiento diario fuera y dentro del aula (Robinson y Schaible, 1995: 57-60). Desde nuestro punto de vista, el *Team-teaching* es un enfoque que proporciona ventajas tanto para docentes como para estudiantes. Por un lado, aporta al docente distintas perspectivas a la hora de enseñar, mejorando con ello la calidad y el nivel de la enseñanza, puesto que implica la fusión de la docencia de distintos campos de especialización. Por otro lado, facilita al alumno un aprendizaje paralelo en cuanto a contenidos específicos de una materia y contenidos lingüísticos. Además el *Team-teaching* sirve como modelo del aprendizaje cooperativo para el alumno.

9. Sostenibilidad

La práctica que se ha presentado, y que se basa en la aplicación de la metodología AICLE, está presente en cada uno de los temas que componen la materia de Historia de España. Debido a la naturaleza de cambio constante que experimenta la materia, este tipo de metodología implica una

continua actualización de los textos de contenido histórico a utilizar en cada uno de los temas. Ello contribuye a despertar el interés del alumno.

10. Replicabilidad y transferencia

La experiencia, según se ha ido modificando y perfeccionando desde que se comenzó a poner en práctica en el curso académico 2008-2009 en la materia de Historia de España de la USJ, ha sido presentada a la comunidad científica (Fernández et ál., 2009 y 2010). El trabajo de la práctica que se ha presentado es una actividad que puede desarrollarse en otras materias que componen los diferentes grados que se imparten en la Universidad, ya que la prensa facilita contenidos muy heterogéneos.

Bibliografía

ALÍA, F. (2005): *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia*, Madrid, Síntesis.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004 – 2006», <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:es:PDF>

_____ (2008): «Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido», http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_es.pdf

COYLE, D. (1999): «Theory and Planning of Effective Classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts».

MASIH, J. (ed.): *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, London, CILT/DfES, pp. 46-62.

DAFOUZ, E. Y NÚÑEZ, B. (eds.) (2009): *CLIL across Educational Levels*, Madrid, Richmond Publishing.

EEES (1999): Declaración de Bolonia, http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

ENLU (2008): «European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates», http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/HELP_Snapshot.rtf

FERNÁNDEZ, C., CREAN, F. Y CIÉRCOLES, I. (2009): «Historia de España para estudiantes de Grado de Periodismo», *Icono 14*, n.º 14, pp. 176-190.

_____ (2010): «El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras para estudiantes de Comunicación en la materia de Historia de España». Sierra, J. y Sotelo, J.: *Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación*, Madrid, Fragua, pp. 205-217.

MAIJERS, A., MARSH, D. Y WOLF, D. (ed.) (2007): *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, The Hague, European Platform for Dutch Education, y Graz, European Centre for Modern Languages.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

_____ (2009): «El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década», http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf

MORADIELLOS, E. (1999): *El oficio de historiador*, Madrid, Siglo XXI.

ROBINSON, B. Y SCHAIBLE, R. (1995): «Collaborative teaching: Reaping the benefits», *College Teaching*, n.º 43 (2), pp. 57-60.

SABES, F. Y VERÓN, J.J. (2006): *La eficacia de lo sencillo. Introducción a la práctica del periodismo*, Sevilla, Comunicación Social, ediciones y publicaciones.

El aprendizaje orientado a proyectos y a sinergias intergrupales como método de enseñanza

Rosana Fuentes Fernández

Facultad de Comunicación

Universidad San Jorge

1. Descripción

En la BPID (Buena Práctica de Innovación Docente) desarrollada en la Universidad San Jorge en el curso 2010-2011, participaron alumnos de cuarto de Licenciatura de Periodismo, y Publicidad y Relaciones Públicas de la materia Movimientos Artísticos Contemporáneos, y de tercero del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la asignatura Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas, impartidas por la misma docente. Las sinergias intergrupales planteadas favorecieron la labor de los alumnos a tenor de los resultados de sus exámenes, trabajos y sus propias percepciones trasladadas en un cuestionario que facilitó la profesora con el propósito de hacer una auditoria de percepción de las materias.

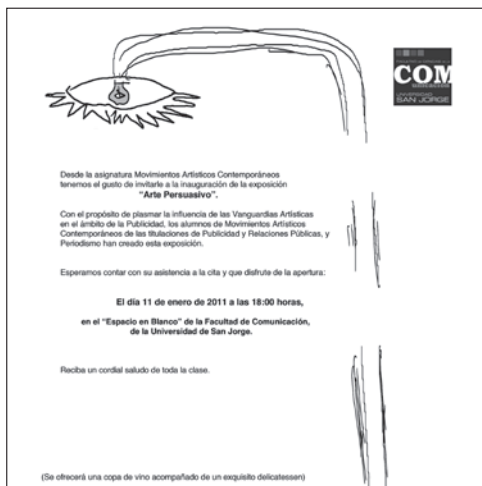
El modelo educativo desarrollado en la BPID versó en torno a dos vías: un aprendizaje orientado a proyectos, tendencia de la enseñanza constructivista (Domínguez, Carod y Velilla, 2008), mediante el cual los alumnos de cuarto adquirieron las competencias previstas en la asignatura de Arte; y uno colaborativo y cooperativo, que proporcionó la interacción entre cuarto de licenciatura y tercero de grado, y la generación de sinergias entre ambos grupos.

Los alumnos de grado difundieron la exposición «Arte Persuasivo», organizada desde la asignatura, mediante la creación de una invitación informativa adaptada a dicho evento recogido en la sección Espacio en Blanco de la web de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge[†]. La experiencia de la exposición, al igual que la posterior visita al

* Algunos autores discrepan sobre las similitudes o diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo. Las docentes Alicia Escribano y Ángela del Valle (2008), por ejemplo, apuntan diferencias en el nivel de estructuración, en el control y dirección y en el ámbito de aplicación.

† Noticia de la exposición «Arte Persuasivo» en la página web de la USJ: <http://www.fcom.usj.es/node/492>

Museo Reina Sofía y a La Casa Encendida[‡], en Madrid, fueron valoradas de forma positiva por los alumnos. Ambas prácticas sentaron las bases teóricas planteadas a lo largo del curso y facilitaron la comprensión de la influencia de las vanguardias artísticas en la publicidad y el periodismo.



Figuras 1 y 2. Portada y contra de la invitación de la exposición «Arte Persuasivo».

[‡] Noticia de la visita al Museo Reina Sofía y a La Casa Encendida en la página web de la USJ: <http://www.fcom.usj.es/node/527>

La exhibición de las piezas seleccionadas y de la invitación ganadora en la exposición «Arte Persuasivo» supuso para los alumnos de las dos asignaturas la recompensa por un trabajo bien desarrollado, ya que sirvieron de escaparate para sus proyectos e incidieron en la buena imagen de la Facultad de Comunicación de la USJ. La elaboración y permanencia de la exposición, del 11 de enero al 8 de febrero de 2011, presentada por los alumnos y la docente, el envío de invitaciones formales realizadas desde la asignatura de Relaciones Públicas o la inclusión de folletos informativos en el Espacio en Blanco, aportó al evento un registro serio y formal, cuyos resultados engrosaron los *curriculum vitae* de los estudiantes. Las sinergias intergrupales mencionadas forjaron, por tanto, una experiencia apta para su futuro profesional.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

En la asignatura Movimientos Artísticos Contemporáneos se hizo un recorrido por las principales expresiones artísticas originadas durante el decurso del siglo XX. A través del visionado de obras de arte y otros materiales, el alumno se aproximó desde distintos métodos descriptivos, iconológicos y sociológicos a las tendencias que se gestaron desde las vanguardias históricas hasta la posmodernidad. Se analizó también de forma transversal cómo ciertas tendencias artísticas influyeron en la publicidad que cada vez más consumidores ven como una expresión artística, antes que como un vehículo de comunicación.

El trabajo encaminado al aprendizaje orientado a proyectos se estructuró en dos partes. Cada grupo inició la práctica con un análisis de dos vanguardias y su obra más representativa facilitada por la docente. En la metodología se siguieron los referentes externos de los estudios sobre arte nacional e internacional. Como punto de partida, los alumnos desarrollaron un análisis del movimiento artístico: orígenes, inspiradores de la corriente, influencias, etapas y características; y la obra representativa, donde se analizó al autor, su predominio en la misma, etapa de la obra y otros datos de interés. La segunda fase consistió en el vínculo de una obra de arte con la publicidad. Para ello, el alumno eligió una pieza publicitaria que pudiera aunar los planteamientos de la obra pictórica que representaba una vanguardia concreta. Una vez corroborado el ejemplo por la docente, el análisis se fundamentó en la aplicación del método descriptivo, iconológico y sociológico entre la obra pictórica y la pieza publicitaria.

Finalizado el análisis de las vanguardias pertinentes, y desarrollados los planteamientos entre ambas piezas, tocó el turno a la aplicación de

los conocimientos artísticos mediante la creación de una propuesta publicitaria novedosa y actual. En esta ocasión, los alumnos de forma individual entregaron un planteamiento de cada una de las vanguardias que les tocó preparar, en total, dos propuestas. En este punto, contaron con varias opciones: uno o dos anunciantes y un medio de comunicación para plantear los enfoques. Finalmente, todos los alumnos, tanto de Publicidad como de Periodismo, desarrollaron análisis comparativos entre la publicidad y el arte. Las dos propuestas se entregaron junto con un documento informativo de las mismas, donde se justificó la elección de los anunciantes y su vínculo con la vanguardia.



Figura 3. *Art Expression*, Vanessa Rubio. Foto: Ana Belén Barranco.



Figura 4. *El baile de la noche*, Silvia Ladredo.

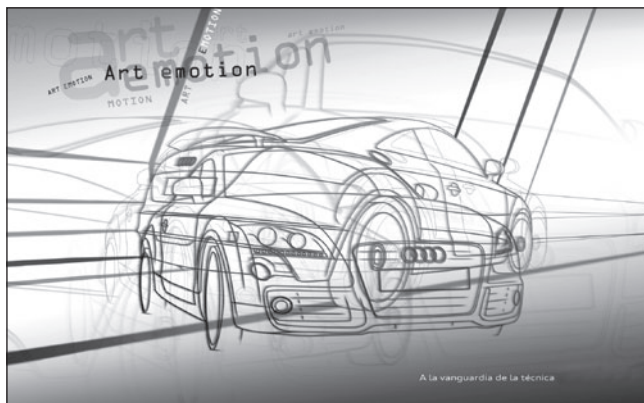


Figura 5. *Art Emotion*, Vanessa Rubio. Foto: Ana Belén Barranco.



Figura 6. *Flash Solo*, Carlos Colomo. Foto: Ana Belén Barranco.



Figura 7. *Moldea la gracia*, Silvia Ladredo.

Las sinergias intergrupales se dieron a partir de la propuesta de la invitación. Los alumnos de Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas recibieron un *briefing*, donde se explicaban los aspectos a seguir para desarrollar la mencionada herramienta de Relaciones Públicas como apoyo a la exposición «Arte Persuasivo». Los mejores trabajos de arte y la invitación seleccionada se expusieron en el Espacio en Blanco de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge.

3. Objetivos

Las finalidades perseguidas a través de las BPID desarrolladas entre tercero y cuarto curso se vehicularon hacia los planteamientos de Bolonia. En ambas materias se abordaron los retos del Espacio Europeo de Educación Superior, donde la obtención del título de grado ofrece una sólida capacitación al estudiante para su futuro profesional. Para el profesor

Juan Benavides la función primaria y capital de la Universidad consiste en «enseñar a pensar» (2003), a lo que el docente Julián Marías añade que ha de hacerse con rigor, es decir, «distinguir lo verdadero de lo falso, a dominar el mecanismo de la justificación, a entender de tal manera, que cuando no se entiende se sepa que no se entiende» (1981). En la BPID propuesta, la enseñanza basada en el aprendizaje se encaminó al logro de los siguientes objetivos:

- Generación de sinergias intergrupales.
- Aprendizaje orientado a proyectos.
- Aprendizaje colaborativo.
- Aprendizaje orientado al ámbito profesional.
- Obtención de conocimientos y habilidades para el desarrollo profesional.
- Aprendizaje del alumno a través de las competencias y el saber hacer.
- Aprendizaje del alumno en clase y de forma autónoma.
- Iniciativa, autonomía y responsabilidad del alumno.
- Capacidad de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.

4. Modelo constructivista

Las herramientas didácticas y metodológicas empleadas en el proceso de implantación de la BPID analizada se circunscriben en el modelo constructivista. El estudiante juega un papel central, «pues él entra en la situación de aprendizaje, como sujeto que construye significados y resuelve problemas, motivado intrínsecamente por sus experiencias pasadas y presentes» (Soler, 2006). Desde esta perspectiva, la acción formativa se basó en una metodología de carácter práctico, un enfoque que posibilitó tanto el aprendizaje de contenidos teóricos de la asignatura como la adquisición de actitudes, valores y habilidades que se generaron en la propia interacción dentro de las aulas, consistentes en la cooperación y la reflexión crítica, en especial, en la asignatura de Movimientos Artísticos Contemporáneos.

En ambas materias se partió del método expositivo o lección magistral con la finalidad de transmitir conocimientos y activar los procesos cognitivos en el estudiante. El posterior estudio de casos sirvió en Movimientos Artísticos Contemporáneos para que los alumnos adquiriesen el aprendizaje mediante el análisis de situaciones reales o simuladas. La resolución

de ejercicios y problemas, tanto en la materia de Arte como en la de Relaciones Públicas, les permitió ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos mediante un aprendizaje orientado a proyectos. Se solicitó al alumnado que buscara la información y la elaborara, por ejemplo, relacionando y comparando anuncios de publicidad con vanguardias pictóricas. En Movimientos Artísticos Contemporáneos, cada alumno desarrolló dos proyectos, uno individual, la creación de un cartel; y otro en equipo sobre la influencia de las vanguardias artísticas en la publicidad, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos. En la materia de Relaciones Públicas, uno en equipo, que consistió en la creación de una invitación para la exposición que generó la práctica individual de Arte.

La invitación fue seleccionada entre el total de los trabajos entregados y, posteriormente, enviada a docentes y alumnos de la Universidad San Jorge. La vinculación entre las materias partió de la entrega del *briefing* a los alumnos de Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas, que recogía las necesidades de la práctica. La puesta en marcha del trabajo permitió el desarrollo de un aprendizaje cooperativo, donde los alumnos desarrollaron aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.

La guía docente de las dos materias sirvió de apoyo e implicación al alumnado, que contó con los horarios para los estudiantes presenciales y no presenciales. Dicha herramienta actuó como un contrato de enseñanza entre el alumno y la docente, cuya finalidad fue desarrollar el aprendizaje autónomo del estudiante. Dentro del horario presencial, el documento recoge las clases teóricas, donde la profesora explica los contenidos de las asignaturas; los seminarios y talleres, en los cuales se construye el conocimiento a través de la interacción entre los compañeros mediante una actividad supervisada por la docente; las clases prácticas o las externas que, en el caso de la materia de Arte, se aprendieron *in situ* en el Museo Reina Sofía y en La Casa Encendida de Madrid. Por último, las tutorías facilitaron la atención personalizada a los estudiantes de las dos asignaturas, dándoles guías o modelos a seguir por los que conducirse. En lo que respecta al trabajo autónomo se concretó la labor en grupo e individual que los alumnos debían desarrollar para aprender entre ellos mediante la preparación de ejercicios, el análisis de datos, etc.; un aspecto que incidió en su capacidad de autoaprendizaje. Las presentaciones de los trabajos y los ejercicios y problemas resueltos y por resolver también tuvieron cabida dentro de la metodología de aprendizaje orientada a proyectos en ambos casos.

Para analizar los beneficios que la BPID aportó a los alumnos se tienen en cuenta los resultados cualitativos que partieron de las opiniones de los estudiantes trasladadas en preguntas abiertas en un cuestionario, y cuantitativos, mediante el análisis de los resultados de la práctica de la invitación en Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas, y la de creatividad en la materia de Movimientos Artísticos Contemporáneos. En lo que respecta a las opiniones del alumnado destaca su unanimidad a la hora de valorar de forma positiva la repercusión que para ellos tuvieron las actividades planteadas, pues la mayor parte de las materias recibieron entre el 100% y el 80% de los votos. Tratándose de una muestra representativa en ambas clases, se pueden confirmar los buenos resultados expresados por los propios interesados.

En las preguntas abiertas dirigidas a la asignatura de Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas, la mayor parte de los alumnos manifestaron que la colaboración en los proyectos de otras asignaturas «fomenta la creatividad» y «el compañerismo», otros indicaron que es interesante porque «se conocen aspectos de nuevas materias y no te cierras en una asignatura», además, «estamos en fase de aprendizaje y todos aportamos ideas nuevas». En lo que respecta a la opinión sobre la experiencia, la mayoría coincidió en señalar que «aplican la teoría de forma práctica» y que el hecho de dar a conocer la práctica seleccionada «hace que se vea el trabajo que hacemos». Otro apuntó que de esta forma «se incentiva el trabajo bien hecho». En ambas asignaturas, consideraron que las prácticas les permitieron mejorar «la capacidad de organización y estrategia». La mayor parte de los alumnos coincidió en que les pareció productivo formar parte de la exposición «Arte Persuasivo», tanto con una pieza creativa como con la invitación, «porque realizaron proyectos reales», «que siempre motivan más» los cuales, según apuntó otro alumno, les «aportaron conocimientos para el futuro profesional»; uno de los objetivos planteados en ambas asignaturas y logrados en las prácticas desarrolladas.

Las sinergias intergrupales creadas fueron detectadas por los alumnos, quienes destacaron esta modalidad de enseñanza: «Deberían ser así todas las prácticas, puesto que es gratificante que este esfuerzo se vea compensado», otro indicó que le pareció productivo participar en la exposición de Arte mediante acciones de Relaciones Públicas, «ya que de este modo la implicación en la elaboración de la exposición fue máxima y nos permitió realizar un trabajo práctico y útil». Las preguntas dirigidas a los alumnos de Movimientos Artísticos Contemporáneos coinciden en

el parecer de sus compañeros de la asignatura de Relaciones Públicas. En lo que respecta a su opinión sobre la inclusión de la práctica de la invitación realizada por sus compañeros en la exposición les pareció estupendo: «Ya que haces algo, lo haces bien». Otro estudiante apuntó que «si expones algo, ya tienes esa motivación extra». La exhibición de las piezas más relevantes les pareció muy productiva, «porque es el resultado de lo aprendido en la asignatura y es altamente motivante y gratificante», «en especial como reconocimiento de lo aprendido en la materia, y el trabajo tanto de la profesora como de los alumnos», indicaron varios estudiantes.

En definitiva, el modelo elegido para el desarrollo de ambas asignaturas potenció la participación e implicación en clase, donde «se generaron debates interesantes, además de divertidos», según registra una alumna, «que nos permitieron dar nuestra opinión y aprender de los demás», concluye. En definitiva se logró una mayor creatividad y una «visión y aprendizaje de conceptos nuevos y el asentamiento de los que ya conocía, debate, emoción, en definitiva, ha sido una asignatura a la que siempre me apetecía acudir por el ambiente que se creaba y el aprendizaje», resume otra estudiante.

En lo que respecta a las notas, pautadas entre el 0 y el 10, los grupos que presentaron la práctica obligatoria de la invitación obtuvieron una buena puntuación. Tan solo el 9,7% de los alumnos no llegaron al 5. Sin embargo, destacan las puntuaciones elevadas. El 26,8% de los estudiantes logró un 7, seguido del 17% que obtuvo la nota de 9 en la práctica. Por lo que se confirma el interés de los alumnos de Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas en el ejercicio. En cuanto a la puntuación final de la propuesta creativa de los alumnos presenciales de Arte, la mitad de la clase coincide en la puntuación de 10. Le sigue un 25% con una nota de 8 en los trabajos y, por último, con un 12,5%, una puntuación entre el 7 y el 9. Destacan, por tanto, los sobresalientes y notables que los alumnos de la materia Movimientos Artísticos Contemporáneos sacaron en las piezas, motivados por la aplicación de la teoría a la práctica y la posterior exposición de las piezas de calidad en la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge.

5. Repercusión en el aprendizaje del alumno

El EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) constituye uno de los medios fundamentales para promover la capacidad del capital humano de forma adecuada (Palomares, 2007). La BPID propuesta tuvo para la

Facultad de Comunicación de la USJ una repercusión positiva, ya que el alumnado adquirió las competencias perseguidas en las guías docentes de Movimientos Artísticos Contemporáneos, y Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas. El Plan Bolonia convierte el término competencia en el eje sobre el que gira la nueva concepción educativa, según recoge Joan Rué tras diversos estudios sobre el EEES. Algunos autores entienden que la competencia «integra los tres requisitos indispensables, conocimientos, habilidades y actitudes, que permite al individuo enfrentarse con garantías de éxito a una tarea o situación problemática en un contexto académico o profesional determinado» (Goñi, 2005; De Miguel et ál., 2006).

Los treinta y siete alumnos de Publicidad y Relaciones Públicas y Periodismo encuestados coincidieron al confirmar que habían adquirido las competencias previstas gracias a la colaboración en los proyectos de otra asignatura y la cooperación entre grupos de distintos cursos. Todos los alumnos de la materia de Arte manifestaron que habían adquirido las habilidades para la valoración y análisis de las manifestaciones artísticas contemporáneas, para la crítica del arte actual y para relacionar el arte contemporáneo y la publicidad. El 80% consideró que había desarrollado y aplicado el respeto por la creación y las opiniones ajenas, y un 10% menos, la capacidad de transmitir adecuadamente y con un carácter crítico y personal lo aprendido en clase. Por último, el 60% razonó que había ejercitado la capacidad personal para el aprendizaje, la mejora y la ayuda a los demás, y el 50% confirmó expresarse correctamente en las exposiciones orales, tanto individuales como en equipo, o hacer uso constante de la valoración crítica desde la educación y el saber estar en grupo y en sociedad.

Como ocurrió en el caso anterior, también se adquirieron las competencias específicas de Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas. El 77% de los alumnos consideró que tenía la capacidad para planificar y desarrollar campañas de comunicación y relaciones públicas, y las habilidades técnicas en comunicación: escritura y expresión de ideas, persuasión y originalidad creativa. El segundo lugar lo ocupó la capacidad para desarrollar un pensamiento estratégico, con un 74% de peso, seguida de la capacidad para entender e interpretar el entorno y ser capaz de adaptar al cambio la organización a la que presta sus servicios como profesional de las relaciones públicas, además de habilidades para utilizar las tecnologías de la información y técnicas comunicativas usadas en el campo de las relaciones públicas, y también definir y gestionar

presupuestos en materia de comunicación, con un 70%. Cuatro puntos por debajo se situó la capacidad investigadora y de análisis, y con un 62%, la capacidad para asumir el liderazgo, formar, gestionar y liderar grupos de trabajo en materia de relaciones públicas. Por último, los alumnos valoraron la capacidad para trabajar en contextos complejos: locales, internacionales, situaciones de crisis, en equipos multidisciplinares o con expertos de otros campos, y la capacidad para ejercer la profesión, con un 59% y un 44% respectivamente.

Las competencias en ambas materias en ningún caso quedaron desiertas, solo una contó con un 44%, el resto osciló entre el 75% y el 100%. Los resultados apuntan a la aceptación y compromiso adquirido en las prácticas propuestas en Relaciones Públicas y Arte.

6. Recursos técnicos e infraestructuras

El programa de ambas asignaturas, así como las prácticas o cualquier tipo de información sobre la materia, se publicó en la PDU (Plataforma Docente Universitaria), que facilitó la interacción entre la profesora y los alumnos. La infraestructura tecnológica mencionada contó con un *software* adecuado y los correspondientes conocimientos de teleformación por parte del alumnado y la docente, que permitieron su correcto uso. En la plataforma se incorporaron recursos telemáticos de comunicación (correo electrónico, chats, foros de debate, tablón de informaciones...), que sirvieron para desarrollar el aprendizaje autónomo por parte del alumnado presencial y no presencial. El material de apoyo partió de los apuntes impartidos en las clases magistrales, así como de las tutorías o los talleres desarrollados para resolver cualquier duda que pudiera surgir. En todos los casos, los alumnos contaron con documentos informativos donde se señalaba la elaboración del material didáctico, la evaluación de la experiencia, los tiempos, la carga docente, los resultados globales, los costes u otras necesidades que surgieron en las prácticas.

En lo que respecta a las funciones del personal implicado en la configuración, la docente se encargó de la coordinación y supervisión de los trabajos, tanto en la asignatura de Movimientos Artísticos Contemporáneos como en Planificación y Gestión de las Relaciones Públicas. En la práctica de la invitación los alumnos contaron con un *briefing* para su diseño, donde se explicaban, entre otros asuntos, la fecha de la inauguración, el lugar de exposición, el *target*, el emisor de la invitación o la temática de la exposición. Se procedió también a mencionar una serie de indicaciones para nombrar los documentos a presentar, los

datos que debían aparecer en la justificación, así como la entrega de la práctica a través de la PDU. Una vez valorados los trabajos por la profesora, esta indicó en las respectivas clases los ejercicios finalistas y, por último, cuáles serían publicados y usados para la exposición «Arte Persuasivo». Los alumnos adaptaron con posterioridad los contenidos de la invitación a los requerimientos reales de la exposición.

Los trabajos individuales sobre las vanguardias tratadas en clase se plantearon como la aportación práctica a todo lo aprendido, a través de las clases o los distintos talleres sobre la influencia de las vanguardias artísticas en la publicidad y el periodismo. Los alumnos presenciales entregaron de forma individual un planteamiento de cada una de las vanguardias que prepararon, en total, dos propuestas. Para ello contaron con dos opciones: dos anunciantes para plantear una propuesta de publicidad, o un anunciante para proponer un supuesto de publicidad y un medio de comunicación para otro de periodismo. Los alumnos cuya modalidad era no presencial elaboraron una única propuesta creativa para un anunciante real. La elaboración del trabajo siguió los mismos pasos y hoja de ruta que el resto de sus compañeros.

Finalmente, tanto los estudiantes presenciales como los no presenciales se decantaron por la propuesta de publicidad, cuya decisión justificaron. En todos los casos los planteamientos creativos adaptados al anunciante elegido por el alumno fueron originales. La presentación de la práctica se tuvo en cuenta de cara a la evaluación al igual que el debate posterior, incluidos en el apartado de participación y comportamiento del alumno. Los mejores trabajos se expusieron en el Espacio en Blanco de la Universidad San Jorge.

7. Principales resultados obtenidos

Para identificar el impacto de la buena práctica se desarrolló un DAFO, donde se englobaron los resultados de ambas materias. En lo que respecta a los puntos fuertes, se detectó un aprovechamiento de ambos trabajos, pues los alumnos se enfrentaron a dos prácticas reales, cuyos buenos resultados les permitió verlos publicados o expuestos. Las repercusiones de la exposición y la invitación, teniendo en cuenta el número de visitantes en la inauguración o las buenas críticas recibidas, fueron un reflejo del cumplimiento de los parámetros demandados. Para lograr este resultado se planteó desde el primer momento la posibilidad de exponer las piezas si cumplían unos requisitos de calidad y profesionalidad. Dificultad inicial que se disipó a medida que transcurría el curso y que los alumnos se fueron identificando e implicando con el proyecto pautado.

Con todas las herramientas a su alcance y los objetivos bien delimitados, los alumnos se empaparon de las vanguardias, lo que supuso una fortaleza, pues los debates generados en clase contaron con una gran carga crítica. En lo que respecta a la práctica de la invitación, la fortaleza fundamental consistió en la posibilidad de llegar a exponer esa pieza al conjunto de la Universidad, reconocimiento del buen trabajo aplicado al mundo real. En ambos casos, los aspectos mejorables podrían partir del tiempo con el que se contaba durante las clases para el desarrollo de los trabajos, teniendo en cuenta los requisitos que se marcaron. Esa necesidad temporal se suplió gracias a las tutorías grupales e individuales fuera de clase. La temática de la materia Movimientos Artísticos Contemporáneos en un principio deficitaria, pues los alumnos procedían de otras titulaciones al margen de Arte, fue reforzada con formación específica a través de clases magistrales, talleres, material audiovisual, visitas *in situ* a museos, análisis de piezas de arte y publicidad y, sobre todo, de campañas de publicidad, donde el arte fue el adalid de la comunicación.

Tras el DAFO, se puede concluir que los retos planteados a los alumnos en la BPID actuaron en beneficio de su autoaprendizaje. En la asignatura de Arte se generó un entusiasmo inicial por el tema, conectado con aspectos de tipo profesional o discusiones actuales. En el 90% de las sesiones, las preguntas y los debates adquirieron un especial protagonismo.

8. Carácter innovador

Las principales novedades que aporta la BPID a la actividad educativa en el contexto de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas, y Periodismo se centraron en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. El alumno se consideró como un receptor activo de la información que le llegaba. Mediante su propia actividad, construyó su conocimiento dándole significado a los contenidos planteados en la clase. Así, la acción educativa, que en un primer momento se centró en la transmisión de la información por parte de la docente, facilitó la actividad del estudiante. De este modo, la figura del profesor se entendió como facilitador del aprendizaje a tenor del modelo constructivista que se promovió en ambas prácticas. Las herramientas proporcionadas a los alumnos por parte de la docente ayudaron a desarrollar los procesos de aprendizaje, facilitaron el surgimiento de interrogantes o alimentaron la discusión y el debate.

En todo momento se apostó por una docencia de calidad, diseñada y planificada de acuerdo a un proyecto formativo. Para la organización de los trabajos se tuvieron en cuenta los espacios físicos o disposición de los recursos en función de las distintas fases en las que se encontraron las prácticas. Se apostó por contenidos relevantes y su presentación se adecuó a la temática elegida. Los alumnos recibieron la información de forma organizada, de manera que el reto diario consistiera en la resolución de una práctica adjunta que «amarrase» el aporte teórico. Como ejemplo, se explicó la elaboración de un poema dadaísta, que cada alumno creó después con la técnica de Tristán Tzara. La posterior presentación de las dos prácticas siguió unas normas establecidas que homogeneizaban las exposiciones, pero con cierto grado de libertad que permitió al alumno plasmar las emociones que sus obras o las de los compañeros les trasladaron en la materia de Arte.

Las nuevas tecnologías sirvieron de apoyo en las presentaciones de las piezas, en especial la pizarra digital, que permitió a toda la clase apreciar los matices de cada obra. En el caso del arte cinético se presentó el *making of* de la pieza *Dead Soul*, a través del cual la autora, Ana Belén Barranco, mostró las distintas fases y necesidades que le surgieron en el proyecto.



Figura. 8. Inauguración de la exposición «Arte Persuasivo». Foto: Patricia Aliaga.



Figura 9. Ana Belén Barranco con su obra *Dead Soul*. Foto: Patricia Aliaga.



Figura 10. Autores y profesora. Foto: Patricia Aliaga.

En cuanto a los materiales de apoyo, los estudiantes contaron en ambas prácticas con la guía docente de la asignatura, dosieres informativos, hojas de ruta para saber cómo desarrollar las prácticas u otras informaciones complementarias que surgieran durante el proceso de creación. La atención personal y las tutorías grupales e individuales, fueron vitales para la comprensión y desarrollo de las distintas piezas artísticas y de relaciones públicas que, sumadas al uso de las nuevas tecnologías, sirvieron para desarrollar una metodología didáctica que aunó las clases magistrales con el aprendizaje de los alumnos.

La profesora aprovechó su labor docente en ambas asignaturas para coordinar trabajos acordes con la temática de las materias, que estimularan la participación de los alumnos. Los sistemas de evaluación utilizados tuvieron en cuenta las competencias adquiridas por parte de los alumnos, así como el grado de calidad de las piezas y la profesionalidad en lo que a la aplicación real se refiere. La revisión del proceso se hizo en todo momento teniendo en cuenta las pautas aportadas para la invitación y las piezas creativas.

9. Sostenibilidad

Las estrategias específicas que se pueden plantear para garantizar la permanencia de la práctica parten del compromiso y la apuesta del docente por un aprendizaje basado en las respuestas y habilidades que pueda adquirir el alumno, a través del aprendizaje orientado a proyectos y sustentado por el apoyo intergrupalo. La continuidad se garantiza con una metodología que se centre en ejercicios y prácticas que lleven a los alumnos a implicarse con su aprendizaje de manera autónoma y a cooperar con el resto de compañeros. El profesor ha de diseñar situaciones o escenarios de aprendizaje pertinentes para lograr que el estudiante adquiera las competencias establecidas, que se desarrollarían en situaciones similares a las que se encontraría en el contexto laboral. Algunos autores, como la docente Ascensión Blanco, encuentran necesario plantear una enseñanza más contextualizada, donde el equipo de profesores se comprometa a revisar los objetivos de aprendizaje, las experiencias y actividades, y las estrategias de evaluación y calificación (2009).

Todos estos conocimientos y habilidades servirán al estudiante para su futuro desarrollo profesional, gracias a un aprendizaje donde construya ese conocimiento, por tanto, se implique en el mismo. Para ello, el docente deberá crear una metodología interactiva, que

fomente la participación del alumnado, generando reflexiones sobre la realidad y dándoles posibilidades de experiencias y contraste con lo que se enseña.

10. Replicabilidad y transferencia

El método del descubrimiento permite al alumno adquirir una serie de estrategias guiadas por el docente, cuyo objetivo primordial pasa por conseguir una enseñanza de calidad. Este ha de actuar como portavoz en la clase «para crear un marco de referencia, de manera que pueda acontecer un buen aprendizaje pero nunca como un fin en sí mismo» (Biggs, 2005). En la BPID, la profesora apostó por las denominadas metodologías activas, tendentes a la generación del conocimiento frente a la transmisión del mismo, en la que guio y motivó al estudiante, quien, en palabras de las docentes Ágeda Benito y Ana Cruz, «ocupa un papel protagonista al enfrentarse al reto de aprender y al asumir un papel activo en la adquisición del conocimiento» (2005).

La adecuación de los objetivos perseguidos en el EEES facilita a los estudiantes de las universidades que lo aplican «un esquema simple, comprensible y claro de las titulaciones, válido en todos los países» (Salaburu, 2006). Ajuste que facilita la aplicación de buenas prácticas de innovación docente, como la planteada, en otros contextos diferentes a las materias de los estudios de Periodismo, y Publicidad y Relaciones Públicas. La planificación transparente con directrices de trabajo claras y no contradictorias requiere de unos proyectos que apuesten por la originalidad y el carácter innovador.

Para garantizar la replicabilidad y transferencia de los resultados ha de partirse de unos objetivos claros, y adecuar para ello las metodologías de enseñanza propuestas y el sistema de evaluación implantado. Los pasos que se siguieron para planificar y desarrollar la BPID de forma transparente fueron los siguientes: en primer lugar, se definió el proyecto a desarrollar; posteriormente, el alumno reunió la información relevante; y una vez localizados los datos, los organizó, analizó y desarrolló el trabajo requerido —en todos los casos, con la supervisión de la profesora—. La evaluación de la BPID recibió una nota a final de curso, pero también se premió con la exhibición de los trabajos. Los buenos resultados obtenidos en dicha práctica demuestran los beneficios de los métodos de enseñanza que promocionan el compromiso y participación del alumno, un aprendizaje emplazado a conseguir la especialización de acuerdo con los parámetros marcados por Bolonia.

Bibliografía

- BENAVIDES, J. (2003): *Lenguaje publicitario*, Madrid, Síntesis.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (coords.) (2005): *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Nancea.
- BLANCO, A. (coord.) (2009): *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- DE MIGUEL, M., ALFARO, I. J., APOCADA, P., ARIAS, J. M., GARCÍA, E., LOBATO, C. y PÉREZ, A. (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*, Oviedo, Ediciones Universidad de Oviedo.
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (2008): *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*, Madrid, Nancea.
- GOÑI, J. M. (2005): *Las competencias: un término novedoso y ubicuo*, Barcelona, Octaedro.
- SANAGUSTÍN, M. A. y AGUSTÍN, M. D. (2008): *Investigación Educativa e Innovación Docente en el proceso de Convergencia Europea*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- MARÍAS, J. (1981): *El destino de la Universidad*, Madrid, Espasa Calpe.
- PALOMARES, T., GONZÁLEZ, M. N. y MADARIAGA J. M. (eds.) (2007): *La Innovación Educativa en la Universidad: adaptación al cambio*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- RUÉ, J. (2007): *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- SALABURU, P. (2006): *La universidad en la encrucijada: Europa y EE. UU.*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SOLER, E. (2006): *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*, Venezuela, Equinoccio.

Integración de metodologías activas en Fisiología Humana

Lorena Fuentes Broto

M.ª Pilar Ribate Molina

César Berzosa Sánchez

Carlota Gómez Rincón

María Ortiz Lucas

Marta Sofía Valero Gracia

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

1. Contexto y referentes externos

En la Facultad de Ciencias de la Salud se imparte Fisiología Humana en las tres titulaciones ofrecidas: Farmacia, Enfermería y Fisioterapia. Cada una de ellas presenta sus peculiaridades:

- En Farmacia, la Fisiología queda distribuida en Fisiología I (segundo semestre del segundo curso), Fisiología II (asignatura anual de tercer curso) y Fisiología Patológica (segundo semestre del tercer curso), con una media de cuarenta alumnos por asignatura.
- En Enfermería y Fisioterapia se imparte Fisiología como una asignatura anual de primer curso. En estas titulaciones se imparten dos grupos de sesenta alumnos cada uno por asignatura.

Los programas de todas las asignaturas han seguido las recomendaciones de la Sociedad Española de Ciencias Fisiológicas, con su correspondiente adaptación a los objetivos de cada titulación (SECF, 2009).

La formación de los profesores responsables de esta innovación, a través de cursos de formación del profesorado y del Certificado de Aptitud Pedagógica, ha sido fundamental para poder conocer un gran número de metodologías activas que se utilizan en distintas universidades y poder seleccionar entre estas, las que más se adecuan a las competencias a desarrollar por los alumnos de Fisiología.

De las metodologías desarrolladas por el grupo de Innovación Docente en Fisiología de la USJ, algunas son de nueva implantación y otras se están llevando a cabo con éxito por grupos de innovación docente de reconocido prestigio, pertenecientes a universidades tanto españolas como internacionales:

- GRINDOFI (Grupo de Innovación Docente en Fisiología), Departamento de Fisiología, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona.
- Grupo IEMA (Innovación en la Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Activo), Universidad Politécnica de Valencia.
- Innovación Docente del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Cataluña.
- Grupo de profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona para el «Diseño de problemas para los nuevos grados».
- Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Grupo EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje), Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona.
- Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- TLSO (Teaching and Learning Support Office), University of Manchester.

2. Objetivos

- Coordinación y potenciación entre los profesores para la mejora en la docencia de Fisiología en la Facultad de Ciencias de la Salud.

Objetivos específicos:

- Cambiar el rol del profesorado, que pasa de ser el protagonista en las clases magistrales a ser tutor facilitador del aprendizaje del alumno.
- Identificar aquellas herramientas didácticas que, partiendo de objetivos docentes concretos, permitan desarrollar habilidades que mejoren eficazmente la capacidad de comprensión y asimilación de la tarea realizada.
- Utilizar la tecnología como medio, no como fin.
- Ofrecer a los alumnos una mejor calidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Fomentar la participación del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Incorporar al alumno en la construcción del conocimiento con un papel activo.
- Fomentar el aprendizaje significativo y permanente como parte integral de la formación del alumno.
- Disminuir el bajo rendimiento académico y el grado de fracaso.
- Potenciar diferentes talentos, capacidades o habilidades dentro del proceso de aprendizaje.
- Fomentar el trabajo en equipo a través de un aprendizaje cooperativo.

3. Repercusión en el aprendizaje del alumno

En conjunto, las actividades seleccionadas potencian el desarrollo de las siguientes competencias:

1. Capacidad de expresar opiniones y proponer argumentos con efectividad a nivel oral y escrito.
2. Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.
3. Capacidad para el aprendizaje autónomo y la autocrítica.
4. Capacidad para usar con efectividad las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para enriquecer las presentaciones escritas y orales, y para facilitar el análisis de datos.
5. Capacidad de trabajo en equipo, contribuyendo activamente a los objetivos y a la organización de un equipo.
6. Capacidad de aplicar los conocimientos aprendidos a la práctica y en las destrezas que se pueden transferir al ámbito del trabajo.
7. Demostrar creatividad, independencia de pensamiento y autonomía.
8. Demostrar habilidad crítica y analítica sobre los enfoques convencionales de la disciplina.
9. Demostrar capacidad de innovación, creatividad e iniciativa.

A continuación, se resumen para cada metodología las competencias desarrolladas:

- Mapas conceptuales: competencias 3, 4, 7 y 9.

- Lecturas de artículos en inglés: competencias 3 y 8.
- Trabajos en equipo tipo Puzzle: competencias 1, 2, 4, 5, 8 y 9.
- Wikis: competencias 1, 4, 5 y 7.
- Casos clínicos y ABP (Aprendizaje Basado en Problemas): competencias 1, 2, 3, 6, 7, 8 y 9.
- Campaña contra el tabaco: competencias 1, 2, 4, 5, 7, 8 y 9.
- Simulaciones de congreso: competencias 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.
- Ejercicios de repaso tipo competencias: competencias 1, 3 y 5.
- Evaluación a través de cuestionarios de la PDU: competencias 3 y 4.

4. Desarrollo

4.1. Mapa conceptual

Los mapas conceptuales son potenciadores de aprendizajes constructivistas, fomentando la reflexión, el análisis y la creatividad. Se enseñó a los alumnos a realizar mapas conceptuales, primero en papel y después de modo interactivo, utilizando la herramienta CmapsTools (Institute for Human and Machine Cognition), que permite enlazar e indexar prácticamente todo tipo de archivos con la posibilidad de añadir información contextual a cada uno de los conceptos o nodos del mapa. Cada alumno subió su mapa conceptual a la PDU de la asignatura. La evaluación se realizó mediante una rúbrica con categorías para conceptos, establecimiento de relaciones, grado de ramificación, jerarquización, enlaces cruzados, simplicidad y facilidad de uso, lenguaje verbal, calidad de la presentación, puntualidad en el plazo, información adicional y creatividad. Esta actividad se realizó en Fisiología I.

4.2. Lectura de artículo en inglés

Esta actividad se realizó en las asignaturas Fisiología Humana I (ver documento adjunto de la guía docente de esta actividad), Fisiología Humana II y Fisiología Patológica. La actividad es perfecta para integrar el uso del inglés (segundo idioma de la asignatura) en el aula. Deben buscar artículos científicos propuestos por el profesor en las bases de datos más utilizadas en Ciencias de la Salud (PubMed, ISI WOK, etc.), relacionados con el tema que se está viendo en las clases teóricas. Una vez leídos, responden un cuestionario que valora su nivel de comprensión, así como la capacidad para memorizar datos importantes que aparecen en ellos.

Una vez aprenden a desenvolverse con soltura en la búsqueda en dichas bases de datos y seleccionan artículos con un sentido crítico, se intenta que esas lecturas vean un fin directamente relacionado con la asignatura y no se queden como una actividad aislada. Al final del tema, se realiza una presentación en la que se explica qué aporta su lectura al contenido visto en clase. De esta forma se trabajan varias competencias generales del grado, como el desarrollo de la capacidad de expresar opiniones y proponer argumentos con efectividad a nivel oral o la capacidad para usar con efectividad las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para enriquecer las presentaciones escritas y orales, y para facilitar el análisis de datos.

4.3. Trabajo en equipo (Puzle)

El método Puzle (*Figsaw Method*) pretende fomentar un aprendizaje cooperativo. En el que los alumnos deben trabajar en grupos de tres personas y en donde todos los miembros del grupo son necesarios para que la tarea pueda realizarse con éxito. Además, cada uno de los miembros del grupo debe rendir cuentas no solo de su parte del trabajo, sino también del trabajo realizado por el resto del grupo. A cada miembro se le entrega una parte del material que hay que trabajar (parte de un artículo, de un tema de un libro,...) y se le asigna un rol dentro de su grupo (control del tiempo, portavoz,...). La organización de la actividad es la siguiente:

1. Lectura individual de la materia.
2. Reunión de expertos: en este punto se reúnen todos aquellos alumnos que hayan trabajado la misma parte de la materia.
3. Elaboración individual de un guion: que sirva para explicar al resto de compañeros la materia estudiada por cada miembro del grupo.
4. Explicación de cada parte de la materia al grupo original.
5. Evaluación: se evaluaron los conocimientos adquiridos mediante un cuestionario individual, recibiendo cada miembro de un equipo la misma calificación, correspondiente a la media de las notas obtenidas por cada media en su cuestionario. También se puede realizar de distintas maneras (cuestionario, exposición oral eligiendo al azar el miembro del grupo que lo realizará,...).
6. Debate.

El objetivo de esta actividad es fomentar el trabajo en equipo a través de un aprendizaje cooperativo. Permite a cada uno de los alumnos adquirir el conocimiento de un tema a través del aprendizaje individual, realizado por cada uno de los miembros del grupo. Esta actividad se realizó en la asignatura de Fisiología Humana I del Grado en Farmacia, y en Fisiología General del Grado en Fisioterapia.

4.4. Wiki

Una wiki es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Basándose en la teoría del constructivismo social, afianzando el aprendizaje colaborativo, se abrió una wiki de repaso de la asignatura de Fisiología Humana I del Grado en Farmacia, donde los alumnos realizaban el resumen de cada tema de la materia. Cada alumno podía incluir su aportación a la wiki y, a su vez, todos los alumnos podían ver toda la información aportada y modificarla, hasta que todos los alumnos y profesores estaban de acuerdo en el resultado final. Mediante el uso de la wiki como un espacio de colaboración, se fomentaba la argumentación, el pensamiento crítico y el respeto a la opinión ajena.

4.5. Casos clínicos y ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)

El ABP es un método de enseñanza-aprendizaje que usa el problema como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. Se trabaja en pequeños grupos, lo que permite la confrontación y la discusión durante la resolución de las actividades, fomentando el aprendizaje colaborativo, la capacidad de observación experimental y la resolución de problemas reforzando el aprendizaje significativo. Se ejercita la puesta en común de todos los hechos observados, las ideas discutidas y los conceptos teóricos que enmarcan cada actividad, tomando el alumno un rol protagónico. El docente juega un papel orientador, superador de los errores personales y estimulador del pensamiento divergente para la construcción del conocimiento. Estas actividades se han realizado en Fisiología Patológica en el Grado en Farmacia, pero a la vez ha servido para reforzar conceptos adquiridos en Fisiología Humana I y II del Grado en Farmacia.

4.6. Campaña contra el tabaco

En la actualidad, se estima que más de 55.000 españoles fallecen cada año como consecuencia directa del tabaco y que la edad de inicio en este hábito está en torno a los 13 años, una de las más bajas de la Unión Europea. Desgraciadamente, cada día de 80.000 a 100.000 jóvenes de todo el mundo se convierten en adictos al tabaco. Por otro lado, el Estado español gasta más de 6000 millones de euros anuales para cubrir los gastos sanitarios directos de solo cinco de las enfermedades causadas por este hábito (EPOC, asma, cáncer de pulmón, enfermedad cerebrovascular y enfermedad coronaria). Evidentemente, nos encontramos ante un grave problema de salud pública cuyas causas son evitables, siendo de especial relevancia la concienciación de los jóvenes desde todo tipo de instituciones para erradicar esta adicción. Los profesionales de la salud deben comprometerse a contribuir con su trabajo, a promover, proteger y mejorar la salud, la seguridad y el bienestar de la población, prevenir la enfermedad y consecuencias de la misma, y a favorecer la sostenibilidad del sistema sanitario. Dada la gravedad del problema mencionado, desde el área de Fisiología se planteó como experiencia piloto, la elaboración y defensa de una campaña antitabaco para centros de atención primaria y ambulatorios como actividad evaluable en grupo en el Grado en Enfermería.

Básicamente, los alumnos en grupos de cinco personas, debían diseñar un póster informativo en el que, usando un lenguaje accesible para toda la población, se describieran las alteraciones que el tabaquismo provoca en la homeostasis general del organismo. Para la evaluación de la actividad se realizó una sesión de pósteres en el taller, en la que cada grupo explicó brevemente su campaña y contestó a las preguntas planteadas por un tribunal evaluador, constituido por miembros del grupo de Fisiología, así como por profesionales del ámbito de la salud. Para finalizar, se organizó un pequeño aperitivo en el aula con el objetivo de intercambiar impresiones y experiencias entre los alumnos y los profesores implicados. El trabajo fue evaluado por el tribunal mencionado en base a la originalidad y rigor científico de la campaña, así como por la capacidad de exposición y defensa de los alumnos. Finalmente, con el objetivo de promover la capacidad de autocrítica y valoración del trabajo de los demás, todos los alumnos votaron para elegir la mejor campaña, la cual vio incrementada su nota final en un punto.

4.7. Simulación de congreso

Esta actividad ha sido realizada en el Grado en Farmacia en las asignaturas de Fisiología II y Fisiopatología. Hemos integrado varios aspectos de la Fisiología y la Fisiopatología, empleando como situación una simulación de un congreso científico, donde el alumnado pone en juego diversos mecanismos de adaptación que involucran cambios cardiovasculares, respiratorios, nerviosos, metabólicos, etc., como situaciones de envejecimiento, buceo, viajar en un avión o realizar ejercicio extremo. Es una actividad formativa basada en la metodología ABP, y cada grupo de alumnos es responsable de recopilar información sobre un tema. Después los alumnos deben redactar un informe final en formato póster, de forma que presenten sintéticamente: una introducción, los objetivos del estudio, el procedimiento experimental, conclusiones alcanzadas y la bibliografía utilizada. La actividad finaliza con la presentación de todos los pósteres en una sesión específica, en la cual el alumnado viene preparado con una serie de preguntas para realizar en cada una de las presentaciones.

4.8. Ejercicio de repaso (competición)

Con el objetivo de desarrollar una actividad dinámica, que fomentara el trabajo en equipo y contribuyera a afianzar los conceptos básicos adquiridos tras el estudio de la materia, en varias de las asignaturas de Fisiología se desarrollaron competiciones por equipos. Este tipo de herramientas didácticas permiten estimular y desarrollar habilidades que mejoran la capacidad de comprensión de las tareas que se están realizando. Así, contribuyen a mejorar la atención y la concentración, promueven la creatividad, el deseo de mejora en el uso del lenguaje y la adquisición de conocimientos de cultura general en el alumnado. Este tipo de actividades, además, contribuyen a relajar al alumno, fomentando su participación en el aula y reduciendo el tan extendido miedo a hablar en público. La actividad se llevó a cabo al final de curso cuando toda la materia había sido impartida, de modo que los alumnos dispusieran de una visión global de la asignatura. Esta circunstancia permitió un mayor aprovechamiento de la actividad como herramienta de repaso y consolidación de los contenidos teóricos.

La actividad de innovación docente consistió en una competición por equipos basada en diferentes pruebas dinámicas tipo: Pasapalabra, Password, Party y Scattergories. El objetivo general de dichas pruebas fue poner de manifiesto los conocimientos adquiridos por el grupo y su

capacidad para transmitirlos, lo que requiere necesariamente la asimilación adecuada de conceptos.

En la asignatura de Fisiología General del Grado en Enfermería los equipos estaban constituidos por un máximo de cinco alumnos que eligieron libremente el grupo de trabajo al que pertenecían. Las pruebas que se realizaron fueron dos: Pasapalabra y Password.

En la actividad denominada Pasapalabra cada grupo debía elaborar un «rosco» formado por veinticinco conceptos estudiados en la asignatura, cada uno con una letra del alfabeto junto a su definición, que sirvió de pista para que un miembro de otro equipo identificara la palabra. En cada ronda participaron un integrante de cada equipo, todos los equipos dispusieron de cinco minutos para «adivinar» todos los términos. En la segunda actividad realizada, denominada Password, cada grupo elaboró cuatro tarjetas con seis términos vistos en la asignatura de Fisiología. Cada grupo eligió cuatro representantes (dos por ronda), cada uno de los cuales dispuso de un minuto para lograr que su compañero de equipo identificara los seis términos incluidos en una tarjeta elegida al azar. Para ello, pudieron utilizar un único término similar o un sinónimo en cada ronda por cada palabra.

En la asignatura de Fisiología Humana I del Grado en Farmacia los alumnos, previamente al día de la competición, tenían que repasar toda la materia y plantear cada uno diez preguntas de opción múltiple, sin compartir esa información con otros compañeros de clase. El día de la competición, la profesora hizo públicos los equipos y cada equipo se reunió para debatir las preguntas propuestas de cada miembro y seleccionar con las que querían participar en la competición. Posteriormente se realizó la competición entre los equipos. Todos los detalles estaban previamente explicados en la guía docente de esta actividad. La conclusión más clara de esta actividad fue la dificultad que tuvieron los alumnos en plantear preguntas concretas de opción múltiple, dado que hubo que anular varias de las que planteaban. Se estableció un buen clima entre compañeros, repitiendo las preguntas al otro equipo todas las veces que era necesario, pero a la vez cada equipo luchaba por obtener el mayor número de puntos posibles, esforzándose por entender y discutiendo entre los miembros la respuesta. La profesora observó atentamente cómo dentro de cada equipo los alumnos se explicaban unos a otros el porqué de las respuestas, justificando y argumentando su opinión. La profesora además, una vez repartido el punto correspondiente, explicaba los puntos clave para responder correctamente a cada pregunta. Al finalizar la

competición, los alumnos preguntaron las dudas que les habían surgido sobre la materia gracias a esta actividad. Por lo tanto, los conocimientos que habían adquirido se aplicaron en la actividad de competición, ayudando al desarrollo de las competencias en Fisiología.

4.9. Evaluación a través de cuestionarios de la PDU

Mediante este sistema se elimina la utilización de papel para realizar la evaluación, además de que las preguntas se corrigen automáticamente y aparece el resultado del cuestionario inmediatamente. El profesor tiene todas las estadísticas de los resultados obtenidos en el cuestionario y puede ver las preguntas con menor tasa de éxito para repasarlas de nuevo con los alumnos.

Es una herramienta que sirve como un sistema de retroalimentación para comprender la asignatura, llevar un estudio continuo de la materia y que proporciona al alumno experiencia para las metodologías de evaluación que va a tener que realizar durante sus estudios y posteriormente en pruebas de oposiciones como los exámenes de acceso al FIR (Farmacéutico Interno Residente) o a la plantilla asistencial hospitalaria en el caso del fisioterapeuta o del enfermero.

Las preguntas, categorizadas por dificultad, fueron de opción múltiple, respuesta corta, enlazar término, verdadero/falso o desarrollo. Se crearon también preguntas con imágenes para mejor comprensión y evaluación. Se crearon cuestionarios donde las preguntas y las respuestas habían sido mezcladas (aleatoriamente), lo que permitió que prácticamente cada alumno tuviera un cuestionario diferente pero de nivel similar.

Posteriormente, se habilitaron los cuestionarios con las soluciones para que los alumnos pudieran tener una retroalimentación del trabajo realizado.

5. Personal implicado

- Lorena Fuentes: profesora colaboradora en Fisiología I, encargada del desarrollo del mapa conceptual interactivo, la lectura del trabajo en inglés, la wiki, la competición, los cuestionarios a través de la PDU de Fisiología Humana I, y la evaluación de estas metodologías mediante encuestas en Fisiología Humana I.
- María Pilar Ribate: profesora de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia y de Fisiología Humana I en el Grado en Farmacia.

Encargada del desarrollo de la actividad Puzle, el mapa conceptual, los cuestionarios a través de la PDU y de su evaluación en el Grado en Fisioterapia.

- Carlota Gómez: profesora de Fisiología General en el Grado en Enfermería y de Fisiología Humana II en el Grado en Farmacia. Encargada del desarrollo de la campaña contra el tabaco y de las actividades de competición por equipos.
- César Berzosa: profesor de Fisiología Humana II, Fisiología Patológica del Grado en Farmacia y Fisiología General del Grado en Enfermería. Encargado del desarrollo de las lecturas en inglés en dichas asignaturas, los cuestionarios en la PDU de Fisiología Patológica, las simulaciones de congresos en el Grado en Farmacia con asistencia de los alumnos de primer curso del Grado en Enfermería y colaborador en el desarrollo de casos clínicos de Fisiología Patológica.
- María Ortiz: profesora de Fisiología General, encargada de realizar los cuestionarios a través de la PDU y de su evaluación en el Grado en Fisioterapia.
- Marta Sofía Valero: profesora colaboradora en Fisiología Patológica, encargada de realizar casos clínicos y elaborar los temas para las simulaciones de congresos.

6. Recursos técnicos e infraestructuras

- Recursos técnicos:
 - Plataforma Docente Universitaria (PDU) de cada asignatura.
 - Programa CmapTools (Institute for Human and Machine Cognition).
 - Herramienta web de encuestas *online* (www.encuestafacil.com).
- Recursos materiales:
 - Entrega a los alumnos de cada uno de los apartados de los casos clínicos elaborados por el profesor.

7. Resultados obtenidos

Mapa conceptual

Varios alumnos destacados ya conocían la técnica de estudio de realizar mapas conceptuales para buscar los conceptos de un tema concreto,

analizarlos, organizarlos y representarlos, y de este modo construir un aprendizaje significativo. Los alumnos que no estaban familiarizados con esta técnica han tenido la oportunidad de familiarizarse con ella. Todos los alumnos han utilizado con destreza el programa CmapTools, sin problemas en su descarga o manejo. El punto más complicado, a nivel docente, ha sido realizar la rúbrica para evaluar de forma objetiva los mapas conceptuales.

Lectura de artículo en inglés

Los alumnos han leído artículos científicos en inglés, propuestos por el profesor, de manera que su comprensión les permitiera realizar un resumen del texto y responder a un test, vía PDU.

Más tarde, los alumnos han utilizado diferentes bases de datos de las sugeridas, han encontrado textos científicos en inglés que han tenido que leer y comprender para posteriormente exponerlos y debatirlos en clase.

Les ha servido a los alumnos para conocer el uso de fuentes bibliográficas diferentes a los libros o a Wikipedia. Han tenido que utilizar el segundo idioma de las asignaturas (inglés), tanto al leer los artículos, al escribir los resúmenes y presentaciones, como al debatir las ideas de los artículos.

Trabajo en equipo (Puzle)

Después del desarrollo de dicha actividad en el Grado en Farmacia y en Fisioterapia, la conclusión que se obtuvo fue que el Puzle fue más eficiente y dinámico en el grupo en el que había un número menor de alumnos, ya que es mucho más fácil controlar los tiempos dedicados a cada una de las partes. En general es una actividad que ha gustado entre los alumnos, pues aprovechan las reuniones de expertos para resolver las dudas que hayan podido surgirles.

Wiki

Esta actividad no se incluyó en las calificaciones de la asignatura, dado que surgió a petición de los alumnos. Sin embargo, su participación ha sido muy heterogénea, habiendo alumnos con muchas aportaciones de alta calidad y otros cuya aportación ha sido mínima. A nivel docente, ha requerido un gran esfuerzo de corrección continua de las aportaciones para dirigir correctamente el esfuerzo de los colaboradores en la wiki. Todos los alumnos han utilizado el contenido resultado de la wiki para la preparación de la asignatura.

Casos clínicos y ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)

Hemos recogido algunas impresiones de los alumnos: «Nunca pensé que un compañero pudiera aclarar mis dudas», «Es bueno que el profesor no dé explicaciones de libro», «Aprendí el doble que en los cursos a los que estamos acostumbrados».

Campaña contra tabaco

El resultado general de esta actividad fue muy positivo, la mayoría de los grupos se implicaron en profundidad en la campaña, hasta el punto de lograr la motivación necesaria para dejar de fumar. La calidad, originalidad y la creatividad mostrada por muchos de los grupos puso de manifiesto la utilidad de la actividad para satisfacción de los profesores implicados. El diseño de una campaña de prevención del tabaquismo fomenta el aprendizaje cooperativo, reforzando de forma importante el aprendizaje significativo al permitir al alumno posicionarse en un entorno profesional potencialmente real, donde poner en práctica los conocimientos adquiridos como futuro profesional de la salud.

Simulación de congreso

Esta actividad generó un buen ambiente en clase, el cual favoreció el aprendizaje y sirvió para vencer la resistencia de los alumnos a la participación activa. Además, esta práctica docente ha permitido detectar algunos déficits formativos en nuestros alumnos que han motivado la implementación de estrategias correctoras.

Ejercicio de repaso (competición)

Las actividades de repaso realizadas en el marco de la competición contribuyeron a afianzar los conceptos básicos adquiridos tras el estudio de la materia, tal y como demuestran las calificaciones medias obtenidas por los alumnos (Pasapalabra 8,7; Password 6,3 etc.).

Este tipo de herramientas didácticas permiten estimular y desarrollar habilidades que mejoran la capacidad de comprensión de las tareas que se están realizando. Así, contribuyen a mejorar la atención y la concentración, promueven la creatividad, el deseo de mejora en el uso del lenguaje y la adquisición de conocimientos de cultura general en el alumnado. Además, las metodologías aplicadas contribuyen a relajar al alumno, fomentando su participación en el aula y reduciendo el tan extendido miedo a hablar en público. Algunas de las actividades se llevaron a cabo al final de curso cuando toda la materia había sido

impartida, de modo que los alumnos dispusieran de una visión global de la asignatura. Esta circunstancia permitió un mayor aprovechamiento de la actividad como herramienta de repaso y consolidación de los contenidos teóricos. Finalmente, destacar que la metodología utilizada permitió detectar una manifiesta dificultad en el alumnado en la búsqueda de sinónimos y términos relacionados con la Fisiología, poniendo en evidencia la necesidad de mejora en los usos del lenguaje general y específico.

Evaluación a través de cuestionarios de la PDU

Mediante este sistema se elimina la utilización de papel para realizar la evaluación, además de que las preguntas se corrigen automáticamente y aparece el resultado del cuestionario inmediatamente. El profesor tiene todas las estadísticas de los resultados obtenidos en el cuestionario y puede ver las preguntas con menor tasa de éxito para repararlas de nuevo con los alumnos. Los cuestionarios se diseñan a partir de una base de preguntas que tiene que estar muy bien categorizada para que a cada alumno le muestre un cuestionario de nivel similar. Las bases de preguntas también se pueden utilizar para la autoevaluación del alumno, permitiendo múltiples intentos. Se tiene que intentar mejorar la seguridad durante la realización del cuestionario, dado que el alumno realiza el cuestionario en la PDU y el profesor tiene que estar continuamente atento para que no utilice la información que pueda tener almacenada en el ordenador. Esta actividad es muy útil para que el profesor evalúe de una forma rápida y sencilla los conocimientos adquiridos por el alumno. Además, permite que el alumno reflexione sobre sus propios errores y sobre los errores más comunes cometidos por sus compañeros.

En la asignatura Fisiología General se realizó una encuesta que evaluara específicamente esta actividad.

En la asignatura Fisiología I se realizó una encuesta recogiendo la opinión de los alumnos con respecto a las metodologías activas utilizadas en la docencia de la misma.

Recogiendo la evaluación de los alumnos y de los profesores, se realizó la siguiente tabla con las principales conclusiones tras la implantación de cada una de las metodologías en Fisiología Humana.

Instrumento	Ventajas	Desventajas	Aplicación
Mapa conceptual	Integrar conocimientos.	Los alumnos no han sabido sacar todo el partido a la herramienta informática.	Recomendada para todo tipo de grupos.
Lectura <i>paper</i>	Comprensión de la lengua inglesa.	Poca accesibilidad a artículos.	Recomendada para todo tipo de grupos.
Puzzle	Los alumnos asumen el rol de ponente. Interrelación entre los alumnos.	Requiere una elevada supervisión por parte del profesor: tiempos, actividad de los alumnos, etc.	No recomendada para grupos grandes. Muy recomendable para grupos pequeños.
Wiki	Desarrollo de la competencia en la comunicación y argumentación escrita. Permite el trabajo no simultáneo.	Participan pocos alumnos. Herramienta informática complicada.	Muy recomendable para grupos pequeños. Muy recomendable para alumnos no presenciales.
ABP	Capacidad de aplicar conocimientos como un medio de autoaprendizaje.	Necesidad de amplia base de conocimiento.	Muy recomendable para grupos pequeños.
Campaña publicidad	Síntesis de conocimientos. Fomenta la creatividad.	No se requiere un elevado conocimiento de la asignatura.	Recomendada para todo tipo de grupos.
Simulación congreso	Comunicación oral. Síntesis de conocimientos. Ámbito profesional. Actividad motivadora.	Complejidad de coordinación.	Recomendada para todo tipo de grupos.
Ejercicios de repaso	Afianzar conceptos. Actividad motivadora y entretenida.	Requiere una elevada supervisión por parte del profesor. Reparto desigual de las tareas dentro del grupo.	Muy recomendable para grupos pequeños.
Cuestionarios <i>online</i>	Permiten el estudio continuado de la materia.	Necesidad de conexión a Internet simultánea. Fallos en la aplicación informática.	Muy recomendada para todo tipo de grupos.

Tabla 1. Principales conclusiones extraídas tras la implantación de cada una de las diferentes metodologías.

8. Carácter innovador de la práctica

El trabajo en equipo de un grupo de docentes enriquece la docencia en mayor medida que las aportaciones individuales. Con la coordinación y trabajo que hemos realizado en conjunto hemos conseguido adaptar numerosas y diversas metodologías al contexto de la Fisiología.

Ahora tenemos una mayor disponibilidad de información real sobre el impacto de la aplicación de estas metodologías activas a la docencia.

Los docentes estamos utilizando estas experiencias para incorporar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9. Sostenibilidad

La adaptación del modelo universitario al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) supone una reestructuración de la docencia, la investigación y la gestión, así como la implicación y la participación de la comunidad universitaria. El EEES hace especial hincapié en el refuerzo de la calidad de la enseñanza universitaria y en el enfoque social de la misma, con lo que la formación para la sostenibilidad significa una parte muy importante del cambio: aporta una dimensión social-ambiental importante, implicando a los futuros graduados en la búsqueda de soluciones a los problemas.

Tal y como se expone en el informe de tendencias 2010 de la Asociación de la Universidad Europea, la creación de un sistema de educación superior dinámico, flexible e innovador ha de hacerse sobre la base de la integración de la educación y la investigación a todos los niveles. Por ello, la educación debe cimentarse en el I+D de vanguardia, fomentando entre el alumnado, y en último término en la sociedad, la innovación, el espíritu emprendedor y la creatividad. En este sentido, el desarrollo de procesos de aprendizaje centrados en el estudiante debe traducirse en adaptaciones curriculares y metodológicas que den lugar a un proceso educativo flexible e individualizado. Únicamente de este modo, los futuros graduados serán capaces de entender la relevancia que los contenidos y metodologías asimiladas tendrán en el desempeño de su actividad profesional futura. Por ello, nuestro enfoque consiste en trabajar como un grupo consolidado de Fisiología y Fisiopatología, buscando distintas metodologías, seleccionando las más adecuadas para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, implantándolas y realizando evaluaciones y estadística sobre las actividades planteadas cada año en las diferentes titulaciones, para ofrecer soluciones a los problemas que se planteen, ayudar a que estas actividades evolucionen y a la implantación de nuevas herramientas específicas de docencia. Con todo ello y en función de los análisis realizados, garantizaremos la permanencia de las estrategias que mejores resultados finales muestran.

En este final del curso académico, el grupo de profesores seguimos manteniendo reuniones de coordinación para, a la vista de las conclusiones de cada experiencia piloto, incorporar en cada guía docente de Fisiología las actividades que mayor utilidad han demostrado en el

desarrollo de las competencias transversales y específicas que en cada asignatura se quieren potenciar. A su vez, este grupo de profesores mantiene su formación y actualización en metodologías docentes y se está coordinando para realizar experiencias piloto de nuevas actividades en el próximo curso.

10. Replicabilidad y transferencia

Tras analizar de manera exhaustiva los resultados, se han seleccionado aquellas actividades que contribuyeran de forma más eficiente a la consecución de los objetivos iniciales. Con los datos de especial interés, se han elaborado este y otros artículos científico-técnicos y comunicaciones a congresos de innovación docente. Esta publicación de los resultados obtenidos contribuirá de manera significativa a la diversificación en la implementación de las actividades realizadas en otros ámbitos docentes.

La Fisiología es una materia que se imparte en las tres titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Salud y esto ha supuesto una ventaja a la hora de buscar el trabajo en equipo de los docentes de la misma. Pero al igual que en esta materia, profesores de otras asignaturas pueden trabajar en equipo, planificando estrategias de implantación de nuevas metodologías, evaluándolas y adaptándolas a cada asignatura. Las conclusiones extraídas de cada una de las actividades implantadas en Fisiología pueden fácilmente extrapolarse a otras asignaturas de Ciencias de la Salud o de nivel universitario que quieran trabajar con el alumno las competencias generales que con estas actividades hemos querido desarrollar.

Bibliografía

- BAÑOS, J. E. y PÉREZ, J. (2005): «Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades», *Educación Médica*, n.º 8, pp. 216-225.
- CASTELLOTE, C., FERRER, R., CAMBRAS, T., JUAN, E., MORENO, J. J., PELEGRÍ, C., RABANAL, M. y FRANCH, A. (2007): «Casos clínicos como herramienta de evaluación en Fisiopatología», *Edusfarm, Revista de Educación Superior en Farmacia*, n.º 1, pp. 1-11.
- HUÉ, C., CIRIA, J. C., FUENTES, L., GARCÍA, J., GINER, B., GUEDEA, I., HARO, M., HORTELLS, J. L., LUPIANEZ, C., MIR, J. M. y PULIDO, J. I. (2008): *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- MARTÍNEZ, E., GARCÍA, J. J., FUENTES, L. y MIANA-MENA, F. J. (2007): *Fisiología Humana. 1022 objetivos cognoscitivos*, Zaragoza, Prensas Universitarias.

- MORALES, P. y LANDA, V. (2004): «Aprendizaje basado en problemas», *Theoria*, vol. 13, pp. 145-157.
- NEBOT-CEGARRA, J., CAMPILLO, M. y PÉREZ, J. (2003): «Influencia de la metodología docente en la adquisición rápida de conocimientos», *Educación Médica*, n.º 6 (1), pp. 37-43.
- PALÉS, J. (2001): «La educación médica basada en las competencias finales del estudiante», *Educación Médica*, n.º 4 (1), pp. 1-2.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE CIENCIAS FISIOLÓGICAS (2009): *Contenidos y objetivos de la Fisiología en los Grados de: Veterinaria, Farmacia, Odontología, Nutrición Humana y Dietética, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional*, Alicante, SECF.

Documentación del viaje de estudios a Oporto de la ETSA. Una guía de arquitectura para documentar viajes de estudios y como hilo conductor de Herramientas Digitales

Carlos Cámara Menoyo

Escuela Técnica Superior de Arquitectura

Universidad San Jorge

1. Descripción

El presente proyecto de innovación docente es una investigación acerca de las posibilidades que ofrece el desarrollo de una guía de edificios *online* con un planteamiento doble. El primero es entenderlo como método de exploración de las posibilidades que ofrecen las TIC, los mapas y la realidad aumentada en la arquitectura. El segundo es entender este método de trabajo como elemento unificador para aplicar distintas habilidades y herramientas digitales, basado en el trabajo cooperativo.

Todo ello se traduce en la creación de un binomio formado por una aplicación móvil y un sitio web, a modo de atlas colaborativo, con el propósito de resolver, por un lado, la necesidad informacional de los estudiantes de Arquitectura para preparar el viaje de estudios a Oporto y, por otro, para satisfacer la necesidad documental de las obras visitadas, que trasciende la propia Universidad, y la necesidad de difusión y visibilidad de las actividades realizadas por la Universidad San Jorge.

1.1 Sobre la página web

La página web se plantea como un atlas colaborativo en el que se muestra, de forma estandarizada en forma de fichas, información sobre las obras a visitar (tipología, superficie, localización geoposicionada, textos, imágenes, vídeos...), así como de sus agentes (arquitectos, arquitectos técnicos, ingenieros, colaboradores...). Dado su carácter cooperativo (una competencia necesaria en los estudios multidisciplinares), cualquier alumno puede añadir, complementar y corregir la información de las obras, ya sea con textos, fotografías o vídeos de elaboración propia durante el viaje o bien resultantes de una investigación posterior. El hecho

* Puede visitarse provisionalmente en este enlace: <http://www.usj.archtlas.com>

de que toda la información esté estandarizada ayuda, por un lado, a introducir los datos y, por otro, a leerlos y a establecer comparaciones que sirvan al alumno a establecer criterios propios acerca de las obras y empezar a cultivar un espíritu crítico tan necesario en nuestra profesión.

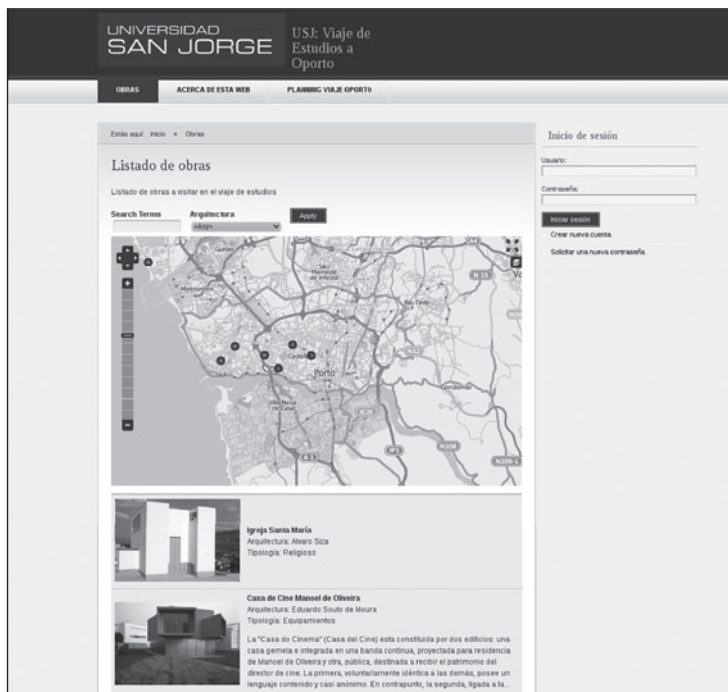


Figura 1. Captura de pantalla de la portada de la página web.

1.2 Sobre la aplicación móvil

La aplicación móvil de realidad aumentada, disponible para dispositivos iPhone y Android con GPS, sirve para mostrar los edificios que hay próximos a la posición que indique el GPS, lee los datos publicados en la web y presenta información resumida con un enlace hacia la página web.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

2.1. Antecedentes

Este proyecto de innovación docente surge de dos premisas: la primera es mejorar el aprovechamiento del viaje de estudios que realizan los alumnos anualmente. La segunda es la necesidad de dar una mejor solución

a algunos de los problemas detectados durante los dos cursos realizados hasta la fecha de la asignatura Herramientas Digitales, especialmente en cuanto a motivación del alumnado y a la capacidad de relacionar conceptos dentro de la misma asignatura y, sobre todo, entre otras asignaturas.

Se ha estructurado en dos fases: la primera, ya concluida, es una adaptación reducida que coincide con el viaje de estudios a Oporto, cuyo objetivo es poner a prueba el proyecto y sacar conclusiones previas a su incorporación en la asignatura Herramientas Digitales para el próximo curso. La segunda fase consiste precisamente en el desarrollo de Herramientas Digitales para el curso que viene y es el verdadero objetivo del presente proyecto, pues es donde podrán desarrollarse todos los procedimientos, estrategias y metodologías para la consecución de los objetivos marcados.

2.2. Motivación

Más allá de lo mencionado anteriormente, se trata también de un intento de explorar y profundizar un campo tan novedoso como poco utilizado en el ámbito de la arquitectura como son las TIC para la documentación, difusión y aprendizaje. Esto no es más que un reflejo de los intereses personales y una apuesta por una trayectoria personal y profesional[†], que vino impulsada, sobre todo, tras mi asistencia a la I Jornada de Experiencias sobre el Uso Educativo de los Videojuegos, los Entornos Virtuales 3D y de la Realidad Aumentada, organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y comprobar, a través de las experiencias de otros docentes, cómo pueden utilizarse determinadas herramientas digitales con fines educativos y con grandes resultados (Cámara, 2011a). Finalmente, la conferencia «Aprendizaje invisible: aprendiendo en 3D, 360° y 24/7», realizada por el Dr. Cristobal Cobo, acabó de darme las pistas necesarias para atar cabos (Cámara, 2011b).

2.3. Fase 1: viaje de estudios a Oporto

Contexto

Se ha realizado con todos los alumnos del Grado en Arquitectura de primer y segundo curso asistentes al viaje de estudios a Oporto, del 5 al 8 de mayo de 2011.

[†] Parte de esta trayectoria se resume en la ponencia «Documentar la arquitectura de Granada en la Red», que realicé para la Universidad de Granada en el Curso de Verano 2010-2011 (Cámara, 2010).

Metodología

Los alumnos disponen, previamente a la realización del viaje, de la información que publiqué en la página web habilitada para este fin para que puedan estudiarla y preparar el viaje conociendo la historia de los edificios y sabiendo algunos detalles en los que fijarse *in situ*. Un resumen de esta información está disponible en la aplicación de realidad aumentada para móvil que, además de estar vinculada con la web para mostrar la información siempre actualizada, permite orientarte y ofrecer indicaciones para llegar.

Dado que la web es colaborativa[‡], a partir de este momento pueden añadir textos, imágenes, vídeos, multimedia... a la web para complementar la información disponible y para compartirla con sus compañeros.

Con posterioridad al viaje pueden seguir complementando la información con el material que ellos mismos hayan elaborado. La información estará disponible en la página web y en la aplicación móvil, y será consultable por los alumnos y por el público en general.

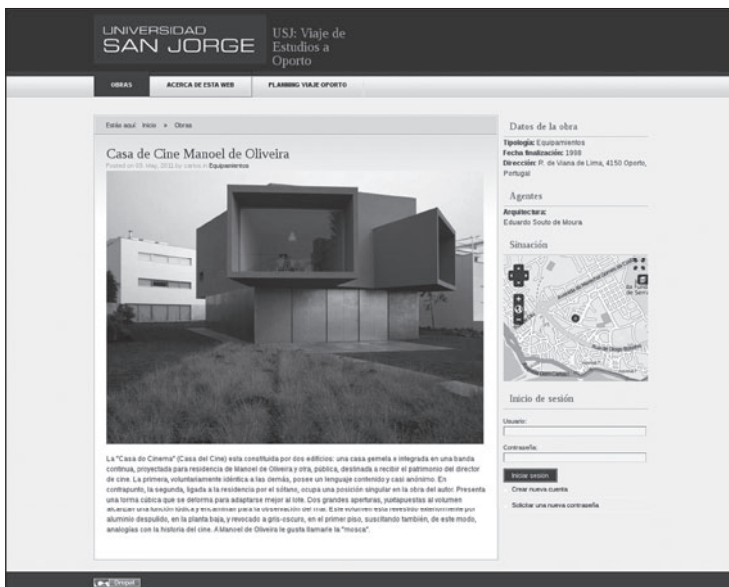


Figura 2. Captura de pantalla del detalle de una obra.

[‡] Siguiendo el modelo desarrollado por Wikipedia.org todos los contenidos son editables por cualquier usuario y se mantiene un control de versiones, que sirva para tener un histórico de todos los cambios introducidos y para poder restaurarlos en caso de error, omisión o vandalismo.



Figura 3. El historial de una obra permite ver las modificaciones realizadas, quién las hizo y por qué las hizo, y también revertir los cambios.

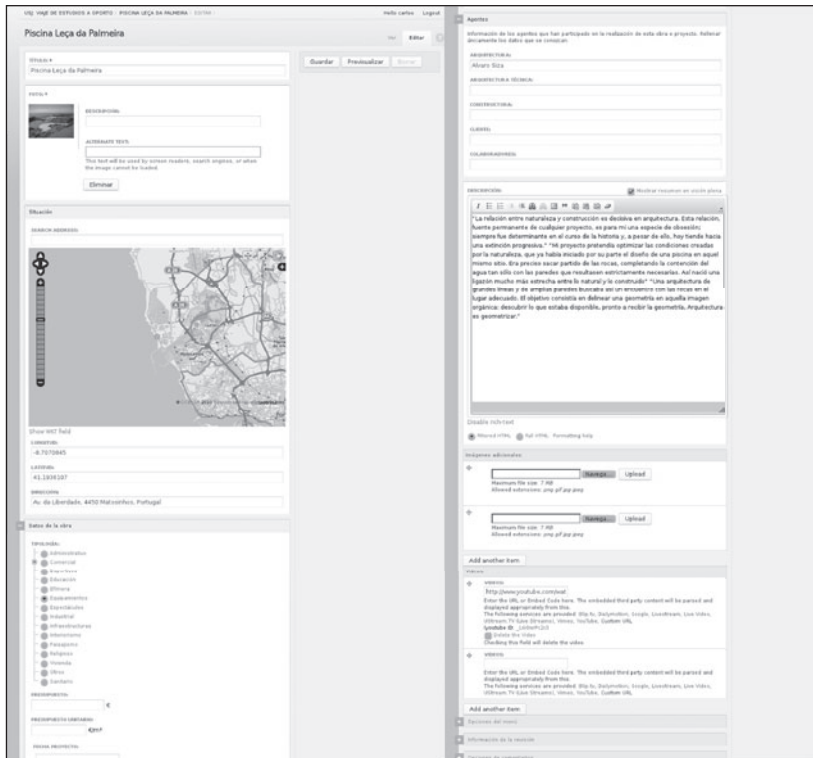


Figura 4. Captura de pantalla de la página de edición de contenidos de una obra donde pueden verse los campos estandarizados.

2.4. Fase 2: Herramientas Digitales, curso 2011-2012

Contexto

Se realizará con todos los alumnos de la asignatura Herramientas Digitales del primer curso del Grado en Arquitectura y se desarrollará durante la totalidad del curso.

Metodología

Los alumnos se dividen en grupos con el objetivo de documentar con todo detalle y con varios tipos y medios de información, un edificio concreto de una ciudad concreta[§] que ellos mismos habrán elegido y deberán haber justificado previamente.

A partir de que su edificio haya sido aprobado por el profesorado, deberán documentarlo a través de distintos medios: documentación escrita (textos, cálculos), documentación gráfica (planos, imágenes, dibujos...) y multimedia (vídeos, modelos 3D, VRML...). Toda esta información se generará en la asignatura y será el hilo vertebrador de la misma o bien procederá de otras fuentes. Finalmente se publicará en una página web habilitada a tal efecto, que será consultable por el público en general y recogerá un histórico de los trabajos de los alumnos de esta edición de la asignatura y de las ediciones futuras. Como en el caso anterior, la aplicación de realidad aumentada para móviles leerá la información que se publique en la web y la presentará en dispositivos móviles.

La asignatura se desarrollará como un taller en el que los alumnos tienen que desempeñar un trabajo pautado y conocido desde el primer día de curso, acompañado de seminarios teóricos en los que se expliquen los conceptos básicos y fundamentales para la realización del proyecto.

La evaluación de las competencias, habilidades y conocimientos se realizará a partir de lo que se conoce como carpeta de aprendizaje, formada por la autoevaluación de los propios alumnos, una evaluación entre iguales realizada por compañeros y finalmente por la evaluación del profesorado.

[§] Para esta primera edición de la asignatura se propone que la ciudad objeto de estudio sea Zaragoza debido a su proximidad, y mayor facilidad para obtener la información y para integrarse con otras asignaturas como Expresión Arquitectónica I, en la que se dibujan al natural edificios de esta ciudad. Sin embargo, en un futuro sería relativamente sencillo llevarlo a cabo en otras ciudades españolas o extranjeras, sirviendo como preparación del viaje de estudios de ese año.

3. Objetivos

Este proyecto de innovación docente es a la vez ambicioso y realista en cuanto a objetivos. A continuación se presentan, agrupados por conceptos, los principales objetivos:

- **Relativos al viaje de estudios:**
 - **Preparar información previa al viaje:** los alumnos pueden saber qué van a visitar, qué es lo más interesante, cuál es su contexto e incluso cómo llegar... lo cual permite un mejor aprovechamiento del viaje. Más allá de eso, pueden aprender la importancia de la planificación en general y en la organización de un viaje en particular.
 - **Elaborar información con posterioridad al viaje** para cubrir la necesidad documental. No solo de ellos mismos o de sus compañeros estudiantes, sino de cualquier persona interesada en la arquitectura en general y en las obras visitadas en particular.
- **Objetivos docentes/metodológicos:**
 - **Interconectar los contenidos trabajados durante el curso:** uno de los problemas detectados en Herramientas Digitales es que los alumnos perciben los trabajos que realizan como algo estanco y les cuesta mucho hacer una lectura transversal que les permita entender la relación que tienen entre ellos dentro de la asignatura, por no hablar de la extrapolación a otras asignaturas. Esta propuesta de innovación docente pretende incidir directamente en ellos planteando una metodología de enfoque por proyectos. La función de esta metodología es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con:
 - Aprender a tomar decisiones: proponer, argumentar y elegir.
 - Tratar la información: buscarla, organizarla, interpretarla, asimilarla y juzgarla.
 - Transmitir la información: comunicarla, hacerla comprensible, compartirla y elaborarla.
 - **Evaluar los aprendizajes:** «ser conscientes de lo que sabemos, lo que ignoramos, cómo lo hemos abordado» (Carbonell, Essomba y Valero, 2006).
 - **Trabajar en grupo:** es una habilidad muy necesaria hoy en día. Obliga a los alumnos a tomar decisiones y consensuarlas, a repartir el trabajo, aprender del compañero...

- **Tratar la información de forma metodológica y con el rigor necesario.** Aprender conceptos básicos como las fuentes y las citas.
- **Familiarizarse con las TIC y el trabajo con imágenes.**
- **Fomentar la reflexión holística en torno a la arquitectura y al resto de asignaturas del grado⁵.**
- **Mejorar la actitud analítica y crítica de los referentes arquitectónicos, y ponerla en práctica.** El hecho de poder publicar casi cualquier tipo de información hace que sea posible aprovechar el trabajo de otras asignaturas o aproximaciones para el desarrollo del proyecto, pero obliga a ser crítico con la información de la que se dispone, así como de sus fuentes. Por otra parte, el hecho de conocer en profundidad un edificio hace que el alumno esté en disposición de tener una opinión sólida sobre el mismo, que le permita ser crítico con este u otros edificios.
- **Tener un primer encuentro con la realidad aumentada** para entender sus potencialidades dentro del campo de la arquitectura.
- **Promocionar a la USJ y creación de marca:** al tratarse de un trabajo que se materializa en una página web y una aplicación móvil, esta puede ser consultada por cualquiera y serle de utilidad. La USJ se posiciona como una universidad que hace un uso puntero de las TIC, experta en arquitectura y que además ofrece un servicio público que va más allá de sus estudiantes o su PDI.
- Ser una **primera prueba** en estado embrionario de lo que pretende ser el nuevo enfoque de la asignatura Herramientas Digitales para el curso 2011-2012.

4. Repercusión en el aprendizaje del alumno

Estimo que la repercusión en el aprendizaje del alumno sería muy positiva, debido a que se basa en dos pilares de contrastada solvencia: el enfoque del trabajo por proyectos y la utilización madura de las herramientas digitales.

El nombre de «trabajo por proyectos» se aplica a una diversidad de propuestas educativas que comparten unos mismos fundamentos

¶ Lev Vygotsky rechazaba cualquier aproximación que compartimentase el conocimiento y lo dividiese en pequeños subconjuntos que se enseñen como elementos y destrezas independientes. Por el contrario, afirmaba que el elemento central de cualquier materia de estudio debería constituirlo el significado. Además, cualquier materia de estudio debería presentarse en toda su complejidad, en vez de presentar las destrezas y el conocimiento de forma aislada.

teóricos de la psicología del aprendizaje, pero que han surgido en contextos distintos y han seguido también su propia evolución. Un proyecto consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado. Las bases comunes a las distintas propuestas se relacionan con los siguientes aspectos:

- El aprendizaje participativo, activo y en cooperación.
- La motivación y la implicación de los aprendientes.
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos.
- El desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales.
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

Por otra parte, el empleo de las herramientas digitales va más allá de su simple utilización o un cambio de medio (como podría ser utilizar una pizarra digital, que si bien aporta algunas ventajas respecto a las convencionales, no supone ningún cambio de paradigma que mejore sustancialmente al anterior). Al contrario: son parte esencial para el desarrollo de la asignatura. Gracias a este enfoque los alumnos podrán establecer una relación libre y sana con las herramientas, al entender que son un hecho cotidiano y una herramienta de trabajo supeditada a un objetivo superior y claro.

5. Desarrollo

5.1. Proceso seguido

Previo al desarrollo del proyecto, fue necesario informar del mismo al equipo directivo de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura: Félix Arranz (director) y Lourdes Diego (jefa de estudios). Tras comunicarles mis intenciones, me aconsejan hacer una adaptación, menos ambiciosa y con mucho menos tiempo, para poder obtener unos primeros resultados que permitan adaptar la propuesta de asignatura, por un lado, y presentarla a concurso al Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente, por otro. Aprovechando que el viaje de estudios estaba a punto de tener lugar, hago una adaptación de la propuesta original que sirva para preparar el propio viaje.

La mayor parte del tiempo (tres semanas) se ha dedicado a investigar y desarrollar la solución tecnológica descrita en el primer punto. Una vez estuvo lista la solución tecnológica, lo siguiente fue buscar información sobre las obras y publicarla en la web, para lo cual dediqué

una semana. Una vez estuvo listo (dos días antes del viaje), fue posible informar a los alumnos.

De esta explicación y de los resultados obtenidos (ver más adelante), se desprende que el proceso seguido no fue el más correcto, debido, sobre todo, al poco tiempo disponible para informar de la propuesta. Es por ello que me gustaría plantear los pasos que creo deberían seguirse (a rasgos muy generales) el curso que viene en Herramientas Digitales.



Figura 5. Captura de un fragmento de la presentación en la I Jornada de Innovación Docente de la Universidad San Jorge.

5.2. Proceso a seguir**

1. Previo al inicio del curso académico:

1. Aprovechar la plataforma tecnológica (web y aplicación móvil) realizadas para el presente proyecto de innovación docente.
2. Decidir qué ciudad será objeto de estudio.

** La planificación propuesta en este caso es a modo indicativo y debería desarrollarse con más detalle y rigor con el consenso del profesor de prácticas y en función de los resultados obtenidos en Herramientas Digitales, una vez haya finalizado el presente curso.

2. Inicio de curso:
 3. Presentación del proyecto a los alumnos. Creación de grupos.
 4. Primeras sesiones de contextualización y conceptos básicos (fuentes de información, citas, tipos de información, TIC, Internet y redes sociales...) y fomento de la capacidad analítica y crítica.
 5. Los alumnos proponen, de forma argumentada, un edificio para su análisis. Este edificio será el objeto de trabajo de todo el curso y deberán documentarlo.
3. Transcurso del curso:
 1. Seminarios teóricos puntuales para la explicación del uso de las herramientas digitales necesarias para la documentación del edificio:
 - Documentación escrita (textos y cálculos —procesadores de textos y hojas de cálculo—).
 - Documentación gráfica (planos e imágenes —CAD, BIM, programas de edición y gestión de imágenes...—).
 - Multimedia (modelos 3D, vídeos, VRML... —programas de modelado 3D, renderizado y animaciones, edición de vídeo, servicios de vídeo...—).
 2. Taller de aplicación práctica de los conceptos aprendidos en los seminarios para la realización del proyecto.

6. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

6.1. Recursos personales

A pesar de que todo el proceso ha sido desarrollado por mí mismo, para su mejor aprovechamiento podría ser muy interesante contar con la colaboración de profesores de otras asignaturas.

6.2. Recursos técnicos para la realización de la página web

- Servidor web.
- Dominio.
- Instalación, configuración, programación y personalización de la aplicación web (se ha utilizado el gestor de código abierto Drupal, con una serie de módulos añadidos y personalizaciones).

6.3. Para la aplicación móvil es necesario

- Cuenta de desarrollador de Layar (gratuita).
- Creación de una capa de Layar (gratuita).

6.4. Aclaraciones

Los únicos costes necesarios se derivan del servidor y del dominio, así como del trabajo personal para la programación, configuración, personalización y mantenimiento del sitio. Para la realización de este proyecto utilicé mi propio servidor y subdominio de forma provisional.

Con respecto al primer punto, podrían aprovecharse los recursos que actualmente tiene la universidad para su propia web. Se da el caso, además, de que el *software* utilizado para la aplicación es el mismo que el que se ha utilizado para el sitio de la universidad (usj.es): Drupal. Esto facilita las posibles tareas de actualización y mantenimiento que puedan ser necesarias en el futuro, pues pueden aprovecharse los mismos recursos.

7. Principales resultados obtenidos

Debido al poco tiempo para implementar y dar a conocer la propuesta entre alumnado y profesorado, no ha sido posible obtener apenas resultados relativos al aprendizaje de los alumnos. Los alumnos tuvieron escasos dos días para conocer la web y no pudieron recibir formación acerca de cómo utilizarla, más allá de las instrucciones que contiene la propia web y de un mensaje que envié a través de la PDU. Los profesores organizadores del viaje tampoco pudieron participar del desarrollo del proyecto de innovación docente por motivos similares, si bien, ya les había comunicado por escrito mis intenciones con un poco más de antelación.

Entre los comentarios recibidos por parte de alumnos que han utilizado la web destaco que existe una «necesidad de recopilar información sobre el viaje» (algo en lo que la web puede resolver este propósito) y «la importancia del trabajo cooperativo». Como única crítica negativa me han comentado que, si bien, es fácil ver y añadir información sobre las obras, en estos momentos no existe información sobre sus autores (biografías...), lo cual sería muy fácil de implementar en el futuro inmediato y realmente aporta un valor al aprendizaje de los alumnos, pues ayuda a entender que el contexto de una obra viene también determinado por la trayectoria de sus autores.

De esto podemos extraer que para el correcto desarrollo de este proyecto de innovación docente no basta con disponer de dos buenas herramientas digitales como son la web y la aplicación de realidad aumentada, sino que es necesario un periodo de formación y contextualización para que los alumnos conozcan las herramientas y las posibilidades que ofrecen. Ocurre algo similar con la coordinación deseable con otras

asignaturas: tan necesario como dar a conocer la propuesta entre los compañeros con tiempo suficiente, será la necesidad de proporcionar ejemplos de cómo pueden interrelacionarse las asignaturas.

Sin embargo, sí que pueden extraerse algunos resultados en cuanto a la metodología y a la extrapolación para la asignatura Herramientas Digitales. El resultado más importante es verificar, no solo que es posible implementar el flujo de trabajo propuesto, sino que además puede implementarse con un coste casi despreciable. Además, el trabajo realizado para esta primera experiencia puede ser utilizado para el curso que viene y sería amortizado inmediatamente

8. Carácter innovador de la práctica

Más allá de hacer un uso extensivo y maduro de las TIC (esto es, no se usan simplemente por usar, sino que tienen una finalidad clara e incorporan un valor añadido que no sería posible sin ellas), esta propuesta apuesta por la no parcelación de contenidos. Para ello, se basa en un enfoque por proyectos realizado en grupo que evita la parcelación y fragmentación de contenidos, y permite a los alumnos un aprendizaje más eficaz que, según la psicología de Vygotsky y Feuerstein (Williams y Burden, 1999), se basa «en el carácter de la interacción social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y conocimientos», ya que «la función que desempeña el que tiene mayores conocimientos, normalmente el profesor, pero a menudo un compañero, es la de encontrar formas de ayudar al otro aprender», lo cual «supone a los alumnos a pasar el siguiente grado de conocimiento o comprensión y a superarlo». Así pues, otra novedad es la del rol del profesor como mediador, cuyo objetivo es, sobre todo, el de mejorar el aprendizaje de los alumnos, seleccionando y configurando las experiencias que se les presentan. El hecho de que esta sea una asignatura que permita integrar con cierta facilidad el trabajo realizado en otras asignaturas no hace más que acentuar este hecho, y permite al alumno ver la aplicación directa e inmediata de los conocimientos y competencias adquiridas no solo en la asignatura de Herramientas Digitales.

Cabe destacar que, una experiencia muy positiva es que los alumnos podrán ver, al terminar el curso, que el resultado de su trabajo se materializa en algo concreto, y que además queda archivado y documentado para que el público en general pueda visualizarlo en el futuro. Más allá de la satisfacción que esto puede producir en los alumnos, les permite valorar su aprendizaje a partir de la evaluación de los resultados finales obtenidos.

Por último, pero no menos importante, me gustaría señalar el carácter de servicio público que implica esta propuesta, pues ofrece una información de interés general que puede ser muy útil a los habitantes o visitantes de la ciudad objeto de estudio y que permite, no solo dar a conocer a la USJ más allá de los ámbitos académicos, sino acercar la arquitectura a los ciudadanos.

9. Sostenibilidad

Al ser una práctica con marcado carácter documental es importante, no solamente que pueda permanecer disponible a lo largo del tiempo, sino que esta sea consultable y ampliable por los alumnos de cursos posteriores y por el público en general. Para ello se han tenido en cuenta los siguientes factores:

9.1. Sostenibilidad económica

Para que sea una práctica durable tiene que poder realizarse sin grandes costes, o mejor todavía si no supone costes adicionales. En este sentido la aplicación para la realización de la web, Drupal, es de código abierto, utiliza estándares y es gratuita, con lo cual además del ahorro que supone también se tiene independencia y libertad de proveedores en caso de necesitarlos en el futuro. Se da la feliz coincidencia de que es el mismo *software* que utiliza la USJ para la realización de su página web principal, con lo que en caso de necesitar algún gasto adicional en el futuro sería fácilmente amortizable al ser compartido.

Se trata, además, de un proyecto fácilmente monetizable que puede suponer una fuente de ingresos adicional, ya sea en forma de venta de aplicaciones móviles, publicidad, patrocinios..., que permita incluso obtener beneficios.

Para la aplicación de realidad aumentada se ha optado por utilizar la infraestructura existente que ofrece Layar, un servicio gratuito con varios años de existencia, con un gran número de usuarios y disponible para plataformas Android e iPhone.

9.2. Sostenibilidad ambiental

Al tratarse de un proyecto eminentemente digital no se generan residuos, emisiones de CO₂ adicionales. En caso de querer compensar las emisiones de CO₂ que se derivan del uso del servidor puede optarse por contratar empresas que compensen dichas emisiones^{††}.

†† A modo de ejemplo, Dreamhost compensa las emisiones de CO₂ que genera (Cámara, 2008).

10. Replicabilidad y transferencia

Si bien, el ecosistema ideal para el desarrollo de la presente propuesta de innovación docente es la asignatura de Herramientas Digitales del Grado en Arquitectura, debido a la gran cantidad de tecnologías y conceptos que aglutina de forma coordinada y enfocada al estudio de obras arquitectónicas, sería relativamente fácil implementarlo en otras asignaturas del mismo grado. Sirvan como ejemplos los siguientes casos:

- **Incorporación de material generado en otras asignaturas:** dibujos a mano alzada escaneados y realizados en Expresión Arquitectónica, análisis de sombras realizados en Geometría, textos realizados en Cultura y Teoría en Arquitectura... Una variación interesante sería que, en lugar de que sean los alumnos de Herramientas Digitales quienes generen la totalidad de la información, estos podrían trabajar a partir de la labor realizada por compañeros de otros cursos en otras asignaturas, de esta forma podrían aprender del trabajo de otros compañeros y se fomentaría un proceso de aprendizaje y mejora continua.
- **Futuros viajes de estudios:** obviamente podría utilizarse esta propuesta docente para documentar los futuros viajes de estudios y generar un auténtico fondo documental de los viajes realizados.
- Debido a su carácter multidisciplinar, la asignatura Integración del Grado en Arquitectura podría ser también una buena candidata a adaptar esta metodología de enseñanza-aprendizaje.

También en el ejercicio profesional, los estudiantes podrían replicar el proceso seguido para elaborar su propio portafolio que les ayude a mejorar las opciones de inserción laboral.

Por último, podría llegar a ser interesante aprovechar el hecho de que la USJ ofrece estudios de Grado en Ingeniería Informática para que su alumnos pudieran desarrollar y mejorar la aplicación de realidad aumentada.

Bibliografía

- CÁMARA, C. (2008): «Esta web es verde», *Carloscamara.es*, <http://carloscamara.es/blog/2008/01/21/esta-web-es-verde>
- _____ (2010): «Documentar la arquitectura de Granada en la Red», *Carloscamara.es*, <http://carloscamara.es/conferencias/arquiredes-documentar-la-arquitectura-de-granada-en-la-red>

_____ (2011a): «Conclusiones sobre la I Jornada de Experiencias sobre el Uso Educativo de los Videojuegos, los Entornos Virtuales 3D y de la Realidad Aumentada», *Carloscamara.es*, <http://carloscamara.es/blog/2011/03/21/conclusiones-sobre-la-i-jornada-de-experiencias-sobre-el-uso-educativo-de-los>

_____ (2011b): «Aprendizaje invisible y sistema educativo ¿es posible?», *Carloscamara.es*, <http://carloscamara.es/blog/2011/04/19/aprendizaje-invisible-y-sistema-educativo-es-posible>

CARBONELL, L., ESSOMBA, M. À. y VALERO, J. M. (2006): «Els projectes de treball: una eina a l'abast» [versión electrónica], *Revista Guix. Elements d'Acció Educativa*, n.º 325, <http://guix.grao.com/revistes/guix/325-fem-i-construim-una-nova-educacio-publica-vii-jornades-dacute-escoles-o-12/els-projectes-de-treball-una-eina-a-l-abast>

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*, Cambridge, Cambridge University Press.

Antecedentes del proyecto arquitectónico: el usuario y la ergonomía. Estudiantes de arquitectura y personas con discapacidad intelectual

Ángel B. Comeras Serrano

Santiago Carroquino Larraz

Escuela Técnica Superior de Arquitectura

Universidad San Jorge

1. Descripción

Se presenta como modelo de buenas prácticas de innovación docente la práctica n.º 04 de la asignatura Integración I del segundo curso de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad San Jorge, referida al usuario y la ergonomía como antecedente del proyecto Arquitectónico.

La sociedad, como usuaria, prescriptora y receptora de la arquitectura, demanda por parte del estudiante de arquitectura un conocimiento minucioso de ella. El compromiso social del arquitecto es uno de los principios básicos para la elaboración de su trabajo.

Se planteó un ejercicio de intromisión y relación con la sociedad en un caso concreto. Se trataba de un sector específico como son los discapacitados intelectuales y el edificio que habitan, viviendas tuteladas denominadas Hogares CEDES, situadas en la calle Nuevo Parque s/n del barrio de San Gregorio de Zaragoza. En ejercicios anteriores se había comentado la concepción-relación-intromisión en la sociedad para dar una respuesta con nuestro trabajo, que es la arquitectura. Esta práctica planteó la posibilidad de analizar y trabajar sobre un proyecto concreto (viviendas tuteladas), realizado para un sector específico (discapacitados intelectuales). El punto de vista ergonómico permitía analizar la adaptación de la arquitectura a las condiciones psicofísicas del usuario.

El oficio de arquitecto, dirigido hacia uno de los principales trabajos que realiza profesionalmente, como es el proyecto arquitectónico, es por tanto la dirección fundamental de esta práctica. Contribuir a la activación y desarrollo del alumno en la fusión proyecto-sociedad, fundamental en la futura tarea profesional del ahora estudiante.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

La asignatura Integración I inicia el módulo Nuclear. Este, como módulo vertebrador transversal, vertical y horizontalmente, será capaz de explicar y orientar el contenido programático del resto de materias que en el curso correspondiente se propongan.

Es habitual entre los estudiantes de las escuelas de arquitectura, sobre todo en los primeros cursos, que siendo sobresalientes en alguna de las materias que cursan no sean capaces de trasponer estos resultados a su trabajo en otras asignaturas. Es objetivo de las asignaturas Integración I, II y III procurar del estudiante una visión vertebradora y global de todas las asignaturas que cursa siendo consciente de que, los conocimientos en Construcción, Instalaciones, Estructuras, Cultura y Teoría, y Proyectos son todos ellos integrantes del hecho arquitectónico y no elementos aislados de ramas de conocimiento diferenciadas. El propio nombre de la asignatura lo significa «integración» (sumar, unir).

El primer semestre del curso 2010-2011 de la asignatura, denominado «Antecedentes», exploraba los datos previos a la idea del proyecto. Se establecieron, en ese semestre, cuatro trabajos a desarrollar, incluyendo la semana cero de inicio, cuyas pautas de trabajo sobre los temas propuestos fueron: el registro como acercamiento y toma de datos, el análisis como reflexión y asimilación de los datos obtenidos, y la referencia documental como proceso y plasmación del resultado obtenido.

Mediante una estrategia de registro + análisis + referencia documental, el discente debería reconocer el estadio previo a la idea del proyecto, no siendo trabajo de ese semestre proponer una solución proyectual, sino detectar las situaciones anteriores al proyecto.

Tal y como se les comentó a los alumnos, se les hace trabajar de «arquitectos detectives», reconociendo las pruebas del caso analizado.

Ese curso 2010-2011, el primer semestre, se centró en tres objetivos: el entorno, la contemporaneidad y el usuario. Este último es el objeto de estudio en este artículo.

La novedad de una asignatura transversal en el plan de estudios, implica unos criterios en el campo de la investigación docente, cuya materia vertebradora debe producir una activación global en las demás asignaturas.

2.1. Aspectos relevantes

Una vez expuesta la programación y llevada a cabo por los alumnos, se señalan aspectos que han resultado interesantes en la práctica reali-

zada. La interacción estudiantes-usuarios ha permitido obtener, sobre un proyecto arquitectónico en funcionamiento, diversas conclusiones: la formación obtenida ha cubierto tanto aspectos académicos como de formación humana; la implicación total de los alumnos desde el primer momento, puesto que ha habido una doble activación; la posibilidad de conocer un proyecto desde su gestación hasta su funcionamiento final; y la posibilidad de acceder y conocer un colectivo que forma parte de la sociedad, con una serie de necesidades y peculiaridades, que deben conocerse, para poder realizar un proyecto adaptado. Finalmente, entre otros aspectos también importantes, la experiencia personal obtenida, ha activado y ayudado a concienciarlos socialmente. Los trabajos realizados, la implicación, y las opiniones y colaboraciones obtenidas han sido un reflejo de los magníficos resultados obtenidos. Desde la Fundación CEDES han manifestado a la Universidad San Jorge su agradecimiento, entendiendo que para ellos también ha sido una experiencia muy positiva como proceso de desarrollo y autonomía personal, de tal manera que la iban a explicar en un foro de innovación social a nivel nacional.

2.2. Referentes externos

La asignatura de Integración existe en uno o dos programas docentes de universidades españolas (IE School), donde es tratada también de forma vertebradora y transversal, ya que por sí misma implica la búsqueda de nuevos criterios en el campo de la investigación docente. Pero no conocemos que se haya realizado una experiencia semejante a esta. A nivel nacional e internacional tenemos referencias de actividades integradoras desde los colectivos de la discapacidad intelectual. La experiencia en proyectos semejantes del profesor y arquitecto Ángel Comeras, de profesionales especialistas de estos colectivos, junto con el conocimiento de la filosofía didáctica de la USJ, del profesor y arquitecto Santiago Carroquino, ha permitido llevar a cabo esta innovadora y novedosa actividad en el marco de la ETSA USJ.

3. Objetivos

A nivel de formación personal se pretendía que los estudiantes de arquitectura fueran conscientes de la función social del arquitecto. A nivel de formación académica se pretendía la transversalidad y horizontalidad de conocimientos con las demás asignaturas del grado.

Los objetivos buscados son los siguientes:

- Incidir en los objetivos marcados en la guía docente de la asignatura Integración (transversalidad de conocimientos, metodología, planificación, plazos, procesos, objetivos, etc.).
- Análisis de un hecho concreto —este proyecto arquitectónico—, sus circunstancias diferenciales, pensamientos que en él concurren, con el objetivo de reflexionar y sintetizar la realidad arquitectónica. La identificación, estudio y análisis de las partes como objetivo cohesionador.
- La experimentación de aspectos —tanto fundamentales como tangenciales a la arquitectura—: materiales, innovadores, técnicos, teóricos y propositivos, que conduzcan a la formación del futuro arquitecto.
- El compromiso social del futuro arquitecto como principio básico para la elaboración de su trabajo.
- El estudio de uno de los antecedentes principales del proyecto arquitectónico: la sociedad como demandante y receptora de la arquitectura. Ver un ejemplo y realizar una acción «concepción-relación-intromisión» de una parte concreta y especial de la sociedad.
- La conjunción de una actividad grupal llegando a una reflexión personal.
- La realización de una experiencia personal, inolvidable, única y enriquecedora para los alumnos.

4. Repercusión en el aprendizaje del alumno

La labor de activación a través de esta práctica repercute no solamente en los objetivos de ella y de la asignatura a la que pertenece, sino que se adquiere una concepción global de la arquitectura y por tanto de aprendizaje transversal con otras asignaturas.

La formación humanística se asocia sutil y determinantemente, siendo el resultado la evidencia de que en su trabajo profesional debe ser un referente.

En el trabajo, vinculado al estudio de las viviendas tuteladas para personas con discapacidad intelectual, se realizaron varias visitas a las citadas viviendas en las cuales los alumnos apreciaron de primera mano la realidad de sus usuarios, para posteriormente presentar un documento en el cual se analizasen las viviendas y el usuario según un único parámetro (movilidad, sensitivo, auditivo, cromático, laboral, atención, organización, relación, etc.).

El objetivo era detectar situaciones diferenciales, adaptadas o asimiladas, teniendo al usuario como centro. Implícitamente se les enseñaban a los alumnos valores sociales y de conciencia con usuarios discapacitados. El trabajo, si bien, era personal tenía un alto grado de necesidad de trabajo en grupo, obligando a una colaboración de acuerdos tanto en la toma de documentación como en el desarrollo diferencial, pero vinculado al documento a presentar.

La adquisición de competencia y conocimiento del itinerario vertical existente en el Grado en Arquitectura, relacionado con el proyecto, es una de las finalidades perseguidas con el desarrollo de este trabajo.

5. Desarrollo

La práctica n.º 04, denominada «Antecedentes-el usuario-ergonomía», que aquí se presenta, se ha compuesto del siguiente programa:

1.ª Jornada

- Charla y exposición del proyecto Hogares CEDES a cargo del profesor Ángel Comeras.
- Charla del arquitecto Rovira-Veleta, especialista en accesibilidad, sobre ergonomía.

2.ª Jornada

- Visita de los estudiantes a las instalaciones de la Fundación CEDES, programada de la siguiente forma: exposición de todas las actividades realizadas por los usuarios (personas con discapacidad intelectual) a cargo de especialistas de la Fundación CEDES, visita a las viviendas tuteladas Hogares CEDES, enseñadas y explicadas por sus usuarios, y finalmente interacción estudiantes-usuarios como conocimiento mutuo de actividades, trabajos, estudios, situaciones, etc.

3.ª Jornada

- Presentación de los estudiantes de su reflexión y análisis realizado sobre el proyecto-usuario, así como la elección individual del tema de análisis seleccionado con el cual se va a desarrollar el trabajo personal y justificación de la elección. Exposición pública y correcciones de los profesores. En esta jornada se abre un foro en la PDU para compartir en cualquier momento del día: comentarios, consultas, opiniones sobre la visita realizada, apreciaciones y planteamientos

de los temas elegidos. Posteriormente a esta selección, los estudiantes tenían la libertad de visitar de nuevo las viviendas y a sus usuarios, planificándolo con los responsables.

4.^a Jornada

- Día anterior a la presentación definitiva —entrega del trabajo realizado—, a través de la PDU. Entrega en formato PDF y en DIN A3, común para todos y formalmente acordado con anterioridad.

5.^a Jornada

- Entrega del documento encuadernado.
- Exposición y corrección pública e individual en pantalla.
- Asistencia y participación de todo el grupo de alumnos y profesores de la asignatura, así como de cinco personas con discapacidad intelectual, en la exposición de los trabajos y en el debate. Nota: las jornadas han tenido un tiempo mínimo entre ellas, de una semana, para poder reflexionar y trabajar según la programación realizada.

Documentos generados por la práctica:

- Documento inicial explicativo de la práctica.
- Presentación PowerPoint de la práctica, concepción y generación del proyecto Hogares CEDES explicado por el profesor Ángel Comeras.



Figuras 1 y 2. Hogares CEDES.

- Exposición y aportación de fichas de accesibilidad del arquitecto Enrique Rovira-Beleta.
- PDF DIN A3 del proyecto resumido.
- Emplazamiento y situación de Hogares CEDES.

- PDF del artículo publicado con explicación y documentación de Hogares CEDES.
- Documento de los temas seleccionados de los alumnos sobre su reflexión personal y el trabajo que van a realizar.
- Foro instalado en la PDU con consultas, opiniones y reflexiones de los alumnos, contestadas por los profesores Santiago Carroquino y Ángel Comeras.
- Fotografías de la jornada realizada en las instalaciones de la Fundación CEDES.



Figura 3. Talleres y actividades de terapia ocupacional de la Fundación CEDES.



Figuras 4 y 5. Visita a las viviendas Hogares CEDES.



Figura 6. Interacción alumnos-usuarios en las instalaciones de los Hogares CEDES (los usuarios preguntaron a los alumnos el porqué de la práctica y los alumnos a los usuarios por su experiencia personal).

- Fotografías de la jornada realizada en las instalaciones de la Universidad San Jorge.
- Trabajos individuales llevados a cabo por los alumnos, entregados en formato digital a través de la PDU y en formato papel en carpeta DIN A3.



Figura 7. Exposición de los trabajos por parte de los alumnos con identificación y aportación de los usuarios de los Hogares CEDES en las instalaciones de la ETSA Universidad de San Jorge.



Figura 8. Final de la visita a la Fundación CEDES (alumnos, usuarios y profesores).

La documentación, que ha sido utilizada, ha estado colgada en la PDU, haciendo uso simultáneo del foro, con objeto de continuar el debate fuera de las horas lectivas. Este cauce de comunicación profesores-alumnos ha enriquecido en trabajo de los alumnos y por tanto se ha calificado como complemento de la elaboración del trabajo.

La realización de la práctica ha promovido el debate permanente entre los alumnos, guiados y atendidos por los profesores Santiago Carroquino y Ángel Comeras.

La interacción de las personas con discapacidad intelectual y los alumnos, dirigidos por los profesores y expertos de la Fundación CEDES, ha conseguido una implicación total del alumnado en la actividad. Los alumnos han manifestado y agradecido esta actividad, y los profesores creemos que este tipo de prácticas contribuyen de manera importante al aprendizaje cooperativo y personal.

6. Personal implicado, participantes en la actividad, y recursos técnicos e infraestructuras

6.1. Personal implicado

- Santiago Carroquino, arquitecto y profesor titular de la asignatura Integración I y coordinador de segundo curso 2010-2011 de la ETSA de la Universidad San Jorge.

- Ángel Comeras, arquitecto y profesor titular de Taller, curso 2010-2011 de la asignatura Integración I de la ETSA de la Universidad San Jorge. Autor del proyecto de viviendas tuteladas Hogares CEDES y con amplia experiencia profesional en proyectos y actividades sociales relacionadas con personas con discapacidad intelectual.
- Enrique Rovira-Beleta, arquitecto experto en accesibilidad. Profesor de la Universidad Internacional de Cataluña. Colaborador del convenio con la Cátedra Fundación ADECCO.

Profesionales de la Fundación CEDES que han participado en esta experiencia, junto a la Universidad San Jorge:

- Teresa Muntadas, psicóloga y directora de la Fundación CEDES.
- Laura Gardel, psicopedagoga y profesora de Educación Especial, desarrolla actividades de formación con adultos, el taller de Periodismo y el programa de Autogestores.
- Gema del Moral, terapeuta ocupacional y especialista en integración sensorial, coordina y lleva a cabo las actividades del programa de terapia y rehabilitación.

6.2. Participantes en la actividad

- Seis personas con discapacidad intelectual, una de ellas con autismo. Todos ellos mayores de 18 años, la mayoría conviven en el centro ocupacional, en el servicio residencial de las viviendas tuteladas Hogares CEDES.
- Veinticuatro alumnos de la asignatura Integración I de segundo curso 2010-11 del Grado en Arquitectura de la Universidad San Jorge.

6.3. Recursos técnicos y materiales

Además de las instalaciones y medios técnicos e informáticos de la Universidad San Jorge es necesario explicar aspectos técnicos y materiales de la Fundación CEDES.

La Fundación Carmen Fernández Céspedes CEDES es una entidad de carácter social, sin ánimo de lucro, dedicada a la atención integral de niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo.

Tiene como misión mejorar su calidad de vida, realizando, desde un compromiso ético, acciones, servicios y apoyos que respondan a las necesidades que presentan en las diferentes etapas de la vida y les permita que generen el mayor desarrollo personal y subjetivo al que aspira

cualquier persona, favoreciendo la inclusión y participación activa en la sociedad.

Los valores de la entidad se fundamentan en los siguientes principios:

- Dignidad y valor de la persona con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo.
- Derechos e igualdad de oportunidades para la realización personal y social.
- Inclusión y valor de la diversidad.
- Acción centrada en las capacidades y posibilidades de las personas, en sus intereses, deseos y elecciones propias
- Cooperación y participación de todos los agentes implicados en la atención, apoyos y servicios que se llevan a cabo.

En la actualidad la fundación dispone de los siguientes centros y servicios para el desarrollo de sus fines:

- Colegio de Educación Especial.
- Centro Ocupacional y de Día.
- Centro Especial de Empleo.
- Residencia: viviendas tuteladas Hogares CEDES.
- Servicio de Ocio y Desarrollo Personal.
- Servicio Tutelar.
- Programas transversales de terapia y rehabilitación, comunicación, planificación centrada en la persona, envejecimiento, de salud, autogestores y apoyo familiar.

Actualmente, desde sus centros y servicios atiende a ciento cuarenta personas con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo de diferente etiología y grado de afectación y a sus familias.

Así mismo, cuenta con un equipo de sesenta y cinco profesionales, de diferentes especialidades y niveles de dedicación, y con veinte voluntarios que de manera regular colaboran en el servicio de ocio y desarrollo personal.

Sus instalaciones se ubican entre las calles San Cristóbal, 4 y Nuevo Parque, 6 del barrio de San Gregorio de Zaragoza, sobre una parcela de nueve mil metros cuadrados aproximadamente. En ella se levantan tres edificios que suman una superficie construida total de unos tres mil doscientos metros cuadrados, dotados de un amplio equipamiento

adaptado a las necesidades y características de sus usuarios, y a las actividades que se desarrollan y que pretenden lograr espacios con la mayor accesibilidad posible.

7. Principales resultados obtenidos

Los principales objetivos que se perseguían con esta buena práctica, señalados anteriormente, han sido cumplidos satisfactoriamente.

7.1. Puntos fuertes

- Seguimiento, reforzamiento y activación como objetivos señalados en la guía docente de la asignatura Integración I.
- Transversalidad con las líneas generales (itinerario: proyecto arquitectónico) del Grado en Arquitectura.
- Desarrollo grupal de la actividad en progresión hasta la reflexión y trabajo personal.
- Implicación personal de los alumnos con el colectivo de discapacitados intelectuales.
- Fortalecimiento del perfil humano de los alumnos.
- Conocimiento y conexión con una parte de la realidad y contexto social.
- Implicación del profesorado ante una respuesta tan positiva de los alumnos.
- Trabajos presentados por los alumnos de gran calidad y variedad acorde con los distintos puntos de vista personales.

7.2. Aspectos mejorables

Aun obteniendo unos resultados muy satisfactorios, se plantea para sucesivas ocasiones un desarrollo con mayor longitud temporal para pulir más los trabajos presentados. En esta ocasión se optó por seguir y respetar la programación del semestre para no alterar el resto de las prácticas planificadas, transmitiendo así a los alumnos un mensaje de responsabilidad con el planteamiento de la asignatura en la guía docente.

Se considera necesario para sucesivas convocatorias la interacción con otros centros de la USJ, Facultad de Ciencias de la Salud, de Comunicación o incluso con el Instituto Humanismo y Sociedad. También se considera positiva la implicación de otros sectores de la sociedad para «exportar» la experiencia producida.

8. Carácter innovador de la práctica

El Grado en Arquitectura de la Universidad San Jorge tiene la novedosa asignatura de Integración, respecto a otras universidades españolas, que de forma transversal conecta y une diversos contenidos de otras asignaturas. Por tanto, evita que existan compartimentos estancos, inexistentes por otra parte en el trabajo del arquitecto. En el segundo curso, Integración I pretende activar y contextualizar todo lo referente al proyecto arquitectónico.

En resumen, esta asignatura ya es por sí misma innovadora y permite investigar en el campo de la docencia temas relacionados con los antecedentes del proyecto, como son la sociedad, el arte, la cultura, etc.

La práctica implementa valores sociales en la formación del futuro arquitecto, determinando estos como inherentes a su propia labor y los vincula claramente con las demás áreas académicas del grado.

9. Sostenibilidad

Esta buena practica ha sido cuidadosamente documentada, tanto su programación como sus contenidos y resultados, para poder seguir compartiéndola y mejorándola. El resultado es la permanencia de una metodología implantada, que potencialmente puede ser objeto de múltiples variaciones sobre diversos tipos de usuarios y proyectos arquitectónicos, garantizándose su permanencia y variedad.

10. Replicabilidad y transferencia

Esta práctica es un referente de otras prácticas que se están realizando atendiendo a la siguiente metodología:

- Acción grupal de intrusión en una materia concreta o concepto.
- Actividad de integración sobre los antecedentes del proyecto arquitectónico y su traslación al resto de materias (sociedad, arte, cultura, construcción, instalaciones, usuario, contexto, etc.).
- Exposición del punto de vista personal de la elección del alumno.
- Actividad personal y grupal, tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos a través de la PDU.
- Acotación del trabajo en su maquetación y definición documental.
- Exposición y corrección pública de los trabajos, ante compañeros, profesores y potenciales usuarios.
- Interacción inicial y final con los agentes implicados.

Tal y como se ha comentado, la interacción con otros centros de la USJ puede dotar la práctica de transversalidad, sumando sinergias e intereses. Se proponen algunos como ejemplo:

- Facultad de Comunicación: mejora en la documentación y publicación de las acciones.
- Facultad de Ciencias de la Salud: relación entre terapia y arquitectura.
- Instituto de Lenguas Modernas: replicabilidad e internacionalización de las propuestas de estudio.
- Instituto Humanismo y Sociedad: significación de los valores sociales de la arquitectura.

11. Trabajos de los estudiantes

Se aportan varios títulos y enunciados de los temas estudiados por algunos de los alumnos como ejemplo de diversidad. El alto grado de satisfacción, obtenido en sus contenidos y desarrollo de todos ellos, podría permitir la exposición de la totalidad pero, su gran extensión, impide su publicación. Con esta pequeña selección se desea alumbrar al menos un poco los magníficos resultados obtenidos.



Figura 9. Trabajo de María Biurrun Marañoñ.



Figura 10. Trabajo de Anna Aranaz Agusi.



Figura 11. Trabajo de Sergio Puértolas Broto.

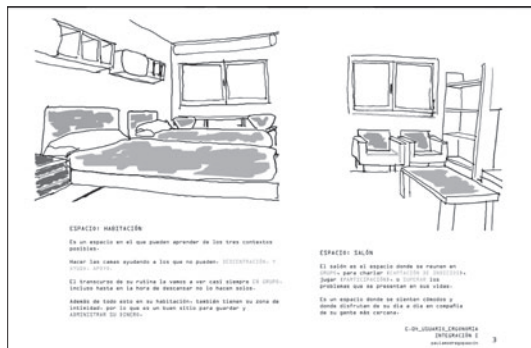


Figura 12. Trabajo de Paula Modrego Palacín.

Pilar Irala Hortal es doctora en Historia del Arte por la Universidad de Zaragoza. Tiene formación específica en Gestión del Patrimonio Cultural (máster oficial) y en innovación docente, sobre todo en aprendizaje cooperativo y desarrollo del pensamiento creativo y crítico. Asimismo, cuenta con un Posgrado en Investigación y Formación del Profesorado Universitario en la Sociedad Intercultural. Es profesora de la Universidad San Jorge, donde imparte, entre otras asignaturas: Expresiones Artísticas Contemporáneas I y II y Expresiones Artísticas Contemporáneas: Fotografía, Cine y Moda. Su principal línea de investigación aborda la fotografía y su relación con el periodismo, el arte, la literatura y las nuevas tecnologías. Asimismo, es crítico internacional de arte contemporáneo y miembro de la Asociación Internacional de Críticos de Arte.

Ana Sáez-Benito Suescun es licenciada en Medicina y Cirugía por la Universidad de Zaragoza, especialista en Medicina Familiar y Comunitaria vía MIR y licenciada en Farmacia por la Universidad de Navarra. Es profesora de Atención Farmacéutica I en el Grado en Farmacia de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge, colaborando en las prácticas, talleres y seminarios de las asignaturas de Atención Farmacéutica II y III. Ha desarrollado su labor como médico en el ámbito de la atención primaria y en urgencias hospitalarias, actualmente desarrolla su labor profesional como farmacéutica comunitaria, en una oficina de farmacia urbana en Zaragoza.

Loreto Sáez-Benito Suescun es licenciada en Farmacia por la Universidad de Navarra, experto universitario en Investigación Clínica por la Escuela Andaluza de Salud Pública, cuenta con un Máster Universitario en Atención Farmacéutica por la Universidad de Granada, y es miembro del Grupo de Investigación en Atención Farmacéutica de la Universidad de Granada (GIAF-UGR). Es profesora de Atención Farmacéutica e Información y Metodología Científica en el Grado en Farmacia de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge, coordinadora académica de las prácticas tuteladas del Grado en Farmacia, y coordinadora y docente del módulo de «Metodología científica aplicada» en el Máster Universitario en Atención Farmacéutica y Farmacoterapia también en dicha Universidad.

Diego Marro Ramón es licenciado en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Ciencias Farmacéuticas por la Universidad de Ginebra. De 2008 a 2011 fue el primer director del nuevo Grado en Farmacia de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge, y actualmente, dirige el Máster Universitario en Atención Farmacéutica y Farmacoterapia, y es coordinador del servicio PACMI (Programa de Aseguramiento de la Calidad del Medicamento Individualizado) en dicha Universidad. Compatibiliza estas funciones con la de farmacéutico comunitario en Farmacia Marro (Huesca).

Víctor Manuel Pérez Martínez es doctor en Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna, y cuenta con una Maestría y Especialización en Comunicación Organizacional por la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Trabaja como profesor en la Universidad San Jorge, donde imparte las asignaturas de Documentación, Redacción en Medios Digitales y Ética; coordina el programa formativo Integración de las TIC en el trabajo del PDI, y es miembro del grupo de investigación «Educomunicación». Su principal área de investigación se centra en dos temáticas: el ciberespacio y la construcción del espacio público en el entorno digital.

Antonio Prieto Andrés es licenciado en Derecho por la Universidad de Zaragoza, posee el Diploma de Estudios Avanzados en la rama de Filosofía del Derecho, y un Diploma de posgrado de Informática Jurídica (especialización en Derecho Informático) por la misma universidad. Es profesor del Instituto Humanismo y Sociedad de la Universidad San Jorge, en cuya Facultad de Comunicación imparte las materias de Introducción a las Ciencias Jurídicas, Fundamentos del Derecho Internacional y Ética, y Deontología Periodística. Profesionalmente, ha trabajado como abogado, asesorando y defendiendo a sus clientes en asuntos relacionados con el Derecho de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o el Derecho de Extranjería, de los que es especialista, entre otras materias.

Cayetano Fernández Romero es licenciado en Geografía e Historia y doctor en Historia por la Universidad de Navarra. Comenzó su actividad profesional en el Departamento de Historia y en el Instituto de Ciencias para la Familia de dicha Universidad. Actualmente, es profesor de Historia Contemporánea en la Facultad de Comunicación y director académico del Instituto Humanismo y Sociedad en la Universidad San Jorge. En los últimos años participa en estudios relacionados con los fenómenos sociales actuales y con la innovación docente universitaria dentro del Espacio Europeo de Educación Superior relacionado con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Fiona Crean es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza y ha cursado estudios doctorales en Textual and Cultural Studies in English en la misma Universidad. Está diplomada en TEFL (Teaching English as a Foreign Language) por el Language Centre of Ireland. Actualmente, es profesora de inglés y directora del Institute of Modern Languages en la Universidad San Jorge. En los últimos años su campo de interés se ha centrado en las metodologías AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y cómo se pueden aplicar en el contexto de la educación superior.

Inés Ciércoles Pereta es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona y posee el Máster en Comunidades Europeas y Unión Europea del Real Instituto de Estudios Europeos de Zaragoza. Es profesora de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas, donde combina su actividad docente con la investigación, especialmente en el área de la educación y de la innovación en metodología docente en el aula en inglés.

Rosana Fuentes Fernández es licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas y doctora en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido colaboradora Honorífica del Departamento de Periodismo I de la UCM. En el ámbito académico, es profesora de Relaciones Internacionales, Derecho Internacional y Diplomacia, y de Relaciones Públicas en la Universidad San Jorge. Pertenece al grupo de investigación «El periodismo como espacio creativo en Aragón», reconocido como grupo emergente por el Gobierno de Aragón. Tiene experiencia profesional en Periodismo y Relaciones Públicas. Destacan sus trabajos en Pool Comunicaciones, Bierzo 7, eresMas, agencia Efe, el gabinete de comunicación del Sindicato Español de Pilotos de Líneas Aéreas (SEPLA), *El Pueblo de Albacete* o *Periodista Digital*.

Lorena Fuentes Broto es licenciada en Farmacia por la Universidad de Salamanca, diplomada en Óptica y Optometría por la Universidad de Zaragoza, diplomada en Estadística en Ciencias de la Salud por la Universidad Autónoma de Barcelona, magister en Medicina Humanitaria por la Universidad Complutense de Madrid y doctora por la Universidad de Zaragoza. Imparte docencia en el área de Fisiología de la Universidad de Zaragoza, y además es profesora colaboradora en Fisiología Humana I en el Grado en Farmacia de la Universidad San Jorge. Conjuntamente con proyectos, congresos y publicaciones de innovación docente, destacan sus investigaciones en neurociencia.

M.ª Pilar Ribate Molina es licenciada en Bioquímica y doctora por la Universidad de Zaragoza. Ha impartido docencia de Fisiología Animal en la Universidad de Zaragoza, y en la actualidad, además de la labor de coordinadora del segundo curso en el Grado en Farmacia, es profesora de Fisiología Humana I, Bioquímica I y Farmacogenética en dicho grado y de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia de la Universidad San Jorge. Su actividad investigadora se centra en el campo de la genética y la biología molecular, participando también en proyectos de innovación docente.

César Berzosa Sánchez es maestro, especialista en Educación Física, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y doctor por la Universidad de Zaragoza. Ha impartido docencia en todos los niveles educativos siendo la

Fisiología su área de referencia, ha sido coordinador docente de tercer curso del Grado en Farmacia y es coordinador del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Es profesor de Fisiología Humana II y ha impartido también Fisiología Patológica del Grado en Farmacia y Fisiología General del Grado en Enfermería de la Universidad San Jorge. Su área de investigación se centra en la Fisiología del esfuerzo, trabajo que compagina con la investigación en innovación docente.

Carlota Gómez Rincón es licenciada en Biología por la Universidad de Salamanca. Es coordinadora del cuarto curso del Grado de Farmacia, y profesora de Fisiología General en el Grado en Enfermería y de Fundamentos de Biología, Parasitología e Inmunología en el Grado en Farmacia de la Universidad San Jorge. Posee una dilatada experiencia en puestos de gestión relacionados con la I+D+i y la transferencia de Tecnología. Su actividad investigadora se centra en la búsqueda de principios vegetales bioactivos.

María Ortiz Lucas es licenciada en Bioquímica por la Universidad Complutense de Madrid, diplomada en Fisioterapia por la Universidad de Zaragoza, y postgraduada en Medicina Naturista y en Terapia Manual por la Universidad de Zaragoza. Actualmente, está realizando la tesis doctoral, e investiga en el área de terapias complementarias y alternativas, así como en la psiconeuroinmunología del Síndrome del Intestino Irritable. Es docente de Fisiología General y de Procedimientos Generales de Fisioterapia I en el Grado en Fisioterapia de la Universidad San Jorge.

Marta Sofía Valero Gracia es licenciada en Veterinaria, licenciada en Bioquímica y doctora por la Universidad de Zaragoza. Ha impartido docencia en Fisiología Humana en el Grado de Terapia Ocupacional y Fisioterapia de la Universidad de Zaragoza. Actualmente, es coordinadora del tercer curso del Grado de Farmacia, y profesora de Microbiología y Fisiología Patológica en el Grado de Farmacia y de Fisiología General en el Grado de Enfermería de la Universidad San Jorge. Su área de investigación se centra en la Fisiopatología vascular y digestiva, actividad que mantiene junto a la innovación en la docencia.

Carlos Cámara Menoyo es licenciado en Arquitectura Superior por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura Vallés y cuenta con un Máster en Informatización de Proyectos Arquitectónicos por la Universitat Politècnica de Catalunya. Actualmente, está cursando el Máster Universitario en Sociedad de la Información y el Conocimiento en la UOC y es profesor de la asignatura Herramientas Digitales en la Universidad San Jorge. Ha alternado su carrera profesional como arquitecto con la crítica, la difusión, la comunicación, y la investigación y desarrollo de aplicaciones informáticas aplicadas a la arquitectura.

Ángel B. Comeras Serrano es licenciado en Arquitectura por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, en Arquitectura Técnica por la Universitat Politècnica de Barcelona, y graduado en Ingeniería de la Edificación por la Universidad Nebrija de Madrid. Es profesor titular la asignatura Integración I de la ETSA de la Universidad San Jorge, así como director de la Cátedra Fundación ADECCO-Bantierra. Recientemente, ha comenzado un proceso de investigación sobre aspectos relacionados con la arquitectura y la discapacidad, un campo en el que cuenta con una amplia experiencia profesional. Su obra como arquitecto ha sido premiada, publicada y expuesta en numerosas ocasiones y en distintos medios de comunicación.

Santiago Carroquino Larraz es licenciado en Arquitectura por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de La Coruña. Ha sido coordinador académico de la ETSA Universidad de San Jorge, coordinador de segundo curso y profesor titular de las asignaturas Expresión Gráfica Arquitectónica II e Integración I en dicha Universidad, fundador y director de la Cátedra Integración y Arquitectura ADECCO-USJ, y ha iniciado la Unidad de Diagnóstico y la línea de investigación «Integración y Arquitectura». Su obra profesional, con gran número de edificaciones educacionales, ha sido premiada, publicada y expuesta en numerosas ocasiones tanto en foros nacionales como internacionales.

ÍNDICE

Prólogo	7
<hr/> Arantazu Martínez	
Buenas prácticas: teorizar la práctica y practicar la teoría	11
<hr/> Ángel Sobrino	
Gestión y difusión del arte contemporáneo. Aprendizaje colaborativo en el aula con un caso real	15
<hr/> Pilar Irala	
Servicio de Atención Farmacéutica en la Universidad San Jorge (SAF-USJ): actividad con pacientes reales	27
<hr/> Ana M.ª Sáez-Benito, Loreto Sáez-Benito y Diego Marro	
Role play como estrategia docente en Periodismo: producción periodística de un cibermedio	43
<hr/> Víctor Manuel Pérez	
Actividad de aprendizaje cooperativo para la elaboración de un código deontológico	61
<hr/> Antonio Prieto	
La prensa como fuente del aprendizaje de contenido en Historia y competencias lingüísticas en inglés	79
<hr/> Cayetano Fernández, Fiona Crean e Inés Ciercoles	
El aprendizaje orientado a proyectos y a sinergias intergrupales como método de enseñanza	95
<hr/> Rosana Fuentes	
Integración de metodologías activas en Fisiología Humana	115
<hr/> Lorena Fuentes, M.ª Pilar Ribate, César Berzosa, Carlota Gómez, María Ortiz y Marta Sofía Valero	
Documentación del viaje de estudios a Oporto de la ETSA. Una guía de arquitectura para documentar viajes de estudios y como hilo conductor de Herramientas Digitales	133
<hr/> Carlos Cámara	
Antecedentes del proyecto arquitectónico: el usuario y la ergonomía. Estudiantes de arquitectura y personas con discapacidad intelectual	149
<hr/> Ángel B. Comeras y Santiago Carroquino	
Datos de los autores	165