

**II 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: Raquel Abad, Bruno Aceña, Alejandro Álvarez Nobell, Mónica Aznar, César Berzosa, Lindsey Bruton, Sandra Calvo, Cristina Cimarras, Juan Clemente-Alloza, Ángel B. Comeras, Alfonso Corral, Miguel Deza, Emmanuel Echániz, Chusé Lois Fernández, Lorena Fuentes, Beatriz Giner, Carlota Gómez, José Manuel Granada, Rachel Harris, Carlos Hué, Raúl Juárez, Víctor Lope, Antonio Lorén, Arantzazu Martínez, Blanca Martínez, Raúl Ortega, María Ortiz, Víctor Manuel Pérez, Antonio Prieto, Enrique Ramón, Luis Carlos Redondo, M.ª Pilar Ribate, Eoghan Sánchez, María Luisa Sierra, Carlos Val, Marta Sofia Valero, José Luis Villanova, Monika Wozniak

© de los pósteres: Javier Alcañiz, Alejandro Álvarez Nobell, Antonio Céspedes, Ana Costero, Guzmán de Yarza, Antonio Estepa, Claudio Javier García, Jorge García, Amaya Gil-Albarova, María José Ineva, Antonio Lacueva, Natalia Losté, José María Megino, José Antonio Muñiz, Sergio Nieto, José Manuel Pascual, Miguel Ángel Per, Alberto Pérez, Rosa Pino, Luis de Prada, Andy Tunnicliffe

© de las imágenes: Lucas Adrián, Eduardo Arellano, Alejandro Bonilla, Alejandro Cabello, Javier Carnicero, Ángel B. Comeras, Monserrat Domínguez, Daniel Gallart, Sofia González, Lydia Laguna, Antonio Lorén, Raúl Ortega, Lucas Rincón, José Antonio Sanz, Carlos Val, Olga Viejo, Julia Wurzenberger

© de la foto de solapa: V. Monahan

© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge

Colección Innovación Docente, n.º 2

1.ª edición, 2014

Diseño de portada: Enrique Salvo Lizalde

Imprime: San Francisco, S. L. E. de artes gráficas

www.sanfranciscosl.com

Impreso en España - Printed in Spain

ISBN: 978-84-941198-5-9

Depósito Legal: Z-1694-2014

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. Dirijase 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).

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

UNIVERSIDAD SAN JORGE | ARANTZAZU MARTÍNEZ ODRÍA (COORD.)

En su apuesta por favorecer una formación integral e integradora de sus alumnos, la Universidad San Jorge apuesta por la renovación pedagógica y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las titulaciones. En este sentido, son numerosas las experiencias educativas que se desarrollan en los programas de grado y posgrado para favorecer el desarrollo de competencias del alumnado, la mayor interiorización de los aprendizajes y su aplicación directa en situaciones reales a las que más adelante se enfrentarán como profesionales.

La celebración de la Jornada de Innovación Docente de la Universidad San Jorge, promovida desde la Unidad de Innovación Docente, y que tuvo lugar por segundo año consecutivo los días 4 y 5 de octubre de 2012, constituye un foro privilegiado para seguir favoreciendo la reflexión y el intercambio de iniciativas académicas llevadas a cabo por docentes de todas las titulaciones. Como novedades de esta segunda edición destacan: la apertura del Premio a todos los centros que componen del Grupo San Valero, la convocatoria de dos categorías de participación (Educación Universitaria y Educación No Universitaria) y la propuesta de dos modalidades de presentación de experiencias (Comunicación y Póster).

En esta nueva edición se han perseguido varias finalidades. Por un lado, conocer con mayor exhaustividad las experiencias educativas innovadoras que se llevan a cabo en los centros del Grupo San Valero y ponerlas en valor. Por otro lado, generar un espacio y tiempo que favorezca la reflexión pedagógica sobre el trabajo en las aulas, el impacto de esta labor en el aprendizaje de los alumnos y en la docencia del profesorado, para consecuentemente potenciar sinergias entre centros, titulaciones y materias. Y en último lugar, con la concesión del Premio de Innovación Docente del Grupo San Valero se incentivan las mejores experiencias educativas implantadas, animando a los docentes a continuar profundizando en esta línea de trabajo.

A la segunda edición del Premio de Innovación Docente se han presentado un total de 16 buenas prácticas para la modalidad comunicación (11 de la Categoría Universitaria y 5 a la Categoría No Universitaria) y 17 experiencias para la modalidad póster. En esta publicación se recogen las comunicaciones y 15 pósteres, que también se encuentran disponibles en siguiente enlace: <http://www.usj.es/innovaciondocente/>.

Las experiencias educativas recogidas en esta segunda publicación de la Colección Innovación Docente son ejemplos considerados «buenas prácticas» implantadas en los diversos centros que componen el Grupo San Valero, y son muestra de la apuesta por la innovación que se lleva a cabo en las diferentes etapas educativas. Las experiencias presentadas a la modalidad comunicación fueron previamente seleccionadas por el Comité Científico del Premio, compuesto por los miembros del grupo de investigación interdisciplinar IDES (Innovación Docente en Educación Superior) y representantes de los docentes de las diferentes titulaciones. A esta primera selección de buenas prácticas de la modalidad comunicación le siguió, ya durante la exposición oral de las experiencias, la evaluación del Comité Evaluador compuesto por profesorado externo a la Universidad.

Para la Categoría Universitaria, se contó con la participación de Antonio Serrano González, director de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA); Carlos Hué García, asesor técnico del Gobierno de Aragón, Pilar Arranz Martínez, profesora titular de la Universidad de Zaragoza; e Ignacio Aznar Lou, representante de los alumnos de la Universidad San Jorge. En el caso de la Categoría No Universitaria, participaron Eloy Barrio Bastida, director de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos n.º 1 de Zaragoza, Juan Antonio Planas, presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Mario Rubio García, director del Premio Nacional Don Bosco; y Emilio Aznar, director general de la Obra Diocesana Santo Domingo de Silos de Zaragoza. El Comité Evaluador fue el encargado de otorgar el primer y segundo Premio de Innovación Docente de cada una de las categorías a las prácticas premiadas.

Del mismo modo que en la primera edición, en esta nueva convocatoria se ha otorgado libertad a cada docente para presentar su experiencia educativa, de modo que cada buena práctica se presente 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 la ponencia del profesor Carlos Hué, titulada «La evaluación de las competencias transversales en los títulos universitarios de grado y de posgrado», en la que se aborda la centralidad de la adquisición de competencias en la mejora de la empleabilidad de los titulados universitarios. Se incide en la importancia

de la evaluación de dichas competencias, específicas y transversales, prestando relevancia especial al portafolio y a la rúbrica como vías de evaluación de las mismas.

Le siguen las buenas prácticas presentadas de forma oral durante la celebración de la jornada. En primer lugar, las presentadas a la Categoría Educación Universitaria, empezando con las galardonadas con el primer y segundo premio. Después, las correspondientes a la categoría Educación no Universitaria, siguiendo el mismo orden que en la categoría anterior. En ambas categorías el resto de trabajos se presentan siguiendo un criterio meramente aleatorio.

En la categoría Educación Universitaria, la práctica galardonada con el primer premio fue la experiencia presentada por los profesores Ángel B. Comeran Serrano y Antonio Lorén Collado, docentes de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, bajo la denominación «Vertical Workshop in Integration». Ligada a la asignatura de Integración (Módulo Nuclear del Grado en Arquitectura), promueve un espacio autónomo característico y diferencial que articula de forma transversal conocimientos de toda la disciplina y, de forma vertical, la experiencia acumulada de los alumnos de los cursos de 2.º, 3.º y 4.º como oportunidad para potenciar la formación integral del alumno para el ejercicio profesional.

«I Congress of Pshysiology Students of the School of Health Sciences», iniciativa docente de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud Lorena Fuentes, María Pilar Ribate, Carlota Gómez, Marta Sofía Valero, María Ortiz y César Berzosa, aporta a los alumnos la oportunidad de presentar sus trabajos académicos junto a las ponencias de profesionales de cada grado en el contexto de la celebración de un congreso, favoreciendo la integración de conocimientos relacionados con la Fisiología, de forma transversal, aprovechando que la asignatura que es común a todos los grados impartidos en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad San Jorge.

«El camino hacia el B2 en inglés: IELTS como prueba de nivel» presentada por Lindsey Bruton y Monika Woźniak, profesoras del Instituto de Lenguas Modernas, aborda el desarrollo de un modelo eficaz para la integración sistemática del inglés en los grados con el fin de asegurar que el máximo número de alumnos alcancen un nivel B2 de inglés al graduarse. En concreto, a través de esta experiencia se analiza la prueba que avalará de forma oficial el nivel de inglés y las pruebas diagnósticas previas a ello.

«“Un minuto contra la malaria”: diseño de una campaña de concienciación como herramienta para la adquisición de competencias en parasitología» de la profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud Carlota Gómez, constituye una actividad de aprendizaje-servicio consistente en el diseño por los alumnos de Parasitología de 2.º curso del Grado en Farmacia, de una campaña de concienciación en la lucha contra la malaria. La campaña «Redondea contra la malaria», la mejor valorada por un panel de expertos en cooperación internacional y posteriormente llevada a cabo en el campus, logró reunir el dinero para proporcionar a través de *Médecus Mundi Aragón*, tratamiento farmacológico durante un año y protección a 33 enfermos de malaria en Camerún. Una experiencia que además de cubrir objetivos académicos favorece entre el alumnado el desarrollo de competencias de gran valor en el aprendizaje integral e integrador del este, al servicio de una necesidad detectada en la comunidad.

«El multilingüismo como motor de desarrollo kinésico y del razonamiento», de los profesores Bruno Aceña y Rachel S. Harris, atiende la utilización de las lenguas extranjeras para la enseñanza de las técnicas de expresión oral, como recurso de gran utilidad a la hora de potenciar dos cualidades que debe tener un buen orador en su lengua madre: la capacidad de comunicación gestual (kinesia) y la rapidez mental para elaborar mensajes, muchas veces improvisados.

«El portafolio electrónico en tecnología 2.0 como herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enfermería» de los profesores Raúl Juárez, Enrique Ramón, Blanca Martínez, Luis Carlos Redondo, Emmanuel Echániz y Jose Manuel Granada López, atiende el empleo del portafolio como herramienta de evaluación y recurso de fomento de la interacción profesor-alumno en la materia Cuidados del Anciano del Grado en Enfermería.

«Maratón Solidario en Comunicación Corporativa: “Protagonistas del Cambio”», constituye una experiencia formativa de aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria, promovida por el Brand PR Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa y coordinada por el profesor Alejandro Álvarez Nobell. La iniciativa consiste en la celebración de una jornada, con sesiones paralelas, en las que los alumnos del máster, junto con tres profesionales externos expertos en comunicación, asesoran gratuitamente a un conjunto de organizaciones del tercer sector en sus necesidades comunicativas.

«Innovando en la docencia: *quiz*», de las profesoras de la Facultad de Ciencias de la Salud Cristina Cimarras y Sandra Calvo, es una propuesta didáctica innovadora desarrollada en el Grado en Fisioterapia, consistente en desarrollar jornadas lúdico-educativas en las que los alumnos, divididos en varios equipos, compiten para lograr la mayor puntuación posible en un concurso. Se valoran los conocimientos adquiridos en las materias de Valoración y Métodos Específicos de Intervención en Fisioterapia II (Aparato Locomotor).

«Simulación de una actividad profesional en Farmacia: control de calidad del medicamento individualizado», desarrollada por la profesora Beatriz Giner, es actividad de trabajo cooperativo desarrollada como parte evaluable de la materia Fisicoquímica II del 2.º curso del Grado en Farmacia. Se trata de un ejercicio de simulación del servicio de transferencia PACMI, servicio de control de calidad intercomparativo de fórmulas magistrales, implantado en la Facultad de Ciencias de la Salud. Diversas farmacias españolas preparan fórmulas magistrales que PACMI estudia y analiza y los resultados obtenidos quedan reflejados en un informe que las farmacias participantes en el proyecto utilizan para mejorar los procesos de producción de las fórmulas farmacéuticas.

«El *role-playing* como experiencia interdisciplinar, trabajo colaborativo e integración de competencias en la formación universitaria», de los profesores de la Facultad de Comunicación Víctor Manuel Pérez, Antonio Prieto y Eoghan Sánchez, es una actividad docente estructurada con diferentes métodos (*problem solving*, *project-based learning*, *role-playing*) y basada en la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la integración de competencias de varias asignaturas de la Facultad de Comunicación: Documentación Publicitaria (1.º Publicidad y RR. PP.), Ética y Deontología (3.º Publicidad y RR. PP.), Fundamentos del Derecho Internacional (2.º Traducción y Comunicación Intercultural) y Lengua Inglesa II (1.º Traducción y Comunicación Intercultural). Los alumnos, como responsables de la organización de unas jornadas *online* y presenciales, aplicaron las competencias generales y específicas adquiridas a través de las diversas materias implicadas en la actividad.

«Aplicabilidad del desarrollo de la conciencia medioambiental en la asignatura de Humanismo Cívico en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas: Campaña GREENcampus», de los profesores del Instituto de Humanismo y Sociedad María Luisa Sierra y Alfonso Corral, consiste en la creación de una campaña publicitaria para concienciar a toda la comunidad universitaria sobre la importancia de cuidar y preservar el

entorno más cercano. Esta buena práctica centra su ámbito de interés en el reciclaje, el ahorro de energía y, al mismo tiempo, en el fomento de la concienciación en el uso y abuso de recursos. Esta iniciativa se debe al trabajo en equipo de tres áreas de la Universidad San Jorge: el Instituto Humanismo y Sociedad (IHS), la Unidad Técnica de Calidad (UTC), y el Instituto de Medio Ambiente y Sostenibilidad (I+).

En lo que se refiere a la Categoría Educación No Universitaria, y merecedora del primer premio, la práctica titulada «Asombranzas» de Raquel Abad y José Luis Villanova, profesores de la Fundación San Valero, consiste en la puesta en escena de un cuento de la tradición oral aragonesa, cimentado en el currículo de 4.º de ESO y en las asignaturas de Música y Plástica y Visual. Se trata de una experiencia educativa que posibilita la suma de actividades y trabajos orientados a la interdisciplinariedad.

«Gala Premios Clack» de los profesores Raúl Ortega y Carlos Val, galardonada con el segundo premio, consiste en el desarrollo íntegro por parte de los alumnos de 2.º de Producción en la asignatura de Producción de Espectáculos del CPA Salduie de una gala de entrega de premios. Supone una experiencia de aplicación práctica y en un contexto real de las competencias adquiridas a lo largo de los estudios.

La práctica «Ficción sonora en radio», llevada a cabo por los profesores del CPA Salduie Chusé Lois Fernández, Bruno Aceña y Miguel Deza, pretende mostrar a los alumnos las herramientas necesarias para que el lenguaje radiofónico sirva, de una manera diferente, para contar historias. Constituye una práctica de integración de todos los elementos básicos del medio radiofónico (voz, música, efectos sonoros y silencios) para obtener un resultado aplicable a las diferentes disciplinas.

«Planificación de una secuencia a una cámara para tres pantallas simultáneas previo establecimiento de objetivos cognitivos y emocionales», del profesor del CPA Salduie Víctor Lope Salvador, es una práctica con perspectiva cognitiva y emocional de creación de guion al plantear tres visiones simultáneas de una situación de corta duración, sin diálogos y en una única localización, y que capacita al alumnado para la preparación de proyectos audiovisuales narrativos.

La práctica «La Educación Física en mi portafolio», de los profesores de la Fundación San Valero Juan Clemente-Alloza Gaztelu y Mónica Aznar Cebamanos, profundiza en la incorporación del portafolio como herramienta de trabajo en la materia de Educación Física, analizando el impacto de su uso en el aprendizaje de los alumnos.

En lo que se refiere a las buenas prácticas presentadas a la modalidad póster, fueron expuestas en el hall de la Facultad de Comunicación durante la celebración de la jornada y evaluadas por todos los asistentes a la misma. Se recogen también en este trabajo, de forma ilustrativa, así como en la página web citada anteriormente: <http://www.usj.es/innovaciondocente/>.

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

Arantzazu Martínez Odría

Responsable de la Unidad de Innovación Docente

Universidad San Jorge

La evaluación de las competencias transversales en los títulos universitarios de grado y de posgrado

Carlos Hué García

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza

Cuando los universitarios terminan sus estudios bien sea de grado, o bien de posgrado, no se dedican a recopilar todos los apuntes de la carrera, sino que recogen todos los certificados, diplomas o títulos que constituyen su *curriculum vitae*. En esta primera acción, advertimos, desde el inicio, un error de planteamiento de la vida académica de los alumnos de Universidad. ¿Para qué han utilizado tanto tiempo copiando, preparando, escribiendo, hasta incluso, editando los apuntes de la carrera si luego no les sirve como garantía de que ellos son unos buenos profesionales? ¿En alguna entrevista de selección de personal se le ha ocurrido a algún alumno presentar como muestra de su profesionalidad unos apuntes de la carrera? El primer error, será, al menos de eficiencia. ¡Cuánto tiempo desperdiciado, cuánto tiempo consumido! No es raro encontrar alumnos que ya al término del grado, y no digamos, al término del posgrado presentan un *curriculum vitae* con una cantidad ingente de documentos. Y, yo me pregunto, ¿es esto lo que demandan los empresarios?; ¿son los diplomas, certificados o títulos los que determinan el grado de profesionalidad de un egresado universitario?; ¿son estos documentos los que permiten aumentar el grado de empleabilidad?

1. Empleabilidad

De empleabilidad vamos a hablar en este artículo. La empleabilidad es la capacidad de penetración en el mercado laboral de una persona por demostrar sus competencias profesionales. Y, claro, en esta definición hablamos de mercado laboral y de competencias profesionales. Los titulados universitarios deben demostrar para obtener un empleo unas competencias profesionales, pero no solo, unas buenas competencias profesionales, sino aquellas que el sector de mercado y el momento oportuno demandan. Y no olvidemos que estas son totalmente cambiantes.

Podría acercarse en la ciudad romana de Zaragoza, la anterior Caesar Augusta, una persona a una oficina de empleo diciendo: «¡Yo soy el mejor gladiador de Caesar Augusta!» y que acompañase pergaminos escritos en latín, en el siglo I después de Cristo, asegurando tal profesionalidad. Las personas pueden ser muy buenos en «lo suyo», pero hace falta que «lo suyo» sea necesitado por los demás.

En muchas conferencias y cursos que imparto a profesores de Universidades por toda España asevero que solo se encuentra empleo cuando la persona que lo desea quiere, sabe y puede hacer determinadas tareas que el empleador, o no quiere, por ejemplo por ser peligrosas o tediosas; o no puede, por ejemplo, por su edad o falta de tiempo; o no sabe, pues no tiene la preparación suficiente. Por tanto, la empleabilidad vendrá determinada por la capacidad superior del demandante sobre el que acepta la oferta laboral y, además, lo tendrá que demostrar. Aún más, la empleabilidad, así lo dicen las estadísticas en España viene determinada, por encima de cualquier otra competencia, por la confianza que demos al empleador. Pensemos, por ejemplo, que necesitamos cuidar de nuestros hijos pequeños. ¿A quién elegiríamos?, ¿a una chica joven con Grado en Educación Infantil y un buen número de certificados y diplomas y algo de experiencia? o ¿a una señora algo mayor, con mucha experiencia de haber cuidado niños y que nos la ofrece nuestra mejor amiga a la que sus dos hijos ya se le han hecho mayores? Cuando hago esta pregunta todos me dicen que a aquella persona que ofrece confianza sobre aquellas otras que tienen títulos o experiencia. Luego, si los universitarios desean aumentar su grado de empleabilidad tendrán que tener conocimientos acreditados mediante documentos, claro que sí, pero además tendrán que demostrar poseer unas competencias profesionales demandadas por el mercado en ese momento de forma competitiva sobre otros profesionales y, además, ofrecer confianza al empleador.

Y, me dirán Vds., vale lo de los títulos y certificados, vale lo de la experiencia, vale tener que demostrar las competencias profesionales adecuadas al momento del mercado laboral por encima de otros, pero, cómo doy confianza a ese empleador que no conozco. En este último verbo es donde reside el mayor grado de empleabilidad de un universitario en el verbo «conocer empleadores». Un primer paso, es hacer una lista de empresas que puedan necesitar un perfil profesional parecido al que nosotros tenemos; un segundo paso, será saber quién dirige y quién entrevista en esa empresa; un tercer paso, será intentar acceder a esas personas a través de personas para ellos «conocidas» (vemos que

vuelve a salir el verbo dichoso) y por tanto, tendremos que intentar llegar a ellos por esas terceras personas. Pero, si no tengo conocimientos de ninguna de esas personas ¿qué hago? La respuesta es: «¡Tenerlos!», esto es, desde el primer día del grado y, por supuesto, desde el inicio del posgrado, hay que tener una agenda de contactos. ¡Ojo! Contactos de todo estilo. Personas influyentes o no. En mi dilatada vida profesional he visto cómo las personas que hoy están a la sombra de las personas influyentes, por cualquier motivo, pasan a ser ellas las personas influyentes. La capacidad de predecir el futuro será determinante a la hora de encontrar un empleo. Hay que introducir los amigos de tus padres; los amigos de los amigos de tus padres, hermanos y abuelos; los que conozcas en cualquier tipo de celebración, bodas, comuniones; de los que conozcas de forma esporádica en unas vacaciones... Si, me volverán a interpelar Vds., pero eso además de difícil es muy cansado y no es fácil hacerlo. Nadie dijo que encontrar empleo fuera fácil. Lo que yo quiero expresar es que es eficaz, al menos, para aquellas personas que no tengan amigos influyentes. Por eso la frase: «¡Amigos, hasta en el infierno!» Muchas veces es más importante gastar el tiempo durante los estudios en establecer relaciones sociales que estudiar asignaturas tediosas, aburridas y que luego aportan muy poco a las competencias profesionales.

Un día encontré en Internet un anuncio que decía: «ATENCIÓN: todos los que intentaron lograr algo en la vida y no lo lograron fue porque no tuvieron un Grado... Finalmente, hay una forma para que usted pueda conseguir un título universitario que necesita para lograr sus metas en cinco días exactos sin necesidad de entrar en clase, ni hacer tareas». Entré en la página y, en ella, por una determinada cantidad de dinero, una empresa se encargaba de enviarme por correo el título universitario que yo necesitase en ese momento. La pregunta que me hice, es la que se hace todo el mundo ¿para qué dedico cuatro, cinco, seis o más años para obtener un título de grado o de posgrado si puedo conseguirlo con algo de dinero? La respuesta es obvia: para conseguir las competencias profesionales que te permitan acceder al mercado de empleo en las mejores condiciones laborales. Pero esto, claro, pasa por alcanzar las competencias profesionales.

Muchas veces cuento la anécdota de la propuesta que hice en 2006 en un curso del ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña. A mí me correspondía explicar, en los momentos de inicio del Plan Bolonia y la redacción de las memorias de verificación de cada una de las

titulaciones, qué era eso de las competencias y qué diferencias había con los tradicionales conocimientos que venía impartiendo aquella u otras universidades de España. Se me ocurrió ofrecer a los profesores asistentes en la sala, y, también a aquellos que se encontraban conectados a distancia mediante videoconferencia en el campus de Tarrasa, un brevísimo curso de Experto Parapentista. A tal fin, proyecté una serie de diapositivas. La primera, recogía qué era el parapente; la segunda, cómo se utilizaba; la tercera proponía un breve test con dos alternativas por cuestión. Más tarde los profesores asistentes lo completaron. Entonces pregunté cuántos habían acertado y me encontré que lo había hecho el 85 % tanto en el aula presencial, como en el aula a distancia. Finalmente, les ofrecí un Título de Experto Parapentista por la Universidad Politécnica de Barcelona (lógicamente todo era ficticio) y gratuitamente un parapente y una semana de vacaciones para probarlo a los que habían obtenido el título. Curiosamente, ninguno de ellos aceptó el regalo con la excusa de que «no sabían utilizar el parapente», a pesar de tener conocimientos para ello. De ello se desprende que no por tener conocimientos sobre algo, por ejemplo, sobre la bicicleta, somos expertos en su uso y manejo.

2. Competencias profesionales

Llegamos de este modo a la definición de competencia. De una parte, el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias en su artículo 8 nos refiere que «Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional». Por otra, el Dr. Bisquerra (2004), catedrático de la Universidad de Barcelona nos dice que competencia es un «Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de eficacia». Por tanto, a diferencia de los conocimientos, las competencias son algo más complejo que engloba a aquellos, pero también las habilidades, esto es, procedimientos, pero sobre todo, actitudes (VV. AA., 2008; Pozo y Pérez, 2009). Veremos cómo a la hora de la evaluación de las competencias, objeto central de este artículo, las actitudes es el principal punto de de dificultad, además conociendo, como hemos referido con anterioridad, que son las actitudes las que a la postre determinan el más alto nivel de empleabilidad a igual preparación de los candidatos a un puesto de trabajo.

Existen dos tipos de competencias profesionales, y por ello, dos modos diferentes de adquirirlas y de evaluarlas. Competencias específicas que son propias de cada profesión y nacen de los estudios académicos, de la práctica profesional, de la investigación, etc. Estas competencias determinan el adjetivo de la profesión. Así nos encontraremos profesionales del periodismo, de la enfermería, de la fisioterapia o del derecho. Su forma de evaluación es conocida por todos y se realiza mediante los exámenes, pruebas objetivas, trabajos realizados de carácter individual o en grupo, o también, se conocen mediante el *curriculum vitae* de la persona.

Por otro lado están las competencias transversales o genéricas, en esto encontramos una gran variabilidad en cuanto al término utilizado, siendo llamadas, también, habilidades o habilidades sociales. Competencias genéricas que nacen de la educación familiar y personal, de la reflexión sobre la práctica profesional especialmente mediante la interrelación con otras personas: clientes, proveedores, compañeros, jefes, subordinados, así como de la formación continua. Estas competencias son determinantes a la hora de incrementar la empleabilidad y en la empresa determinan el clima laboral y la excelencia, en muchos casos.

Para entender las diferencias entre las competencias específicas y transversales me gusta proponer el siguiente ejemplo. Podríamos encontrar en un periódico nacional dos ofertas de empleo que pusiera: «Se requiere profesional con las siguientes características, en el puesto A: decisión, iniciativa, análisis de la competencia, trabajar bajo presión, resolución de problemas, trabajar en equipo. Y en el puesto B: decisión, iniciativa, análisis de la competencia, trabajar bajo presión, resolución de problemas, trabajar en equipo». Sí, son las mismas características. A continuación explicaré que en el puesto A se pedía también: conocimientos de estructuras y materiales, conocimientos de fabricación industrial, conocimientos de gestión empresarial y conocimientos sobre tejidos. Por otro lado, para el puesto B se pedía manejo del puñal corto, manejo de la cota de malla, manejo del escudo pequeño y conocimientos del mundo de los gladiadores. Es evidente que el primer puesto, el puesto A se refiere a un ingeniero industrial con gestión empresarial, mientras que el segundo, el puesto B, se refiere a un gladiador de circo romano. Hago notar que la diferencia entre los dos puestos de trabajo es de veinte siglos, mientras que las competencias transversales son las mismas. Por ello, estas competencias se denominan «genéricas» o «transversales», ya que no son específicas y abarcan a todas las profesiones y puestos de trabajo.

Barnet clasifica las competencias transversales mediante la siguiente figura:

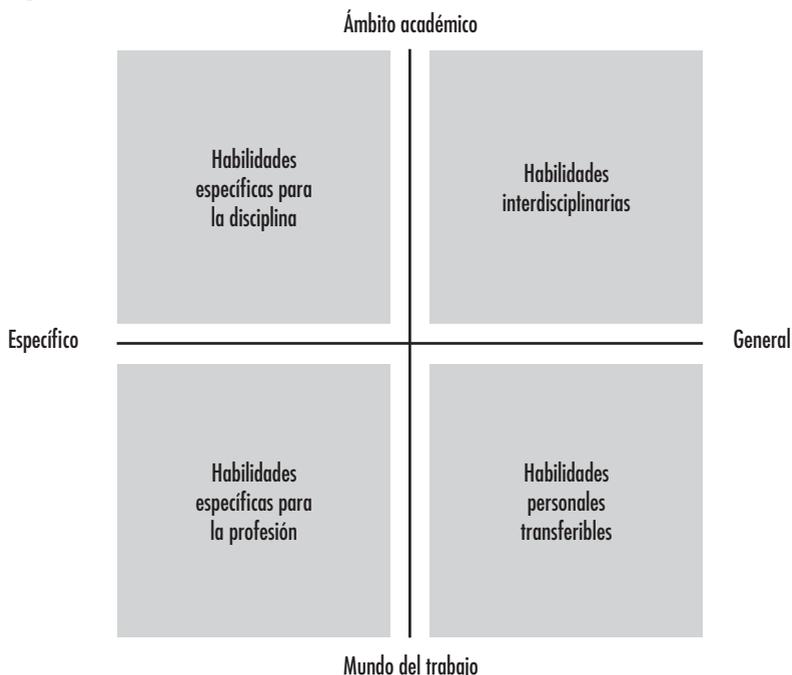


Figura 1. Polos distantes: las habilidades en la educación superior (Barnet, 2001: 94).

En ella vemos que Barnet identifica dos dimensiones: la dimensión del mundo académico al mundo del trabajo y la dimensión de lo específico a lo general resultando cuatro variables: habilidades específicas para la disciplina, habilidades interdisciplinarias, habilidades específicas para la profesión y habilidades personales transferibles. Vemos en esta figura que son estas últimas, las habilidades personales transferibles aquellas que son más generales, más transversales por tanto, y aquellas más próximas al mundo laboral. Precisamente, de nuevo, nos encontramos que estas son las más difíciles de evaluar, pues todos hemos sido evaluados en Matemáticas, Lenguaje o Ciencias de la Naturaleza; sin embargo, pocas, muy pocas personas, hemos sido evaluados en iniciativa, capacidad para trabajar en equipo o liderazgo.

Hernández Pina, por su parte, organiza las competencias de acuerdo al Informe Delors sobre los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

PILARES DE LA EDUCACIÓN (Delors, 1996)	SABER Y SABOR PROFESIONAL (Echeverría, 2001, 2002, 2003; Martínez Clares, 2003)	COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Bunk, 1994)
APRENDER A CONOCER Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	SABER Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	COMPETENCIAS TÉCNICAS Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
APRENDER A HACER Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	SABER HACER Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	COMPETENCIAS METODOLÓGICAS Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
APRENDER A CONVIVIR Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.	SABER ESTAR Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno.	COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS Capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.
APRENDER A SER Desarrollo de la autonomía, juicio y responsabilidad, y desarrollo de sus posibilidades.	SABER SER Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	COMPETENCIAS PERSONALES Colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Tabla 1.

Sin embargo, la introducción de la enseñanza por competencias en la Universidad española se realizó mediante el proceso de introducción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los países europeos en la reunión de Bolonia del año 1999 se dieron cuenta de que la libre circulación de profesionales no se correspondía con unas certificaciones profesionales, en forma de titulación superior, que no fueran equivalentes. Y, para ello, se pusieron a trabajar en el proceso que dio en llamarse «convergencia universitaria». Este proceso se inició haciéndose la pregunta de qué es lo que se esperaba de un profesional superior, y cuarenta Universidades se pusieron a trabajar diseñando un marco general de competencias. Más tarde, la ANECA las hizo suyas como referencia para la elaboración de las memorias de verificación de los títulos universitarios de grado y de posgrado.

COMPETENCIAS TRANVERSALES (GENÉRICAS) (puntuar de 1 a 4)	PERFILES PROFESIONALES											
	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6						
INSTRUMENTALES												
Capacidad de análisis y síntesis												
Capacidad de organización y planificación												
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa												
Conocimiento de una lengua extranjera												
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio												
Capacidad de gestión de la información												
Resolución de problemas												
Toma de decisiones												
PERSONALES												
Trabajo en equipo												
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar												
Trabajo en un contexto internacional												
Habilidades en las relaciones interpersonales												
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad												
Razonamiento crítico												
Compromiso ético												
SISTEMICAS												
Aprendizaje autónomo												
Adaptación a nuevas situaciones												
Creatividad												
Liderazgo												
Conocimiento de otras culturas y costumbres												
Iniciativa y espíritu emprendedor												
Motivación por la calidad												
Sensibilidad hacia temas medioambientales												
OTRAS COMPETENCIAS TRANVERSALES (GENÉRICAS)												

Tabla 2.

A tal fin, la ANECA determina que cada titulación podrá tener varios perfiles profesionales, pongamos por ejemplo, en veterinaria: veterinario funcionario público, veterinario en empresa ganadera, veterinario comercial de productos para el ganado, investigador veterinario, profesor de veterinaria. A la hora de redactar las memorias de verificación la ANECA solicita unas competencias específicas y unas competencias transversales o genéricas diferentes para cada uno de los perfiles.

Estas competencias podrían ser organizadas en cuatro ámbitos: el ámbito cognoscitivo, el ámbito comunicativo, el ámbito relacional y el ámbito personal.

	Personal	Social
Información	Tratamiento de la información	Comunicación
Gestión	Desarrollo personal	Competencias relacionales

Figura 2. (Hué, 2008: 75).

CAPACIDADES DE TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	CAPACIDADES PARA LA COMUNICACIÓN
01. Capacidad de análisis y síntesis. 02. Capacidad para aplicar a la práctica. 04. Conocimientos básicos del área de estudio. 05. Conocimientos básicos de la profesión. 08. Habilidades informáticas básicas. 11. Habilidades de gestión de la información.	06. Comunicación oral y escrita de la propia lengua. 07. Conocimiento de una segunda lengua. 21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia. 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
CAPACIDADES PERSONALES	CAPACIDADES RELACIONALES
03. Planificación y gestión del tiempo. 10. Capacidad de aprendizaje. 12. Capacidad crítica y autocrítica. 13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones. 14. Capacidad de generar nuevas ideas. 15. Resolución de problemas. 16. Toma de decisiones. 25. Habilidad para trabajar de forma autónoma. 26. Diseño y gestión de proyectos. 27. Iniciativa y espíritu emprendedor. 28. Compromiso ético. 29. Interés por la calidad.	17. Trabajo en equipo. 18. Habilidades interpersonales. 19. Liderazgo. 20. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario. 22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad. 24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. 30. Orientación a los resultados.

Tabla 3. (Hué, 2008: 75).

3. Demandas del mercado de trabajo

Pero, ¿qué nos demanda el mercado de trabajo? ¿Qué piden a los egresados universitarios los empresarios de forma genérica? ¿En qué deberíamos las universidades formar a nuestros titulados en grado o posgrado?

Capacidad de aprendizaje	85,4 %
Responsabilidad en el trabajo	67,4 %
Trabajo en equipo y cooperación	67,4 %
Actitud positiva y optimismo	60,1 %
Flexibilidad y capacidad de adaptación	58,7 %
Capacidad para resolver problemas	56,8 %
Orientación al cliente	58,2 %

Tabla 4.

La respuesta la encontramos todos los días en los diarios que cuelgan ofertas de empleo o en las páginas webs especializadas en ello. Hay muchos estudios que se han hecho al respecto y, cada año surgen otros nuevos, pero sobre todo los estudios realizados por Accenture son francamente interesantes. No obstante, por resumir estas demandas me permito exponer las siguientes competencias y su frecuencia en las solicitudes de candidatos a puestos de trabajo.

Como vemos, la capacidad de aprendizaje, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la cooperación, la actitud positiva y el optimismo, la flexibilidad y la capacidad de adaptación, la capacidad para resolver problemas o la orientación al cliente, son las competencias transversales más demandadas. De entre todas estas, destacaría la capacidad de aprendizaje, de aprendizaje autónomo (Rué, 2009).

En este mismo sentido, el estudio REFLEX de la ANECA nos proponía el siguiente gráfico para definir las competencias en relación con la empleabilidad.

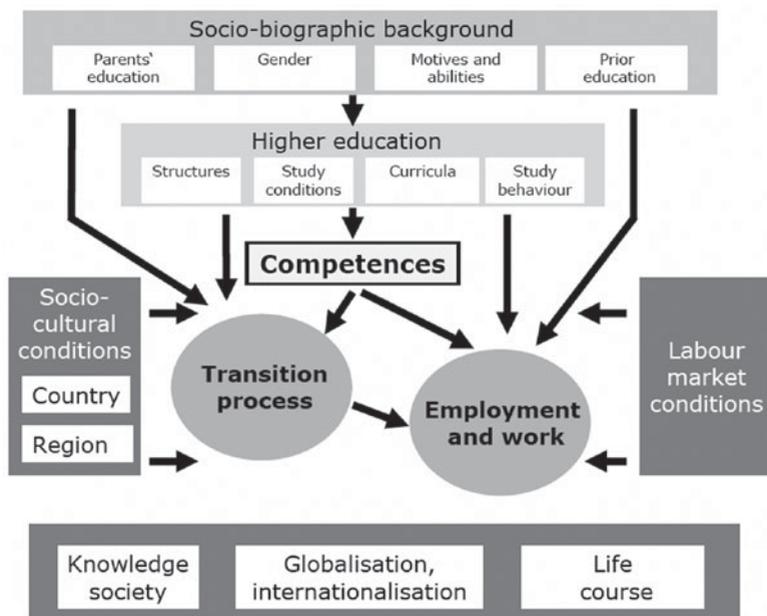


Figura 3. (ANECA, 2007).

En él apreciamos cómo las competencias marcan un proceso de transición al empleo y al trabajo, y cómo estas dependen de factores de la educación superior como las estructuras, las condiciones de estudio, los currículums o los hábitos de estudio; cómo dependen también del nivel educativo de los padres, del género masculino o femenino, de las motivaciones y habilidades personales, y de la educación preuniversitaria. Por otro lado, las competencias guardan relación con las condiciones socio-culturales del país o de la región concreta. Pongamos por ejemplo cómo el conocimiento del catalán puede ofrecer una mejor posibilidad de trabajo en Cataluña. Del mismo modo, obviamente, guardan relación con las condiciones del mercado laboral. Pero también las competencias que determinan la empleabilidad tienen relación con la sociedad del conocimiento, con la internalización y la globalización o con el devenir de la vida.

Se evidencia que las competencias hacen referencia a un complejo sistema de conocimiento, habilidades y actitudes que incluso tienen que ver con los valores éticos de las personas, ya que los profesionales tienen una concepción personal de cómo debe ser el mundo, y por ello, sus valores espirituales determinan también su capacidad personal y profesional, así como la adecuación a las necesidades de determinados puestos de trabajo.

4. Evaluación de las competencias transversales en la Universidad

Hasta aquí hemos definido las competencias transversales y su relación con las competencias específicas y hemos visto cómo se evaluaban estas. La pregunta que cabe hacer ahora es ¿cómo se evalúan las competencias transversales en los títulos de grado y posgrado en la Universidad dada su complejidad?

La primera afirmación que conviene manifestar es que un proceso de formación en competencias debe iniciarse por medio de la evaluación (Hué, 2008). La evaluación es el gran enemigo de los estudiantes universitarios y de todos, en general. Una de las técnicas que habitualmente se utilizan en las aulas para motivar a los estudiantes respecto a un tema aburrido es comentar en clase que esto entra en el examen. Las evaluaciones, los exámenes siempre han sido un coco, pero sin evaluaciones no sabríamos si aprendemos y no podríamos certificar unos conocimientos o unas competencias que se incluyen en el título de grado o de posgrado (López, 2007).

Precisamente, el proceso de diseño de una titulación comienza con la identificación de las competencias específicas y transversales a partir de las cuales deben instrumentarse las materias de aprendizaje y, con posterioridad, las asignaturas, y no al revés (Yániz y Villardón, 2006; Paricio, 2010). Si tomamos, por ejemplo, la memoria del Grado en Periodismo de la Universidad de San Jorge, veremos antes de las competencias específicas, las competencias generales de la titulación.

COMPETENCIAS:

Competencias generales de la titulación

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de organización y planificación.
- Comunicación escrita y verbal en lengua materna.
- Uso de tecnologías de la información.
- Conocimiento de un idioma extranjero.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Compromiso ético.
- Capacidad de trabajar en un contexto internacional.
- Capacidad de aplicar conocimientos.
- Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).
- Capacidad de investigación

Competencias específicas

Figura 4.

Vemos cómo en este caso, y si nos atenemos a la clasificación que hacíamos de las competencias propuestas por el programa TUNNIG las competencias que se nos presentan en este Grado en Periodismo se podrían agrupar del siguiente modo:

- **Ámbito cognoscitivo:**
 - Análisis y síntesis.
 - Resolución de problemas.
 - Capacidad de organización y planificación.
 - Capacidad para aplicar conocimientos.
 - Capacidad de investigación.
- **Ámbito comunicativo:**
 - Comunicación escrita y verbal en lengua materna.
 - Conocimiento de un idioma extranjero .
- **Ámbito relacional:**
 - Trabajo en equipo.
 - Habilidades interpersonales.
 - Capacidad de trabajar en un contexto internacional.
- **Ámbito personal:**
 - Compromiso ético.
 - Capacidad para generar nuevas ideas.

Es fácil imaginar que cada una de estas competencias tiene diferentes formas de evaluación. Las competencias relativas a la lengua, bien sea materna, bien sea extranjera se harán por los procedimientos habituales de evaluación, sin embargo las demás entrañan serias dificultades por lo que en estos casos se utilizan diversas formas de evaluación:

- Rúbricas.
- Entrevistas.
- Cuestionarios.
- Portafolio.
- Autoevaluación: diario.
- Diario sobre las actividades o comportamiento de otros.
- Coevaluación.
- Evaluación grupal.
- Evaluación 360º.
- Observación.
- Pruebas de habilidad.

4.1. La rúbrica como forma de evaluación de competencias transversales Villa y Poblete (2008) de la Universidad de Deusto han venido desarrollando la técnica de evaluación de competencias transversales mediante rúbricas durante los últimos quince años y han hecho una propuesta muy interesante que nos puede servir para evaluar esas competencias más difíciles. Así, en este libro podemos encontrar rúbricas para la evaluación de las siguientes competencias

- Competencias instrumentales: pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analógico, pensamiento práctico, pensamiento deliberativo, pensamiento colegiado, gestión del tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, orientación al aprendizaje, planificación, uso de las TIC, gestión de bases de datos, comunicación verbal y escrita, y comunicación en lengua extranjera.
- Competencias genéricas interpersonales: automotivación, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, y tratamiento de conflictos y negociación.
- Competencias genéricas sistémicas: creatividad, espíritu emprendedor, innovación, gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación a la calidad, orientación al logro y liderazgo.

4.2. El portafolio mejor que el currículum

Las competencias solo pueden manifestarse a través de la evaluación y las manifestaciones de evaluación se expresan mediante evidencias. Habitualmente, los egresados universitarios están acostumbrados a preparar con mucho cuidado al final de sus estudios el *curriculum vitae* que envían a centenares de empresas en demanda de un puesto de trabajo. Sin embargo, más eficaz que el *curriculum vitae* es el portafolio Martínez Segura (2009). El portafolio debiera ser iniciado al comienzo de los estudios universitarios y ser completado poco a poco a lo largo de ellos y esto, por dos motivos; el primero, porque en él se recogen las evidencias de las actividades de algún modo certificadas; pero, más importante, porque al ser una carpeta abierta desde el inicio de los estudios, se forma una tendencia a ir introduciendo año a año, o mejor, mes a mes un conjunto de actividades culturales, deportivas, de participación, de solidaridad, académicas, sindicales o de cualquier otro tipo que pongan de manifiesto el conjunto de competencias transversales de las que hemos hablado con anterioridad.

Expongo, a continuación, la definición que sobre el portafolio hacen Raúl Juárez, Enrique Ramón, Blanca Martínez, Luis Carlos Redondo, Emmanuel Echániz y José Manuel Granada en una de las buenas prácticas presentadas al II Premio de Innovación Docente en el EEES organizado por la Universidad San Jorge bajo el título «El portafolio electrónico en tecnología 2.0 como herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enfermería», y que se recoge en esta publicación:

El portafolio de aprendizaje se configura como el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos, etc., que elaborados por el estudiante tutorizado por el profesor, se ordenan de forma cronológica y evidencian la evolución, el progreso, y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrada de portafolio, así como las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y en consecuencia el aprendizaje reflexivo y experiencial; lo que nos lleva a afirmar que adoptamos un paradigma reflexivo crítico, aspecto fundamental en las competencias del Grado en Enfermería.

El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las que se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

5. Programa de evaluación de las Cámaras de Comercio

Son muy pocas las iniciativas a fecha de 2012 que puedan certificar las competencias transversales de los profesionales. Normalmente, en los procesos de selección se cuenta con psicólogos expertos que evalúan este tipo de competencias. Sin embargo, se echa en falta un organismo independiente y de calidad, tipo AENOR que pudiera determinar cuál es el nivel de competencia de los profesionales en sus competencias genéricas. El Banco de Santander, a través de su página web Universia puso en marcha una experiencia con el nombre de Certicap, que no cuajó y que fue suprimida en el año 2009.

En cambio, una iniciativa surgida a iniciativa de las Cámaras Oficiales de Comercio e Industria de Zaragoza y Navarra ha dado a luz una interesante iniciativa que se puede encontrar en la web www.yoquierosermejorprofesional.com. En ella, cualquier persona puede evaluar sus competencias previo abono de una cantidad estipulada. Así, podemos conocer nuestras competencias en, desarrollo de casos, resolución de problemas, orientación al servicio, comunicación, influencia, liderazgo, flexibilidad, trabajo en equipo, empatía, planificación y organización, responsabilidad, iniciativa, orientación a resultados, asertividad, gestión del estrés, visión positiva, autocontrol y confianza en sí mismo.

6. El método de pensamiento emocional

Por último, merece la pena destacar la importancia de las competencias emocionales y cómo el modelo de inteligencia emocional contribuye a la adquisición y a la evaluación de las competencias transversales.

El método de pensamiento emocional es un método surgido de la experiencia del autor de este artículo en la formación de profesionales, pero muy especialmente, en la formación de profesores universitarios de muchas de las Universidades del norte de España. Este método, como su nombre indica, es un camino hacia la construcción del liderazgo profesional y se compone de un conjunto de siete etapas, de siete momentos en los que se desarrolla una competencia específica. Las cuatro primeras competencias se refieren a las competencias personales, como autococonocimiento, autoestima, autocontrol y motivación; mientras que las tres restantes son de carácter relacional como conocimiento del otro, empatía y liderazgo (Hué, 2007 y 2008). Dentro de cada una de ellas se desarrolla un conjunto de subcompetencias emocionales que permiten que el profesional alcance el nivel emocional de eficacia en su gestión profesional. Cada una de estas competencias se inicia con unos ejercicios de evaluación, para después adentrarse en un conjunto de ejercicios de desarrollo de dicha competencia.

7. Conclusión

Hemos analizado cómo la empleabilidad de los titulados universitarios dependía de varios factores, pero fundamentalmente lo hacía de la adquisición de competencias. Hemos considerado cómo las competencias específicas han sido objeto de formación y evaluación tradicionalmente en la Universidad española, pero cómo las competencias transversales o genéricas son determinantes en la empleabilidad de los titulados de grado y de posgrado y, por tanto, deben ser igualmente enseñadas y evaluadas. Este artículo pretende abrir vías de evaluación de estas competencias a través de diversas técnicas, pero se fija de modo especial en dos de ellas: el portafolio y la rúbrica. Por otro lado, se expone la necesidad de una agencia de evaluación de las competencias transversales y se analiza el recurso que ofrecen en la actualidad las Cámaras de Comercio a través de su página web yoquierosermejorprofesional.com. Finalmente, se expone el método de pensamiento emocional como un medio para la formación desde la evaluación en competencias emocionales decisivas estas en la formación de las competencias transversales.

Bibliografía

- BISQUERRA, R. (2004): «Competencias emocionales y educación emocional», IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional, Consejo Aragonés de Formación Profesional, Zaragoza 23 y 24 de noviembre.
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.
- GOLEMAN, D. (1997): *La Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., DA FONSECA, P. S. L. y RUBIO, M. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*, Madrid, La Muralla.
- HUÉ, C. (2007): *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*, Zaragoza, Mira.
- (2008): *Bienestar docente y pensamiento emocional*, Madrid Wolters Kluwer.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2007): *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada, Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ SEGURA, M. J. (COORD.) (2009): *El portafolio para el aprendizaje y la evaluación: utilización en el contexto universitario*, Murcia, Universidad de Murcia.
- PARICIO, J. (2010): *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*, Zaragoza, ICE, Universidad de Zaragoza.
- POZO, J. I. y PÉREZ ECHEVERRÍA, M.^a P. (COORDS.) (2009): *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata.
- RUÉ, J. (2009): *El aprendizaje autónomo en educación superior*, Madrid, Narcea.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2008): *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Mensajero.
- VV. AA. (2008): *Competencias genéricas y transversales de los estudiantes universitarios*, Zaragoza, ICE, Universidad de Zaragoza.
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*, Bilbao, Universidad de Deusto.

**CATEGORIA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA**

Vertical Workshop in Integration*

Angel B. Comeras Serrano

Antonio Lorén Collado

Escuela Técnica Superior de Arquitectura

Universidad San Jorge

1. Descripción

La práctica de Taller Vertical (Semana 0-Taller Vertical-Taller Experimental) debe considerarse como un proceso de aprendizaje, desarrollado metodológicamente bajo criterios de innovación docente, vinculados a la práctica profesional del individuo en entornos de equipos multidisciplinares. Se desarrolla en base a la suma coordinada de prácticas docentes que constituyen en sí mismas una aproximación a una experiencia profesional en el ámbito universitario.

La práctica de Taller Vertical, más allá de dotar al alumno de las competencias y habilidades propias del grado, potencia la formación integral del alumno para el ejercicio profesional.

El Taller Vertical, ligado a la asignatura de Integración (Módulo Nuclear del Grado en Arquitectura), promueve un espacio autónomo característico y diferencial donde se articulan de forma transversal conocimientos de toda la disciplina y, de forma vertical, la experiencia acumulada de los alumnos de los cursos de 2.º 3.º y 4.º. Promueve la transmisión de conocimiento entre alumnos de diferente nivel dentro de un formato de equipos en vertical, de manera que se garanticen las interacciones asociadas al trabajo en equipo y se valore la iniciativa y el lenguaje de expresión propios de cada alumno, obteniendo como resultados la suma de las habilidades, voluntades y conocimientos de los integrantes del grupo, organizados con una lógica metodológica propia del trabajo en equipo.

La deconstrucción ordenada del proceso de gestión y creación del proyecto arquitectónico y la exposición coordinada de los profesores implicados en cada curso permiten profundizar, de manera detallada, en

* Esta práctica obtuvo el primer Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación Universitaria (2012).

el estudio de cada una de las partes que constituyen el proceso creativo de la profesión de arquitecto.

La organización de las prácticas mediante sistemas de trabajo en equipo garantiza la interacción y reflexión individual y colectiva.

El Taller Vertical se orienta hacia una reflexión grupal sobre aspectos generales y específicos relacionados con la arquitectura, el urbanismo, la sociedad y la empresa, y cumple con un triple objetivo: práctico, de aprender el oficio de arquitecto desde la simulación de la realidad con un trabajo concreto y tangible; académico, de experimentación con diversos factores y campos de conocimiento; e integrador con la sociedad, como medio fundamental de conexión desde la arquitectura y que potencia la diversidad como parte de la realidad actual.

El Taller Vertical contribuye a proporcionar al alumno las competencias derivadas de un espacio de conocimiento propio e innovador, en el que se desarrollen actividades de equipo bajo criterios multidisciplinarios, que integren transversalmente las diversas disciplinas del oficio de arquitecto y que propicien la interacción y transmisión del conocimiento entre alumnos de distintos cursos mediante el aprendizaje por transmisión de experiencias; el alumno como portador del conocimiento y el docente como tutor, orientador y evaluador.

El esquema de funcionamiento de Integración durante el curso lectivo responde a la siguiente organización:

Cursos lectivos: 2.º 3.º y 4.º

- Semana 0: trabajo en equipo (primera semana de curso: septiembre).
- Taller Vertical: trabajo en equipo (primer semestre del curso: 16 semanas).
- Taller Experimental: trabajo individual (segundo semestre del curso: 16 semanas).

2. Contexto de la práctica y referentes externos

2.1. Contexto de la práctica

Teniendo en cuenta que las asignaturas de Integración I y II tienen carácter anual, perteneciendo a un módulo nuclear, vertebrador y transversal, capaz de sintetizar y solapar el conjunto de materias puramente arquitectónicas, en este caso el proyecto arquitectónico, este curso 2011-2012 ha supuesto el acercamiento, introducción y antecedentes de una de las principales competencias profesionales del arquitecto. La novedad de estas asignaturas transversales en el plan de estudios implica unos criterios

en el campo de la investigación docente, cuya materia vertebradora debe producir una activación global en el campo de la arquitectura.

2.2. Referentes externos

La asignatura de Integración existe también en la Universidad IE de Segovia, contemplada de igual forma vertebradora y transversal y que, por sí misma, implica la búsqueda de nuevos criterios en el campo de la investigación docente. Todavía, existen experiencias parciales de talleres verticales en universidades españolas (Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Internacional de Cataluña, Universidad San Pablo CEU de Madrid, entre otras) como ejercicios puntuales de talleres experimentales. Sin embargo, la producción integral de todos los aspectos que aquí se exponen, como propuesta de identidad e innovación docente de una Escuela de Arquitectura, resultan singularmente novedosos.

3. Objetivos

3.1. Objetivos generales transversales a la totalidad del proceso

Ejercer como asignatura integradora del alumno en la ETSA USJ y de la ETSA USJ en la sociedad y en la empresa.

Fomentar en el alumno el concepto de grupo perteneciente a la Escuela ETSA USJ (así pues, de generación y pertenencia a un grupo mayor). Los discentes llegarán a trabajar, al menos, con otros alumnos de tres años de diferencia; de ahí su especial interés, en tanto en cuanto se enlace directamente la práctica académica con la práctica y la formación de profesionales.

3.2. Objetivos particulares propios de cada fase

- Semana 0: integración de los alumnos de primer curso en el Grado en Arquitectura. Trabajo en equipo entre alumnos de 1.º, 2.º y 3.º en la primera semana de septiembre.
- Taller Vertical: integración de los conocimientos en vertical. Trabajo en equipo. Transmisión de experiencias entre alumnos de los cursos de 2.º, 3.º y 4.º en el primer semestre del curso.
- Taller Experimental: integración de conceptos propios y del entorno próximo de la profesión, tales como:
 - El usuario-conceptos arquitectónicos.
 - El oficio-conceptos técnicos.
 - La sociedad-conceptos urbanísticos y territoriales.

4. Desarrollo

Se van a exponer los procesos de implantación, metodologías, etc., de la Semana 0, el Taller Vertical y el Taller Experimental.

4.1. Semana 0

- Tiempo: 1 semana (primera semana de curso).
- Formato: 15 grupos formados por estudiantes de 1.º, 2.º y 3.º del Grado en Arquitectura realizan talleres en Ibercaja Zentrum como «centro de operaciones» y en la ciudad de Zaragoza como plataforma.
- Tema: realización de diagnósticos atendiendo a criterios de movilidad, comunicación y relación, sobre 15 puntos de interés y uso cultural, recuperando espacios en desuso y determinados proyectos, programados en la candidatura de Zaragoza Capital Europea de la Cultura 2016.

The figure displays three posters for architectural seminars and workshops. The largest poster on the left is for the 'SEMINARIO DE ASUNTOS NECESARIOS' at the 'ETSU USJ' (Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad San Jorge, Zaragoza, Aragón). It lists three sessions: 12 sept. 19:00h 'arquitectura para APRENDER' by GRAVALOS&DiMONTE, ROLDAN&BERENGUE, and PICADO&DeBLAS; 13 sept. 19:00h 'arquitectura para CONVIVIR' by SEBASTIÁN CERREJÓN, JORDI BADIA, BAAS, and ARTURO FRANCO; and 14 sept. 19:00h 'arquitectura para HABITAR' by LACRUZ&SANFELIPE, TONI GIRONES, and ANDRÉS CANOVAS. A fourth session on 15 sept. 19:00h 'arquitectura para TRABAJAR' by ALBERTO CASADO, ENRIC RUIZ-GELI, and BURGOS&GARRIDO is also listed. The final session on 16 sept. 19:00h 'arquitectura para COMPARTIR' is by GUZMÁN DE YARZA, JAUME PRAT, and ZULOARK. The poster also features the 'TALLER VERTICAL' logo and a list of professors: ANGEL COMERAS, SANTIAGO ELIA, ANTONIO ESTEPA, ANTONIO LOREN, JESUS MARCO, and JOSÉ JAVIER GALLARDO. The word 'ARQUITECTURA' is prominently displayed at the bottom. Contact information for the university is provided at the bottom left.

The middle poster is for the 'TALLER VERTICAL' workshop, featuring the same list of professors and the 'ARQUITECTURA' title. It includes the text: 'INTEGRACIÓN: Detalles que, desde la arquitectura, harían que la relación de las personas y la traza de nuestras ciudades, también Zaragoza, fuesen mejores para la cultura, la vida y el trabajo' and the dates '12 al 16 sept 2011: 15:30h a 18:30h'. It also mentions 'profesores' and lists the names of the professors.

The bottom poster is a newspaper clipping from 'CAMPUS' magazine, dated 20 de septiembre de 2011. The headline reads 'Prestigiosos arquitectos nacionales analizan Zaragoza junto a los alumnos de la ETSU USJ'. The article features a photograph of a group of people in a meeting and discusses the workshop activities.

Figura 1. Muestra de información y exposición de los trabajos públicamente en Ibercaja Zentrum. Escuela Técnica Superior de la Universidad de San Jorge.

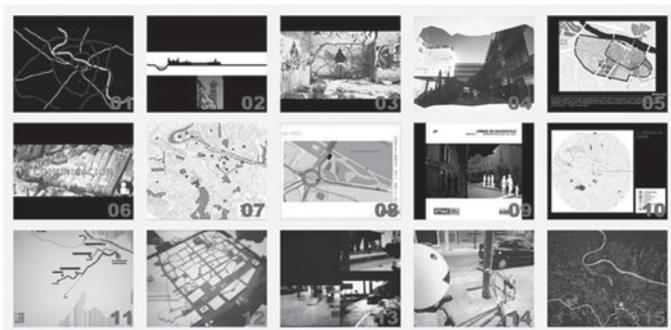


Figura 2. Tarjeta de presentación. Entrega de 15 trabajos de alto nivel en formatos digitales entregados esa semana.

4.2. Taller Vertical

- Tiempo: 1 semestre (primer semestre del curso).
- Formato: 10 grupos formados por estudiantes de 2.º y 3.º del Grado en Arquitectura realizan juntos una práctica bajo un entorno de equipo multidisciplinar y en la ciudad de Zaragoza como plataforma.
- Tema: «Vacío urbano Estación del Norte»: análisis, desarrollo de programa de necesidades, propuesta de actuación y desarrollo en detalle, atendiendo a criterios de reflexión social, propuesta urbana y síntesis del proceso creativo en equipo. La actuación está ligada al programa de la candidatura de Zaragoza Capital Europea de la Cultura 2016, que fue objeto de un concurso internacional en 2011.
- Enunciado «Vacío urbano Estación del Norte» y jornada de trabajo con la Junta de Distrito y los vecinos del Arrabal. Esto propone una aproximación desde la Universidad a la realidad social de un colectivo ciudadano.



Figura 3. Imágenes de las antiguas vías y presentación de la jornada en el Centro Cívico Estación del Norte. Fuente: *Zaragoza 1908-2008, Arquitectura y Urbanismo*. Asociación de Vecinos del Arrabal.

- Resultados: entrega de diez trabajos de alto nivel en soporte físico y con documentación gráfica y maquetas, que supone una adecuada aproximación al aprendizaje múltiple e interdisciplinar.

Exposición de los trabajos públicamente y coloquio en el Colegio Oficial de Arquitectos de Aragón, COAA, aporta una aproximación a las instituciones propias del ejercicio profesional

Publicación *Vertical Workshop ETSA USJ* (castellano/inglés e inglés/ /chino).



Figura 4. Imágenes de la presentación del Taller Vertical del Vacío Urbano de la Estación del Norte en la Universidad San Jorge.



Figura 5. Imágenes de la presentación y exposición en el Colegio de Arquitectos de Aragón.



Figura 6. Imágenes de la publicación *Vertical Workshop ETSA USJ*.

4.3. Taller Experimental

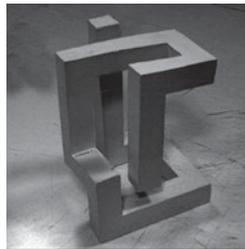
- Tiempo: 2.º semestre.
- Formato: experiencias y trabajos individuales con actividades grupales.
- Tema: 6 enunciados referidos a los antecedentes (experiencias, arte y sociedad) y a la técnica (percepción, materia y técnica), todos ellos produciendo experiencias y actividades transversales, tanto de forma conjunta como junto a otras áreas del conocimiento, empresa y sociedad.

Técnica y percepción



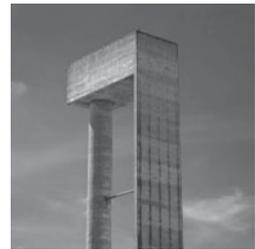
Antecedentes: experiencias

Técnica y materia



Antecedentes: arte

Técnica y estructura



Antecedentes: sociedad



Figura 7. Imágenes ilustrativas de las diferentes fases y tarjetas de presentación de actividades del Taller Experimental.

Como ejemplo de estas actividades, se describe la referida a sociedad, denominada CEDES. El curso pasado se realizó una primera línea de contacto que pudiese permitir a los estudiantes penetrar en una parte de la sociedad, como son las personas con discapacidad intelectual (Comeras y Corraquino, 2011). El magnífico resultado obtenido permitió avanzar hacia otras acciones transversales introduciendo a más agentes y actuando sobre una mayor implicación docente, cultural y social.

- Tiempo: 5 semanas.
- Formato: actividad grupal e individual formando cuatro grupos, mezclando distintas disciplinas, compuesto por: estudiantes de Arquitectura USJ; estudiantes de Fisioterapia USJ; estudiantes de Comunicación; y personas con discapacidad intelectual. Colaboración desde la Cátedra Bantierra-Fundación ADECCO y Fundación CEDES. Entregas digitales de los estudios realizados, de la plasmación física y de las experiencias.
- Tema: cada grupo trabajaba sobre los siguientes temas:
 - Mural multisensorial (interacción laboral).
 - Códigos alternativos (interacción sobre habitar).
 - La cabaña de P. (interacción sensorial).
 - Análisis y documentación de los procesos.

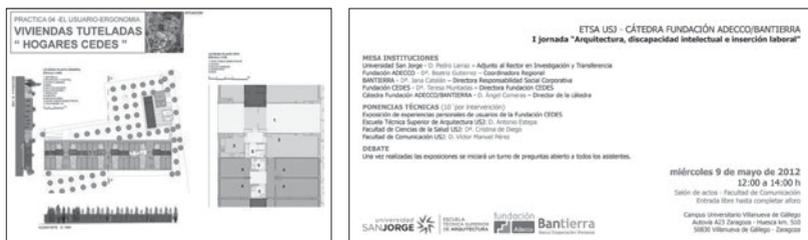


Figura 8. Planos de Hogares Cedes y tarjeta de presentación I Jornada Arquitectura, Discapacidad Intelectual e Inserción Laboral.

- Resultados: la unión de todas las personas implicadas y los distintos conocimientos unidos han permitido la obtención de magníficos resultados.

Las exposiciones han sido realizadas de forma conjunta en las instalaciones de la USJ.



Figura 9. Fotografías de la actividad en las instalaciones de la Fundación CEDES.





Figura 10. Fotografías de la actividad en las instalaciones de la Universidad San Jorge.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

5.1. Profesores titulares y profesores de taller de las asignaturas de Integración I y II del Grado en Arquitectura

- Ángel B. Comeras Serrano, profesor titular Integración I-Arquitectura.
- Antonio Lorén Collado, profesor titular Integración II-Arquitectura.
- Antonio Estepa, profesor taller Integración I-Arquitectura.
- Santiago Elía, profesor taller Integración II-Arquitectura.
- Jesús Marco, profesor taller Integración II-Arquitectura.

5.2. Colaboradores docentes

- Lourdes Diego, publicación Vertical Workshop-Arquitectura.
- Nurhan Abujidi, colaboración CEDES-Arquitectura.
- Claudio Javier García, colaborador práctica Técnica y Percepción.
- Cristina de Diego, Facultad de Ciencias de la Salud.
- Victor Manuel Pérez, Facultad de Comunicación.
- Alonso Márquez, escultor colaborador prácticas Arte y Técnica y Materia.
- Elena Vallino, arquitecta colaboradora práctica Vacío Estación del Norte.
- Teresa Muntadas, psicóloga y directora Fundación CEDES.

- Laura Bernal Blasco, profesora de Educación Especial-CEDES.
- Jesús Gimeno García, Formación Profesional-CEDES.
- Maria García Alamán, profesora de Educación Especial-CEDES.
- Gema del Moral Orro, terapeuta ocupacional-CEDES.
- Pilar Granero Berlanga, profesora de Educación Especial-CEDES.
- Laura Gardel Rodríguez, profesora de Educación Especial-CEDES.
- Elena Ferrández Lafuente, pedagoga-CEDES.

5.3. Estudiantes y participantes

- 35 estudiantes de Análisis de Formas I-Arquitectura.
- 31 estudiantes de Integración I-Arquitectura.
- 17 estudiantes de Integración II-Arquitectura.
- 3 estudiantes de Fisioterapia-Facultad de Ciencias de la Salud.
- 17 personas con discapacidad intelectual y algunas con autismo-CEDES.

5.4. Entidades participantes

- Escuela Técnica Superior de Arquitectura USJ.
- Investigación y Transferencia USJ.
- Colegio de Arquitectos de Aragón-Demarcación de Zaragoza.
- Ibercaja Obra Social y Cultural.
- Centro Cívico Estación del Norte.
- Asociación de Vecinos Tío Jorge (Arrabal).
- Facultad de Comunicación USJ.
- Facultad de Ciencias de la Salud USJ.
- Fundación CEDES.
- Cátedra Fundación Bantierra-Fundación ADECCO-USJ.
- Universidad San Jorge.
- Fundación ADECCO.
- Bantierra.
- Departamentos de Marketing y Comunicación USJ.
- Departamento de Idiomas USJ.

5.5. Recursos técnicos infraestructurales

- Escuela Técnica Superior de Arquitectura USJ.
- Aula Magna edificio Rectorado de la Universidad de San Jorge.
- Exposición en hall Edificio Rectorado USJ.
- Aula Magna Facultad de Comunicación USJ.
- Sala de Exposiciones del Colegio de Arquitectos COAA.
- Jornada Centro Cívico Estación del Norte.
- Instalaciones de Ibercaja-Zentrum.
- Instalaciones de la Fundación CEDES.

6. Herramientas de aprendizaje

La labor de activación a través de esta práctica repercute no solamente en los objetivos de la misma así como en los de la asignatura en la que se enmarca, sino que potencia una concepción global de la arquitectura y, por tanto, del aprendizaje para con otras materias que versan sobre el proyecto arquitectónico. La adquisición de competencia y conocimiento del itinerario vertical en el Grado en Arquitectura, relacionado con el proyecto, es una de las finalidades perseguidas con el desarrollo de este trabajo.

Las tipologías de la práctica desarrollada suponen una experiencia para el alumno en tres planos claramente diferenciados como herramientas de aprendizaje:

- **Semana 0:** práctica desarrollada en un espacio público que provoca la interacción e integración del alumno con la sociedad y con el espacio físico en el que se desarrolla la convivencia y la profesión. El alumno trabaja dinámicas de interacción con la sociedad, toma el pulso de esta y potencia competencias ligadas al terreno humanístico y creativo.
- **Taller Vertical:** práctica desarrollada en equipo, en formato vertical, en base a un trabajo de media escala y desarrollo en detalle, que provoca dinámicas de trabajo en equipo con un claro y marcado carácter multidisciplinar. El alumno desarrolla competencias asociadas a la integración y gestión de materias en transversal, y de equipos en vertical, entendiendo la práctica profesional como la suma coordinada y equilibrada de competencias individuales y trabajo en equipo.

- Taller Experimental: prácticas desarrolladas individualmente, que versan sobre un mismo tema y que están dirigidas a la reflexión individual, en base a trabajos que profundizan en los antecedentes del proyecto arquitectónico, la técnica y la sociedad. Propone dinámicas de investigación sobre el usuario y áreas de conocimiento tangentes, susceptibles de incorporarse a las competencias propias del arquitecto.

Los docentes del Grado en Arquitectura somos formadores de una disciplina compleja, versátil y en constante transformación, que es especialmente sensible a las necesidades de la sociedad y del individuo como usuario. Consecuentemente, las herramientas de aprendizaje reales, como son los espacios públicos y la propia sociedad, con dinámicas de trabajo vertical va más allá de lo estrictamente académico y garantiza la profesionalidad y el buen hacer de los futuros profesionales. Promueve iniciativas entre Universidad y sociedad (especialmente a través de la Cátedra Bantierra-ADECCO, entre otras), así como la práctica profesional, mediante agentes de interacción múltiples y de varias disciplinas (comunicación, arte, ingeniería, etc.).

7. Evaluación

Los métodos de evaluación son los establecidos en la guía docente del curso, con un peso diferenciado en base a las tipologías de trabajo desarrollados; Semana 0, Taller Vertical, Taller Experimental, vinculados a los tiempos y a los créditos asignados. Considerando las valoraciones grupales, de cada fase de trabajo, individuales y reflexiones personales, los docentes establecen evaluaciones medias de las calificaciones individualizadas.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Las interacciones entre estudiantes de diversos cursos, estudiantes-ciudad, estudiantes-sociedad, transversalidad de estudiantes de Arquitectura-estudiantes de otras facultades USJ y estudiantes-usuarios como realidad social han permitido obtener, sobre una metodología implantada, diversas conclusiones.

La formación adquirida ha cubierto múltiples aspectos: la posibilidad de conocer una plataforma real como es la ciudad; la creación de propuestas que incidan en nuestro ámbito ciudadano cercano; la muestra de sus propuestas a la sociedad mediante exposiciones públicas y los contactos producidos; la transversalidad con otras áreas de conocimiento; la posibilidad de acceder y conocer colectivos que forman parte de la sociedad y que tienen una serie de necesidades y peculiaridades, que

deben conocerse para poder realizar un proyecto integrado; y, finalmente y entre otros aspectos también importantes, las experiencias personales obtenidas, que han activado y ayudado a concienciarlos socialmente.

Los trabajos realizados, la implicación, las opiniones y las colaboraciones obtenidas han fructificado en los siguientes resultados:

- Seguimiento y activación como objetivos señalados en la guía docente de Integración I y II.
- Conexión con las líneas generales del grado, módulo nuclear (itinerarios 5.º curso).
- Interacción e integración del alumno con la sociedad y del alumno en la ETSA USJ.
- Primeras experiencias prácticas de trabajo en equipo con marcado carácter multidisciplinar.
- Transversalidad en áreas de conocimiento del Grado en Arquitectura.
- Transferencia de conocimiento entre alumnos de distinto curso. Taller Vertical.
- Aproximación a líneas de investigación sobre los antecedentes del proyecto arquitectónico y áreas de conocimiento tangentes, susceptibles de incorporarse a las competencias propias del arquitecto.
- Implicación personal de los alumnos con colectivos sociales de discapacitados intelectuales.
- Trabajos presentados de alta calidad, claridad y gran variedad conceptual (publicación del folleto del Taller Vertical ETSA USJ).
- Publicitación de resultados: folleto del Taller Vertical, exposiciones, *feedback* y debates interactivos.
- Resultados concretos de aprendizaje continuado y de mejora en la producción gráfica y escrita y en la gestión de equipos, frente a los adquiridos mediante procedimientos tradicionales utilizados en la titulación, como así se ha puesto de manifiesto en las encuestas de evaluación de las materias referidas.
- Por último, creciente sensibilización y compromiso sociocultural del alumnado con futuras tareas ya avanzadas por los docentes de las materias. De hecho y a día de hoy, 18 alumnos han manifestado su interés por colaborar en acciones sociales con organizaciones no gubernamentales (como CEDES) y han sido inscritos en el correspondiente futuro voluntariado.

El profesor Ángel B. Comeras Serrano ha presentado, durante el curso académico 2011-2012, las siguientes ponencias: «Antecedentes, usuario y ergonomía sobre arquitectura y discapacidad intelectual» en Arquitectura, Educación y Sociedad, Barcelona, 25 mayo de 2012, Universidad Politécnica de Cataluña (en prensa — www.arquitectonics.com, International Workshop COAC, Barcelona, 2012—); y «Práctica: antecedentes-el usuario-ergonomía. Hogares CEDES: estudiantes de Arquitectura-personas con discapacidad intelectual» en Architecture, University, Research and Society. Proceedings 1st International Congress, Barcelona, 13-15 junio 2012, ETSAB.

9. Aspectos innovadores

El Grado en Arquitectura de la Universidad de San Jorge tiene la novedosa asignatura de Integración, respecto de 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. Esta asignatura está contemplada en los cursos 2.º, 3.º y 4.º. En 2.º y en 3.º, dicha materia pretende activar y contextualizar todo lo referente al proyecto arquitectónico y a la técnica y oficio del arquitecto; y en 4.º, conecta con la naturaleza y la sociedad, completando los conocimientos que actúan como antesala de los tres itinerarios optativos a desarrollar en 5.º curso, que suponen a la postre una mayor especialización en cualquiera de los tres ámbitos de conocimiento anteriormente descritos.

El carácter vertical y grupal de la práctica permite desarrollar sistemas de trabajo propios del ámbito empresarial, estableciendo un vínculo muy estrecho entre los procedimientos de trabajo de equipos profesionales multidisciplinares y el espíritu innovador y de investigación de la Universidad.

Integración es, per se, innovadora y permite investigar, en el campo de la docencia universitaria, temas relacionados con los antecedentes del proyecto arquitectónico (como son el usuario, el arte y la cultura), con el oficio (como es la técnica) y, por último, con el humanismo (como es la sociedad).

10. Conclusiones

Esta práctica de innovación docente ha quedado perfectamente registrada y documentada (y han sido bien definidos tanto la programación como los contenidos y resultados), con el fin de seguir implantándola

y mejorándola en los cursos académicos venideros. De esta manera, ha sido aplicada una metodología susceptible de contemplar múltiples variaciones sobre diversos objetivos perseguidos que garanticen de este modo su perdurabilidad en el tiempo.

El Taller Vertical desarrollado en la ETSA USJ es un sistema de trabajo y aprendizaje innovador y en perfecta sintonía con los requerimientos y recomendaciones del Plan de la Convergencia Europea y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y susceptible de ser implantado en más asignaturas del Grado en Arquitectura así como de otros grados universitarios. El Taller Vertical de la ETSA interacciona con agentes de otros centros de la USJ y avanza hacia el futuro promoviendo un plan de trabajo conjunto, y velando por un aprendizaje múltiple e interdisciplinar a través de un elevado y progresivo compromiso para con la sociedad.

Estas actividades han servido de referente de otras prácticas que se están realizando atendiendo a la siguiente metodología:

- Integración de las diversas áreas de conocimiento del Grado en Arquitectura.
- Acción grupal de intrusión en investigación en una materia concreta o concepto.
- Actividad de integración de escuela y sociedad, escuela y empresa, escuela y administración.
- Actividad transversal desde la técnica hacia otras asignaturas del Grado en Arquitectura.
- Actividad de integración sobre los antecedentes del proyecto arquitectónico y su traslación al resto de materias (sociedad, arte, cultura, usuario, contexto, etc.).
- Exposición del punto de vista personal y su elección.
- Actividad personal y grupal a través de la PDU.
- Acotación del trabajo en su maquetación, definición documental, exposición, corrección pública y debate interactivo.
- Interacción e integración inicial y final con los agentes implicados.

Bibliografía

CARVAJAL FERRER, J. (1997): *Curso Abierto. Lecciones de Arquitectura para arquitectos y no arquitectos*, Madrid, Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.

- COMERAS, A. y CARROQUINO, S. (2012): «Antecedentes del proyecto arquitectónico: el usuario y la ergonomía. Estudiantes de Arquitectura y personas con discapacidad intelectual», MARTÍNEZ ODRÍA, A. (coord.): *I Buenas prácticas de innovación docente en el Espacio Europea de Educación Superior*, Zaragoza, Ediciones USJ.
- ESPUELAS, F. (1999): *El claro en el bosque*, Barcelona, Fundación Caja de Arquitectos.
- FERNÁNDEZ-GALIANO, L. (1991): *El fuego y la memoria. Sobre arquitectura y energía*, Madrid, Alianza Editorial.
- KANDINSKY, V. (1996): *De lo espiritual en el arte*, Barcelona, Paidós.
- LLEÓ, B. (1988): *Sueño de habitar*, Barcelona, Fundación Caja de Arquitectos.
- PALAZUELO, P. y POWER, K. (1995): *Geometría y Visión*, Granada, Diputación de Granada.
- PALLASMA, J. (2008): *Los ojos de la piel la arquitectura y los sentidos*, Barcelona, Gustavo Gili.
- PINÓS, C. y FERRATER, C. (dirs.) (2011): *Un juego en un lugar/A game in a place. Taller Vertical 08*, Barcelona, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad Internacional de Catalunya (UIC), www.uic.es (ADN ESARQ, Taller Vertical).
- PIÑÓN, H. (1998): *Curso básico de proyectos*, Barcelona, Ediciones UPC.
- RAMÍREZ, J. A. (2003): *Edificios-cuerpo*, Madrid, Siruela.
- SHARR, A. (2008): *La cabaña de Heidegger: un espacio para pensar*, Barcelona, Gustavo Gili.
- TAPIES, A. (1999): *El arte y sus lugares*, Madrid, Siruela.
- TUÑÓN, E. y MANSILLA, L. M. (dirs.) (2011): *Objetos vivos, juegos sociales/ Living objects, social games. Taller Vertical 09*, Barcelona, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad Internacional de Catalunya (UIC), www.uic.es (ADN ESARQ, Taller Vertical).
- VERDUGO, M. Á. (2002): «Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002», *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 34 (1), n.º 205.
- WAGENSBERG, J. (2004): *La rebelión de las formas*, Barcelona, Tusquets.
- WITKIN, H. y GOODENOUGH, D. (1991): *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid, Pirámide.
- ZUNTHOR, P. (2004): *Pensar la arquitectura*, Barcelona, Gustavo Gili.

I Congress of Physiology Students of the School of Health Sciences*

Lorena Fuentes Broto

M.^a Pilar Ribate Molina

Carlota Gómez Rincón

Marta Sofía Valero Gracia

María Ortiz Lucas

César Berzosa Sánchez

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

1. Descripción

El I Congreso de Estudiantes de Fisiología surgió como una iniciativa docente dirigida a fomentar la integración de conocimientos relacionados con esta ciencia, a través del enfoque transversal en la enseñanza de esta asignatura que es común a todos los grados impartidos en la Facultad de Ciencias de la Salud.

Tras diseñar la actividad, se desarrolló a través de trabajos por grupos con las mismas pautas, en todas las asignaturas de Fisiología de la Facultad de Ciencias de la Salud, con el fin de compartir los trabajos realizados en los distintos grados durante un mismo evento junto a las ponencias de profesionales de cada grado. Una vez establecidas las bases del congreso, los grupos trabajaron apoyados por su profesor y enviaron un resumen de su trabajo en inglés, siguiendo las normas de presentación del congreso. Finalmente, todos los profesores de Fisiología, evaluaron y seleccionaron los trabajos que serían defendidos el 11 de mayo de 2012 frente a los profesionales invitados, los profesores y el resto de los 400 estudiantes de Fisiología.

A través de esta actividad se pretendió que el estudiante fuera capaz de mostrar el dominio de competencias genéricas profesionales, humanísticas y actitudes inherentes al ejercicio de las profesiones sanitarias. La participación de profesionales invitados, ha permitido a los alumnos conocer de primera mano la utilidad de una disciplina básica, como es la Fisiología, en el mundo laboral. También este congreso ha favorecido que el alumno conociera distintos puntos de vista de abordar la salud e

* Esta práctica obtuvo el segundo Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación Universitaria (2012).

interactuara con estudiantes de otras profesiones sanitarias con las que tendrá que colaborar en el futuro, además de aprender qué es y para qué sirve un congreso, y poder desenvolverse en el mismo en inglés.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

Esta actividad se llevó a cabo en todas las asignaturas de Fisiología de la Facultad de Ciencias de la Salud. Cada una de ellas presenta sus peculiaridades:

- En Farmacia, la Fisiología queda distribuida en Fisiología Humana I (segundo semestre del 2.º curso), Fisiología Humana II (asignatura anual de 3.º). Además esta asignatura se complementa con Fisiología Patológica, la cual ayuda a repasar y reforzar la Fisiología y su importancia.
- En Enfermería y Fisioterapia se imparte Fisiología General como una asignatura anual de 1.º. En estas titulaciones se imparten dos y tres grupos respectivamente de 60 alumnos cada uno por asignatura.

Dado que Fisiología se imparte tanto en 1.º de Enfermería y Fisioterapia, como en 2.º y 3.º de Farmacia, el tipo de trabajo a realizar en cada asignatura estuvo adaptado al curso de los alumnos.

Los programas de todas las asignaturas siguen las recomendaciones de la Sociedad Española de Ciencias Fisiológicas, con su correspondiente adaptación a los objetivos de cada titulación (Sociedad Española de Ciencias Fisiológicas, 2009). Los profesores responsables de esta innovación, tienen todos experiencia en la docencia de Fisiología, y han recibido el Certificado de Aptitud Pedagógica y varios cursos de formación del profesorado. Además, por su perfil investigador, han participado en numerosos congresos.

En otras universidades, como la Universidad Complutense de Madrid, la de Valencia o la Zaragoza, se han realizado congresos de estudiantes, pero hasta nuestro conocimiento, en ningún caso se ha realizado un trabajo con las mismas pautas y seguimiento en varios grados, defendiéndolo simultáneamente, y así favoreciendo la transversalidad de esta ciencia.

3. Objetivos

Con esta práctica hemos intentado alcanzar los siguientes objetivos, tanto en beneficio del aprendizaje del alumno, como del trabajo del grupo de profesores de Fisiología:

3.1. Objetivos para los alumnos

- Participar en actividades conjuntas con alumnos de otros grados de la Facultad de Ciencias de la Salud, como medio de intercambio de diferentes visiones profesionales que les permita integrar competencias.
- Desenvolverse en una situación de difusión de resultados científicos orientados a su ámbito profesional.
- Explicar el comportamiento de la relación estructura-función como base de las alteraciones fisiopatológicas.
- Aplicar sus conocimientos de inglés como medio de comunicación oral y escrita.
- Demostrar capacidad de trabajo autónomo y autocrítica.
- Desarrollar la capacidad de expresión de opiniones de forma oral y escrita.

3.2. Objetivos para los profesores

- Establecer objetivos y contenidos docentes entre todos los grados, en base a lo que propone la Sociedad Española de Ciencias Fisiológicas.
- Adaptar las actividades propias de cada asignatura para orientarlas a la realización de una actividad común.
- Elaborar materiales docentes en lengua inglesa e integrarlos dentro de la actividad, apoyados por el programa Content and Language Integrated Learning.
- Consolidar la actividad del Grupo de Innovación en Fisiología.

4. Desarrollo

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado un cambio de mentalidad en los docentes y en el alumnado universitario. En este nuevo contexto, la transmisión activa del conocimiento está considerada la forma más eficiente de formar profesionales altamente cualificados. Si bien, la clase magistral es efectiva en la transmisión de la información y en liderar el estudio (Hudson y Buckley, 2004), la búsqueda de metodologías que permitan un aprendizaje más efectivo resulta fundamental en la actual práctica docente (Abadía, Muñoz-Gozalvo y Soteras, 2011). La metodología participativa desarrollada en grupos potencia la integración de los conocimientos adquiridos (Walters, 1999;

Walters, Van Meter, Perrotti, Drogo yCry, 2005). Por este motivo se llevó a cabo una actividad conjunta de carácter científico que permitiera integrar los conocimientos adquiridos en la materia de fisiología, así como en otras asignaturas transversales a los grados (áreas de conocimiento de inglés, metodología científica y estadística). Es por ello que se consideró que la herramienta ideal para llevar a cabo esta actividad es la realización de un Congreso de Estudiantes de Fisiología.

La metodología empleada para ello se describe a continuación:

- Los profesores elaboraron las bases de participación en el congreso, además de desarrollar las guías de la actividad con las peculiaridades específicas de cada asignatura, pero manteniendo las pautas comunes. Dado que esta actividad se llevó a cabo en todas las asignaturas de Fisiología de la Facultad de Ciencias de la Salud, y que en ella Fisiología se imparte tanto en 1.º de Enfermería y Fisioterapia, como en 2.º y 3.º de Farmacia, el tipo de trabajo a realizar en cada asignatura estuvo adaptado al curso de los alumnos.
- Todos alumnos divididos en grupos desarrollaron un cronograma de trabajo estructurado en función de carácter teórico o experimental de su comunicación al congreso:
 - Los alumnos de 1.º de Enfermería y Fisioterapia, organizados por grupos, debían elegir un tema de trabajo. Cada grupo buscó y seleccionó artículos relacionados con el tema elegido. Cada miembro del grupo leyó y extrajo las conclusiones de, al menos, uno de esos artículos. Después, en cada grupo se pusieron en común todos los artículos trabajados para, finalmente, realizar un pequeño resumen en inglés que enviaron al congreso.
 - En Farmacia, los alumnos de 2.º realizaron un trabajo experimental valiéndose de las técnicas que habían aprendido en las prácticas de la asignatura, pero seleccionando ellos mismos el objetivo y sujetos de las pruebas, y finalmente, redactando un trabajo cuyo resumen en inglés enviaron al congreso. Mientras que a los alumnos de 3.º se les propuso comprobar sus propias hipótesis de trabajo. Para ello los alumnos tuvieron que realizar un proyecto donde explicaran sus ideas y cómo iban a comprobarlas. Una vez evaluado el proyecto por el profesor, puso a su disposición los laboratorios, equipo, reactivos y personal que necesitaron, en un total de ochos sesiones de cuatro horas cada una. Finalmente tuvieron que completar el proyecto con los siguientes apartados:

título, objetivos, material y métodos, resultados, discusión, bibliografía y conclusiones. También, enviaron el resumen de su trabajo en inglés al congreso.

- Durante la realización de los trabajos en grupo, los alumnos tenían la obligación de realizar tutorías de seguimiento a fin de que su tutor les orientara sobre cómo mejorar el enfoque de su trabajo o la exposición. Además, los alumnos tuvieron el apoyo de los profesores del Instituto de Lenguas Modernas, en especial de Fiona Crean y Mónica Wozniak, las cuales ayudaron a los alumnos con la redacción y pronunciación del inglés y mostraron un gran interés a lo largo de todo el desarrollo de esta actividad.
- El 11 de mayo de 2012, los profesores organizaron una jornada para la difusión de los distintos trabajos seleccionados, asistencia a las ponencias de los profesionales invitados e interrelación entre todos los estudiantes de Fisiología de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- En resumen, los alumnos desarrollaron las siguientes tareas:
 - Formación de grupos y elección de su representante.
 - Elección del tema sobre la base de su aplicación en el campo de la Fisiología.
 - Procesamiento de literatura científica relacionada con el tema en idioma español e inglés.
 - Elaboración de un informe escrito del trabajo respetando la estructura de una comunicación científica: resumen (*abstract*), introducción, material y métodos, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.
 - Explicación de los elementos fundamentales de sus trabajos en inglés, respondiendo las preguntas formuladas por la audiencia.

Esta actividad guarda una estrecha vinculación con las competencias y contenidos de las guías docentes de Fisiología. Por un lado, permite la integración de los conceptos desarrollados en clase y, además, aporta competencias transversales como la creatividad, fomentar el desarrollo de valores sociales y humanos, incorporar los conocimientos científicos a la práctica profesional, etc.

El tipo de actividad realizada ya de por sí fomenta el aprendizaje cooperativo, en concreto, los alumnos tuvieron que trabajar en grupo para desarrollar su trabajo. Como ya han demostrado otros trabajos (Gal-Iglesias, Busturia-Berrade y Garrido-Astray, 2009), las tutorías de

seguimiento fueron un buen mecanismo de control para conocer la participación y el nivel de implicación de los distintos miembros del equipo en el desarrollo del trabajo, y además permitieron introducir las modificaciones pertinentes para mejorar los problemas que podían surgir y para orientar a los alumnos en cómo enfocar mejor su trabajo. Además de este trabajo en grupo, el congreso permitió la interrelación de los alumnos de los distintos grados de Ciencias de la Salud, por medio de comunicaciones orales y pósteres, a través de los que los alumnos debían exponer los resultados de su trabajo y responder a las dudas y preguntas de sus compañeros y de los profesores. Se fomentó que los alumnos se involucraran en este proceso de conocer el trabajo de sus compañeros de facultad, mediante la exposición de su trabajo ante todos y mediante la evaluación y posterior entrega de un premio por parte de los alumnos al mejor póster. El resto de premios a las comunicaciones orales fueron elegidos por los profesores de Fisiología y entregados durante la clausura del congreso.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

El grupo de trabajo de Fisiología ha mantenido a lo largo del curso reuniones periódicas con el fin de planificar esta actividad, asignar tareas a desarrollar y consensuar procedimientos. Asimismo, se ha hecho uso del correo electrónico como herramienta de seguimiento de todo el proceso.

A pesar de que cada función se asigne a una o más personas, todas han sido consensuadas y cuando ha sido necesario se ha apoyado a la persona encargada de la actividad.

5.1. Recursos personales

- L. Fuentes, profesora colaboradora en Fisiología I en el Grado en Farmacia. Encargada de la realización de la carta de aceptación de comunicaciones y pósteres, así como de los certificados de asistencia y participación para los alumnos. Llevó a cabo la invitación a ponentes, decano y vicedecanos de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- M. P. Ribate, profesora de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia y de Fisiología Humana I en el Grado en Farmacia. Encargada en realizar la difusión del Congreso en la Universidad, de realizar la carta de aceptación de comunicaciones y pósteres, de inscribir a los alumnos asistentes al congreso y de conseguir los detalles a los alumnos premiados y regalos de cortesía a los ponentes invitados.

- C. Gómez, profesora de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia. Encargada de la organización y supervisión de personas y espacios durante la realización de las distintas sesiones.
- C. Berzosa, profesor de Fisiología Humana II y Fisiología General en el Grado en Enfermería. Encargado de hacer la rúbrica de evaluación de comunicaciones y pósteres junto con la profesora del Instituto de Lenguas Modernas Fiona Crean.
- M. Ortiz, profesora de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia. Encargada de controlar las infraestructuras y servicios (pósteres, sillas y mesas, audiovisuales, autobuses) utilizados durante el congreso.
- M. S. Valero, profesora de Fisiología General en el Grado en Enfermería y Fisiología Patológica en el Grado en Farmacia. Encargada de realizar las instrucciones con las normas del trabajo, las bases de presentación de comunicaciones y pósteres al congreso y los certificados de asistencia.
- M. Martínez, profesora de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia. Encargada de diseñar el cuestionario.
- F. Crean y M. Wozniak, profesoras del Instituto de Lenguas Modernas. Participaron en la elaboración de la rúbrica para evaluar el congreso, además de la corrección del inglés y la evaluación de dicho idioma de los trabajos presentados por los alumnos.

5.2. Infraestructuras

- Aulas del congreso (presentación de ponencias y comunicaciones): aula magna, aula 202 y hall del edificio 2 de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- Material audiovisual para la presentación de comunicaciones y pósteres.
- Infraestructuras necesarias para la presentación de pósteres (paneles) y para la habilitación del aula 202 (sillas y mesas).
- Material de oficina para promoción del congreso y para la impresión de diplomas.
- Los detalles a los alumnos premiados se consiguieron gratuitamente a través de las editoriales con publicaciones en el área de Fisiología.

5.3. Recursos técnicos

- Documentos realizados para el desarrollo de esta actividad:
 - Documentos elaborados para el I Congress of Physiology Students of the School of Health Sciences:
 - Bases de presentación de comunicaciones y póster.
 - Programa del Congreso.
 - Carta de aceptación de comunicaciones y póster.
 - Rúbrica de evaluación de comunicaciones y póster (figura 1).
 - Diplomas.
 - Encuesta.

POSTER AND PRESENTATION RUBRIC

NAME OF POSTER: _____
 DATE: _____
 TOTAL PUNCTUATION: _____

	Poor 1 point	Fair 2 points	Good 3 points	Excellent 4 points	Comments
Content	Poster includes relevant information on one of the chosen topics (DK, Blood, Cardiovascular or Physiology) Information is poorly organized and unclear.	Poster includes relevant information on one of the chosen topics. Some information is inaccurate and poorly organized.	Poster includes relevant information on topic. Information is accurate.	Poster includes useful and relevant information on topic. Information is well-organized and accurate.	
Work quality/effort	Work is done with little effort, but the quality is still not what the group is capable of. It is evident that the work was rushed and little time was spent on the final poster. Work is incomplete.	Fair Work is done with fair effort, but the quality is still not what the group is capable of. It is evident that the work was rushed.	Good The work was done with good effort that shows what the group is capable of. It is evident that time was put into this poster and presentation.	Excellent The work done exceeds all expectations and shows that the group is proud of their work. It is clear that the group's best effort was given.	
Style & creativity	Poor Poster does not convey a clear understanding of the subject matter and there are many errors. Poster is not creative.	Fair Poster lacks clarity of creativity and neatness.	Good Poster is clear and contains few mistakes. Good creativity and neatness.	Excellent Poster has an element of creativity and style, and is not just a list of facts. Poster conveys a clear understanding of the topic.	
Use of Language: Grammar, Word Choice, Voice	Poor Presenter is obviously nervous and cannot be heard or monotone with little or no expression. Student incorrectly pronounces terms accurately. Selects words inappropriately for context and uses incorrect grammar.	Fair Listener occasionally has trouble hearing the presentation; seems uncomfortable. Student incorrectly pronounces terms. Selects words inappropriately for context and uses incorrect grammar. Presentation has three misreadings and/or grammatical errors. Can follow the presentation, but some grammatical errors and use of slang are evident. Some sentences are incomplete/missing, and/or vocabulary is somewhat limited or inappropriate.	Good Clear articulation but not as polished; enunciation is clearly comfortable at times. Student pronounces most words correctly. Selects words appropriate for context and uses correct grammar. Presentation has no misspellings or grammatical errors.	Excellent Precise, clear articulation; proper volume; steady rate; speaker is clearly comfortable in front of the group. Correct, precise pronunciation of terms. Selects rich and varied words for context and uses correct grammar. Presentation has no misspellings or grammatical errors. Sentences are complete and grammatical, and they flow together easily. Words are chosen for their precise meaning.	
Oral Presentation Audience Interaction, Questions and Answers.	Poor The group did a poor job presenting their project. Presenters appeared reluctant to speak and were difficult to understand. Members show incomplete knowledge of the topic by responding inaccurately and inappropriately to questions.	Fair The group did a fair job presenting their project. Presenters were not always clear and spoke with little expression. Shows some knowledge of rudimentary questions by responding accurately to questions.	Good The group presented their project very well. Presenters spoke clearly and with expression. Shows knowledge of the topic by responding accurately and appropriately to audience questions. At ease with answers to all questions but fails to elaborate.	Excellent Members eye contact; solid answering to topic; presentation is well planned conversation. Shows extensive knowledge of the topic by responding confidently, precisely and appropriately to all audience questions.	

Figura 1. Rúbrica de evaluación de comunicaciones y póster.

- Normas del trabajo.
- Imágenes de la celebración del I Congress of Physiology Students of the School of Health Sciences.
- Correo electrónico como herramienta de comunicación entre los profesores.

- Plataforma Docente Universitaria (PDU) de cada asignatura.
- Herramienta web de encuestas *online* (www.encuestafacil.com).
- Tutoriales para la realización de los pósteres:
 - http://www.tc.umn.edu/~schneoo6/tutorials/poster_design/index.htm
 - <http://www.the-aps.org/careers/careers1/gradprof/gposter.htm>

6. Herramientas de aprendizaje

El trabajo en grupo se engloba dentro de un aprendizaje colaborativo y/o cooperativo, en el que se persigue un objetivo común del que son responsables todos los miembros del equipo. Saber trabajar en equipo es una competencia profesional que no se va a aprender si no se ejercita y evalúa durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Morales, 2007). Los alumnos interactúan para diseñar el trabajo, organizar las tareas a realizar y tomar decisiones. Los resultados de este tipo de aprendizaje refuerzan los aspectos sociales que los alumnos desarrollarán durante su práctica profesional. Para la realización del trabajo los alumnos desarrollaron las siguientes tareas:

- Formación de grupos y elección de su representante.
- Elección del tema sobre la base de su aplicación en el campo de la Fisiología.
- Procesamiento de literatura científica relacionada con el tema en idioma español e inglés.
- Elaboración de un informe escrito del trabajo respetando la estructura de una comunicación científica: resumen (*abstract*), introducción, material y métodos, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.
- Explicación de los elementos fundamentales de sus trabajos en inglés, respondiendo las preguntas formuladas por la audiencia.

Todo ello acerca al alumno a una situación profesional real, en la que deben defender un trabajo realizado ante profesionales y otros compañeros como es un congreso científico. Además la realización del I Congreso de Estudiantes de Fisiología en lengua inglesa refuerza el aprendizaje por parte de los alumnos, que tienen que exponer y defender sus trabajos en este idioma.

7. Evaluación

La actividad realizada se evaluó desde tres puntos de vista, el trabajo en grupo de la asignatura, la elección de los mejores trabajos para el congreso y el mejor póster y comunicación oral durante el congreso. En el primero de los casos los trabajos se evaluaron en función de las características del mismo, trabajo experimental o revisión bibliográfica en función del curso. Dicha evaluación se realizó mediante una rúbrica (figura 1). Las calificaciones para cada uno de los grupos de cada grado aparecen en la tabla 1, así como el porcentaje sobre la nota final de la asignatura que supone dicha actividad. Este porcentaje se encuentra entre el 15-20% de la nota final, lo que normalmente supone un incremento de la nota con respecto a lo obtenido en los controles.

Asignatura	Grado	Curso	% Nota	Nota media
Fisiología General	Enfermería	1.º	20 %	7,7 ± 2,0
				8,2 ± 1,9
Fisiología General	Fisioterapia	1.º	20 %	6,2 ± 2,4
				6,3 ± 2,4
				7,9 ± 1,7
Fisiología Humana I	Farmacía	2.º	15 %	8,2 ± 1,7
Fisiología Humana II	Farmacía	3.º	15 %	6,0 ± 2,5

Tabla 1. Calificaciones de la actividad en los distintos grados.

La selección de los mejores trabajos que participaron en el congreso se realizó mediante una evaluación conjunta por parte de los miembros del comité científico del mismo. Y por último, para otorgar el premio al mejor póster y mejor comunicación oral se valoraron todos los trabajos utilizando una rúbrica (figura 1).

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

8.1. Resultados obtenidos

La realización de un trabajo en grupo guiado por el profesor de una asignatura que está cursando el estudiante y la posterior asistencia a un evento donde el estudiante atiende a las ponencias de profesionales invitados de su grado, y a las presentaciones de compañeros de todos los grados de la Facultad de Ciencias de la Salud, ha favorecido que el estudiante desarrolle las siguientes competencias:

- Competencias Genéricas. El estudiante ha sido capaz de:
 - Procesar literatura científica a través del manejo de las distintas fuentes de información, con dominio de los métodos de análisis y síntesis, demostrando capacidad de crítica y pensamiento reflexivo.
 - Demostrar capacidad de trabajo en equipo contribuyendo activamente al desarrollo de la actividad, al demostrar responsabilidad hacia el colectivo, asertividad, empatía, capacidad de negociación y comunicación efectiva.
 - Aplicar conocimientos y habilidades relacionados con el funcionamiento del cuerpo humano con vistas al manejo efectivo de la relación salud-enfermedad en la práctica asistencial.
 - Describir y sintetizar el resultado de los conocimientos científicos y exponerlos en lengua inglesa.
 - Expresar opiniones y proponer argumentos utilizando eficazmente en lenguaje propio de la Fisiología Humana, según las necesidades del campo de estudio y las exigencias del entorno profesional.
 - Interpretar y aplicar a su base de conocimiento el aprendizaje que se deriva de la experiencia de otros profesionales sanitarios.

Además del desarrollo de competencias genéricas, el diseño de esta actividad ha mantenido una parte de trabajo en grupo dentro de cada asignatura que ha favorecido el desarrollado de diversas competencias específicas de la materia propias de cada asignatura.

Para valorar los resultados de la práctica el grupo de profesores facilitó en la PDU de cada uno de los grados un enlace para acceder a la encuesta de valoración del congreso.

En esta encuesta se valoró con datos numéricos del 1 al 10 o con un Sí/No los siguientes apartados: la información previa del congreso, su organización, la utilidad del congreso para su formación y la valoración global del congreso, los ponentes y la utilidad de la ponencia para su grado, el tipo de participación que han realizado, si habían asistido a otro congreso, si el esfuerzo para llevar a cabo esta actividad se ha visto reflejado en sus resultados y si recomiendan que esta actividad se haga otros años. Al final de la encuesta se dejó expresar la opinión de los alumnos, respuesta abierta, para referirse a los aspectos positivos y negativos de esta actividad y sugerencias para las próximas ediciones.

Analizando los resultados de las respuestas numéricas ($n=93$), observamos las siguientes puntuaciones medias con sus respectivas desviaciones estándar:

- Información previa al congreso: 6.2 ± 2.5
- Organización del congreso: 6.6 ± 2.3
- Utilidad del congreso: 6 ± 2.5
- Valoración global del congreso: 7 ± 2.5
- Ponentes de Enfermería: 8 ± 2.6
- Ponente de Farmacia: 8 ± 2.7
- Ponente de Fisioterapia: 8 ± 2.3
- La ponencia dirigida a su grado está relacionada con su perfil profesional: 84 % considera que sí.
- Tipo de participación en este congreso: 5 % no ha participado, 37 % como asistente, 11 % con comunicación oral y 47 % con póster.
- Asistencia a otros congresos: 49 % no había asistido previamente. De los alumnos que habían acudido a otros congresos, 70 % lo había hecho solo como asistentes, 17 % con modalidad póster y 13 % con comunicaciones orales.
- ¿Considera que el esfuerzo invertido en esta actividad es acorde con los resultados obtenidos?: 66 % considera que sí.
- ¿Recomendaría realizar esta actividad el próximo curso?: 77 % sí que lo recomendaría.

Las preguntas abiertas también nos han aportado muchísima información sobre la opinión que tienen los estudiantes de la actividad. Como aspectos positivos, textualmente, los alumnos consideran: «La organización y tutorización de los trabajos por parte de los profesores de Fisiología», «La participación conjunta de la Facultad de Ciencias de la Salud», «La idea del congreso en sí es muy positiva, el hecho de realizar cada uno su propio estudio hace ganar mucha autonomía», «Es un primer contacto con el mundo laboral o formación extraacadémica», «Me he dado cuenta de todo lo que he podido aprender en clase. La ponencia sobre la fisiología realmente asequible e interesante», «Es una buena experiencia de cara a obtener recursos y capacidades para hablar en público. Creo que el personal docente ha hecho un gran esfuerzo por coordinar todas las ponencias y pósteres», etc.

Muy útil es también la opinión de los alumnos sobre los puntos negativos del congreso, que hemos analizado para mejorar en futuras ediciones.

Principalmente los alumnos señalaban como aspectos negativos: «Las fechas realizadas, no debería ser tan próximas a los exámenes», «La organización fue todo muy rápido y al final, por ejemplo, parte de los alumnos de Farmacia nos quedamos sin poder asistir a la ponencia, la cual nos interesaba mucho, porque coincidía con prácticas. Si se hubiera planeado con más tiempo se podrían haber buscado soluciones a este problema. La asistencia obligatoria desvirtúa la seriedad del congreso, gente sin interés, que pasa del tema».

Los propios alumnos nos aportaron numerosas sugerencias para futuras ediciones: «Hacer el congreso mucho antes de los exámenes finales», «Que sigamos así», «Que traigan ponencias tan interesantes como las que hubo», «Para que el congreso ganase seriedad (por parte de los alumnos, por parte de los organizadores no hay ninguna queja), podría ser positivo que la asistencia no fuera obligatoria y motivarla en función del premio, es decir, si el premio es atractivo se va a conseguir un mayor compromiso y una mayor seriedad. Propongo que el premio sea, por ejemplo, un crédito ECTS a descontar de la matrícula del año siguiente. Organizarlo con mayor antelación y evitar los solapamientos».

8.2. Propuesta de mejora

Los aspectos a mejorar en la próxima edición podrían ser más aspectos formales que de contenido. Las fechas, el modo de presentación de los trabajos, la distribución de espacios y recursos. El carácter obligatorio de la actividad será estudiado para posibles modificaciones en futuras ediciones.

Con respecto a las conclusiones obtenidas por el profesorado de Fisiología cabría destacar el tiempo empleado para organizar y cuadrar dicha actividad en las guías docentes de cuatro asignaturas diferentes. La supervisión de los trabajos ha supuesto un esfuerzo extra en la realización de tutorías, corrección de trabajos, asesoramiento en el laboratorio y la organización durante el día del congreso.

9. Aspectos innovadores

Debemos señalar como carácter innovador que el I Congreso de Estudiantes de Fisiología ha sido el primer congreso celebrado en la Universidad San Jorge que reúne a estudiantes de una facultad al completo. Este congreso ha albergado alumnos de los tres grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Salud: Farmacia, Fisioterapia y Enfermería, reuniendo aproximadamente a 400 alumnos de Fisiología. Esta actividad

ha sido un congreso de estudiantes, lo más similar posible a los congresos de fisiología que se realizan entre profesionales. Para ello, los profesores elaboramos un programa con diferentes actividades a realizar entre las que destacamos las charlas de expertos para cada una de las titulaciones que han participado, comunicaciones orales y pósteres, entrega de diplomas, apertura y clausura, etc. La participación en congresos, constituye una realidad a la que se enfrentarán muchos de nuestros alumnos en su futuro profesional. Esta actividad ha servido para aprender de manera más profunda diversos temas relacionados con la fisiología y preparar y defender en inglés pósteres y ponencias. Además, durante el congreso los alumnos han podido intercambiar ideas y argumentos, debatir sobre los diferentes temas que se han expuesto durante el congreso tanto con otros alumnos como con profesores, elegir el mejor póster y relacionarse con compañeros de otros grados. Por lo tanto, el carácter innovador del I Congreso de Estudiantes de Fisiología radica en la interacción entre los alumnos de diferentes grados, que han podido dar su opinión sobre los distintos trabajos que fueron presentados. También ha servido para mostrar la importancia que tiene la fisiología en el mundo profesional de la salud.

Cabe destacar, que en 3.º de Farmacia, se propuso a los alumnos desarrollar su propio proyecto de investigación, consiguiendo que esta actividad haya tenido una fantástica acogida entre los alumnos, ya que les ha permitido introducirse en el mundo de la investigación de manera autónoma, desarrollando sus propias ideas y metodologías de trabajo. Esta actividad, no solo ha contado con el profesor de la asignatura, sino que ha contado con la ayuda de otros compañeros de la Universidad.

10. Conclusiones

El I Congreso de Estudiantes de Fisiología ha tenido una buena aceptación por la mayoría de los alumnos, ya que ha sido una actividad novedosa, que les ha hecho comprobar lo que saben pudiendo aprender por sí mismos. Para el aprendizaje del alumno el hecho de que sea una actividad interdisciplinar en tres grados sienta las bases de lo que va a ser su futuro profesional, ya que la tendencia en la salud actual es la interacción entre diferentes profesionales.

Para el profesor ha sido una actividad que requiere mucho tiempo y esfuerzo: organizar y cuadrar dicha actividad en las guías docentes de cuatro asignaturas diferentes, supervisar los trabajos mediante la realización de tutorías, corrección de trabajos, asesoramiento en el laboratorio

y la organización durante el día del congreso, revisar todos los proyectos, protocolos de investigación, encargar el material y reactivos necesarios con el tiempo suficiente para realizar la práctica. Además en todo momento ha tenido que supervisar el trabajo realizado por el alumno en el laboratorio.

Bibliografía

ABADÍA-VALLE, A. R., MUÑOZ GONZALVO, M. J. y SOTERAS, F. (2011): «¿Existen alternativas a las clases magistrales? Una experiencia en Fisiología Ocular del grado de Óptica y Optometría», *Arbor*, n.º 187 (3), pp.189-194.

GAL-IGLESIAS, B., DE BUSTURIA-BERRADE, I. y GARRIDO-ASTRAY, M. C. (2009): «Nuevas metodologías docentes aplicadas al estudio de la fisiología y la anatomía: estudio comparativo con el método tradicional», *Fundación Educación Médica*, n.º 12 (2), pp. 117-124.

HUDSON, J. N. y BUCKLEY, P. (2004): «An evaluation of case-based teaching: evidence for continuing benefit and a realization of aims», *Advance Physiology Education*, n.º 28, pp. 15-22.

MORALES, P. (2007): «Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso», PRIETO, L.: *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Editorial Octaedro, pp.133-151.

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, Sociedad Española De Ciencias Fisiológicas.

WALTERS, M. R. (1999): «Case-stimulated learning within endocrine physiology lectures: an approach applicable to other disciplines», *Advance Physiology Education*, n.º 276, pp. 74-78.

WATERS, J. R., VAN METER, P., PERROTTI, W., DROGO, S. y CYR, R. J. (2005): «Cat dissection vs. sculpting human structures in clay: an analysis of two approaches to undergraduate human anatomy laboratory education», *Advance Physiology Education*, n.º 29(1), pp. 27-34.

El camino hacia el B2 en inglés: IELTS como prueba de nivel

Lindsey Bruton

Monika Woźniak

Instituto de Lenguas Modernas

Universidad San Jorge

1. Descripción

Desde la implantación de la política lingüística en la Universidad San Jorge en el año 2010, hemos sido conscientes de la necesidad de desarrollar un modelo eficaz para la integración sistemática del inglés en los grados con el fin de asegurar que el máximo número de alumnos alcancen un nivel B2 de inglés al graduarse. El modelo actual gira en torno a cuatro ejes: los cursos obligatorios de inglés para fines específicos en 1.º y/o 2.º curso, el proyecto CLIL (Content and Language Integrated Learning/ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que integra créditos de inglés en otras asignaturas, la formación interna para toda la comunidad universitaria y, finalmente, una prueba que avalará de forma oficial el nivel de inglés y las pruebas diagnósticas previas a ello.

Esta buena práctica se centra en el último de estos cuatro ejes, la preparación para la prueba que en el futuro puede avalar las competencias lingüísticas en inglés de nuestros alumnos de 1.º y 2.º curso. Para este fin, hemos elegido la versión académica de la prueba internacional de IELTS (International English Language Testing System). En primer lugar, presentaremos el diseño de un modelo de integración de la prueba de nivel IELTS a lo largo de los cuatro años del grado. A continuación, describiremos la puesta en marcha y analizaremos los resultados de una prueba de competencias receptivas basada en el examen IELTS realizada por el 67 % de los alumnos matriculados en 1.º y 2.º curso de todos los grados. La prueba se realizó entre el 2 y el 10 de mayo del 2012 e implicó a todos los miembros del Instituto de Lenguas Modernas (IML). Comentaremos los resultados obtenidos por nuestros alumnos en esta prueba, reflexionaremos sobre la viabilidad de esta prueba como instrumento para la evaluación lingüística de los alumnos de todos los grados y propondremos modificaciones al modelo inicial.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

2.1. Selección de la prueba

IELTS (www.ielts.org) es una prueba lingüística avalada por la Universidad de Cambridge y el British Council que consta de cuatro partes: comprensión auditiva (*listening*), comprensión escrita (*reading*), producción oral (*speaking*) y producción escrita (*writing*). Los resultados de cada parte se expresan mediante una puntuación de 0 (sin competencias lingüísticas en inglés) a 9 (competencias lingüísticas similares a un hablante nativo) y la nota final es la media de las cuatro partes. La Universidad San Jorge exige la acreditación de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR en inglés) (Consejo de Europa, 2002), equivalente a un mínimo de un 5,5 en IELTS (tabla 1).

IELTS	1-2	2,5-3,5	4-5	5,5-6,5	7-8	8,5-9
MCERL	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Tabla 1. Las correspondencias entre el IELTS y el MCERL (<http://www.britishcouncil.org/spain/exams/ielts/results>).

Este resultado demuestra que el candidato tiene las competencias mínimas necesarias para desenvolverse en un ámbito académico o profesional en el cual el inglés es la lengua principal de comunicación. De hecho, IELTS es la prueba exigida por más de 8000 universidades internacionales, instituciones médicas, militares y de inmigración así como empresas en 135 países (IELTS, 2011: 2). El número de candidatos para esta prueba se ha triplicado en los últimos cinco años, llegando a 2 millones en el año 2011, lo que la convierte en la prueba más demandada a nivel mundial (http://www.ielts.org/media_centre.aspx).

La selección de la prueba IELTS se basó principalmente en su relevancia académica y profesional. La prueba tiene dos versiones: general y académica. La versión general es un requisito para personas que pretenden emigrar a países de habla inglesa (Australia, Canadá...) y la académica, para personas que quieren continuar sus estudios o ejercer su profesión en estos mismos países. Seleccionamos la versión académica por su afinidad con los objetivos de la mayoría de nuestros alumnos. Otras pruebas como, por ejemplo el First Certificate de la Universidad de Cambridge, no se basan tanto en competencias profesionales y académicas, ya que más bien presentan un enfoque general y responden al

perfil de candidato más joven que todavía no tiene la necesidad inmediata de desarrollar competencias profesionales. En cambio, el IELTS se dirige a adultos que quieren estudiar en una universidad internacional, trabajar o emigrar a un país de habla inglesa. Este perfil se ve reflejado en las competencias lingüísticas habitualmente evaluadas en la prueba IELTS que son, por ejemplo: la capacidad de entender una clase magistral o conferencia en inglés; la capacidad de describir de forma concisa datos y gráficos; la capacidad de organizar y expresar argumentos de forma coherente; la capacidad de leer y entender rápidamente textos académicos y profesionales, y la capacidad de expresarse oralmente en situaciones tanto personales e informales como en situaciones que requieren reflexión, argumentación e hipótesis.

2.2. Historia de IELTS en la USJ

En el año 2007, una docente del IML se formó como examinadora del IELTS y la Universidad San Jorge se convirtió en centro examinador. Desde el año 2008 se ofrecen tres convocatorias al año abiertas tanto a alumnos y personal de la universidad como al público en general. Se puede decir que la Universidad San Jorge es el único centro examinador de Aragón, ya que la Universidad de Zaragoza, aunque sea un centro oficial, no ofrece convocatorias y no tiene examinadores acreditados (<http://www.britishcouncil.org/spain/exams/ielts/dates-locations>).

2.3. La planificación del uso de la prueba a lo largo del grado

Para tener las máximas posibilidades de éxito, se considera muy importante conocer a fondo el formato, la estructura y los contenidos del examen. Por este motivo, se diseñó un plan de familiarización con la prueba que comenzaría en el primer curso de cada grado y formaría un hilo conductor a lo largo de la carrera universitaria de todos los alumnos mediante un módulo dedicado a IELTS en todas las asignaturas de inglés en 1.º; talleres y cursos de preparación para el examen abiertos a cualquier alumno de grado; una prueba de progreso, basada en una prueba parcial IELTS en 1.º y 2.º curso, y finalmente una prueba completa de práctica en 3.º antes de realizar la prueba real en 3.º o 4.º curso. Esta planificación se recoge en la figura 1.

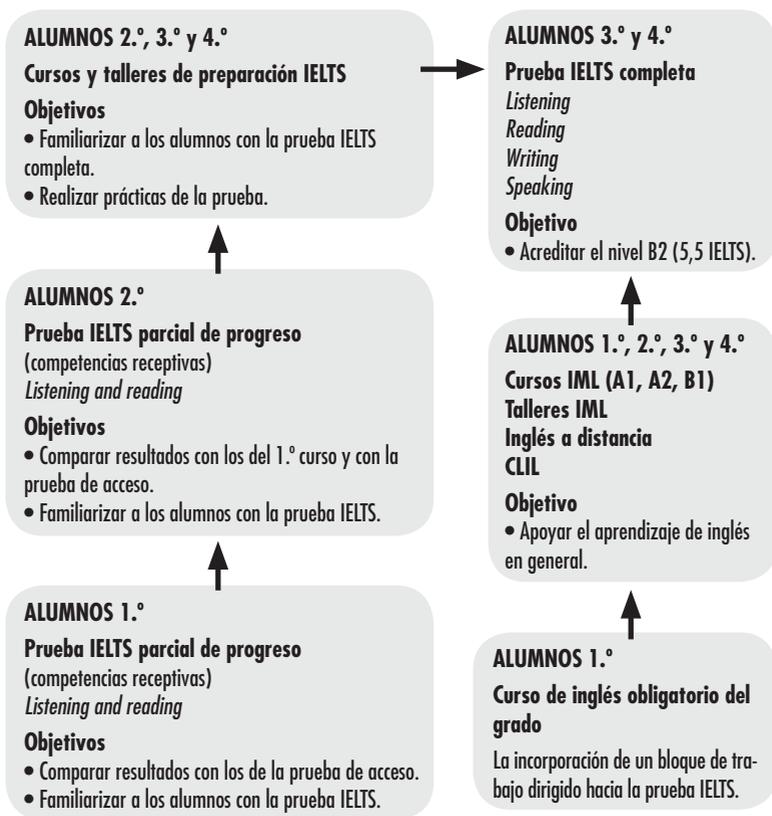


Figura 1. El plan de la integración de la prueba IELTS a lo largo del programa de grado.

3. Objetivos

Los principales objetivos de la prueba parcial para todos los alumnos de 1.º y 2.º eran los siguientes:

- Familiarizar a los alumnos con las secciones de la prueba IELTS que miden las competencias receptivas: comprensión auditiva (*listening*) y escrita (*reading*).
- Concienciar a los alumnos de su nivel actual de inglés y el camino que les queda para alcanzar un B2, fomentando así la asistencia a cursos y talleres ofrecidos por el IML.
- Obtener unos índices aproximados del nivel de desarrollo de las competencias receptivas en inglés de los alumnos de 1.º y 2.º para detectar posibles carencias y planificar las acciones formativas necesarias.

- Obtener datos de partida para poder comparar los resultados de pruebas similares en años posteriores.

4. Desarrollo

Para los alumnos de 1.º que cursaron la asignatura de inglés específico durante el segundo semestre, se diseñó un bloque de unas ocho horas de estudio (cuatro presenciales y cuatro de estudio autónomo) que se realizó durante el mes de abril de 2012. El bloque consistía en una explicación general de la prueba IELTS, seguida de prácticas guiadas de las secciones de comprensión auditiva y escrita basados en los materiales disponibles en la universidad, por ejemplo, Jakeman y McDowell (2006), McCarter y Whitby (2007), y finalmente, la prueba. La incorporación de este módulo dedicado a la prueba IELTS supuso un cambio, posterior a su publicación, en las guías docentes de casi todos los grados. Valoramos las implicaciones académicas del cambio y acordamos que los fines justificaban los medios.

La organización de las pruebas para los alumnos de 2.º conllevó más dificultades, ya que la mayoría no cursan asignaturas de inglés durante este curso. Se contactó con los vicedecanos de cada grado para tratar de establecer la fecha y el horario para la prueba. Paralelamente, y para compensar la falta de preparación para la prueba, el IML ofreció talleres de preparación para la prueba IELTS a todos los alumnos, avisando a la mayoría de los alumnos de 2.º mediante una visita de un docente del IML a sus clases. Por desgracia, hubo una respuesta mínima a esta formación.

Se elaboraron tres modelos diferentes tanto de la prueba de comprensión auditiva como de comprensión escrita, dando nueve posibles combinaciones para que los alumnos no conocieran los contenidos de la prueba con antelación. Todas las pruebas consistían en antiguas pruebas oficiales de IELTS (Cambridge ESOL, 2009, 2010), y por lo tanto, fiables en términos de la precisión de los resultados obtenidos. Debido a las limitaciones temporales, nos vimos obligados a reducir el número de textos en la sección de *reading* de 3 a 2, adaptando tanto el tiempo como las escalas de evaluación a esta modificación.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

El desarrollo, puesta en marcha y posterior corrección de las pruebas supuso una carga adicional de trabajo para todos los miembros del IML. Las coordinadoras de las pruebas, y autoras del presente capítulo, realizaron las tareas iniciales relacionadas con la planificación de contenidos y evaluación, coordinación con los grados, la temporalización de la acción

y el reparto del trabajo. Todos los miembros del IML se implicaron en la impartición del bloque en sus asignaturas y talleres centrados en el IELTS, la comunicación con alumnos y facultades, la realización de la prueba y la corrección y tabulación de la misma.

Debido en parte a la época del año (hacia finales de semestre) y quizás a algún fallo de comunicación entre el IML y los vicedecanos, la participación de alumnos de 2.º no fue tan completa como se hubiera deseado. Agradecemos de todas formas la voluntad de colaborar en esta acción mostrada por la mayoría de las personas implicadas, incluyendo los conserjes que se encargaron de realizar todas las fotocopias necesarias.

6. Herramientas de aprendizaje

Como ya mencionamos antes, la prueba parcial se incorporó para medir el nivel de inglés y, así mismo, facilitar información a los alumnos sobre el estado de sus competencias lingüísticas en el momento de la prueba. La formación previa a la prueba se realizó en sesiones interactivas donde destacó el desarrollo de competencias cognitivas, relevantes a todos los grados y relacionadas con el procesamiento de información, (el análisis, la predicción, la síntesis, la aplicación de conocimientos previos, la hipótesis...), competencias claves para la vida profesional y académica.

7. Evaluación

Las partes de *listening* y *reading* en la prueba oficial constan de 40 ítems cada una. Las puntuaciones brutas sobre 40 se convierten a la escala IELTS (de 0 a 9) mediante una tabla de equivalencias (*Band descriptors, reporting and interpretation*: http://www.ielts.org/researchers/score_processing_and_reporting.aspx#table). Así se calcularon los resultados finales de nuestra prueba, tomando en cuenta la reducción del número de ítems (dos pruebas en vez de cuatro y dos textos en vez de tres en la prueba de *reading*). Una vez obtenido este resultado estándar se aplicó la equivalencia con el MCERL indicado por IELTS (ver sección 2.1). Estos resultados, expresados en términos del MCERL, se tabularon y se enviaron de forma individual a cada alumno.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

8.1. Participantes de la prueba

De los 990 alumnos de USJ matriculados en 1.º y 2.º curso, se presentaron 664 alumnos a la prueba, el 67 %. La prueba entera fue realizada por 631 alumnos de USJ (363 de 1.º curso y 268 de 2.º curso). 33 alumnos realizaron

solo una parte de la prueba (en 1.º, 8 alumnos hicieron solo *listening* y 19 alumnos hicieron solo *reading* y en el 2.º curso 6 alumnos hicieron únicamente *reading*, con lo cual, sus resultados no se incluyeron en el análisis).

Grado	1.º (%)	2.º (%)
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	92	75
ARQUITECTURA	32	27
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	69	66
ENFERMERÍA	80	31
FARMACIA	70	65
FISIOTERAPIA	80	84
INGENIERÍA INFORMÁTICA	83	100
PERIODISMO	68	84
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	75	
PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS	80	37
TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	87	40

Tabla 2. Porcentaje de alumnos presentados por grados.

En la prueba participaron el 75 % de alumnos del 1.º y el 58 % de alumnos de 2.º curso (tabla 2). En general, 1.º realizó la prueba en el horario de la asignatura de Inglés, mientras que 2.º la realizó en horario de otras clases, lo que puede explicar la diferencia en el índice de participación. La menor participación corresponde al grado de Arquitectura, tanto en 1.º (32 %) como en 2.º (27 %). Otros grados con una participación muy baja son: 2.º de Enfermería (31 %), 2.º de Publicidad y Relaciones Públicas (37 %) y 2.º de Traducción y Comunicación Intercultural (40 %).

8.2. Resultados por grado

El objetivo para el final de los estudios de grado es que los alumnos acrediten un nivel B2. En términos de IELTS, se necesita obtener la nota de al menos 5,5 sobre 9. Las notas medias de IELTS por cursos son: 4,75 para 1.º y 4,5 para 2.º (tabla 3), equivalente a un nivel B1. Los únicos grados con el nivel B2 son 1.º de Periodismo y Comunicación Audiovisual, así como Traducción y Comunicación Intercultural. Debido a las características de este último grado se podían esperar resultados más altos que en otros grados. Por otro lado, el 2.º curso de Comunicación Audiovisual obtuvo el nivel A2.

Cabe destacar que en la mayoría de los grados, se observa resultados más bajos en 2.º curso que en 1.º, al menos en una parte de la prueba. Lo sorprendente es que incluso en el Grado en Traducción y Comunicación Intercultural se observan resultados inferiores en el 2.º curso en comprensión auditiva. Los mejores resultados en 1.º pueden estar relacionados con la familiarización de los alumnos con el formato de la prueba gracias al módulo IELTS realizado en las clases de Inglés. Solamente el grado de Ingeniería Informática obtuvo mejores resultados en el 2.º curso. Puede ser significativo que este grado recibe formación en inglés en 1.º y 2.º curso.

Grado	1.º (%)	2.º (%)
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	4,5	4,75
ARQUITECTURA	5	4,75
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	5	3,75
ENFERMERÍA	4	4
FARMACIA	4,75	4,5
FISIOTERAPIA	4,25	4,25
INGENIERÍA INFORMÁTICA	4,25	5
PERIODISMO	4,75	4,25
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	5,5	
PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS	4,5	4,25
TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	6	6

Tabla 3. Resultados por grados: la media expresada en puntuación IELTS.

Resultados por los niveles del MCERL

En la figura 2 presentamos los resultados generales para todos los participantes, pero cabe destacar que los resultados de 1.º (tabla 4) son mejores que los de 2.º (tabla 5). La mayoría de los alumnos tienen un nivel B1 (51 %, casi el 52 % en 1.º y casi el 50 % en 2.º). El otro grupo significativo corresponde a un nivel A2 (31 %, el 29 % en 1.º y el 33 % en 2.º). El 13 % de participantes, es decir, el 15 % de 1.º y el 12 % de 2.º tienen un nivel B2, y el 3 % de 1.º y el 1 % de 2.º tienen un nivel C1. Por otro lado, todavía el 3 % de alumnos tienen un nivel A1: el 2 % de 1.º y 5 % de 2.º.

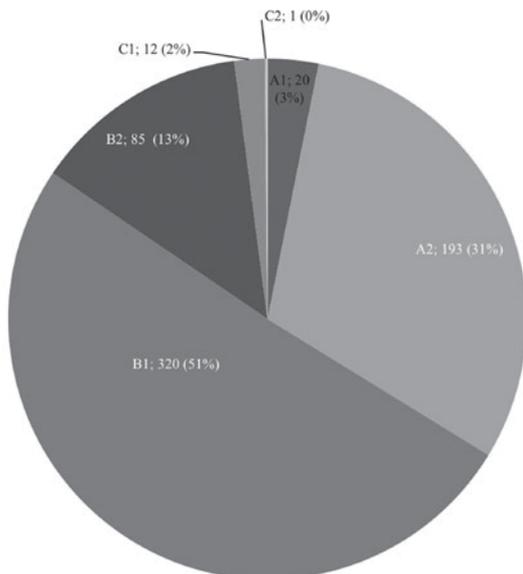


Figura 2. Resultados generales (número de alumnos y porcentaje) por niveles MCERL.

1.º	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS		2	8	1		
ARQUITECTURA			5	3		
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL		4	7	3	2	
ENFERMERÍA	5	38	37	8	1	
FARMACIA		4	29	7	2	
FISIOTERAPIA	2	39	57	15		
INGENIERÍA INFORMÁTICA		2	3			
PERIODISMO		6	9	4	1	
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL (DOBLE GRADO)			7	5		
PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS		10	20	3	1	
TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL			5	4	3	1
Número (n=363)	7	105	187	53	10	1
Porcentaje	1,92	28,92	51,52	14,6	2,75	0,28

Tabla 4. Número de alumnos de 1.º. por grado, puntuación MCERL.

2.º	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS		3	10	2		
ARQUITECTURA		3	6	2		
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	1	11	4	2		
ENFERMERÍA	2	10	14	1	1	
FARMACIA	1	10	27	3	1	
FISIOTERAPIA	8	31	40	13		
INGENIERÍA INFORMÁTICA		2	1	3		
PERIODISMO	1	11	22	2		
PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS		7	8	1		
TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL			1	3		
Número (n=363)	13	88	133	32	2	0
Porcentaje	4,85	32,83	49,63	11,94	0,75	0

Tabla 5. Número de alumnos de 2.º por grado, puntuación MCERL.

9. Aspectos innovadores

Esta buena práctica supone la incorporación de una prueba internacional en todos los grados de nuestra Universidad con el fin de medir el progreso del alumnado hacia la acreditación del nivel B2 y familiarizarlos con una prueba académica e internacional. Como acción transversal, permite la recopilación de datos sobre todas las facultades y comparaciones entre las distintas titulaciones. Esperamos que sirva como un baremo que nos ayude a evaluar la eficacia de los programas existentes de inglés específico en los grados y de planificar acciones que mejoren dichas asignaturas y la integración de inglés a través del programa CLIL, así como las acciones formativas de extensión universitaria.

10. Conclusiones

Está claro que el nivel medio de nuestros alumnos es motivo de preocupación si nuestra meta es que alcancen un B2 antes de terminar su grado. Debemos tener en cuenta que la prueba era únicamente de competencias receptivas (audición y lectura) y que si hubiéramos incluido las competencias productivas (producción oral y escrita), los resultados habrían sido probablemente aún más bajos. Aunque la media de 4,5 (B1) parezca estar cerca del 5,5 (B2) exigido, el paso de B1 a B2 requiere al menos 100 horas de formación en inglés (*International language standards:*

<http://www.cambridgeenglish.org/about-us/what-we-do/international-language-standards/>). Una posible solución a esta situación sería, por ejemplo, la asistencia obligatoria de todo el alumnado con un nivel inferior a B1 a los cursos de inglés general ofrecidos por el IML durante las actividades de extensión universitaria. Una prueba similar durante el siguiente curso nos daría los datos necesarios para ver progresos y planificar medidas. Tanto alumnos como docentes tendríamos que esforzarnos para asegurar la calidad y cantidad de inglés integrado en otras asignaturas mediante el programa CLIL. Estas medidas requieren la buena voluntad y el esfuerzo de toda la universidad.

En un principio, esta práctica se concibió para ser repetida cada año con alumnos de 1.º y 2.º y ampliada a incluir las secciones de expresión oral y escrita para los alumnos de 3.º y 4.º a partir del próximo curso (2012-2013). No obstante, circunstancias externas han provocado modificaciones a este plan inicial. Actualmente no existe regulación oficial respecto al nivel de inglés que las universidades españolas deban exigir a sus alumnos, ni a la prueba que avale este nivel. La asociación ACLES (Asociación de Centros de Lenguas en la Educación Superior) se ha reunido en varias ocasiones durante los últimos dos años con el fin de establecer normas respecto a estas dos cuestiones, pero no se ha llegado a un consenso aceptable para todos. En estos momentos, cada Universidad es libre de establecer el nivel de inglés de salida de sus alumnos y de desarrollar su propia prueba que lo avale o aceptar como válidas otras pruebas externas. Actualmente, las pruebas de 23 universidades en España disponen de la acreditación ACLES (http://www.acles.es/multimedia/enlaces/24/files/fichero_79.pdf).

Para la Universidad San Jorge y sus alumnos, la opción de disponer de una prueba propia puede ser una alternativa atractiva en términos de prestigio y transferencia, ya que se podría emplear la prueba para validar el nivel lingüístico de otro público además del alumnado de nuestra Universidad y en términos económicos, ya que la prueba IELTS supone un gasto de cerca de 200 € por alumno. De hecho, la primera prueba propia desarrollada por el IML ya ha sido acreditada por ACLES y la primera convocatoria se celebrará al principio del curso 2013-2014.

Proponemos mantener un plan de incorporación de IELTS pero de forma voluntaria, dirigida únicamente a aquellos alumnos de 3.º y 4.º curso que tengan la intención de trabajar o estudiar en otro país y que necesiten una acreditación internacional de su nivel de inglés. Según el número de interesados en cada prueba, se podría adaptar el modelo

de la integración de la prueba IELTS a lo largo del programa de grado (figura 1) a la nueva prueba propia. Aun así, la prueba IELTS debería seguir teniendo un papel importante en la evaluación lingüística de esta Universidad. Si la Universidad San Jorge pretende desarrollar una dimensión internacional, tiene que contar con una prueba internacional que permita a sus alumnos vivir, estudiar y trabajar en ámbitos internacionales donde el inglés sea la lengua de comunicación.

Bibliografía

ACLES, <http://www.acles.es/acreditacion/>

BRITISH COUNCIL, <http://www.britishcouncil.org/spain/exams/ielts>

CAMBRIDGE ESOL (2009): *Official IELTS Practice Materials*, Cambridge, University of Cambridge, ESOL Examinations.

_____ (2010): *Official IELTS Practice Materials 2*, Cambridge, University of Cambridge, ESOL Examinations.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

IELTS (2011): «Guide for educational institutions, governments, professional bodies and commercial organisations», 14 junio 2013, IELTS, http://www.ielts.org/pdf/Guide_for_Institutions_and_Organisations2011.pdf

_____ (2012): *Ensuring quality and fairness in international language testing*, 14 junio 2013, IELTS, http://www.ielts.org/PDF/IELTSQualityFairnessBrochure_2012.pdf

_____, www.ielts.org

JAKEMAN, V. y MCDOWELL, C. (2006): *Action Plan for IELTS: Academic Module*, Cambridge, Cambridge University Press.

MCCARTER, S. y WHITBY, N. (2007): *Improve Your IELTS Reading Skills*, Oxford, Macmillan Education.

«Un minuto contra la malaria»: diseño de una campaña de concienciación como herramienta para la adquisición de competencias en parasitología

Carlota Gómez Rincón

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

1. Descripción

La presente práctica de innovación docente es una actividad de aprendizaje cooperativo consistente en el diseño por los alumnos de parasitología de 2.º curso del Grado en Farmacia, de una campaña de concienciación en la lucha contra la malaria. La malaria es un problema sanitario mundial de primer orden. A pesar de ser prevenible y curable, mata a más de un millón de personas al año, el 86 % niños menores de 5 años. La práctica pretende fomentar la capacidad del futuro farmacéutico para promover la salud dando a conocer las consecuencias de una enfermedad grave realizando además, una pequeña aportación en la lucha contra la misma. Los alumnos organizados en grupos de trabajo de máximo cinco personas, debían elaborar un guion descriptivo, un póster y grabar un vídeominuto. Los trabajos fueron presentados en el aula y evaluados por la profesora según los criterios recogidos en la guía de la actividad. Como incentivo, se propuso la materialización en la Universidad San Jorge de la campaña mejor valorada por un grupo de expertos en cooperación internacional. Los trabajos fueron de gran calidad, al reflejar de forma clara la dimensión del problema y proporcionar propuestas concretas e inmediatas. Todas las campañas, mostraron una elevada sensibilidad y empatía, cualidades indispensables para todo profesional sanitario. El impacto de la práctica gracias a la puesta en marcha de la campaña ganadora, «Redondea contra la malaria», fue más allá de la adquisición de competencias. Así, gracias al esfuerzo y solidaridad de la comunidad universitaria, se logró reunir el dinero suficiente para proporcionar a través de Médicosmundi Aragón, tratamiento farmacológico durante un año y protección a 33 enfermos de malaria en Camerún.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

La implantación del nuevo sistema universitario exige cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje por otra donde los estudiantes, asuman responsabilidades y pasen de sujetos pasivos a ser protagonistas de su propio aprendizaje, quedando así preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional (Whitehead, 2008). Los cambios acontecidos en la sociedad deben verse reflejados en la actividad docente universitaria para ofrecer al alumno una formación sólida y coherente con las necesidades que la sociedad y los mercados demandan. Esta visión adquiere una mayor relevancia en un contexto cada vez más global y ante el actual marco socioeconómico. La crisis que atenaza Europa en todas sus dimensiones debe propiciar un cambio de mentalidad en nuestros graduados. El incremento del número de europeos situados bajo el nivel de la pobreza nos aleja del sesgo, que hasta el momento, el Estado del bienestar ejercía sobre nuestra percepción de la realidad sanitaria. Esta circunstancia unida a otros factores como el incremento de los viajes intercontinentales, los movimientos migratorios o el cambio climático han propiciado un cambio de escenario para las enfermedades infecciosas en general y parasitarias en particular. En este contexto, las enfermedades parasitarias humanas relegadas tradicionalmente a países en vías de desarrollo, deberán ser asimiladas por el estudiante de Farmacia como un problema de salud pública de primer orden. Por otro lado, la internacionalización en los estudios de grado debe ser un carácter intrínseco en la calidad de la educación superior. La Universidad tiene la obligación de formar profesionales sanitarios de excelencia con capacidad para ejercer en entornos y realidades diversos. Por ello, los profesionales farmacéuticos del futuro, deben ser capaces de adaptarse a los múltiples modelos sanitarios existentes.

En la Universidad San Jorge, la Parasitología es una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo semestre de 2.º curso del Grado en Farmacia con 6 ECT y un número promedio de 45 alumnos por curso. La materia ha sido impartida siempre por el mismo profesor. El promedio de aprobados entre las convocatorias de febrero y julio en sus tres años de vigencia supera al 80 % de los alumnos matriculados.

En el desarrollo de la asignatura, se utilizan diversas metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para fomentar el aprendizaje significativo del alumnado y la adquisición de competencias. Entre ellas destacan el debate, el aprendizaje basado en problemas a través de la resolución de casos clínicos, actividades de aprendizaje cooperativo y

roleplay. Algunas de estas herramientas han sido utilizadas con éxito en el área de Parasitología en otras universidades (Benitez et ál., 2010).

La práctica de innovación docente que se detalla a continuación, es una actividad de aprendizaje cooperativo consistente en el diseño de una campaña para conseguir fines concretos. Aunque no se han encontrados referentes bibliográficos de su implementación en el ámbito de la docencia en salud, esta actividad, ha sido llevada a cabo con éxito en otros grados como Dirección y Administración de Empresas, Publicidad y Relaciones Públicas o Periodismo (Baena y Padilla, 2012).

El objetivo fundamental de la presente práctica consistió en el diseño por parte de los alumnos de una campaña de concienciación en la lucha contra la malaria. El paludismo o malaria es una enfermedad potencialmente mortal causada por cuatro especies parásitas del género *Plasmodium* que se transmiten al ser humano por la picadura de mosquitos infectados. A pesar de ser prevenible y curable, en África mata un niño cada minuto. Según el informe sobre la malaria de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de 2011, existen 2500 millones de personas en riesgo (40 % de la población mundial). En el 2010 se registraron 216 millones de casos de paludismo que causaron 655000 muertes, de las cuales el 86 % eran niños africanos menores de 5 años. Si bien estas cifras son alarmantes, hay que destacar que en los últimos diez años gracias a la declaración de la lucha contra esta enfermedad como uno de los objetivos del milenio («Objetivo 6/Meta 6 C: Haber detenido y comenzado a reducir, en 2015, la incidencia de la malaria y otras enfermedades graves»), se han conseguido grandes logros en prevención, lucha antivectorial y accesibilidad al tratamiento. Sin embargo, no hay que olvidar que el paludismo es una enfermedad ligada a la pobreza cuya lucha requiere un compromiso global. Por ello es clave la aportación económica de los gobiernos y agentes sociales de los países desarrollados. Según informe de la OMS antes citado, diez países, entre ellos España, aportan más del 90 % de los fondos procedentes del sector público. Estados Unidos es el mayor donante, pero Reino Unido y España son los dos únicos Gobiernos europeos que aumentaron su contribución contra la malaria hasta el 2009, mientras que la aportación de la Comisión Europea desde entonces ha descendido. Desgraciadamente, como consecuencia de la actual situación de crisis financiera el Fondo Mundial de la Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria ha cancelado su última ronda de financiación. Debido a la cancelación, tendrá que buscar alternativas para optimizar los recursos actuales y seguir con los programas que ya están en vigor

para combatir estas enfermedades. Este hecho hace peligrar los logros conseguidos en la lucha contra la malaria pudiéndose producir un grave retroceso en el control de la misma.

El farmacéutico debe tener una base deontológica derivada de su trabajo profesional íntimamente relacionado con la salud. Además, tiene la obligación de contribuir a la salud de la población bajo criterios de equidad e igualdad. Con la presente práctica docente se pretende potenciar la capacidad del futuro farmacéutico para promover la salud dando a conocer las consecuencias de una enfermedad grave y a la vez realizar una pequeña aportación en la lucha contra la misma. Finalmente, cabe destacar que la solidaridad es un carácter inherente al ser humano que debería ser fomentado desde todos los niveles educativos. Por ello, se intentó incidir en dicho aspecto convirtiéndoles en agentes promotores de la misma a través del diseño de su propia campaña de concienciación contra la malaria.

3. Objetivos

Los objetivos específicos que se pretendieron conseguir con el desarrollo de la presente práctica de innovación docente fueron:

- Desarrollar la capacidad de expresión de opiniones con un adecuado uso del lenguaje de forma oral y escrita.
- Demostrar capacidad de trabajo autónomo, reflexivo, colaborativo y autocrítico.
- Demostrar capacidad de trabajo cooperativo.
- Profundizar en el conocimiento de la malaria haciendo especial hincapié en los factores sanitarios, políticos, económicos y sociales que determinan su impacto en la población mundial.
- Identificar, evaluar y valorar los problemas relacionados con la accesibilidad a fármacos antipalúdicos.
- Demostrar capacidad para contribuir a la educación sanitaria de la población dando a conocer un problema sanitario mundial de primer orden.

4. Desarrollo

La presente actividad de innovación docente se llevó a cabo durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012. Su objetivo fundamental fue el diseño por parte de los alumnos, de una campaña de concienciación para la lucha

contra la malaria. Como incentivo se propuso a los alumnos la materialización de la campaña mejor valorada por un grupo de expertos en cooperación internacional. La campaña seleccionada se puso en marcha en la Universidad San Jorge durante el curso 2011-2012.

Los alumnos desarrollaron las siguientes tareas en grupos de, cómo máximo, cinco personas:

1. Formación de grupos: cada alumno eligió libremente el grupo con el que desarrollaría su trabajo. Esta elección libre de los integrantes mejora el clima de trabajo, favorece la creatividad y minimiza los conflictos a la vez que agiliza la resolución de los mismos.
2. Diseño y desarrollo de la campaña: para el diseño y desarrollo de la campaña, la profesora puso a disposición de los alumnos en la Plataforma Docente Universitaria (PDU) una guía explicativa de la actividad y los criterios de evaluación. En el citado documento, se recogen las tareas que los alumnos debían realizar en el marco del trabajo. El diseño y desarrollo de la campaña se llevó a cabo a través de la consecución de tres tareas fundamentales:
 - a. Elaboración del guion de campaña: los alumnos debían realizar una breve descripción del contenido de la campaña. El documento debía incluir:
 - Resumen de la campaña indicando claramente sus objetivos.
 - Eslogan seleccionado indicando los motivos para su elección.
 - Destino elegido para los fondos recaudados.
 - Documentación consultada.
 - b. Diseño y grabación de un vídeominuto: para el diseño y elaboración del vídeo, de un minuto de duración, los alumnos pudieron utilizar cualquier tipo de recurso del que dispusieran, siempre y cuando no atentara contra la dignidad de las personas o colectividades y garantizara el derecho y respeto a la imagen.
 - c. Diseño y elaboración de un póster explicativo: como tercer elemento de la campaña, se debía elaborar un póster divulgativo de la misma. El póster, debía incluir el eslogan pudiendo además incorporar otros elementos como tablas, gráficos o imágenes. Todos los alumnos tuvieron la posibilidad de realizar tutorías de seguimiento con la profesora de la asignatura para mejorar el enfoque, la metodología o para la resolución de dudas prácticas.

3. Presentación/defensa de la campaña: todos los pósteres fueron colocados en el aula y los vídeos proyectados fueron visionados por todos los participantes. Los alumnos dispusieron de 7 minutos para exponer los puntos clave de su campaña.
4. Selección de una campaña para su materialización en la Universidad: con el objetivo de motivar a los alumnos a realizar trabajos de calidad y promover la toma de contacto con la cooperación internacional, las campañas fueron valoradas por un comité de expertos. El comité estuvo compuesto por cinco profesionales del ámbito de la cooperación internacional con amplia experiencia en la resolución de conflictos y en el desarrollo de su actividad profesional en situaciones límite. Todos ellos, conocedores del impacto que las enfermedades infecciosas, y específicamente la malaria, tienen sobre la población de los países del tercer mundo. Dado que por motivos profesionales ninguno de ellos podía estar físicamente en la Universidad, se llevó a cabo el proceso de evaluación *online*. Para ello, el Departamento de Sistemas de la Información creó un espacio específico en la Plataforma Docente Universitaria dentro del entorno de Farmacia denominado «Un minuto contra la malaria». En dicho espacio, se alojó todo el material aportado por los alumnos (vídeo, póster y guion). Los miembros del tribunal, recibieron un nombre de usuario y contraseña para poder acceder a la documentación. Tras un período de 24 horas de deliberación individual, cada uno de ellos, seleccionó dos trabajos otorgando 1 o 2 puntos a los mismos en función de sus preferencias. Esta información, fue enviada a la profesora y, tras su análisis, se publicó la campaña ganadora en la plataforma docente de la asignatura, y esta fue «Redondea contra la malaria».

Dado que la actividad finalizaba en junio de 2011, no había tiempo suficiente para poner en marcha la campaña en un entorno real antes del final de curso. Por ese motivo, se decidió llevarla a cabo a lo largo del curso académico 2011-2012. Para ello, se contó con la colaboración de distintos departamentos de la universidad, con las alumnas cuya campaña resultó ganadora, y con quince alumnos voluntarios del mismo grupo.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

5.1. Recursos humanos

- Carlota Gómez: profesora de Fundamentos de Biología, y Parasitología e Inmunología en el Grado en Farmacia, y de Fisiología General en el Grado en Fisioterapia.

- Lorena Fuentes: profesora colaboradora, asesoramiento en la elección del tribunal.
- Departamento de Sistemas de la Información: asesoramiento y creación del espacio «Un minuto contra la malaria» en la PDU.
 - Comité de expertos: selección de la campaña ganadora.
 - Servicio Jurídico: asesoramiento en relación con derechos de imagen y propiedad intelectual.
- Departamento de Marketing: asesoramiento, maquetación de carteles y pegatinas.
- Departamento de Recursos Humanos: asesoramiento para dinamizar la campaña, difusión de la misma entre los trabajadores.

5.2. Recursos técnicos

- Plataforma Docente Universitaria (PDU).
- Equipos de edición de vídeo pertenecientes a la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge.

5.3. Recursos materiales

- Guía para la elaboración de la campaña.
- *Merchandising* campaña (huchas, pegatinas, carteles, pósteres).

6. Herramientas de aprendizaje

A continuación se enumeran las competencias a desarrollar en esta práctica entendidas como la doble capacidad de los alumnos para adquirir conocimientos en un contexto determinado, y capacidad para aplicarlos convenientemente en contextos diferentes (Campos, 2010). En relación a los tres niveles de competencias, básicas, genéricas y específicas, se evaluó la adquisición de:

- Competencias básicas: entendidas como las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión entre las que se encuentran competencias cognitivas, técnicas y metodológicas.
 - Capacidad de expresar opiniones y proponer argumentos con efectividad a nivel oral y escrito.
 - Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.
 - Capacidad de aprendizaje autónomo y autocrítica.

- Capacidad de trabajo en equipo, contribuyendo activamente a los objetivos, organización, reparto equitativo del trabajo y resolución de conflictos.
- Demostrar creatividad, independencia de pensamiento y autonomía.
- Demostrar habilidad crítica y analítica.
- Demostrar capacidad de innovación, creatividad e iniciativa.
- Competencias genéricas: relacionadas con las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas (González y Wagenaar, 2003).
 - Capacidad de establecer relaciones entre el ciclo de vida de los agentes infecciosos y propiedades de los principios activos.
 - Conocer en profundidad la naturaleza y comportamiento de agentes infecciosos.
 - Intervenir en las actividades de promoción de la salud, prevención de la enfermedad y contribuir a la educación sanitaria de la población.
- Competencias específicas: dentro de la materia de Parasitología se pretendió fomentar la adquisición de las siguientes:
 - Conocer y comprender la importancia del parasitismo en el área de la salud humana.
 - Conocer las principales enfermedades parasitarias humanas, su epidemiología, patología, diagnóstico, tratamiento y profilaxis.
 - Conocer las líneas de investigación y planes estratégicos que existen en la actualidad en la lucha frente a las grandes enfermedades parasitarias humanas.

7. Evaluación

La evaluación de la campaña fue llevada a cabo por la profesora responsable de la asignatura atendiendo a los siguientes criterios:

- Calidad y coherencia de la campaña con la situación actual de la malaria en el mundo.
- Originalidad del eslogan.
- Adecuación del contenido al objetivo.
- Potencial de la campaña para «remover» conciencias.

- Destino de los fondos obtenidos.
- Uso adecuado de los recursos bibliográficos.
- Interés y motivación demostrados por el grupo.

Con el fin de evaluar de la forma más objetiva posible cada uno de estos criterios, se empleó una rúbrica de evaluación. La calificación obtenida, supuso un 25 % de la nota final de la asignatura.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Los resultados obtenidos en la presente práctica fueron altamente positivos desde el punto de vista académico y humano. Cabe destacar, que con la excepción de dos grupos de los quince participantes, todos los alumnos mostraron un nivel de implicación, entusiasmo y buen hacer que superó todas las expectativas docentes. En lo referente a los resultados académicos, destacan las elevadas calificaciones obtenidas: la nota media de grupo fue de $8,1 \pm 1,36$; la nota máxima de 9,5 y 5 la calificación más baja. El 73 % de los alumnos obtuvieron calificaciones superiores a 8,5, un 14 % obtuvieron calificaciones comprendidas entre 7 y 8 y un 13 % obtuvo un 5 como calificación final. Los trabajos estuvieron bien documentados siendo de una elevada calidad al mostrar claramente la dimensión del problema y de los recursos necesarios para solventarlo, además, proporcionaban propuestas concretas e inmediatas. Si bien, las fórmulas fueron muy diversas, todas ellas mostraron una elevada sensibilidad y empatía, cualidades sin duda indispensables para todo profesional sanitario.

En relación con la valoración general que los alumnos dieron a la actividad, aunque no se realizó ninguna encuesta específica, muchos alumnos expusieron sus apreciaciones de forma personal a la profesora o durante las clases. En general, destacaron el carácter innovador y creativo de la actividad, así como la posibilidad de abordar la asignatura y más concretamente el problema de la malaria desde una perspectiva práctica y realista. Entre los puntos a mejorar algunos alumnos consideraron inadecuada la temporalización del trabajo, ya que se realizó en los dos últimos meses del curso académico.

La segunda parte de la práctica de innovación, la puesta en marcha de la campaña seleccionada, se llevó a cabo la semana del 5 al 9 de mayo de 2012 en la Universidad San Jorge. La campaña elegida por los miembros del tribunal evaluador fue «Redondea contra la malaria». Elaborada por un grupo de cinco alumnas, proponía la recaudación de fondos basada en la aportación de los céntimos de las nóminas mensuales de los

colaboradores. La idea original estaba dirigida a trabajadores en activo con nóminas estables y se gestionaría a través de los departamentos de Recursos Humanos de las empresas. El importe global de dichos céntimos, sería ingresando mensualmente en una cuenta de la organización humanitaria receptora de los fondos. Entre las múltiples virtudes que tenía la campaña, el tribunal evaluador destacó que su mensaje era claro y directo además de estar estrechamente relacionado con la acción principal que se desea que realicen los receptores. Por otro lado, destaca la calidad del vídeo, su banda sonora original compuesta por las propias alumnas y la capacidad del grupo para lograr la participación de profesores, alumnos y personal de la Universidad. Aunque la campaña estaba bien diseñada, finalmente y por diversos motivos, se decidió realizar pequeñas modificaciones. Dado que la idea original, partía de una actividad docente se pretendió que los alumnos fueran protagonistas de su desarrollo e impacto. Por eso, se decidió establecer dos modalidades de participación: los trabajadores de la Universidad San Jorge que desearan participar donarían los céntimos de tres nóminas (aproximadamente 3 €) y los estudiantes, los céntimos correspondientes a las vueltas de los refrescos consumidos durante una semana (aproximadamente 1 €). Además, los alumnos también fueron los responsables de la recaudación directa de los fondos. Para ello, se organizaron cuatro equipos de seis personas, que organizados por parejas, recaudarían los fondos en unas huchas cerradas y correctamente rotuladas. Se dispusieron tres mesas repartidas por el campus. Para evitar la pérdida de clases, la recaudación solo se realizaba durante los descansos entre clases o prácticas y a la hora de la comida. En dichos intervalos, los alumnos implicados informaban sobre la campaña y animaban a participar en ella a todo aquel que se acercara por la mesa. En contrapartida a la donación, se entregaba una pegatina con el eslogan «Yo, redondeo» que se colocaba en la solapa del colaborador. Además, para reforzar la campaña se diseñaron y repartieron folletos explicativos y se dispusieron carteles por toda la Universidad. La recogida de fondos se prolongó durante una semana.

En lo referente al destino de los fondos, tras valorar diversas posibilidades se pensó que sería interesante colaborar con una ONG que tuviera un proyecto específico sobre malaria. Además, para garantizar la transparencia se buscó un proyecto en el que el impacto de la aportación fuera claramente cuantificable. Se seleccionó un proyecto de Medicosmundi Aragón de modo que los fondos recaudados irían destinados a la compra de tratamientos contra la malaria en el Hospital de Bikop (Camerún).

Camerún, con más de dos millones de personas en riesgo de contraer el paludismo es un país endémico considerado de alta transmisión de la enfermedad. El Hospital de Bikop, es un hospital rural que pertenece a las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús y que es el único centro sanitario al que tienen acceso las personas de los veintiocho poblados de la zona. En su proyecto Medicosmundi propone a los interesados la compra de lo que denominan «paquete solidario de 10 €» ya que por cada 10 € enviados, los responsables del hospital pueden comprar un tratamiento contra la malaria y una mosquitera impregnada con insecticida, el mejor método para prevenir esta enfermedad. El tratamiento es fundamental para la cura de los enfermos y todos los materiales proceden del comercio local lo que contribuye al desarrollo económico de la región. Además, con el objetivo de dar a conocer este proyecto a la comunidad universitaria e incentivar de este modo la colaboración, el Coordinador Europeo de la campaña «Stop Malaria Now» y responsable de Médicosmundi Aragón, el Dr. Carlos Mediano, acudió a la inauguración de la campaña para presentar el proyecto en la Universidad San Jorge.

Por último, destacar que el verdadero logro de esta actividad va más allá de la adquisición de meras competencias, ya que gracias al esfuerzo y solidaridad de alumnos, profesores y la propia Universidad, se pudo reunir el dinero suficiente para proporcionar tratamiento farmacológico durante un año para 33 enfermos de malaria. Además, se compraron 33 mosquiteras que contribuirán a la protección de los enfermos y de sus familias de esta temible enfermedad durante al menos dos años.

9. Aspectos innovadores

El principal carácter innovador de la práctica radica en el hecho de que es la primera vez que se realiza una campaña solidaria real dentro de la Facultad de Ciencias de la Salud en el marco de una asignatura. Gracias a esta actividad de aprendizaje-servicio, los alumnos de Parasitología aprenden contenidos específicos a través de un servicio solidario a la comunidad. La actividad, al tener como protagonista un problema sanitario mundial, suscita interés en el alumno que es consciente de su utilidad y la estrecha relación que guarda con la práctica profesional. En este contexto, el estudiante percibe que con su trabajo está contribuyendo de manera personal y directa en la lucha contra una enfermedad grave. Este hecho imprime en la actividad un marcado carácter novedoso e interesante con un elevado potencial motivador. Además, se incorporan elementos novedosos para el alumno de Farmacia en el uso de las nuevas

tecnologías como son el diseño de un guion, la realización y edición de vídeo. Finalmente, su elevado grado de transversalidad la convierte en una práctica extrapolable a múltiples y variados contextos.

10. Conclusiones

El diseño de una campaña de concienciación ante un problema social constituye una práctica de innovación docente claramente aplicable en la enseñanza de materias de muy diversas áreas del conocimiento. Resulta evidente su potencial para la adquisición de competencias de carácter transversal como empatía, creatividad, independencia de pensamiento, autonomía, habilidad crítica y analítica. Pero además, puede constituir una herramienta de gran utilidad en la adquisición de competencias genéricas de grado y específicas de la materia concreta en la que se desee implementar. En este sentido, bastará con que el docente responsable seleccione un determinado hecho social y establezca una serie de directrices que lo relacionen con aquellas competencias concretas de su materia cuya adquisición quiera potenciar con la actividad. Una vez establecido este hilo conductor, las opciones para su implementación como práctica docente son casi infinitas. Por otro lado, habría que destacar, el potente incentivo que supuso para los alumnos la posibilidad de sacar su proyecto fuera del aula y llevarlo a un entorno real. No obstante, hay que tener en cuenta que el impacto de este tipo de alicientes depende de numerosos factores y no todos los alumnos responden con el mismo entusiasmo. Un hecho aparentemente clave en el éxito de la práctica sería la utilidad para el desempeño de su futura profesión que los estudiantes otorgan a la actividad desarrollada. En el caso de los estudiantes de Farmacia, vieron claramente esta utilidad ya que la actividad profundizaba en la problemática de la accesibilidad a fármacos a la vez que fomentaba el desarrollo de la capacidad para contribuir a la educación sanitaria de la población.

Como aspecto mejorable, destacar que sería beneficioso para la evaluación de la actividad docente el diseño y desarrollo de una encuesta sobre la práctica para recoger las opiniones de los alumnos. Esta herramienta sería de gran utilidad a la hora de detectar las fortalezas y debilidades de la actividad de cara a su mejora para aplicaciones futuras. Mencionar también, que es recomendable llevar a cabo la campaña en un entorno real transcurrido el menor tiempo posible tras la actividad en aula. De este modo, los alumnos de todo el grupo se mostrarán más participativos y colaboradores con sus compañeros.

Bibliografía

BAENA-GRACIÁ, V. y PADILLA-VALENCIA, V. (2012): «Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la FormulaUEM», *Revista de Docencia Universitaria*, n.º 10 (1), pp. 199-214.

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, R., CAMPOS BUENO, M., LOZANO MALDONADO, J., HUELI AMADOR, L. E., VALERO LÓPEZ, A. y ADROHER, F. (2010): «Resultados de una aplicación desarrollada para la autoevaluación de las clases prácticas de Parasitología en la Licenciatura de Farmacia», *Ars Pharm*, vol. 51, suplemento n.º 2, pp. 519-524.

CAMPOS, E. (2010): «¿Competencias básicas?», *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, n.º 3 (5), pp. 73-76.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao, Universidad de Deusto, <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

MÉDICOSMUNDI ARAGÓN (2012), http://www.medicusmundi.es/aragon/noticias/redondea_contra_la_malaria.

WHITEHEAD, D. P. (2008): «Thoughts on Education and Innovation», *Childhood Education*, n.º 85 (2), pp. 106-118.

El multilingüismo como motor de desarrollo kinésico y del razonamiento

Bruno Aceña Fernández

Rachel Harris

Facultad de Comunicación

Universidad San Jorge

1. Descripción

La utilización de las lenguas extranjeras para la enseñanza de las técnicas de expresión oral es de gran utilidad a la hora de potenciar dos cualidades que debe tener un buen orador en su lengua madre: su capacidad de comunicación gestual, a lo que llamaremos kinesia; y su rapidez mental para elaborar mensajes, muchas veces improvisados.

En los medios de comunicación ambas cualidades se hacen aún más necesarias, pues quien se enfrenta a un mensaje audiovisual, por ejemplo en televisión, no solo debe controlar y adecuar sus gestos al mensaje, sino que además debe ordenar bien sus ideas y estructurar su discurso oral de una manera atractiva para el oyente. Es ahí, donde la introducción del inglés, y otros idiomas, en los trabajos de la asignatura de Técnicas de Expresión Oral, consigue varios objetivos: por un lado, que el alumno incremente su rapidez mental para construir sus mensajes en otro idioma; y por otro, que aprenda a mantener la riqueza del significado de sus gestos (ojos, cara, manos, etc.) independientemente de la lengua utilizada.

Todo ello ha sido posible adaptando ejercicios prácticos propios de la asignatura al inglés: una noticia de televisión en estudio, una conexión en directo en un informativo y un programa de televisión. Durante el semestre, dichos trabajos prácticos han sido grabados en vídeo y posteriormente proyectados en clase para realizar una evaluación conjunta en lengua extranjera (inglés), donde se han analizado los fallos, aciertos y puntos de mejora.

El multilingüismo como motor de desarrollo kinésico y del razonamiento se convierte así en una práctica innovadora que se integra en varias líneas básicas de enseñanza: integración de la lengua inglesa en la enseñanza, implantación de una metodología innovadora y simulación.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

Esta práctica, en la que se introduce la lengua inglesa en la asignatura de Técnicas de Expresión Oral, se plantea en tres apartados de la materia: el miedo escénico, la kinesia como parte del mensaje y el proceso de elaboración del discurso/mensaje. Se imparte en el 2.º curso de las titulaciones de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

El grupo en el que se ha puesto en marcha esta práctica ha sido en 2.º de Comunicación Audiovisual donde había 28 alumnos, diez de ellos eran estudiantes erasmus (de Francia, Bélgica, Italia, Portugal y Turquía), lo que ha permitido una mayor integración de diferentes idiomas en el aula para su observación.

La «práctica innovadora» que presentamos consiste en utilizar el inglés como canal de desarrollo de los procesos mentales de un orador al enfrentarse a cualquier tipo de discurso (desde una conversación hasta una crónica periodística para televisión). Algo a lo que hemos denominado «El multilingüismo como motor de desarrollo kinésico y del razonamiento».

Al ser el inglés la lengua vehicular de esta actividad se consiguen, además, otras metas importantes para el aprendizaje del alumno: potenciar la capacidad de habla inglesa en público, perder el miedo escénico al cambiar de idioma; aprender a simplificar el mensaje todo lo posible para que sea comprensible por todos los presentes (especialmente dada la diferencia de niveles de inglés observados en el aula); y otros parámetros como las diferencias de entonación en castellano e inglés, y también en otros idiomas como francés, turco e italiano, en cuanto a la intencionalidad del mensaje se refiere, también se trabajan en este proyecto.

Para su puesta en marcha se han utilizado las clases semanales de la asignatura (martes y jueves) repartidas mensualmente durante el trimestre, de forma que la progresión sea continua. Las sesiones se han realizado en un taller (T-22) con las mesas en forma de «U» de manera que todos los alumnos podían mirarse a los ojos entre ellos y a su vez crear un escenario ficticio formado por las tres paredes de la «U». Así, cada alumno tiene que enfrentarse a su miedo escénico cada vez que le toca salir al centro del aula para ejecutar una práctica (en este caso en inglés). Todas las clases se han grabado en vídeo y la metodología consistía en tres tipos de sesión: preparación, grabación, observación/análisis.

Los objetivos generales de la asignatura son: perder el miedo escénico, aprender a utilizar la expresión corporal para embellecer o enfatizar el mensaje, aprender a expresarse correctamente (sin utilizar muletillas)

adaptándose a las expectativas de un auditorio y ganar rapidez en la construcción del mensaje oral improvisado. Todos estos aspectos se han visto reforzados con la introducción de esta «práctica innovadora en inglés» en varios de los ejercicios del curso y la observación de los mismos, también, en lenguas tan poco frecuentes como el turco. Esto ha puesto de relieve, además, que a pesar de la diferencia lingüística de los idiomas empleados en el aula, el significado y la utilización de los gestos para enfatizar y adaptarse al tipo de mensaje, no cambia.

Las clases de preparación, grabación y observación son impartidas íntegramente en inglés. Se trata de una propuesta original que no se ha basado en otra oferta docente semejante o impartida en otra institución académica. No obstante, la asignatura de Técnicas de Expresión Oral está en los programas de las titulaciones de varias carreras como Derecho, Empresariales y Comunicación en centros educativos como la Universidad de Navarra, Universidad Europea de Madrid e incluso la Universidad Complutense de Madrid. Sin embargo, la metodología práctica empleada, incluyendo el diseño de la disposición de las mesas en «U» en la clase y la introducción del inglés como parte de la asignatura, no consta en las guías docentes de dichas instituciones; pues se entiende que la asignatura de Técnicas de Expresión Oral se realiza en habla española, sin reparar en aspectos perfectamente adaptables a cualquier idioma (y por lo tanto internacionales) como la kinesia o el razonamiento como fórmula para la construcción de un mensaje.

La práctica ha sido puesta en marcha durante la asignatura semestral que imparte el profesor Bruno Aceña en Comunicación Audiovisual y ha sido supervisada por la profesora del Instituto de Lenguas Modernas, Rachel Harris.

3. Objetivos

- Perder el miedo escénico.
- Aprender a sacar partido los gestos del cuerpo humano para enfatizar y embellecer el mensaje (kinesia).
- Mejorar la expresión oral en inglés e incluirla en las dinámicas de enseñanza como algo natural, no como imposición o algo extraordinario.
- Aprender a manejar la voz para cualquier discurso comunicativo independientemente del idioma utilizado.

- Detectar y corregir o potenciar, según el caso, los gestos que enfatizan el mensaje independientemente de lengua utilizado.
- Potenciar una mayor agilidad mental durante la preparación de un discurso.

4. Desarrollo

Desde el primer día, el alumno ha tenido clara la distribución de las clases semanalmente a través de la guía docente universitaria. La actividad está compuesta por un conjunto de ejercicios prácticos que se trabajaban semanalmente de manera autónoma en casas, previa explicación, en inglés, de su desarrollo. La ejecución de dichos ejercicios también se desarrolla en inglés y son puntuados en el momento por el profesor. Finalmente, todos esos ejercicios se someten a un proceso de debate en el aula, en inglés. Al tratarse de ejercicios con nota, todo esto ha supuesto la concesión de 1 ECTS, de los 4 que tiene la asignatura. Asimismo, esta práctica ha supuesto un 20 % de la nota final. De ahí su importancia.

La metodología utilizada ha sido la siguiente. Primero explicación en inglés del ejercicio utilizando como complemento, un documento con pautas en inglés, para poder preparar también la asignatura vía *online*. Después, se da al alumno tiempo para la preparación de la misma con la supervisión en inglés del profesor (Bruno Aceña). Una vez hecho esto, se procede a la grabación individualizada del ejercicio mientras el resto de la clase observa desde su sitio (mesas en forma de «U» gigante). Todo concluye con la visualización de las grabaciones y el debate en inglés de los aspectos buenos y malos de cada ejecución.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Para preparar esta práctica Bruno Aceña (profesor de la Facultad de Comunicación) y Rachel Harris (profesora del Instituto de Lenguas Modernas) han habilitado una hora semanal de CLIL (clase integración de la lengua inglesa), que coincide con la hora inmediatamente anterior a la clase donde se realiza la práctica innovadora. Durante esas sesiones, ambos docentes preparan las pautas de cada uno de los ejercicios en inglés y seleccionan todo aquel vocabulario específico de la asignatura, que convenga enseñar a los alumnos. Por ejemplo: «parpadeo simple», «doble parpadeo», «intro a cámara», «boletín informativo», «caída de ojos» o «aguantar mirada a cámara». Estos términos, muy utilizado en los medios de comunicación audiovisuales, son explicados al alumno, a modo de glosario, para que puedan entender el resto de la explicación.

Asimismo, ambos profesores hacen ensayos del desarrollo de las clases en inglés, que se va a producir a continuación, para perfeccionar expresiones y dar mayor fluidez al mensaje. En este caso, Bruno Aceña ensaya el discurso que posteriormente pronunciará en el aula y Rachel Harris corrige los defectos y aconseja cómo simplificar aún más el mensaje para ser comprensible por todos los alumnos, buscando para ello un nivel de inglés medio.

6. Herramientas del aprendizaje

La metodología utilizada se ha basado en sesiones prácticas basadas en el *role-playing* a través de los siguientes ejercicios realizados en inglés:

6.1. Presentación de un informativo de TV en inglés

El alumno está sentado y sin desviar la mirada de cámara debe locutar una noticia como si de un presentador del telediario se tratara, a la vez que realiza una gesticulación específica para quitar la rigidez del rostro de la cara y para enfatizar el mensaje (como por ejemplo parpadear de tres maneras diferentes y mover las manos entorno a un taco de folios). La práctica se realiza en clase y sentados en el centro de la «U». Esta noticia, se realiza de memoria, es decir, el alumno no la está leyendo; de manera que ante eventualidades (como quedarse en blanco), debe continuar con su discurso sin que se note el problema y por sus propios medios (improvisando, en inglés).

6.2. *In situ* en inglés

Realización de una conexión en directo en TV en la que el alumno debe pronunciar un discurso semi improvisado, pero a diferencia de la práctica anterior esta se realiza de pie y en el exterior del aula.

6.3. Debate en inglés

En grupos, los alumnos realizan debates sobre un tema de actualidad argumentando sus ideas y construyendo sus mensajes sobre la marcha. Se realiza en los estudios de radio.

6.4. Programa de TV

Los alumnos han realizado parte de un programa de televisión en una lengua diferente a su lengua madre, en el que se combinan muchos de los géneros mencionados anteriormente como informativo, entrevista, etc. El objetivo es normalizar la utilización de varias lenguas extranjeras

y la española a la vez que se va creando el mensaje en la mente, es decir, de manera casi simultánea. Se realiza en el plató de TV. Por ejemplo: los alumnos erasmus realizaron el trabajo en español (lengua extranjera) y en inglés.

Además de analizar estas prácticas en clase, al final del curso el alumno puede disponer de las grabaciones de todas ellas para comprobar así su evolución durante la carrera si en el futuro hace otra práctica similar en un curso más avanzado. La evolución también es comprobable en los trabajos prácticos expuestos anteriormente, pues unos se realizan a principio del trimestre y otros al final.

7. Evaluación

Para poder evaluar estos parámetros se ha utilizado un sistema de media ponderada en el que cada trabajo realizado ha contado con un porcentaje dentro de la nota final, fomentando así la capacidad de superación del alumnado conforme se iba desarrollando el curso.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Todos los alumnos de 2.º curso de Comunicación Audiovisual (2011-2012) han conseguido superar la asignatura con solvencia. Y en lo que se refiere a los resultados de los ejercicios de kinesia en lengua extranjera, a pesar de su dificultad, todos los alumnos han conseguido mejorar sus destrezas lingüísticas y gestuales en inglés, siendo la media de la clase superior al 7.

Uno de los puntos más fuertes del proyecto ha sido el nivel de implicación del alumnado. Al contar en el aula con varios alumnos erasmus, los estudiantes españoles (y también los extranjeros) comprendieron desde el primer momento la necesidad de internacionalizar la lengua de las explicaciones para así poder trabajar mejor unos con otros. Esto además, ha ayudado a todo el grupo a ser conscientes de la importancia que tiene saber desenvolverse en inglés y en otras lenguas extranjeras, y a comprobar como mediante nuestras explicaciones en un lenguaje sencillo, apoyado por nuestra gesticulación propia (que da mayor contenido y enfatiza el mensaje), podemos desarrollar mejor la comunicación interpersonal entre personas de diferente procedencia.

Para el profesor, en este caso Bruno Aceña, la experiencia también ha resultado de gran importancia pues, además de mejorar su nivel hablado y escrito en inglés, le ha permitido introducir en su materia un elemento nuevo (el idioma extranjero) que le permite enseñar a los alumnos

destrezas estándares (como la expresión corporal, la entonación y la agilidad mental) que anteriormente resultaba difícil de establecer dada la gran variedad de personalidades que se dan entre los estudiantes del grupo. Así, el inglés ha hecho que todos los componentes del aula sean iguales ante los retos que se les han planteado durante la asignatura.

9. Aspectos innovadores

Los futuros graduados en Comunicación Audiovisual, durante los dos primeros años de carrera, no se habían encarado con la parte más visible de su futuro trabajo: enfrentarse a la cámara y por lo tanto al público. Hasta el momento en el que cursan la asignatura de Técnicas de Expresión Oral, su itinerario les ha llevado a concentrar sus esfuerzos en ejecuciones técnicas de diversos proyectos que implican escritura, edición de imagen, etc., pero no a una autoevaluación de su propia imagen y de su propia expresión, proyectadas para un público. Por ello, superar la barrera del miedo que supone enfrentarse a la cámara, y además en un idioma extranjero como el inglés, hace que el alumno solvente un gran obstáculo, lo que le da confianza para posteriormente ejecutar con corrección e innovar en futuros trabajos prácticos y/o labores; como por ejemplo, presentar galas o realizar programas de televisión. Así mismo, les aporta seguridad en sí mismos, ya que tras esta práctica tienen mayor rapidez mental para solventar situaciones límite en cualquier contexto comunicativo. Entonces, destrezas como hablar en público o saber cómo mirar a cámara o a los invitados en un auditorio se convierten en elementos que el alumno asume desde el primer momento. Estos aspectos los cuidarán también aunque tengan que emitir el mensaje en otro idioma.

10. Conclusiones

Dos han sido las reacciones más comunes entre los alumnos y ambas muy positivas. Por un lado, las personas que tienen miedo escénico, y más aún, «pánico» a hablar en público en inglés, han aprendido a superar sus miedos y a ser conscientes de que independientemente del nivel de lengua inglesa de partida, si lo asumen y lo utilizan como algo natural, son capaces de hacerse entender entre unos y otros y por consiguiente, cada vez con más fluidez. Por otro, una vez mejorada la fluidez del habla inglesa, utilizando términos y frases sencillas, el alumno es capaz de coordinar el significado de su mensaje con los gestos corporales que deben adaptarse al lenguaje audiovisual (miradas, parpadeos, movimiento de manos, postura corporal en general, etc.). La experiencia así mismo

ha sido muy positiva porque además del inglés, el francés, en segundo término, también se ha implementado en la asignatura, de manera que la dinámica plurilingüe en clase, aprovechando la presencia de alumnos erasmus, ha sido una constante, normalizando así el uso del inglés entre los estudiantes sin que nadie se sienta desplazado por su alto o bajo nivel de inglés. El sentimiento surgido ha sido el de «hacer un esfuerzo por entendernos entre unos y otros, adaptándonos al nivel del prójimo». Esto último es además la base de las técnicas expresión oral, en cualquier idioma.

Bibliografía

GARCÍA DEL TORO, A. (2004): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Grao.

POLITO, R. (2004): *Cómo hablar bien el público*, Madrid, EDAF.

El portafolio electrónico en tecnología 2.0 como herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enfermería

Raúl Juárez Vela

Enrique Ramón Arbués

Blanca Martínez Abadía

Luis Carlos Redondo Castán

Emmanuel Echániz Serrano

José Manuel Granada López

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

1. Descripción

El portafolio de aprendizaje se configura como el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos, etc., que elaborados por el estudiante tutorizado por el profesor, se ordenan de forma cronológica y evidencian la evolución, el progreso, y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrada de portafolio, así como las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y en consecuencia el aprendizaje reflexivo y experiencial; lo que nos lleva a afirmar que adoptamos un paradigma reflexivo crítico, aspecto fundamental en las competencias del Grado en Enfermería.

El portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las que se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio, como modelo de enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje. Dentro del Grado en Enfermería, se desarrolla en la asignatura Cuidados del Anciano con el objetivo de que en esta el estudiante responda a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el implicar toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, en unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración

lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fraccionada.

2. Objetivos

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción sus propios progresos.
- Estimular a los estudiantes para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de su proceso de aprendizaje.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Resaltar lo que un estudiante sabe de sí mismo y en relación al curso.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.

3. Herramientas de aprendizaje

Con el desarrollo del presente portafolio, el alumno adquiere las siguientes competencias generales de la titulación:

- Go1 Capacidad de análisis y síntesis de las informaciones obtenidas de diversas fuentes.
- Go3 Capacidad de organización y planificación.
- Go4 Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la aproximación a las necesidades de los pacientes/clientes y para el diseño, aplicación y evaluación de los tratamientos.
- Go5 Capacidad de trabajar de forma eficaz en equipos interdisciplinarios, participando e integrándose en los trabajos del equipo en sus vertientes científicas y profesionales, aportando ideas y respetando y valorando la diversidad de criterios de los miembros del equipo.
- Go9 Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).
- G10 Capacidad de incorporar la investigación científica y la práctica basada en la evidencia como cultura profesional, actualizando conocimientos y destrezas de manera continua.

4. Desarrollo

Aunque la estructura formal de un portafolio que evalúa el aprendizaje de un alumno pueda ser muy variada y dependa de los objetivos

marcados en cada área curricular, los alumnos de Cuidados del Anciano han seguido la siguiente estructura comentada por el docente:

1. Una guía o índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica, que está totalmente determinada por el profesor titular de la asignatura.
2. El portafolio debe detallar las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
3. El portafolio debe contener temas centrales, que conformen el cuerpo de este y que contengan la documentación seleccionada por el alumno, que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas seleccionados.
4. Un apartado de clausura como síntesis del aprendizaje relacionado con los contenidos impartidos.

Establecemos cuatro fases:

1. Recogida de evidencias. Vendrán determinadas por los objetivos plasmados en el portafolio y pueden ser:
 - Informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo).
 - Tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diarios, exámenes, informes, entrevistas, etc.).
 - Documentos en diferentes soportes físicos (digital, papel, audio, etc.).
2. Selección de evidencias. En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.
3. Reflexión sobre las evidencias. Puntos flojos y fuertes del proceso de aprender y propuestas de mejora.
4. Publicación del portafolio. En esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente, dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

La implantación se ha desarrollado durante la impartición de la asignatura, y ha finalizado con la exposición de los portafolios el mismo día del examen en convocatoria ordinaria.

5. Aspectos innovadores

Para un docente o institución educativa la tecnología 2.0 puede convertirse en la herramienta que le permita comunicarse con toda la comunidad educativa. Hemos considerado que el empleo del portafolio a través de la tecnología 2.0 contribuye a la formación personal de sus usuarios por los siguientes motivos:

- La educación ha dejado de ser un coto de los profesores.
- Los estudiantes crean su propio conocimiento.
- La educación ya no se centra solamente en la adquisición de conocimientos, sino en la formación personal continua y reflexiva.
- La comunicación se ha convertido en un aspecto fundamental de la nueva enseñanza en Internet.
- Se vuelve a valorar la escritura como medio de comunicación y de conocimiento.

Por todo ello, junto con el carácter innovador de la Universidad San Jorge en TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) hace que esta práctica sea constituya como innovadora.

La estrategia principal usada para garantizar la sostenibilidad de este sistema es usar los recursos que se ofrecen de forma gratuita en Internet. Esta opción es la más adecuada para la inmensa mayoría de los estudiantes, ya que no son necesarios conocimientos informáticos específicos. Únicamente hay que suscribirse a uno de estos servicios y realizar diversas elecciones sobre el aspecto del portafolio. Se ha usado como sistema Blogger (<https://www.blogger.com/start>).

Los estudiantes pueden incluir en sus blogs RSS de distintas noticias sobre enfermería o de la temática tratada en clase y así actualizarse permanentemente con las últimas entradas publicadas por este. Un blog por tanto es un espacio virtual para que de forma personal se pueda escribir a través de Internet artículos de un tema o de varios en forma de texto, adornado con imágenes, vídeos, audios y enlaces entre otras prestaciones. Asimismo, el equipo docente ha querido que el blog se convierta en un espacio mediante el que los estudiantes puedan reflexionar sobre los distintos temas vistos en clase y emitir opiniones.

Uno de los aspectos que lo hace atractivo a los alumnos es su interactividad, y su facilidad de uso, ya que permite que las personas que visitan el blog opinen sobre la noticia u reflexión.

Consideramos que un portafolio tiene las siguientes ventajas en relación a la replicabilidad y transferencia de conocimientos con respecto a esta y a otras asignaturas:

- Acceso desde cualquier lugar. Basta con tener conexión a Internet. Acceso desde cualquier punto del campus de la Universidad.
- Publicación de forma cronológica. Las entradas o noticias al blog se pueden ordenar en orden de antigüedad, pudiéndose colocar de la más antigua a la más actual o viceversa.
- Clasificación de los contenidos por categorías. Este punto se ha desarrollado conforme a cada uno de los temas de la asignatura.
- Cada noticia genera comentarios que motivan a los alumnos a replantearse su postura, sus conocimientos y aportan distintos puntos de vista.
- Los estudiantes se convierten en protagonistas del aprendizaje.

6. Conclusiones

Partimos de que actualmente las TIC están sufriendo un desarrollo vertiginoso, esto está afectando a prácticamente todos los campos de nuestra sociedad, y la educación no es una excepción. Nuestros estudiantes ven en las TIC una herramienta útil, ya que pueden adaptar el estudio a su horario personal. El alumno tiene un papel activo, y aquellos que trabajan no se ven perjudicados ya que todos tienen acceso a la enseñanza, y por tanto, se consigue mejorar la calidad de aprendizaje.

Los alumnos han rellenado la «Constructivist Online Learning Environment Survey» que nos ha servido para hacer el seguimiento del nivel en que la capacidad interactiva de la *World Wide Web* puede ser explotada para que los estudiantes se involucren en prácticas educativas dinámicas.

Del análisis estadístico obtenemos:

Encuesta tipo Likert sobre 23 individuos. En total tenemos 13 variables (12 relacionadas entre sí y una que evalúa el cuestionario presentado) medidas en una escala Likert con la siguiente escala ordinal:



Figura 1. Escala Likert (1. Casi nunca, 2. Rara vez, 3. Alguna vez, 4. A menudo, 5. Casi siempre).

6. 1. Análisis descriptivo de los datos

		Estadísticos					
		Mi aprendizaje se centra en asuntos que me interesan	Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional	Mi aprendizaje se centra en asuntos que me interesan	Lo que aprendo tiene relación con mi práctica profesional	Pienso críticamente sobre cómo aprendo	Pienso críticamente sobre mis propias ideas
N	Válidos	23	23	23	23	23	23
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	3,78	4,22	3,96	4,04	3,65	3,87
	Mediana	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	Moda	4	5	5	5	4	4
	Desv. típ.	,902	1,085	1,364	1,107	,885	,815
	Mínimo	2	1	1	1	1	2
	Máximo	5	5	5	5	5	5
Percentiles	25	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	50	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	75	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00

		Estadísticos					
		Pienso críticamente sobre las ideas que leo	El tutor me estimula a reflexionar	El tutor me anima a participar	El tutor ejemplifica las buenas disertaciones	El tutor ejemplifica la autoreflexión crítica	Otros estudiantes valoran mi contribución
N	Válidos	23	23	23	23	23	23
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	3,83	3,43	4,04	3,70	4,00	2,39
	Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	Moda	4	4	4	3	4	1
	Desv. típ.	,717	1,161	1,022	,974	,798	1,196
	Mínimo	3	1	1	2	3	1
	Máximo	5	5	5	5	5	4
Percentiles	25	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	1,00
	50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	75	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	3,00

Tabla 1. Estadísticos.

En esta descriptiva se añade el cálculo de la media aunque en puridad se trate de variables ordinales y no cuantitativas al tratarse de una escala Likert. Si analizamos la mediana, obtenemos que para todas las variables salvo dos, el valor de la mediana sería igual a 4, lo que en nuestra escala sería «A menudo». Las dos variables que difieren de este resultado son «Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional» con un valor de 5 («Casi siempre») y «Otros estudiantes valoran mi contribución», donde el valor es 3 («Alguna vez»). Por lo tanto, observamos que en términos de la mediana las valoraciones de los encuestados son altas valorando con un «A menudo» sus respuestas.

Si aceptamos tratar las variables ordinales como una cuantitativa y admitimos las operaciones de suma y media, y calculamos el total de las puntuaciones de nuestros encuestados y calculamos su media individual (de las puntuaciones dadas) podríamos calcular la media de nuestra encuesta:

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Media de cada individuo	23	2,50	4,75	3,7428	,64104
N válido (según lista)	23				

Tabla 2. Estadísticos.

Tendríamos que la puntuación media de nuestros encuestados es 3,74 (con una mediana de 3,83). En la escala de lo continuo lo situaríamos sobre «Alguna vez».

6.2. Tabla de frecuencias

Mi aprendizaje se centra en asuntos que me interesan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rara vez	2	8,7	8,7	8,7
	Alguna vez	6	26,1	26,1	34,8
	A menudo	10	43,5	43,5	78,3
	Casi siempre	5	21,7	21,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	1	4,3	4,3	4,3
	Rara vez	1	4,3	4,3	8,7
	Alguna vez	2	8,7	8,7	17,4
	A menudo	7	30,4	30,4	47,8
	Casi siempre	12	52,2	52,2	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Mi aprendizaje se centra en asuntos que me interesan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	3	13,0	13,0	13,0
	Alguna vez	3	13,0	13,0	26,1
	A menudo	6	26,1	26,1	52,2
	Casi siempre	11	47,8	47,8	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Lo que aprendo tiene relación con mi práctica profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	1	4,3	4,3	4,3
	Rara vez	1	4,3	4,3	8,7
	Alguna vez	4	17,4	17,4	26,1
	A menudo	7	30,4	30,4	56,5
	Casi siempre	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Plenso críticamente sobre cómo aprendo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	1	4,3	4,3	4,3
	Rara vez	1	4,3	4,3	8,7
	Alguna vez	5	21,7	21,7	30,4
	A menudo	14	60,9	60,9	91,3
	Casi siempre	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Plenso críticamente sobre las ideas que leo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	8	34,8	34,8	34,8
	A menudo	11	47,8	47,8	82,6
	Casi siempre	4	17,4	17,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

El tutor me estimula a reflexionar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	2	8,7	8,7	8,7
	Rara vez	2	8,7	8,7	17,4
	Alguna vez	7	30,4	30,4	47,8
	A menudo	8	34,8	34,8	82,6
	Casi siempre	4	17,4	17,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

El tutor me anima a participar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	1	4,3	4,3	4,3
	Rara vez	1	4,3	4,3	8,7
	Alguna vez	2	8,7	8,7	17,4
	A menudo	11	47,8	47,8	65,2
	Casi siempre	8	34,8	34,8	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

El tutor ejemplifica las buenas disertaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rara vez	2	8,7	8,7	8,7
	Alguna vez	9	39,1	39,1	47,8
	A menudo	6	26,1	26,1	73,9
	Casi siempre	6	26,1	26,1	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

El tutor ejemplifica la autoreflexión crítica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alguna vez	7	30,4	30,4	30,4
	A menudo	9	39,1	39,1	69,6
	Casi siempre	7	30,4	30,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

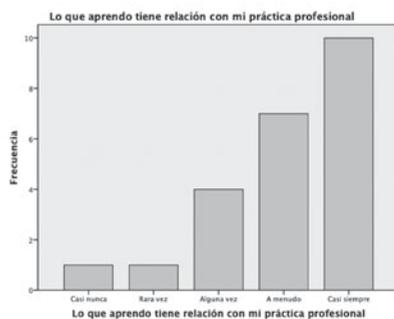
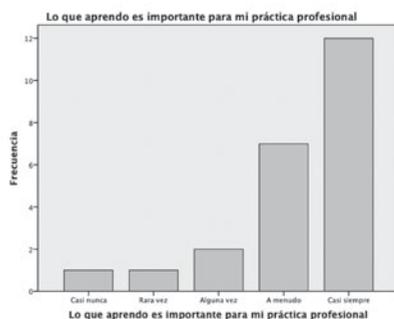
Otros estudiantes valoran mi contribución

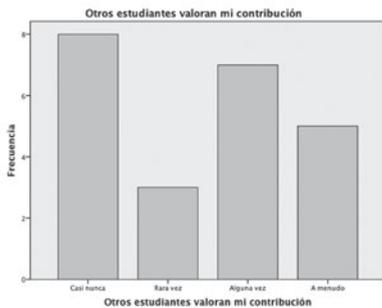
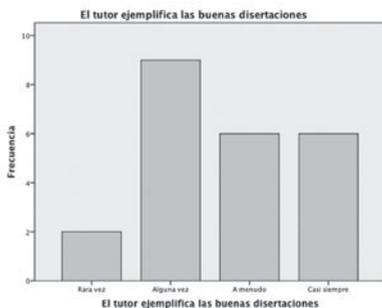
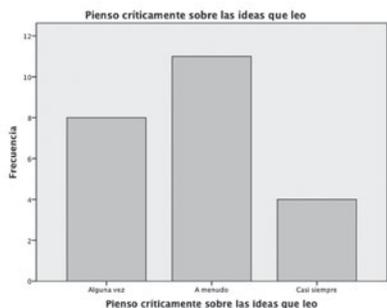
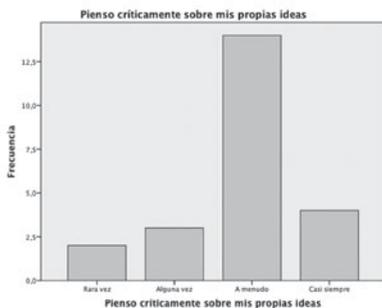
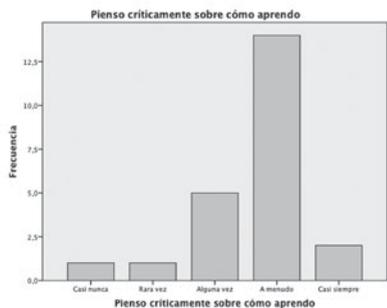
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	8	34,8	34,8	34,8
	Rara vez	3	13,0	13,0	47,8
	Alguna vez	7	30,4	30,4	78,3
	A menudo	5	21,7	21,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tabla 3. Frecuencias.

En la mayoría de las variables está muy definida la valoración de los encuestados repartiendo sus votos en dos categorías. Rara vez se observa una división equitativa entre las categorías valoradas. Es el caso, por ejemplo, de la variable «El tutor ejemplifica la autorreflexión crítica», en donde se reparten las valoraciones casi equitativamente en tres categorías (destaca algo «A menudo» con un 39 % de valoraciones frente a las otras dos con alrededor de un 30 % cada una).

6.3. Gráfico de barras





Figuras 2-13.

Como podemos observar en los gráficos las valoraciones de los encuestados tienden a categorías hacia la derecha (valoraciones positivas) en la gran mayoría de las variables.

6.4. Tablas de contingencia

Se va a proceder a la construcción y al análisis de algunas tablas de con-

Tabla de contingencia Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional * Lo que aprendo tiene relación con mi práctica profesional

			Lo que aprendo tiene relación con mi práctica profesional					Total
			Casi nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Casi siempre	
Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional	Casi nunca	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% del total	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
	Rara vez	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	4,3%
	Alguna vez	Recuento	1	0	1	0	0	2
		% del total	4,3%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	8,7%
	A menudo	Recuento	0	0	2	4	1	7
		% del total	0,0%	0,0%	8,7%	17,4%	4,3%	30,4%
	Casi siempre	Recuento	0	0	0	3	9	12
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	39,1%	52,2%
Total		Recuento	1	1	4	7	10	23
		% del total	4,3%	4,3%	17,4%	30,4%	43,5%	100,0%

tingencia que pueden resultar de interés.

Tabla 4.

El 39,1 % de los encuestados valoran con un «Casi siempre» que lo que aprenden es importante para su práctica profesional y que está relacionado. Las valoraciones de 17 de los 23 encuestados consideran que

Tabla de contingencia El tutor me estimula a reflexionar * El tutor me anima a participar

			El tutor me anima a participar					Total
			Casi nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Casi siempre	
El tutor me estimula a reflexionar	Casi nunca	Recuento	1	0	0	1	0	2
		% del total	4,3%	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%	8,7%
	Rara vez	Recuento	0	1	1	0	0	2
		% del total	0,0%	4,3%	4,3%	0,0%	0,0%	8,7%
	Alguna vez	Recuento	0	0	1	6	0	7
		% del total	0,0%	0,0%	4,3%	26,1%	0,0%	30,4%
	A menudo	Recuento	0	0	0	3	5	8
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	21,7%	34,8%
	Casi siempre	Recuento	0	0	0	1	3	4
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	13,0%	17,4%
Total		Recuento	1	1	2	11	8	23
		% del total	4,3%	4,3%	8,7%	47,8%	34,8%	100,0%

«A menudo» o «Casi siempre» es importante y está relacionado lo que estudian con su práctica profesional.

Tabla 5.

Observamos cierta tendencia en cuanto a la valoración sobre la diagonal (de izquierda a derecha, descendente) en las valoraciones de los encuestados. Si bien, la mayoría valora que «A menudo» o «Casi siempre»

el tutor estimula y anima a participar, hay ciertos encuestados (pocos)

¿Cuánto tiempo le llevó completar este cuestionario?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	5	21,7	21,7	21,7
3	10	43,5	43,5	65,2
4	4	17,4	17,4	82,6
5	4	17,4	17,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

que considera que «Rara vez» o «Casi nunca» sucede esto.

6.5. Valoración tiempo de la encuesta

Tabla 6.

Al entender que la variable que evalúa la opinión sobre el tiempo que ha tardado en realizar la encuesta el alumno no forma parte del

Estadísticos

¿Cuánto tiempo le llevó completar este cuestionario?

N	Válidos	23
	Perdidos	0
Media		3,30
Mediana		3,00
Moda		3
Desv. típ.		1,020
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	3,00
	50	3,00
	75	4,00

resto de valoraciones se decide hacer un análisis individualizado para esta variable.

Tabla 7.

Tanto la moda como la mediana coinciden en una valoración igual a 3. Si vemos el cuadro con las frecuencias observadas (y sus porcentajes asociados) vemos que el 43,5 % de los encuestados otorgan una

valoración igual a 3.

Bibliografía

AGRA, M. J. (2003): «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales», *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, n.º 21, pp. 101-114.

BARBERÀ, E. (1998): *Portafolios para evaluar en la escuela. Evaluación*, Pamplona, Ikastolen Elkartea.

——— (1999): «Enfoques evaluativos en Matemáticas: evaluación por portafolios», POZO, J. I. y MONEREO, C. (eds.): *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana.

——— (2005): «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio», *Educere La Revista Venezolana de Educación*, año 9, n.º 31.

BARNETT, B. (1995): «Portfolios in educational leadership programs: from theory to practice», *Innovative Higher Education*, n.º 1 (19), pp. 197-206.

BARRETT, H. y WILKERSON, J. J. (2004): «Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches», <http://electronicportfolios.org/>

BARRETT, H. (2000): «Create your own Electronic Portfolio», *Learning & Leading with Technology*, vol. 27, n.º 7, pp. 14-21.

BIA, A. (2005): «El portafolio del discente como método de trabajo autónomo», CARRASCO, V. y MARTÍNEZ, M. A. (eds.): *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alcoi, Marfil.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004): «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional», *Educación*, n.º 33, pp. 127-142.

FERNÁNDEZ, A. y MAIQUES, J. M. (2001): «La carpeta docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza», *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, pp. 86-90.

Maratón Solidario en Comunicación Corporativa: «Protagonistas del Cambio»¹

Alejandro Álvarez Nobell

Facultad de Comunicación

Universidad San Jorge

1. Descripción

El Maratón Solidario en Comunicación Corporativa: «Protagonistas del Cambio» es una experiencia formativa de aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria que en 2012 tuvo lugar en Zaragoza, promovida por el Brand PR Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa de la Universidad San Jorge.

La práctica consistió en una jornada de todo un día, con sesiones paralelas de dos horas cada una, en las que gratuitamente un conjunto de organizaciones del tercer sector fueron asesoradas para alcanzar soluciones efectivas a sus problemas actuales de comunicación. En la sesión participaron integrantes de la ONG, el alumno consultor y un panel de tres profesionales externos expertos en comunicación convocados ad hoc.

Primeramente, los estudiantes participantes como consultores fueron capacitados sobre el tercer sector en España, para luego tomar contacto con una de las organizaciones que aplicaron a la convocatoria y fueron seleccionadas por el Instituto Humanismo y Sociedad de la Universidad San Jorge. El día del maratón los estudiantes presentaron a la organización, a sus integrantes asistentes y el diagnóstico realizado previamente; para luego, con el aporte de un panel de expertos, desarrollar propuestas de soluciones concretas, que finalmente se presentarían como recomendaciones en un informe escrito.

La extensa jornada (de 10 a 20 h) culminó con una conferencia integradora de la experiencia denominada «Claves para la comunicación solidaria en la actualidad» a cargo de Alejandra Brandolini (Consejo Profesional de Relaciones Públicas de Argentina), Carmen Garcés

¹ Práctica diseñada y realizada en colaboración con Amaya Gil, Alejandra Brandolini, Natalia Hopkins, Raquel Casanovas e Ingrid Aranda.

(responsable de Comunicación de Cáritas Diocesana de Zaragoza) y Ricardo Pereda (presidente DIRCOM Aragón —Asociación de Directores de Comunicación—), y destinada a participantes, estudiantes del grado, ONG y público en general.

La iniciativa permitió demostrar que la formación que se imparte también puede aportar valor y contribuir con la misión y gestión de las organizaciones solidarias. Pero fundamentalmente, que la Universidad puede y debe facilitar los espacios que permitan vincular a profesionales, profesores, estudiantes, organizaciones y empresas para trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

El diseño y desarrollo de la experiencia del maratón solidario se enmarca en el siguiente contexto:

- La creciente necesidad de llevar adelante acciones de comunicación por parte de las ONG que permitan mejorar sus programas de acción, fortalecer y profesionalizar sus actividades. Por lo general, estas se ven dificultadas por la falta de conocimiento del aporte que puede brindarles la comunicación, dando como consecuencia un escaso desarrollo de estas posiciones y áreas (de marketing social y comunicación) en el tercer sector.
- El alto potencial que tiene el tercer sector en la generación de puestos de trabajo en el campo de la comunicación y el marketing, motivado por el gran desarrollo y auge de estas organizaciones demandadas por la situación socioeconómica actual.
- El deber de constituir la Universidad como un espacio de integración y vínculo entre profesionales experimentados, estudiantes en formación y la realidad social, favoreciendo el compromiso y la responsabilidad.
- El alto valor pedagógico que representa para los estudiantes la posibilidad de experimentar en casos reales y bajo la supervisión de expertos profesionales en la materia, la puesta en práctica de habilidades y competencias adquiridas durante el programa de máster.
- La necesidad de articular experiencias que favorezcan el voluntariado y resulten de la sinergia de distintos ámbitos de la Universidad:

estudiantes, Información Universitaria Posgrados, Instituto de Humanismo y Sociedad, Unidad de Orientación Profesional y Empleo, profesores de la Facultad de Comunicación, personal técnico y de gestión, y equipo del máster.

- La existencia de experiencias de éxito anteriores realizadas en Argentina desde el 2006 organizadas por el Consejo Profesional de Relaciones Públicas de la República Argentina², organización internacional que asesora en la implementación de esta iniciativa pionera en Europa y España.
- La colaboración, verificación y asesoramiento por parte de Cáritas Diocesana de Zaragoza³, como referente del tercer sector y de la Asociación de Directores de Comunicación (DIRCOM) con sede en Aragón, como máximos representantes de expertos en la materia.

3. Objetivos

Los objetivos propuestos para la práctica fueron:

- Aplicar en casos reales las competencias y habilidades profesionales adquiridas durante el programa de máster.
- Que los estudiantes capaciten y brinden asesoramiento gratuito a organizaciones de la sociedad civil que realizan acciones de bien público, asistiéndolas en el desarrollo de planes de comunicación y relaciones públicas.
- Vincular a los estudiantes del Brand PR Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa con la realidad y complejidad del campo profesional y los expertos que en él se desempeñan.
- Articular el programa de máster y sus actividades con las distintas áreas y departamentos de la Universidad.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria en su conjunto de su función, compromiso y responsabilidad social que le concierne.
- Visibilizar las actividades y acciones formativas que lleva adelante la Universidad.

2 Disponible en <http://www.rpp.org.ar/index.php?page=Novedades.Novedades&id=136&pageindex=0&seccion=> Consultado el 10 de junio de 2013.

3 Disponible en <http://bibliotecacaritaszgz.blogspot.com.es/2012/04/caritas-colabora-con-la-usj-ena.html> Consultado el 10 de junio de 2013.

4. Desarrollo

Para el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo de la práctica implicó diversas fases y etapas de desarrollo.

1. Diseño de la práctica:
 - a. Estudio de la iniciativa llevada a cabo en Argentina (contacto con los responsables, lectura de fichas y material de soporte). Asesoramiento sobre los modos de implementar la misma en España.
 - b. Diseño de una propuesta inicial para ser llevada a cabo en la Universidad. Verificación y autorización por parte del Decanato de la Facultad de Comunicación y Vicerrectorado de Ordenación Académica y Unidad Técnica Calidad. Consultas al Departamento de Información Universitaria de Posgrado y el Instituto Humanismo y Sociedad.
 - c. Contactos y reuniones con socios y colaboradores para presentar la propuesta: Consejo Profesional de Relaciones Públicas de la Argentina, Caritas Diocesana Zaragoza y DIRCOM Aragón.
2. Lanzamiento y convocatorias:
 - a. Difusión de la actividad a nivel interno en la Universidad y a la sociedad en general.
 - b. Convocatoria a través del Instituto Humanismo y Sociedad, a las ONG para participar, las cuales deben cumplimentar una ficha de inscripción.
 - c. Recepción de las fichas de inscripción de las ONG.
 - d. El Instituto Humanismo y Sociedad selecciona ocho ONG en base a criterios definidos por expertos, elaborando un informe detallado. Se confirma la selección de las entidades a los participantes.
 - e. La Dirección del máster realiza la convocatoria a los estudiantes del programa para ser consultores, a través de una charla introductoria de la actividad y mediante la Plataforma Docente Universitaria (campus virtual).
 - f. La Dirección del máster convoca a 24 profesionales asesores (directores de Comunicación y profesores de la USJ) con el aporte del Departamento de Información Universitaria de Posgrado y la Unidad de Orientación Profesional y Empleo.

g. Convocatoria abierta a la conferencia de cierre del maratón.
Difusión en medios.

3.Preparación:

- a. Envío de documentos en los que se detallan las tareas de consultores, asesores y coordinadores.
- b. Capacitación a los consultores vía teleconferencia a cargo de un responsable del Consejo Profesional de Relaciones Públicas de la República Argentina.
- c. Desarrollo de la clase de Marketing Social del programa de máster en la que se capacita a los consultores en habilidades específicas a ser empleadas durante el maratón.
- d. Asignación de consultores para las entidades seleccionadas. El consultor estudia la ficha cumplimentada, toma contacto con los representantes de la ONG para intercambiar información y elaborar un diagnóstico de comunicación, enfocado a detectar problemas. El contacto puede ser presencial o telefónico.
- e. Definición, confirmación y coordinación de la agenda de cada sesión del maratón, estableciendo qué profesionales trabajarán juntos asesorando a cada organización.
- f. Los días previos, se lleva adelante la preparación de programas, salas, espacios de café, material de trabajo, etc.

4.Celebración:

a. Durante el maratón:

- El día del maratón se asigna una sesión de dos horas a cada ONG. Durante la misma, los profesionales brindan su asesoramiento y los consultores toman nota de las recomendaciones.
- Previo a la sesión, los consultores reciben a los representantes de las ONG en un espacio de café en donde la Dirección del máster les presenta a los expertos profesionales convocados.
- Como actividad de cierre se ofrece una charla para capacitar a aquellas ONG que no ingresaron en el formato tradicional de asesoramiento. La misma es brindada por especialistas en comunicación para el tercer sector.

b. Durante las sesiones:

- Presentación de la entidad a cargo de los representantes (entre 10 y 15 minutos máximo):

- Objetivo (por ejemplo, la lucha contra el cáncer).
- Características (p. ej. somos 40 personas, 30 voluntarios y 10 rentados, tenemos sedes en todo el país...).
- Breve historia: (p. ej. fue creada por el Dr. XX en el año XX...).
- Material gráfico: si la entidad dispone de folletos, pósteres, *brochure* institucional), es recomendable que se exponga en la reunión.
- Planteamiento del problema a resolver (10 minutos): los consultores, junto con los tres representantes de la entidad participante deben explicar cuál es la situación a mejorar. Debe recordarse que, si bien la mayoría de las ONG requieren de financiamiento y es posible que la comunicación *fundraising* sea un tema importante para ellas, esta no es una reunión de recaudación de fondos. No obstante, si lo que se pretende es dedicar la sesión a tratar de ver cómo mejorar su comunicación con *sponsors* debe quedar claro que el planteamiento es desde la comunicación. Por lo tanto, algunos de los posibles problemas son:
 - No tenemos un plan de comunicación y quisiéramos ideas para elaborarlo.
 - Tenemos un problema específico (p. ej. nuestro objeto es la lucha contra la poliomielitis y esta se erradicó).
 - Quisiéramos una mejor comunicación interna (o con donantes, o con la prensa, etc.).
 - Necesitamos de una ley y no sabemos cómo empezar.
- Una vez planteado el problema, los participantes realizarán un *brainstorming* o lluvia de ideas que estará dirigido por el líder. El rol del consultor no es el de participar en el *brainstorming* (se amplía información al respecto, más adelante), sino el de relator de lo sucedido. Para ello será necesario que los consultores tomen nota de las ideas planteadas para luego, tras finalizar la reunión, efectuar una devolución a la ONG. La lluvia de ideas se desarrollará durante aproximadamente una hora. Los 20 minutos siguientes se dedicarán a efectuar un resumen común que el consultor deberá documentar minuciosamente (habitualmente será un plan de trabajo para los próximos meses, o la reformulación de la visión y objetivos

de la ONG, o el desarrollo de una idea (p. ej. un evento o una campaña de prensa). La tarea, por lo tanto, consiste en descubrir soluciones:

- Bajo su dirección se elabora una lista definitiva de ideas, para seleccionar las que parecen más interesantes.
- La selección se realiza desechando las ideas que no tienen valor y se estudia si son válidas las que se consideran interesantes. Lo mejor es establecer una lista de criterios de conveniencia o no de cada idea.
- Se seleccionan las ideas más útiles y si es necesario se ponderarán. Pueden realizarlo los mismos miembros del grupo o crear otros para esta tarea, clasificadas por categorías (tarea que corresponde al líder).
- Los 20 minutos siguientes se dedicarán a efectuar un resumen común que deberá documentar minuciosamente (habitualmente será un plan de trabajo para los próximos meses, o la reformulación de la visión y objetivos de la ONG, o el desarrollo de una idea (p. ej. un evento o una campaña de prensa).
- Los 10 minutos finales se dedicarán a realizar una puesta en común. El consultor o consultores, se encargarán de documentar el trabajo de la reunión. Tras la correspondiente presentación, los profesionales asesores expondrán sus recomendaciones. Serán los consultores quienes deban tomar nota de dichas sugerencias, aportando, si lo consideran oportuno, su punto de vista.

5. Postevento:

- a. Finalizado el maratón, los consultores elaboran el informe que, antes de ser entregado a la ONG en el lapso de los 30 días posteriores a la sesión, es revisado y corregido por los profesionales asesores. Queda a criterio de los consultores dar seguimiento al trabajo de la ONG luego de la devolución.
- b. La Unidad de Orientación Profesional y Empleo (UOPyE) brinda asesoramiento sobre posibilidades de inserción laboral y profesional en las organizaciones interesadas en continuar vinculadas a la USJ.
- c. El Instituto Humanismo y Sociedad ofrece la posibilidad de entablar convenios de colaboración con las ONG participantes.
- d. Se procede a la evaluación de las actividades por parte de los estudiantes consultores en una nueva sesión de la asignatura

Marketing Social. También se abre un espacio en la Plataforma Docente Universitaria para que los estudiantes formulen libremente opiniones y comentarios sobre la experiencia.

e. Se envían saludos de agradecimiento a todos los participantes y colaboradores de la experiencia.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Uno de los propósitos de la actividad fue articular el programa de máster y sus actividades con las distintas áreas y departamentos de la Universidad. El personal implicado y sus funciones, los recursos y la infraestructura utilizada fueron:

- Equipo de máster (director y coordinadoras): responsables del diseño de la idea, planificación su implementación y evaluación.
- Profesorado de máster: formación en marketing social de los estudiantes consultores.
- Consultores: son estudiantes del Brand PR Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa de la Universidad San Jorge. Cada ONG seleccionada dispondrá de un consultor como mínimo. Su función principal es acompañar a la ONG en todo el proceso. Para ello, deberá tener un primer contacto —presencial o telefónica—, previo a la sesión, con la organización asignada y ayudarle a elaborar un resumen (*brief*) sobre ella. Dicho resumen deberá ser entregado antes del día del maratón a los profesionales asesores (dos asesores mas un líder) y expuesto conjuntamente (consultores y representantes de las ONG) en la sesión ante esos mismos profesionales asesores. Los consultores deberán encontrarse con los participantes 15 minutos antes del comienzo de su horario para instruirlos y acompañarlos a participar en la actividad. Cada ONG dispone de dos horas para resolver junto a los profesionales asesores el problema específico de comunicación, que se ha detectado previamente.
- Representantes de la ONG: son los miembros de las ONG seleccionadas para el maratón, quienes tienen la responsabilidad de brindar información veraz tanto a los consultores como a los profesionales a lo largo de todo el proceso. Cada ONG debe estar representada por un mínimo tres integrantes de la entidad. Deberán preparar un resumen, con la ayuda de los consultores, de su propia organización y exponerlo en la reunión —detallada al inicio— con los profesionales asesores.

- Profesionales asesores: son profesionales del marketing y la comunicación corporativa, quienes analizan la situación de la ONG y le brindan consejos útiles para una planificación integral de la comunicación. Participan consultores, dircoms, docentes, periodistas, publicistas, investigadores, escritores, referentes sociales y especialistas en las temáticas de algunas ONG, como salud. Esta interdisciplinariedad otorga mayor riqueza a la actividad.
- Líder: forma parte del grupo de profesionales asesores y es su figura principal. Es el encargado de guiar y coordinar la reunión. Debe ser un experto en pensamiento creador. Su función es formular claramente el problema y que todos se familiaricen con él. Cuando lo haga, debe estimular ideas, hacer que se rompa el hielo en el grupo. Es el encargado de que se cumplan las normas, no permitiendo las críticas. Debe permanecer callado e intervenir cuando se corte la afluencia de ideas. Su función también es la de incentivar a los implicados para que todos participen y den ideas, conceder la palabra. Si el *brainstorming* se estanca, es quien debe ayudar a avivar el fuego. Está comprobado que los estímulos sensoriales (luces, sonidos, gustos dulces, etc.) favorecen la producción de ideas, por lo que se recomienda utilizar los recursos disponibles en la sala de trabajo.
- Representantes de Consejo Profesional de Relaciones Públicas de Argentina: responsable de la inducción inicial para la organización, la capacitación de los consultores y la supervisión del desarrollo de la misma.
- Información Universitaria Posgrados: difusión de la actividad entre los dircom de Zaragoza, convocatoria a profesionales asesores.
- Unidad de Orientación Profesional y Empleo: difusión de la actividad entre los dircom de Zaragoza, convocatoria a profesionales asesores. Brinda asesoramiento sobre posibilidades de inserción laboral y profesional en las organizaciones interesadas en continuar vinculadas a la USJ.
- Instituto Humanismo y Sociedad: Difusión entre las ONG. Elaboración del informe para la selección. Ofrecimiento de la posibilidad de entablar convenios de colaboración con las ONG participantes
- Profesores Facultad de Comunicación: convocados a participación y colaboración como profesionales asesores.
- Entidades Colaboradoras: difusión de la actividad, convocatoria a profesionales asesores y participación en la conferencia final.

6. Herramientas de aprendizaje

La principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes lo constituye el *role play* que deben desarrollar durante las sesiones. Su función principal es acompañar a la ONG en todo el proceso de diagnóstico y planificación de las soluciones necesarias.

A su vez los estudiantes, previamente a la experiencia, se han capacitado y formado en habilidades específicas a ser empleadas durante el maratón, en la asignatura Marketing Social del programa de máster.

La práctica de aprendizaje-servicio permite a los estudiantes vincular la realidad a la que deberán enfrentarse como profesionales, con la experiencia de quienes ya se desenvuelven en dicho campo, poniendo de manifiesto las competencias y habilidades adquiridas; sumando el aporte solidario de la acción de responsabilidad social que se lleva adelante.

7. Evaluación

Para la evaluación de la práctica por parte de los estudiantes se empleó un informe de trabajo de campo, en el que los estudiantes, dentro del grupo de trabajo, pueda demostrar ser capaces de:

- Realizar un diagnóstico preciso del problema presentado por la entidad.
- Realizar un análisis argumentado y apoyado en el asesoramiento de expertos y fuentes bibliográficas.
- Diseñar un plan de acción con objetivos concretos.

Estos criterios de evaluación son incorporados a la asignatura Marketing Social.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

La realización del maratón nos ha permitido obtener resultados, en función de los objetivos propuestos, los cuales podemos mencionar agrupados por los estudiantes, el programa de máster y su profesorado; y en el contexto.

- En los estudiantes: la práctica de esta actividad ha sido muy positiva para la aplicación y puesta en práctica de las competencias y habilidades del programa de máster. Los estudiantes han podido conocer de primera mano el «panorama» de la realidad profesional en su campo de actuación. Esto les ha permitido conocer la problemática comunicativa de un colectivo que normalmente, por falta de medios,

recursos humanos, o conciencia del aporte que la gestión de comunicación posibilita, no dispone de las condiciones óptimas para llevar a cabo acciones en este campo. Los estudiantes han aprendido de manera empírica a enfrentarse a situaciones reales que luego en el propio ejercicio profesional serán cotidianas.

- En el programa de máster y su profesorado: el impacto de esta práctica en el programa se ha dado en dos sentidos: la difusión que ha tenido la actividad en particular ha contribuido a que el programa de máster y la Universidad acrecentaran su notoriedad con más profundidad en sectores de la población de Zaragoza, España y a nivel internacional, que o bien ya los conocían pero no lo «tenían en consideración», o que lo desconocían por completo. Para el profesorado implicado, a demás de ser una experiencia personal y profesional muy enriquecedora, ha podido comprobar el grado de compromiso y conocimiento de los estudiantes a los que les han transmitidos dichas enseñanzas. A su vez, el programa se ha enriquecido notablemente con prácticas docentes innovadoras que nutren y mejoran las dinámicas y estrategias didácticas que ya se vienen empleando. Al mismo tiempo se han fortalecido los vínculos con sectores profesionales de la comunicación que nos permitirán en un futuro una mayor excelencia en el claustro de profesores y reforzar la oferta de entidades en las que se desarrolla el Módulo de Prácticas Externas.
- En el contexto (resto de la Universidad, ONG, profesionales de la comunicación y el marketing, entidades colaboradoras): tanto para la Universidad en general como para el resto de la sociedad aragonesa (incluso el resto de la sociedad nacional —puesto que el la celebración del maratón se ha conocido en distintos puntos de España—) ha supuesto una reflexión profunda sobre la responsabilidad social que incumbe tanto a la Universidad (en su conjunto de colectivos que representa) como a los profesionales del marketing y la comunicación corporativa. Para las ONG y sus integrantes han podido observar y reflexionar sobre los problemas de comunicación que conllevan un bajo conocimiento de su labor social, por parte de su entorno más próximo y los ciudadanos a los que se dirigen; y las potencialidades que tiene incorporar a sus equipos profesionales como los que forma el propio máster.

Entre las propuestas de mejora para próximas ediciones, se prevé que:

- Implementarlo como una práctica obligatoria del máster dentro de la asignatura de Marketing Social, incorporando para ello una nueva sesión (en total tres) para la preparación de dicho evento. A su vez se dedicará una sesión posterior al maratón (en la misma materia de Marketing Social) para analizar y valorar la experiencia junto con los estudiantes.
- Toda la preparación y difusión del maratón se realizará con mayor antelación y máxima coordinación, para que aumente la participación de todos los departamentos implicados en el proyecto.
- Ampliar la convocatoria a antiguos estudiantes para que se desempeñen como profesionales expertos.
- Elaborar un espacio en la web de la Facultad de Comunicación para difundir la iniciativa y sus resultados.
- Consolidar los vínculos con las entidades colaboradoras de la primera edición.

9. Aspectos innovadores

Si bien la iniciativa ya tiene antecedentes en Argentina, nunca se había implementado con estudiantes de máster, ni tampoco en España. La práctica, entre sus aspectos innovadores, combina en una misma acción los siguientes distintos componentes:

- Solidario: motivando la responsabilidad social y participación en acciones de voluntariado.
- Formativo: para los estudiantes consultores como complemento a las competencias y conocimientos adquiridos en el marco del programa de máster.
- Inserción laboral: sensibilizando a las entidades sobre el aporte que tiene la comunicación a sus actividades y visualizando en los estudiantes posibilidades laborales y de ejercicio profesional reales.
- Desarrollo del campo profesional: ampliando al tercer sector los ámbitos de desempeño profesional para los que forma el programa.
- Vinculación institucional: con organizaciones del sector con las cuales no se tenía relación desde el programa de máster como DIRCOM y AMAPA (Asociación de Medios y Agencias de Publicidad de Aragón) y con la comunidad en general.

- **Difusión:** el alto impacto innovador y creativo de la actividad, la acogida que ha tenido entre los participantes y los excelentes resultados se han visto reflejado en la repercusiones en medios de comunicación que se han obtenido, así como también en las distintas menciones y agradecimiento brindados por las instituciones participantes.

10. Conclusiones

La práctica aquí desarrollada se trata de una experiencia sin ánimo de lucro en la que se pretende poner en contacto conocimientos, experiencias y personas de distintos ámbitos que pueden complementarse. En este caso profesionales y docentes de la comunicación y el marketing con trayectorias importantes; estudiantes con ganas de aportar con esfuerzo, compromiso y energía sus conocimientos, habilidades y competencias adquiridas; y personas involucradas voluntaria o profesionalmente con el desarrollo de la sociedad civil.

Así, el Maratón Solidario de Comunicación Corporativa, es perfectamente un modelo de innovación docente replicable y transferible en otros contextos didácticos y desde luego extrapolable a cualquier otra realidad social.

En este sentido, por ejemplo en el ámbito de arquitectura, sería factible llevar adelante este tipo de actividades en donde profesionales del sector pueden asesorar a estudiantes que realicen proyectos vinculados a problemáticas habitacionales. Esta práctica también puede aplicarse al sector sanitario, siguiendo los mismos criterios pero enfocada a las problemáticas específicas: las ONG presentan sus necesidades, los estudiantes aportan sus conocimientos, los profesionales supervisan el trabajo de estos.

También es factible pensar en una instancia integradora (por ejemplo, la semana de la solidaridad) que dé marco a iniciativas de responsabilidad social.

Cristina Cimarras Otal

Sandra Calvo Carrión

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

1. Descripción

«Quiz» es una propuesta didáctica innovadora englobada en el ámbito de la educación universitaria, y desarrollada en el Grado en Fisioterapia de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de San Jorge. El proyecto consiste en organizar unas jornadas lúdico-educativas en las que los alumnos, divididos en varios equipos, compiten para lograr la mayor puntuación posible en un concurso. Se valoran los conocimientos adquiridos en las materias de Valoración y Métodos Específicos de Intervención en Fisioterapia II (Aparato Locomotor).

Se destaca la contribución de este recurso metodológico a la adquisición de competencias del Grado en Fisioterapia:

- Capacidad de trabajar de forma eficaz en equipos interdisciplinares, aportando ideas, respetando y valorando la diversidad de criterios de los miembros del equipo. Esto se llevará a cabo a través de la responsabilidad en la toma de decisiones conjuntas de todos los miembros del equipo al responder las preguntas del *quiz*.
- Capacidad de asimilar conceptos de naturaleza social como son la interculturalidad e igualdad (participar con compañeros de otra nacionalidad, ya que en Fisioterapia se cuenta con un gran número de alumnos franceses), compromiso y respeto (en la toma de decisiones individuales que afecta al colectivo).
- A través de casos clínicos a resolver en el *quiz*, se pretende que los alumnos sean capaces de identificar la situación del paciente/usuario a través de un diagnóstico fisioterapéutico, planificando las intervenciones en un entorno de trabajo cooperativo con otros compañeros.
- Capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos. Se pretende motivar de forma diferente a los alumnos en la integración y

aplicación de los contenidos de las materias, partiendo de la base de que el aprendizaje «divertido» e «innovador» mejora el recuerdo del mismo y favorece su integración.

Así mismo se realiza un repaso global y se solventan las dudas que puedan quedar antes de finalizar las asignaturas y realizar los exámenes de las mismas.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

Esta experiencia innovadora se desarrolla dentro del Plan de Innovación Docente, propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999) y desarrollado en la Universidad San Jorge, en la Facultad de Ciencias de la Salud, con los alumnos del 2.º curso del Grado en Fisioterapia (grupo A y grupo B).

El sistema *quiz* es un método de evaluación del estudiante de uso habitual en los sistemas educativos superiores, especialmente en EE. UU. y Canadá. Su nombre procede del término *quick examination*, como su propio nombre indica se refiere a una prueba corta de evaluación (Bain, 2004).

No se han encontrado experiencias docentes universitarias similares en el área de fisioterapia, pero existen antecedentes en la utilización de una metodología similar a nivel nacional en la Universidad de Jaén en el Grado en Trabajo Social (Sotomayor, 2010).

3. Objetivos

Los objetivos planteados en la realización de la práctica fueron los siguientes:

- Trabajar de acuerdo al estilo docente innovador propuesto por las nuevas directrices europeas.
- Favorecer la integración y aplicación de los contenidos aprendidos en las materias de forma lúdica y recreativa, mejorando así el recuerdo del mismo y favoreciendo su integración.
- Realizar un repaso y solventar las dudas existentes del contenido teórico-práctico de las materias a través de los diferentes tipos de pregunta planteados en el *quiz*.
- Preparar al alumno para las pruebas principales de evaluación de las asignaturas.
- Propiciar la integración intercultural entre los alumnos del Grado en Fisioterapia, que cuenta con un alto porcentaje de alumnado de nacionalidad francesa.

- Fomentar la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones conjuntas y el respeto hacia los compañeros, valorando la diversidad de criterios de los miembros del mismo en un entorno de trabajo cooperativo.
- Crear un método de evaluación continua complementario y diferente que permita obtener un registro de los conocimientos adquiridos por el alumno fuera de la presión de la evaluación individual, en un ambiente distendido y relajado.
- Favorecer la autoevaluación de los contenidos adquiridos por cada alumno a lo largo de la materia, permitiendo al estudiante conocer su nivel de aprendizaje antes de exponerse a la prueba final, y tomar en su caso las medidas correctoras oportunas.
- Detectar fallos generalizados de explicación o comprensión de los contenidos.

4. Desarrollo

Los *quiz* se desarrollaron dentro del programa de las asignaturas, en horario de clase y días previos a la realización de los exámenes de la asignatura. Se llevó a cabo en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias de la Salud. Compitieron 110 alumnos de los dos cursos de 2.º de Fisioterapia (grupo A contra grupo B), cada uno de ellos subdivididos en cuatro subgrupos.

Dos profesores fueron los responsables de llevar a cabo la realización de este evento.

Para el desarrollo del mismo se diseñó un tablero virtual con diferentes casillas. Cada casilla correspondía con un tipo de pregunta:

- Preguntas prácticas: ejecución de técnicas fisioterapéuticas aprendidas en las materias. Se elaboraron dos tipos de preguntas prácticas:
 - «Adivina lo que hacen»: dos alumnos elegidos por el profesor ejecutan la técnica que este les dice y los compañeros del equipo adivinan lo que están haciendo.
 - «Ejecución de la técnica»: el profesor indica una técnica en alto a todo el subequipo y de forma consensuada decide cómo se realiza la técnica y después la muestran al resto de compañeros.
- Teórica: resolución de cuestiones teóricas relacionadas con las asignaturas en formato verdadero o falso. Todo el subequipo consensúa la respuesta y un portavoz la comunica.

- Actividades de relacionar: tareas de relacionar/unir dos columnas de conceptos teórico-prácticos de la materia a partir de una diapositiva mostrada en pantalla. El primer equipo que lograba resolver el ejercicio correctamente obtenía el punto.
- Interpretación de una imagen: interpretación y razonamiento de las alteraciones musculo-esqueléticas a través de casos reales mostrados mediante imágenes expuestas en la pantalla de proyección.

Cada pregunta tenía un valor de 1 punto y debía ser contestada o ejecutada en 60 segundos.

El juego comenzaba con el lanzamiento de un dado gigante, el subgrupo que mayor puntuación sacaba empezaba a jugar. Cada subgrupo tenía una ficha virtual que iba avanzando por el tablero en función de sus lanzamientos.

Cada subequipo tenía que nombrar a un portavoz, que era el único que podía dar la respuesta dentro del tiempo establecido, y que por consenso todos los compañeros habían decidido. Se pretendían así promover el trabajo cooperativo y la toma de decisión conjunta, asumiendo las consecuencias que su intervención pudiera tener para el resto del grupo.

El profesor B guiaba el juego desde la tarima del aula magna, anotando las puntuaciones de cada subequipo en una pizarra, avanzando las fichas por el tablero virtual y registrando la participación de cada uno de los alumnos, los cuales estaban numerados para asegurar la participación de todos en el juego.

Cada vez que se respondía a una pregunta del tipo que fuera se explicaba la corrección y ejecución correcta si esta no estaba bien.

Además el profesor B moderaba la sala sancionando con puntos a los subequipos que no respetaban las normas de comportamiento establecidas: respeto por los demás, silencio cuando los profesores lo solicitaban levantando la mano, juego limpio (no hacer trampas en la resolución de las preguntas).

El equipo ganador era el que más puntos conseguía en el tiempo establecido para la duración del juego (aproximadamente 2 horas). Los ganadores del concurso obtuvieron un 0,25 puntos más en la nota final de la asignatura y el resto por participar obtenían 0,2 puntos (previamente propuesto en la guía docente para esta actividad).

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

5.1. Recursos técnicos y materiales

Los recursos materiales utilizados para el desarrollo de la práctica fueron los siguientes: Un aula magna con capacidad para 150 personas, una base de datos de preguntas teóricas, prácticas, de imagen y de relacionar

de las asignaturas a evaluar en formato electrónico (PowerPoint), material específico para la realización de las pruebas (dos camillas portátiles, dos martillos de reflejos, dos goniómetros, dos cinchas, dos palos, colchoneta, cintas métricas, dos esfigmomanómetros, dos balones gigantes, dos *thera-bands*, dos pelotas pequeñas, dos pesas de 0,5 kg, dos churros de gomaespuma, dos cuñas, un juego de ventosas, un diapasón, dos toallas) y material audiovisual (dos micrófonos, dos cámaras de grabación, un proyector, un ordenador, una pantalla de proyección).

Para la convocatoria de los alumnos al evento y para la realización del cuestionario de evaluación se utilizó Plataforma Docente Universitaria de la USJ.

Se utilizó el Google Docs para la elaboración de la encuesta de evaluación de la actividad, a través de un *link* que fue colgado en la PDU.

En YouTube fue colgado un pequeño resumen de la actividad: http://www.youtube.com/watch?v=ARle9z8lB_E

5.2. Recursos humanos

Dos profesoras, responsables de las asignaturas.

6. Herramientas de aprendizaje

El *quiz* como recurso didáctico en sí, utiliza una metodología de enseñanza lúdico-educativa. A través de los diferentes tipos de preguntas teóricas y prácticas planteadas en el juego permite obtener una repercusión directa en la autoevaluación y adquisición de las competencias perseguidas en las materias de Valoración en Fisioterapia y Métodos Específicos de Intervención del Grado en Fisioterapia que a continuación se señalan:

- Conocimiento y comprensión de los métodos, procedimientos y actuaciones fisioterapéuticas, encaminados tanto a la terapéutica propiamente dicha a aplicar en la clínica para la reeducación o recuperación funcional, como a la realización de actividades dirigidas a la promoción y mantenimiento de la salud.
- Conocimiento y aplicación de las bases teóricas y el desarrollo de los métodos y procedimientos fisioterapéuticos.
- Comprensión y realización de los métodos y técnicas específicos referidos al aparato locomotor.
- Desarrollo de capacidades para la aplicación de los conocimientos adquiridos.

- Desarrollo de capacidades para generar nuevas ideas (creatividad e innovación).
- Desarrollo de capacidades para la organización y planificación de la labor fisioterapéutica.
- Desarrollo de capacidades que estimulen el trabajo de forma eficaz en equipos interdisciplinarios, participando e integrándose en los trabajos del equipo en sus vertientes científicas y profesionales, aportando ideas y respetando y valorando la diversidad de criterios de los miembros del equipo.
- Desarrollo de capacidades de razonamiento ético en la asimilación de conceptos de naturaleza social y humanística, dentro de una formación universitaria integral que permitan el desarrollo de valores éticos tales como solidaridad, interculturalidad, igualdad, compromiso, respeto, diversidad, integridad, etc.
- Conocimiento y aplicación de capacidades para la comunicación y las habilidades interpersonales.

7. Evaluación

Se valoró la utilidad de esta actividad en el proceso de aprendizaje de las competencias de la materia. Para ello, se diseñó una encuesta anónima con cuatro preguntas simples puntuable del 0-5 en las que se valoraban los siguientes apartados:

- Utilidad de este tipo de actividades para repasar y afianzar contenidos de forma amena y divertida.
- Utilidad de este tipo de actividades para la preparación de los exámenes teórico- prácticos de la asignatura.
- Valoración de la organización de la actividad.
- Valoración global de la actividad.
- Observaciones y sugerencias (abierto a comentarios de los alumnos).

Otro medio de recopilar información evaluativa de la actividad fue las encuestas de evaluación docente de las asignaturas en el apartado de puntos fuertes y puntos mejorables.

A nivel estadístico se observó que hubo un ligero incremento en el porcentaje de aprobados y un descenso de suspensos con respecto al año anterior en el cual no se utilizó esta propuesta didáctica (curso 2010, 84 % aprobados, curso 2011, 87 % de aprobados).

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Un total de 62 alumnos completaron la encuesta:

- Utilidad de este tipo de actividades para repasar y afianzar contenidos de forma amena y divertida: 5 - 79 %, 4 - 13 %, 3 - 6 %, 2 - 0 %, 1 - 2 %.
- Utilidad de este tipo de actividades para la preparación de los exámenes teórico prácticos de la asignatura: 5 - 69 %, 4 - 16 %, 3 - 3 %, 2 - 2 %, 1 - 0 %.
- Valoración de la organización de la actividad: 5 - 47 %, 4 - 35 %, 3 - 15 %, 2 - 3 %, 1 - 0 %.
- Valoración global de la actividad: 5 - 68 %, 4 - 29 %, 3 - 3 %, 2 - 0 %, 1 - 0 %.
- Observaciones y sugerencias (abierto a comentarios de los alumnos):
 - «Para mí es un repaso superútil, centrándose en los aspectos más importantes de la asignatura y afianzándolos de manera divertida y “competitiva” entre nosotros».
 - «Muy buena actividad en mi opinión. Gracias».
 - «Me ha parecido una actividad fabulosa. Es una muy buena manera de fijar y repasar conceptos ya estudiados, muy útil y ameno».
 - «Es muy buena herramienta educativa. Es original, nos incentiva a estudiar de antemano para el juego».

En las encuestas de evaluación docente se valoró muy positivamente en los comentarios la iniciativa metodológica del *quiz*. Algunos ejemplos: «El *quiz* que se ha hecho es una idea maravillosa, sin darnos cuenta, jugamos con lo que sabemos, es muy divertida la competición entre nosotros para ganar... ¡chocolatines! Ambos me han ayudado para estudiar los exámenes, ver los puntos a mejorar, y darme cuenta de lo más importante que hay que saber»; «¡El *quiz* está muy bien! Es una buena metodología para estudiar y entender la asignatura. Sirve también de un buen repaso antes de los exámenes».

9. Aspectos innovadores

El sistema docente *quiz* ha sido una experiencia piloto en el Grado en Fisioterapia de la Universidad de San Jorge. Este sistema metodológico está importado de experiencias realizadas en EE. UU., Canadá y otras universidades españolas como la Universidad de Jaén en el Grado en Trabajo Social.

El *quiz* pretende seguir las directrices que marca Bolonia, de una forma innovadora, alejándose de las tradicionales formas metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación (Declaración de Bolonia, 1999).

El principal carácter innovador de esta buena práctica es su componente lúdico-recreativo, con el que se pretende realizar un aprendizaje creativo y divertido. Nos basamos en la idea de que disfrutar aprendiendo genera aprendizajes más duraderos.

Otro de los aspectos innovadores de este método sería la posibilidad de generar una autoevaluación del contenido aprendido por el alumno fuera de los típicos exámenes escritos y prácticos.

10. Conclusiones

El *quiz* ha resultado una experiencia innovadora muy positiva como método didáctico. Su carácter lúdico-recreativo ha permitido generar un aprendizaje duradero y una autoevaluación del contenido de las materias impartidas fuera de los típicos exámenes escritos y prácticos, mejorando los resultados en las calificaciones de los alumnos y con una gran aceptación por parte de los mismos.

Bibliografía

BAIN, K. (2004): *What the Best College Teachers Do*, Cambridge, Harvard University Press.

«Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Bolonia», 19 de junio de 1999.

«Libro Blanco. Título Grado en Fisioterapia», Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

SOTOMAYOR MORALES, E. M. y DE LA FUENTE ROBLES, Y. (2010): «Implantación de la experiencia de automatización de pruebas de evaluación continua tipo Quiz en el grado de Trabajo Social», Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Universidad de Jaén.

Simulación de una actividad profesional en Farmacia: control de calidad del medicamento individualizado

Beatriz Giner Parache

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad San Jorge

1. Descripción

Esta actividad de trabajo cooperativo se desarrolló como parte evaluable de la materia Fisicoquímica II del 2.º curso del Grado en Farmacia. Se trata de un ejercicio de simulación del servicio de transferencia PACMI implantado en la Facultad de Ciencias de la Salud. PACMI es un servicio de control de calidad intercomparativo de fórmulas magistrales, a través del que diversas farmacias españolas preparan fórmulas magistrales que PACMI estudia y analiza. Los resultados obtenidos quedan reflejados en un informe que utilizan las farmacias participantes del proyecto para mejorar los procesos de producción de las fórmulas farmacéuticas.

La buena práctica se basa en PACMI, trabaja diversas competencias desarrolladas en el grado y pretende poner en práctica no solo conocimientos de la materia Fisicoquímica II, sino también conceptos de otras materias, integrándolos en una única actividad.

La buena práctica consta de cuatro partes:

1. Elaboración de un medicamento individualizado en el laboratorio según Formulario Nacional simulando la preparación de la fórmula magistral en una farmacia (por grupos).
2. Control de calidad del medicamento individualizado preparado por otro grupo simulando el servicio PACMI (por grupos). Se aplicaron los conocimientos aprendidos a lo largo de toda la asignatura y las prácticas de laboratorio realizadas previamente.
3. Seminario «Control de Calidad del Medicamento Individualizado». Ponencia sobre medicamento individualizado (todo el grupo). Análisis de los resultados obtenidos en el control de calidad por todos los grupos y debate final.
4. Elaboración informe intercomparativo simulando el servicio PACMI (por grupos).

2. Contexto de la práctica y referentes externos

Esta actividad forma parte de la materia Fisicoquímica II de 2.º curso del Grado en Farmacia.

La asignatura estudia las propiedades fisicoquímicas (volumétricas, superficiales, de transporte, mezcla y sistemas dispersos) de los fármacos a través de la determinación experimental de los mismos e interpretación de los resultados obtenidos desde el punto de vista molecular y macroscópico. El programa práctico de la materia consta de varias sesiones de laboratorio que ponen en práctica todas las técnicas estudiadas solo teóricamente, a través de las cuales se estudia el comportamiento de los fármacos como sustancias químicas.

La buena práctica se realiza al finalizar las sesiones de prácticas de la materia, de modo que a la hora de realizar el control de calidad del medicamento que ellos mismos han preparado, disponen de toda la información teórica y ya han realizado previamente las técnicas experimentales que necesitarán.

Asimismo, los profesores del grado nos hemos percatado de que los alumnos de Farmacia tienen dificultades para integrar conocimientos de diversas materias. Esta actividad pretende forzar la utilización de conceptos vistos en otras asignaturas.

Por otro lado, ya se ha comentado que la buena práctica está basada en el servicio de transferencia PACMI de la Facultad de Ciencias de la Salud. Este servicio es el único de estas características que se realiza en España. Sin embargo, se han desarrollado programas similares en otros países en donde se realizan estudios intercomparativos de fórmulas magistrales realizadas en laboratorios de oficinas de farmacia. En concreto, se trata del «Programa provincial de buenas prácticas de preparación en farmacias» del Colegio de Farmacéuticos de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) (Colegio Oficial de Farmacéuticos, 2012). Además, el Laboratorio de Farmacéuticos Holandeses (LNA) parte de WINAp se ocupa de la calidad de las fórmulas magistrales que se preparan en oficina de farmacia de los Países Bajos en un programa similar al PACMI. Además de ser una oportunidad para mostrar a los alumnos las actividades llevadas a cabo en la facultad, la buena práctica acerca los conceptos estudiados en la asignatura a la realidad de la práctica del farmacéutico.

En cuanto a otros proyectos de innovación docente, no existe referente nacional en el ámbito de ciencias de la salud. Sin embargo, sí se han desarrollado proyectos de innovación docente de simulación de la actividad profesional en otras áreas tales como dirección de empresas,

con el proyecto «Implantación de técnicas de simulación en la enseñanza de gestión de empresas» de la Universidad de Granada (Llamas, 2007) o diversos programas de innovación docente de la Universidad Europea de Madrid (Graeml, Baena y Mihai, 2010: 29). Asimismo, se han llevado a cabo programas de formación en simulación tales como «El juego de empresa como herramienta educativa y de investigación» del plan de formación del profesorado para la adaptación al espacio europeo de la UNED.

3. Objetivos

1. Que los alumnos sean capaces de elaborar una fórmula farmacéutica siguiendo Formulación Nacional.
2. Que los alumnos sean capaces de realizar los ensayos para controlar la calidad de la fórmula preparada previamente atendiendo a los criterios y normas establecidos en las sesiones prácticas de esta asignatura y otras asignaturas.
3. Que los alumnos adquieran conciencia de la importancia de las buenas prácticas de laboratorio, incluido el registro de datos y la trazabilidad, para asegurar la calidad de los productos elaborados.
4. Que los alumnos trabajen en grupo activamente, defendiendo la calidad de su producto y con sentimiento de equipo.
5. Que los alumnos sean capaces de evaluar, analizar, criticar constructivamente y con rigurosidad los resultados obtenidos, así como proponer mejoras para perfeccionar las prácticas de laboratorio que han realizado.
6. Que los alumnos preparen un informe de calidad con los resultados obtenidos experimentalmente, siguiendo las pautas descritas para la elaboración de informes científicos en esta y otras asignaturas, utilizando un lenguaje correcto para describir los resultados y establecer comparaciones.
7. Que los alumnos establezcan relaciones entre diversas materias del grado y sean conscientes de que la consecución exitosa de esta actividad supone la utilización de recursos estudiados en otras materias.
8. Que los alumnos relacionen los conceptos vistos en las diferentes asignaturas con la realidad de la práctica profesional del farmacéutico.

4. Desarrollo

La buena práctica se describió en la guía docente de la asignatura, donde se detallaban las distintas actividades llevadas a cabo, el calendario de las mismas y la evaluación.

A continuación, se detalla el calendario de la actividad y el contenido de cada sesión.

En la primera sesión del curso, durante la presentación de la materia, se informó a los alumnos de los contenidos y actividades a desarrollar durante el semestre y por tanto, se incluyó en la presentación esta buena práctica. Se pudo mantener el calendario previsto, que no sufrió modificaciones.

La buena práctica se desarrolló en cinco sesiones:

1. Presentación de la actividad. Los alumnos fueron informados de los objetivos de la práctica, desarrollo, calendario y evaluación el 21 de noviembre de 2012 en sesión de teoría. Durante esta sesión y desde el inicio del curso en el que se informó a los alumnos de la actividad, estos la acogieron con agrado, pues son alumnos de Farmacia y están deseando trabajar con fármacos. Las asignaturas de los primeros cursos del grado de Farmacia son básicas y en ocasiones poco profesionalizantes, así que la simple mención de fabricar un medicamento, hizo que la disposición hacia la actividad fuera buena desde el inicio. Asimismo, al informar de que debían realizar el control de calidad a la fórmula preparada por otro grupo, y esto lleva implícita una «competición», la mayoría de los alumnos se implicó bastante.
2. Elaboración de la fórmula magistral (gel bucal hidrocloreuro de lidocaína) por grupos simulando la actividad llevada a cabo por las farmacias formulistas. Esta actividad se realizó los días 22 y 23 de noviembre de 2012 en el laboratorio 104 de la FCS.
 - a. Elaboración y envasado de la fórmula magistral siguiendo Formulario Nacional proporcionado previamente (guíño a la asignatura de 4.º curso Tecnología Farmacéutica, directamente relacionada con la materia Fisicoquímica II).
 - b. Elaboración de la etiqueta.
 - c. Elaboración del prospecto.

Además, durante esta sesión, los alumnos tuvieron que redactar el cuaderno de laboratorio siguiendo las indicaciones dadas en sesiones anteriores y asignaturas previas (Introducción al Trabajo de Laboratorio, Química Inorgánica, Química Orgánica, Química Farmacéutica, etc.).

3. Control de calidad del medicamento individualizado. A cada grupo se le entregó la fórmula preparada por otro grupo para realizar el control de calidad, simulando la actividad de servicio PACMI. Esta actividad se realizó los días 12 y 13 de diciembre de 2012 en el laboratorio 104 de la FCS. Los ensayos llevados a cabo fueron los mismos que realiza el servicio PACMI (ensayos a, b y c descritos más adelante). A los alumnos se les entregaron los Procedimientos Normalizados de Trabajo de este Servicio como guía para los ensayos, que tuvieron que estudiar, interpretar y llevar a cabo. Además, se realizaron algunos ensayos extra (ensayos d y e descritos más adelante) al preparado para completar el control de calidad. Estos ensayos extra se habían trabajado previamente durante el desarrollo del programa práctico de la asignatura y los alumnos tuvieron que ayudarse de su propio cuaderno de laboratorio para llevarlos a cabo. Este punto resultó muy importante pues los alumnos pudieron darse cuenta, por primera vez, de la importancia del registro de datos en el laboratorio y la trazabilidad de los procesos. En total se llevaron a cabo cinco ensayos, que fueron los siguientes:

- a. Ensayo de masa extraíble.
- b. Ensayo de uniformidad de contenido. Los alumnos necesitaron conocimientos de la asignatura Técnicas Analíticas para realizar este experimento.
- c. Determinación de pH. Este ensayo se realiza en múltiples asignaturas.
- d. Determinación del índice de refracción.
- e. Determinación de la densidad.

Del mismo modo que antes, los alumnos tuvieron que redactar el cuaderno de laboratorio siguiendo las indicaciones dadas en sesiones anteriores y asignaturas previas.

4. Seminario «Control de Calidad del Medicamento Individualizado». El seminario, que tuvo lugar el 16 de diciembre de 2012, constó de cuatro partes:

- a. Ponencia «Medicamento Individualizado» a cargo del Dr. Marro, farmacéutico formulista.
- b. Presentación del programa PACMI a cargo del Dr. Marro, director del servicio PACMI.

- c. Presentación y análisis de los resultados obtenidos en los experimentos llevados a cabo por todos los grupos. Se les hizo entrega de la recopilación de los resultados.
 - d. Debate acerca de los resultados obtenidos. Discusión acerca de los posibles errores experimentales, de cálculo, etc. y propuesta de mejoras en el proceso de elaboración del fármaco y ensayos realizados.
5. Elaboración y entrega del informe final. A los alumnos se les hizo entrega a través de la PDU.

La evaluación de esta actividad supuso el 10 % de la calificación final de la asignatura.

Los aspectos evaluados fueron los siguientes:

- a. Trabajo de laboratorio: el profesor y el personal técnico disponían de una hoja de evaluación y registro de la actividad de cada alumno en el laboratorio. Asimismo, los alumnos hicieron entrega del cuaderno de laboratorio, que también fue evaluado. El trabajo de laboratorio supuso el 50 % de la calificación de la actividad.
- b. Asistencia y participación en el seminario. 20 % de la calificación de la actividad
- c. Informe: se corrigió sobre 10 puntos que se otorgaron de la siguiente manera.
 - Organización de la información: 2 puntos.
 - Presentación, ortografía y claridad en la exposición de conceptos: 2 puntos.
 - Pies de foto, de tablas y bibliografía: 1 punto.
 - Calidad de la información aportada y exposición clara de los resultados, ofreciendo datos estadísticos coherentes y trabajados, rigurosidad en la exposición de los resultados y utilización de lenguaje riguroso: 5 puntos.

El informe supuso el 30 % de la calificación de la actividad.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Para el diseño de la buena práctica conté con la colaboración de la Dra. Gómez, responsable del Servicio PACMI, que aportó documentación relativa al servicio como los PNT, informes, ronda de resultados, etc.

Asimismo, el Dr. Marro, ponente de la jornada del 16 de diciembre, colaboró con el enfoque de la actividad.

Por otro lado, Marta Millán, técnico de laboratorio, participó en la preparación de la buena práctica a la hora de organizar las actividades de laboratorio.

La buena práctica se desarrolló principalmente en el laboratorio 104 de la Facultad de Ciencias de la Salud. Este laboratorio dispone tanto del equipamiento necesario para la elaboración de medicamentos y los análisis que se realizaron, como de personal cualificado para ello.

6. Herramientas de aprendizaje

Las herramientas didácticas en las que se ha basado esta actividad han sido las siguientes:

- Realización previa de los ensayos con ayuda del profesor para la redacción del cuaderno de laboratorio. Posteriormente, los alumnos dispusieron únicamente de la documentación real y su cuaderno de laboratorio redactado por ellos mismos para realizar los diversos experimentos.
- Utilización de manuales, PNT y documentación del sistema de calidad en el laboratorio para elaborar el medicamento y realizar el control de calidad. En las sesiones de teoría se explicó previamente el contenido de estos manuales y cómo utilizar la documentación necesaria para la realización de la práctica.
- Ponencia de un farmacéutico formulista: acercamiento de la práctica real del farmacéutico.
- Explicación del servicio PACMI por su responsable.
- Análisis de los resultados obtenidos en formato debate.
- Elaboración de un informe con toda la información ya trabajada en la sesión de debate y discusión de los resultados.

Todas las actividades salvo la charla-debate se realizaron en grupo, de modo que se forzó el trabajo cooperativo desde el inicio de la buena práctica.

7. Evaluación

La evaluación de esta actividad supuso el 10 % de la calificación final de la asignatura.

Los aspectos evaluados fueron los siguientes:

- Trabajo de laboratorio: el profesor y el personal técnico disponían de una hoja de evaluación y registro de la actividad de cada alumno

en el laboratorio. Asimismo, los alumnos hicieron entrega del cuaderno de laboratorio, que también fue evaluado. El trabajo de laboratorio supuso el 50 % de la calificación de la actividad.

- Asistencia y participación en el seminario. 20 % de la calificación de la actividad.
- Informe: se corrigió sobre 10 puntos que se otorgaron de la siguiente manera.
 - Organización de la información: 2 puntos.
 - Presentación, ortografía y claridad en la exposición de conceptos: 2 puntos.
 - Pies de foto, de tablas y bibliografía: 1 punto.
 - Calidad de la información aportada y exposición clara de los resultados, ofreciendo datos estadísticos coherentes y trabajados, rigurosidad en la exposición de los resultados y utilización de un lenguaje riguroso: 5 puntos.

El informe supuso el 30 % de la calificación de la actividad.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

En cuanto a los resultados obtenidos; en líneas generales se puede decir que se han logrado todos los objetivos propuestos salvo los relacionados con la elaboración del informe (objetivos 5, solo parcialmente y objetivo 6). Los alumnos acogieron con agrado la actividad.

A continuación se detallan los puntos fuertes de la buena práctica.

La buena práctica ha permitido desarrollar destrezas de laboratorio en los alumnos de un modo más natural que las clásicas sesiones de prácticas de laboratorio ya que:

- Los alumnos han de interpretar documentación real de laboratorio para llevar a cabo los experimentos, en lugar de seguir el cuaderno de laboratorio que está pensado para ser un documento de alumno (con lenguaje adaptado y un enfoque de aprendizaje y evaluación principalmente).
- Se fuerza la búsqueda de información del propio cuaderno de laboratorio de los alumnos, elaborado previamente, con lo que son ellos mismos (y no el profesor en el momento de evaluar) los que detectan sus fallos y cómo deberían haberlo hecho para no tener problemas a la hora de reproducir los experimentos que ya hicieron. Como ya se ha mencionado anteriormente, esta fue la primera vez que tuvieron

que volver atrás sobre sus pasos y ver cómo lo habían hecho previamente para reproducir el trabajo, dándose cuenta de que todo lo que les contamos en esta y otras asignaturas acerca del registro de datos en el laboratorio (conceptos tediosos y aburridos para ellos y que no terminan de entender porque les obligamos a trabajar de ese modo) tiene realmente un sentido y es útil. Muchos de ellos lamentaron entonces no haber redactado mejor sus anotaciones en el cuaderno de laboratorio y quiero pensar que serán precisamente estos alumnos los que recordarán cómo han de hacerlo en futuras ocasiones para evitar problemas en la trazabilidad en el laboratorio.

- Además, los alumnos han podido comprobar que, aunque han fabricado los medicamentos a partir de los mismos manuales, testados con los mismos procesos y siguiendo los mismos procedimientos, se pueden llegar a obtener resultados muy distintos. Esto les ha hecho entender que la pericia del investigador, pequeñas desviaciones en las condiciones de laboratorio o las propias incertidumbres de los equipos, hacen que el trabajo de laboratorio no sea una ciencia exacta y que existen múltiples variables que hacen oscilar el resultado del experimento.
- Además, se ha potenciado el concepto de equipo y trabajo en grupo. Fabricar el medicamento desde el principio activo para acabar teniendo un producto fue un elemento de unión en el grupo. El simple hecho de tener que poner nombre a su preparado les obligó a ponerse de acuerdo y pensar en el medicamento que habían preparado como algo «suyo». Además como fueron los propios alumnos los que evaluaron la calidad del preparado elaborado por otro grupo, surgió un sentimiento de «propiedad» del preparado por parte del grupo; deseaban realmente que su medicamento no saliera «mal» en el control de calidad. En este aspecto, a pesar de que los grupos fueron los mismos durante el resto del curso, solo se les vio con sentimiento de equipo unido durante el desarrollo de esta actividad y creo que está todo relacionado con el hecho de que fabricaron algo juntos.
- Por otro lado, la buena práctica fuerza la utilización de conceptos estudiados en otras materias a través de las distintas actividades propuestas:
 - Ensayo de uniformidad de contenido: técnicas analíticas.
 - Ensayo de pH: diversas asignaturas de primer curso.
 - Utilización del cuaderno de laboratorio: introducción al trabajo de laboratorio principalmente y del resto de asignaturas básicas de primer curso.

- Elaboración del informe: Estadística e Información, y Metodología Científica (aunque algunos de ellos todavía no la han cursado por ser de 2.º semestre).
- Utilización de PNT, Formulario Nacional y otros documentos: Tecnología Farmacéutica, asignatura de 4.º curso, la mayoría de los alumnos no la han cursado.
- Asimismo, a los alumnos les resulta difícil relacionar la materia Físicoquímica II, que es en realidad base de Tecnología Farmacéutica de 4.º curso, con la realidad de la práctica farmacéutica. Esta práctica les demuestra que sí tiene aplicabilidad farmacéutica y que no es posible comprender el fármaco sin entender sus propiedades físico-químicas. Esta actividad me ha brindado una ocasión excelente para acercar el entorno farmacéutico a los alumnos de un modo ameno, en una asignatura que de por sí, es bastante dura y en ocasiones compleja para ellos.

En cuanto a los aspectos mejorables de esta actividad, resaltaría los resultados obtenidos en el informe final. Aunque solo uno de los grupos no superó la calificación requerida, en general, los informes estuvieron flojos. Utilizaron mal el lenguaje, se expresaron pobremente y no utilizaron apenas recursos estadísticos para establecer las relaciones entre los resultados obtenidos.

Consecuentemente, para mejorar este resultado negativo, en futuras ediciones se dedicará una sesión exclusivamente a trabajar el lenguaje apropiado en la elaboración de este tipo de informes técnicos y sobre todo, a establecer relaciones y comparaciones entre los resultados, que fue lo que peor realizaron los alumnos, refrescando los conceptos necesarios de Estadística. Reforzando estos aspectos, probablemente se conseguirá el objetivo de aprendizaje propuesto.

Además, la fecha de entrega del informe este año fue el 12 de enero de 2012, justo antes de los exámenes del primer semestre. Los alumnos tuvieron que hacer este trabajo en periodo de vacaciones de Navidad y quizás fue por esto que no lo trabajaron correctamente. En futuras ediciones, la entrega del informe será previa a las vacaciones de Navidad y fuera del periodo de exámenes. Así se logrará que los alumnos presten más atención y no se dispersen tanto.

Por otro lado, el servicio PACMI incluye también estudios de microbiología de las muestras entregadas por las distintas oficinas de farmacia. En próximas ediciones, se trabajará en conjunto con la Dra. Valero,

profesora de Microbiología para realizar también el ensayo microbiológico a las muestras como parte de las sesiones prácticas de esa asignatura.

Asimismo, esta actividad puede coordinarse con materias como Farmacoeconomía, con el fin de realizar una simulación total del servicio, no solo a nivel científico, sino también técnico.

9. Aspectos innovadores

Aunque las metodologías de simulación se han utilizado ya en varias ocasiones en el Grado en Farmacia (simulación de congresos científicos, simulación en Atención Farmacéutica con entrevistas con pacientes reales, etc.) esta es la primera vez que se realiza una simulación de una actividad real de la propia Facultad de Ciencias de la Salud, de un servicio que está funcionando, tiene clientes y genera ingresos.

Asimismo, se han utilizado documentos y materiales reales durante el transcurso de la buena práctica, lo que también supone una novedad, ya que los alumnos, en cursos tan bajos, aunque en algunas asignaturas les han introducido conceptos de calidad en el laboratorio, nunca han trabajado con este tipo de material en la práctica. Por otro lado, es la primera vez que han de utilizar los registros de laboratorio que ellos mismos han elaborado para reproducir experimentos en el laboratorio.

Por otro lado, los alumnos de Farmacia, no han realizado ningún estudio intercomparativo con anterioridad y esta es la primera vez que se enfrentan al hecho de que productos generados a partir de los mismos manuales, testados con los mismos procesos y siguiendo los mismos procedimientos puedan llegar a obtener resultados muy distintos.

10. Conclusiones

El diseño de esta buena práctica estuvo encaminado a facilitar el aprendizaje significativo del alumno y en la adquisición de las competencias que se trabajaron en la asignatura Físicoquímica II. Los resultados demuestran que se han reforzado conceptos vistos en la teoría de la asignatura, se ha acercado la actividad profesional del farmacéutico al día a día del alumno, se han aplicado conceptos y habilidades aprendidos en otras materias y practicado capacidades propias del farmacéutico, cumpliendo de este modo los objetivos propuestos. Por ello, considero que aunque con alguna variación, esta práctica se puede realizar de modo habitual en la asignatura como una actividad más que facilita y mejora el aprendizaje del alumno.

Bibliografía

COLEGIO DE FARMACÉUTICOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2012), «Resol. M S Prov. BS AS n.º 8/12 - Programa Provincial de Buenas Prácticas de Preparación en Farmacias», Ministerio de Salud, 8 de enero, <http://www.colfarma.org.ar/Relaciones%20Profesionales/Lists/Legislacion/DispForm.aspx?ID=29>

LLAMAS, R. (2007): «Una recreación virtual sirve de ayuda a los alumnos de la UGR para simular la gestión de una empresa», *CanalUGR, Recursos de Comunicación e Información*, 18 de junio, <http://canal.ugr.es/prensa-y-comunicacion/item/2980-una-recreacion-virtual-sirve-de-ayuda-a-los-alumnos-de-la-ugr-para-simular-la-gestion-de-una-empresa>

GRAEML, F., BAENA, V. y MIHAI, S. (2010): «La integración de diferentes campos del conocimiento en juegos de simulación empresarial», *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 8 (2).

El *role-playing* como experiencia interdisciplinaria, trabajo colaborativo e integración de competencias en la formación universitaria

Víctor Manuel Pérez Martínez

Eoghan Sánchez Martínez

Facultad de Comunicación

Universidad San Jorge

Antonio Prieto Andrés

Instituto Humanismo y Sociedad

Universidad San Jorge

1. Descripción

Las jornadas *online* y presenciales sobre los desafíos éticos, sociales y culturales de la Unión Europea realizadas entre el 7 y el 11 de mayo de 2012, tituladas La Unión Europea en el siglo XXI. Desafíos éticos, sociales y culturales, fue una actividad docente estructurada con diferentes métodos (*problem solving*, *project-based learning*, *role-playing*) y basada en la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la integración de competencias de varias asignaturas: Documentación Publicitaria (1.º de Publicidad y RR. PP.), Ética y Deontología (3.º de Publicidad y RR. PP.), Fundamentos del Derecho Internacional (2.º de Traducción y Comunicación Intercultural) y Lengua Inglesa II (1.º de Traducción y Comunicación Intercultural). Las jornadas se concretaron en cuatro fases de trabajo (proyecto, planificación, desarrollo y evaluación), 18 videoconferencias de profesores e investigadores, 13 videoconferencias de estudiantes, 1 vídeo sobre la Unión Europea y 27 vídeos con información sobre los países de la Unión Europea.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

La práctica se realizó en el segundo semestre del curso académico 2011-2012 en la USJ. Vinculó inicialmente a las asignaturas: Documentación Publicitaria (Prof. Víctor Manuel Pérez Martínez), Ética y Deontología de la Publicidad y las RR. PP. (Prof. Víctor Manuel Pérez Martínez), Fundamentos del Derecho Internacional (Prof. Antonio Prieto Andrés) y Lengua Inglesa II (Prof. Eoghan Sánchez Martínez). Posteriormente participaron los estudiantes de la asignatura Relaciones Internacionales,

Derecho Internacional y Diplomacia (Prof.a Rosana Fuentes). La actividad aspiraba a unos objetivos muy concretos. No obstante, hay que resaltar la motivación y el esfuerzo realizado por los estudiantes para impulsar la realización de las jornadas. La jornada se incluyó en las guías docentes de Documentación Publicitaria y Ética y Deontología; ambas del grado de Publicidad y Relaciones Públicas. En ellas se desarrollaron el mayor número de actividades vinculadas a la programación de la actividad (Documentación Publicitaria) y a la elaboración de contenidos (Ética y Deontología). En particular, el contexto de cada una de las materias fue el siguiente:

1. Documentación Publicitaria: esta materia se imparte en 1.º de Publicidad y Relaciones Públicas. Estuvo conformada por un único grupo de 41 estudiantes. Los alumnos tenían que aplicar los conocimientos adquiridos en la materia y presentar una propuesta de evento académico.
2. Ética y Deontología: se imparte en 3.º de Publicidad y Relaciones Públicas. Estuvo conformada por un único grupo de 41 estudiantes. Paralelamente al trabajo que se estaba realizando en la materia de Documentación Publicitaria estaba prevista la participación de los estudiantes en las jornadas (aún por definir su estructura) con videoconferencias vinculadas a temas de ética y deontología en la publicidad. Se constituyó en una sesión especial de las jornadas. En concreto los grupos que se formaron al respecto entregaron una videoconferencia, participaron activamente en la sesión *online* y redactaron un informe-comunicación escrito.
3. Lengua Inglesa II: se impartió en 1.º de Traducción y Comunicación Intercultural. Estuvo conformada por un grupo único de 14 estudiantes. La participación de los estudiantes en las jornadas consistía en la redacción de una breve presentación de cada país de la Unión Europea que contuviera información sobre su historia reciente, su economía y sistema político. En parejas recopilaron imágenes e información que analizaron y editaron para sus presentaciones, que finalmente darían lugar a 28 videoconferencias que formarían parte de la plataforma *online* de las jornadas.
4. Fundamentos del Derecho Internacional: se imparte en 2.º de Traducción y Comunicación Intercultural, que estaba formado por diez alumnos. La actividad que desarrollaron los estudiantes, reunidos en grupos, fue la realización de unas videoconferencias sobre diferentes aspectos relacionados con la Unión Europea. Se generaron cuatro videos, de los que se seleccionaron dos.

Con respecto a experiencias docentes en el contexto nacional e internacional, el uso de los métodos del *role-playing* en la actividad formativa en los diferentes niveles está incluyéndose con más frecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También otros métodos *problem solving*, *project-based learning*. La tendencia es valorar la actividad docente como un conjunto de fases en las cuales los métodos se van articulando para crear el espacio adecuado para la adquisición de las competencias previstas.

3. Objetivos

Los objetivos de la práctica están vinculados con las competencias generales y específicas de la titulación. Hemos acordado los siguientes para la actividad:

- Formar a los alumnos participantes en cómo organizar un evento académico, con repercusión fuera del aula.
- Profundizar en el conocimiento de una serie de temas éticos, sociales y culturales que tienen que ver con la Unión Europea y con España.
- Elaborar contenidos de calidad, realizados por los propios alumnos, sobre las materias tratadas en las jornadas.
- Concienciar a los alumnos de la Universidad San Jorge, que van a participar en la preparación y ejecución de las jornadas, y a los demás asistentes en línea, sobre qué supone ser ciudadano europeo, desde un punto de vista no solo político, sino también ético, social y cultural.

4. Desarrollo

La práctica contempló las siguientes fases: proyecto, planificación, desarrollo y evaluación. A continuación explicaremos cada una de ellas.

- Fase de proyecto: una vez acordado que las jornadas se realizarían en el contexto de una actividad docente, la fase de elaboración del proyecto correspondió a los alumnos de las asignaturas de Documentación Publicitaria y de Ética y Deontología. El objetivo era motivar a los alumnos para que asumieran las jornadas como una actividad estudiantil y que aportaran sus ideas a la realización de las mismas. El grado de vinculación establecería cuál sería el programa de las jornadas. En todo el proceso el docente de ambas materias

(Prof. Víctor Manuel Pérez Martínez) supervisó que las actividades concretas siempre estuvieran dentro de las exigencias propias de cada una de las materias. Se evitó que el trabajo autónomo de los alumnos se desviara a competencias propias de otras asignaturas y se desvincularan del objetivo docente previsto. Esta supervisión se concretaba en evitar que los alumnos asumieran trabajos y responsabilidades que no pudieran ser evaluados desde las competencias específicas previstas. Otro aspecto importante era asumir procesos más allá del nivel previsto en sus respectivos grados. La prioridad era alcanzar las competencias previstas y no sustituirlas por otras correspondientes a otras materias.

- Fase de planificación: consistió en ejecutar las actividades previstas en la fase de proyecto para realizar las jornadas. Al respecto se asumieron los siguientes criterios:
 - Los alumnos asumirían aquellas actividades que estuvieran vinculadas exclusivamente con las competencias que serían evaluadas en el proceso.
 - Motivar a los estudiantes para que asumieran una participación más activa en los grupos de trabajo.
 - Crear un Comité Organizador para integrar a otros profesores, a las estructuras universitarias y a otros equipos de trabajo.
 - El objetivo de la actividad es de carácter docente; al margen de que por sus características se convierta (como de hecho se convirtió) en una jornada internacional sobre el tema seleccionado.
- Fase de desarrollo: correspondió a la realización de las jornadas. Pautadas para la semana del 7 al 11 de mayo se hicieron coincidir con la Semana de Europa. Ocasión oportuna para que la actividad tuviera la repercusión adecuada en medios de comunicación y el apoyo estratégico de la Universidad San Jorge para reforzar la actividad docente con un apoyo claro y específico a la actividad de los alumnos.
- Fase de evaluación: fue realizada por los alumnos, bien de forma escrita (se presentan sus apreciaciones en el apartado de «Resultados» de esta ficha) o bien de forma oral. En la materia de Documentación Publicitaria los grupos de trabajo y los participantes tenían que elaborar un informe de evaluación de las jornadas.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

La estructura de la actividad implicaba la creación de un Comité Organizador que asumiera las diferentes responsabilidades de la organización, planificación y ejecución de las jornadas. La coordinación estuvo bajo la responsabilidad de los profesores promotores de la actividad conjuntamente con los alumnos de las asignaturas que se habían distribuido en equipos de trabajo. Aunque en la fase de planificación la responsabilidad se asumió directamente por los alumnos; en las siguientes fases se involucró a diferentes centros y departamentos de la Universidad San Jorge: Sistemas de Información (Jorge Miguel Moneo, José Antonio Barrio y Roberto Bazán Sancho); Servicio Técnico Audiovisual (Héctor Oliva y Adrián Grimal); Marketing (Carmen Herrarte y Jana Izquierdo); Comunicación (Esperanza López).

Los recursos técnicos utilizados estaban sujetos al avance de las diferentes fases y en función de la planificación realizada por los alumnos. Un porcentaje importante de estos recursos se obtuvieron gracias al apoyo del Departamento de Sistemas de Información y del Servicio Técnico Audiovisual. El resto de los recursos se concretaron en el uso de plataformas tecnológicas disponibles a través de Internet y que fueron coordinados por los estudiantes responsables de esas actividades. En concreto podemos indicar que los recursos técnicos y de infraestructura desde la USJ fueron:

- Diseño, creación y habilitación del espacio *online* para las sesiones de las jornadas. *Software* utilizado: Moodle. Responsabilidades: creación y asistencia técnica (Sistemas de Información), supervisión y edición (equipo coordinador), contenidos y moderación de los foros de debate (equipo coordinador).
- Diseño, creación y habilitación de la plataforma para la transmisión en *streaming* desde Bruselas (9 de mayo de 2012) y desde la USJ. *Software*: Adobe Connect. Responsabilidades: creación y asistencia técnica (Sistemas de Información); supervisión y edición (equipo coordinador).
- Asistencia técnica durante las sesiones presenciales y transmisión *streaming* (Sistemas de Información y Servicio Técnico Audiovisual). Días: 8 y 10 de mayo desde el Aula Magna de la Facultad de Comunicación.
- Grabación de las videoconferencias. Plató de televisión. Se grabaron y editaron un total de 48 videoconferencias. Responsabilidades:

Apoyo técnico (Servicio Técnico Audiovisual), contenidos de las videoconferencias principales (profesores invitados), contenidos de videoconferencias sobre Ética y Comunicación (3.º de Publicidad y RR. PP.), supervisión (equipo coordinador).

- Soporte técnico y de difusión de las jornadas: CrónicaUSJ (plataforma de realización de actividades docentes). *Software* utilizado: Joomla! CrónicaUSJ integra las siguientes plataformas: Twitter (@cronicausj), Facebook, Google+ y YouTube.
- Programa de edición de vídeos utilizados: Avid, VideoPad.
- Diseño del folleto de las jornadas: Departamento de Marketing de la USJ.

6. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Los equipos creados en la materia Documentación Publicitaria eran los responsables de documentar todo el proceso de las jornadas. Al respecto, los informes individuales y el de los coordinadores constituyeron la estrategia para valorar los resultados obtenidos:

Puntos fuertes indicados por los alumnos (selección de 10 reflexiones): 1) «Puedo afirmar como coordinadora del grupo de contenidos, que he trabajado muy a gusto con todos los integrantes. Como coordinadora y compañera de todos ellos, me he sentido apoyada y ayudada en la organización y elaboración de tareas»; 2) «Creo que la distribución del trabajo ha sido muy equitativa, sí que es verdad que la motivación y la ganas por realizar el proyecto juntos ha variado. Pero creo que ese aspecto de motivación es muy subjetivo y depende mucho de la personalidad, del tema y de la tarea asignada a cada uno»; 3) «Creo que cada persona necesita un tipo de motivación diferente»; 4) «Tuve claro desde el principio que las tareas se tenían que asignar conforme a las habilidades y preferencias de cada uno»; 5) «Estoy muy satisfecha y orgullosa de la participación de todos tanto antes de las jornadas, como después. Creo que en mi grupo especialmente se ha trabajado duro y con ilusión para que finalmente se realizaran las jornadas»; 6) «Interés y participación a la hora de realizar las jornadas»; 7) «Buen funcionamiento en general de las tecnologías empleadas»; 8) «La buena comunicación llevada a cabo entre los diferentes grupos organizadores»; 9) «En mi opinión la mayoría de personas de mi grupo se ha implicado notablemente a la hora de la realización, organización, participación sobre nuestro trabajo en las jornadas de la semana del 7 al 11 de mayo. Al principio

no nos quedaba muy claro la función que debíamos realizar en este trabajo pero conforme pasaron las semanas, quedadas, charlas, mensajes, foros, Twitter... fuimos descubriendo más acerca de nuestra actividad»; 10) «Óptima colaboración entre alumnos de los distintos grados (Periodismo, Traducción y Publicidad)».

Aspectos mejorables (selección de 8 reflexiones): 1) «Defendiendo a mi grupo, debo decir, que muchas veces nos hemos visto sobrecargados de tareas, que en nuestra opinión no nos correspondían. Algo que creo que debería de haberse planificado mejor. Eso quizás haya desmotivado o crispado a algunos componentes del grupo, y entiendo su postura perfectamente»; 2) «Las conferencias que resultaban más interesantes para nosotros estaban colocadas por la tarde, dificultando la asistencia a muchos alumnos»; 3) «Dado que el tema de las jornadas tenía muchas posibilidades, consideramos que las ponencias han resultado poco variadas con demasiados contenidos jurídicos»; 4) «Poca participación por parte de los alumnos de la Universidad»; 5) «Poca publicidad y expansión del evento»; 6) «Escasa asistencia del público. Eso implica poca participación a la hora de realizar preguntas a los ponentes»; 7) «Falta de variedad de contenidos (echamos en falta contenidos de publicidad). Aunque vino Miguel Justribó, que siempre es un honor, aunque el horario no fuese el más adecuado»; 8) «Seguimos apuntando que como audiencia, la estructura fue bastante acertada, sin embargo personas ajenas a la Universidad que hubieran estado interesadas en asistir, les fue imposible, ya que era por la mañana o bien estudiaban o tenían que trabajar. Comprendemos que si no se hacen por la mañana sería imposible que los alumnos de la Universidad pudieran asistir y como es un trabajo realizado, en principio para los alumnos, les damos también una valoración positiva».

La percepción desde Lengua Inglesa II, como se puede apreciar en los informes de evaluación, es que los alumnos valoraron positivamente la realización de esta actividad. A la mayoría de los alumnos les producía mayor pánico escénico grabar delante de una cámara que hablar frente a sus compañeros. Esta práctica les ha ayudado a superar esos miedos y a tomar conciencia de ciertos aspectos imprescindibles a la hora de realizar una presentación como son el lenguaje corporal, la velocidad a la que se habla, la pronunciación y dicción, el contacto visual, etc., que posteriormente se valorarían en el examen oral de la asignatura (13 % de la evaluación final).

En la materia de Fundamentos del Derecho Internacional, los alumnos destacaron que la experiencia resultó muy positiva para todos, ya que perdieron cierto «miedo escénico» que se puede tener al ser grabado en un video «formal» por primera vez, sabiendo que va a ser visto por un buen número de personas, más aún cuando hay que expresarse en dos idiomas que no son maternos para ellos, como el inglés y el francés, lo que hace que todavía sea más meritorio el trabajo realizado.

7. Aspectos innovadores

La buena práctica que presentamos tiene, desde nuestro punto de vista, varios aspectos innovadores. En primer lugar, la colaboración entre profesores de diferentes materias y grados es un elemento que enriquece la práctica, al dotarla de la característica de la interdisciplinariedad. Se presenta a los alumnos una actividad que ellos comprenden, desde el primer momento, que es rica en matices. Si se observa el programa de las jornadas, se descubren temas éticos relacionados con la publicidad, temas jurídicos, educativos, lingüísticos, de comunicación, de historia, y un largo etcétera, todo ello bajo el nexo común de la Unión Europea del siglo XXI. Frente a la hiperespecialización que nos envuelve, creemos que es muy enriquecedor para los alumnos que vean que hay temas que se pueden tratar desde prismas muy diversos y que todos son interesantes.

Como segundo aspecto innovador, relacionado con el anterior, podemos mencionar el trabajo colaborativo realizado en dos ámbitos: en primer término, y de forma más acusada, en la materia de Documentación, puesto que sus alumnos han sido los encargados de organizar las jornadas. Y en segundo término, el resto de los alumnos de las demás materias tenían un papel propio e importante, pero es cierto que más limitado, enfocado a la generación de contenidos sobre ética, derecho o la presentación de los países de la Unión Europea con énfasis en el punto de vista lingüístico en el último caso. Del trabajo de todos los alumnos de las diversas materias y grados han surgido unas jornadas ricas en experiencias y contenidos. El objetivo de todos los grupos era común: conseguir que se celebraran con un nivel de organización y calidad acorde con lo que se espera de la Universidad San Jorge. Y el objetivo se ha cumplido con creces.

El tercer aspecto innovador tiene que ver con la utilización del inglés (y, en menor medida, del francés) como idioma de comunicación

en buena parte de las jornadas. La sesión de la mañana del martes 8 de mayo se celebró casi íntegramente en inglés. Tanto los ponentes como los alumnos utilizaron este idioma para realizar sus presentaciones y preguntas. Además, algunas de las videoconferencias realizadas por los alumnos se llevaron a cabo también en inglés o francés. De esta forma se profundiza en la internacionalización de la Universidad San Jorge y se sumerge a los alumnos en el idioma de referencia para su desempeño personal y profesional, que es uno de sus objetivos principales.

En cuarto lugar, creemos que es novedosa en la USJ la utilización de las TIC para el desarrollo de la actividad, tal como se ha realizado. Se combinaron sesiones presenciales «tradicionales» con sesiones previamente grabadas (videoconferencias), pero todas ellas fueron accesibles por Internet, ya que las primeras se emitían vía *streaming* y fueron grabadas en directo. Hubo participación de una ponente (Pilar Gimeno) desde Bruselas, en directo. Además, los alumnos pudieron hacer uso de los foros de debate abiertos para intercambiar puntos de vista con los ponentes y videoconferenciantes. Al final, se han generado decenas de videoconferencias, accesibles en el futuro para toda la comunidad de la USJ, con lo que el resultado de la actividad no solo es inmediato, sino que tiene repercusión a lo largo del tiempo, al haberse generado contenidos de calidad, sin coste alguno.

Finalmente, la envergadura de la actividad que presentamos ha precisado de la integración de diversas competencias para conseguir el objetivo propuesto. Se han desarrollado competencias organizativas y de planificación, se ha profundizado y se han aplicado los conocimientos teóricos de las diversas materias, se ha fomentado el emprendimiento y la responsabilidad de los alumnos, han integrado el inglés en su trabajo y han comprendido más aún la importancia del trabajo en equipo para la mejor consecución de objetivos.

8. Conclusiones

La actividad realizada ha contribuido a ofrecer a los alumnos involucrados contenidos teóricos-prácticos vinculados a competencias generales de sus titulaciones (tabla 1). Con respecto a las materias involucradas, se detalla a continuación:

Competencias generales	Análisis
A02 Resolución de problemas; A03 Capacidad de organización y planificación.	La organización de un evento de cinco días de duración, de carácter mixto (presencial y <i>online</i>) y con invitados externos a la USJ, conlleva una complejidad que hace necesaria una cuidadosa organización previa por parte de los alumnos, así como la capacidad de resolver los problemas reales que se presentan inevitablemente en un evento de este tipo. Además, las fechas de celebración de las jornadas estaban cerradas desde el inicio del curso y había que organizarse para cumplir los plazos previstos y que todo estuviera a tiempo.
A04 Uso de las tecnologías de la información.	Las jornadas han conllevado un uso intensivo de las tecnologías de la información, en varios ámbitos. En primer lugar, se creó una web con un acceso a la plataforma Moodle, a través de la cual, además de acceder a todos los contenidos audiovisuales (videoconferencias de ponentes, profesores y alumnos), se crearon foros de debate <i>online</i> para cada una de las ponencias. En segundo lugar, las conferencias presenciales se emitieron en directo por Internet vía <i>streaming</i> . Además, la difusión del evento se realizó a través de la plataforma CronicaUSJ.
A05 Trabajo en equipo. A06 Habilidades interpersonales.	Casi todos los trabajos presentados por los alumnos para estas jornadas se realizaron en equipo. Por otra parte, se dividió el trabajo de organización de las jornadas entre diversos grupos de trabajo, cada uno con funciones diferenciadas.
Capacidad de aplicar conocimientos.	Los alumnos han aplicado los conocimientos adquiridos en las diversas materias. En concreto, en las materias jurídicas, han aplicado sus conocimientos previos sobre la Unión Europea para generar contenidos relacionados.

Tabla 1. Repercusión de la actividad en las competencias generales de las titulaciones.

Desde la perspectiva de la sostenibilidad de estas actividades se plantean algunas estrategias asumidas para garantizar la permanencia de la práctica:

1. El Instituto Humanismo y Sociedad de la Universidad San Jorge ha integrado la actividad en su programación 2012-2013.
2. Se incluye la actividad nuevamente en las guías docentes de Documentación Publicitaria y en la de Ética y Deontología; ambas, pertenecientes al Grado en Publicidad y Relaciones Públicas.
3. Planificación de las jornadas con otros profesores vinculados a materias de Ética, Deontología o similares para ofrecer una visión multidisciplinar del tema.

4. Coincidir la actividad con la Semana de Europa del año 2013.

5. La temática propuesta (desafíos éticos, sociales y culturales de la Unión Europea del siglo XXI) permite seguir realizando la actividad cada año, aportando enfoques distintos y abriéndola a nuevas ciencias y realidades, como se pretende hacer en el futuro próximo.

Otro aspecto importante a valorar es la replicabilidad y transferencia de la actividad docente realizada. La replicabilidad requiere de un docente que asuma previamente una concepción de la formación universitaria transversal, interdisciplinar e integral. En cada una de las fases la presencia de la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la integración de competencias desde una visión constructivista de la educación permitió el acoplamiento de diversas actividades inicialmente independientes entre ellas. Se respetó la especificidad de los objetivos docentes de cada una de las materias involucradas, se reforzaron con el trabajo colaborativo e integrador; finalmente, la suma del proceso permitió la realización de una actividad docente en la cual los alumnos (y por supuesto los profesores) se vieron involucrados en un proceso de formación integrador con sus componentes teóricos, humanistas y tecnológicos en un equilibrio acorde con las exigencias de la actividad. Estas condiciones son necesarias para que las actividades previstas en el proceso, los instrumentos realizados para la evaluación y autoevaluación puedan tener coherencia y utilidad.

Aspectos válidos de la actividad factibles de ser replicados y transferidos:

1. La actividad asume competencias específicas de las materias involucradas. Sin embargo, es factible con este tipo de actividades transmitir los conocimientos teóricos-prácticos de un porcentaje importante de las competencias generales y específicas de la titulación. Es viable la integración de las competencias específicas de otras materias en las diferentes fases del proceso.
2. La creación de un equipo integrado por profesores, directivos, técnicos y estudiantes que asuman experiencias similares en función de los objetivos docentes de otras materias.
3. Las estructuras internas en la organización de un evento de envergadura y con proyección internacional.
4. Los procesos relacionados con la planificación, organización y elaboración de contenidos.

5. Los mecanismos seleccionados para la toma de decisiones relacionadas con las actividades en grupo.
6. El trabajo de integración de los recursos tecnológicos de la Red y la formación de los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas generando esquemas de trabajo, metodologías aplicadas y recursos docentes específicos para cada una de las actividades y subactividades del proyecto principal.
7. Uso de instrumentos 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.
- 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*, <http://www.ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/82/120>
- MAURI, T., COLL, C. y ONRUBIA, J. (2007): «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/
- 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. Practique Techniques for Improving Learning*, Londres, Kogan Page.
- YARDLEY-MATWIEJCZUK, K. M. (1997): *Role-play. Theory & Practice*, Londres, SAGE Publications.

Aplicabilidad del desarrollo de la conciencia medioambiental en la asignatura de Humanismo Cívico en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas: Campaña GREENcampus

María Luisa Sierra Huedo

Alfonso Corral García

Instituto Humanismo y Sociedad

Universidad San Jorge

1. Descripción

El proyecto final «Campaña GREENcampus» se desarrolló en Humanismo Cívico, asignatura correspondiente al 4.º curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad San Jorge. Una de las particularidades de Humanismo Cívico es que se trata de una asignatura transversal y obligatoria en todos los grados ofertados por la Universidad San Jorge.

Esta materia otorga un papel central a la educación en las humanidades, apostando por la defensa de la dignidad de la persona y el respeto de su libertad, desde una perspectiva interdisciplinar, contextualizada en una sociedad plural democrática y multicultural. Además, se aspira a potenciar la inteligencia moral, es decir, la capacidad de enfrentarse con eficacia y rectitud a los retos y compromisos que entraña la vida contemporánea desde el compromiso social y la participación activa. Se trata, en suma, de poner las bases para lograr un ser humano más íntegro en una sociedad más justa desde el rigor científico que exige toda reflexión universitaria.

La «Campaña GREENcampus» consistió en la creación de una campaña publicitaria para concienciar a toda la comunidad universitaria (profesores, alumnos y personal técnico de gestión) sobre la importancia de cuidar y preservar su entorno más cercano. En este caso hacemos referencia al campus universitario y sus instalaciones, centrandó nuestro ámbito de interés en el reciclaje, el ahorro de energía y, al mismo tiempo, el fomento de la concienciación en el uso y abuso de recursos. Esta iniciativa se debe al trabajo en equipo de tres áreas de la Universidad San Jorge: el Instituto Humanismo y Sociedad (IHS), la Unidad Técnica de Calidad (UTC), y el Instituto de Medio Ambiente y Sostenibilidad (I+).

Uno de los objetivos principales del proyecto «Campaña GREENcampus» gravitó en que los alumnos reflexionasen sobre cómo mejorar su entorno al

tiempo que lo hacían más humano. De esta forma, los participantes tenían que desarrollar una serie de campañas publicitarias, sirviéndose de su valía y conocimientos técnicos adquiridos a lo largo del grado, así como de las reflexiones alcanzadas durante el transcurso de la asignatura. En ellas reflejarían una serie de valores cívicos y humanos para garantizar el desarrollo sostenible y la concienciación medioambiental en la Universidad San Jorge.

Por lo tanto, partiendo de conceptos como la dignidad de la persona y su responsabilidad social activa, así como el deterioro del medioambiente o el consumismo, se llegó a la concreción sobre qué podemos hacer nosotros en nuestro día a día y en nuestro entorno más cercano para mejorar esta realidad de una forma justa y sostenible. Los temas tratados en las campañas presentadas fueron el consumo de recursos (agua y energía), el impulso del transporte sostenible, la gestión de residuos (reciclaje, reutilización, reducción) y la promoción de un campus sostenible (evitar la suciedad).

2. Contexto de la práctica y referentes externos

De acuerdo con el objetivo general de la asignatura, así como el del grado en el que se inserta, se creyó que un proyecto final sería lo más beneficioso para lograr la aplicación transversal de todo lo trabajado durante el semestre. Para alcanzarlo se utilizó la metodología de *service learning* (servicio y aprendizaje), en la que los alumnos ponen en práctica sus conocimientos para el beneficio de la sociedad y su entorno. De esta manera, además, se cumplían una serie de fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De acuerdo con Francisco y Moliner (2010: 74), con esta metodología el alumnado tiene «la oportunidad de aplicar sus ideas a la realidad, observando las repercusiones en el entorno y en ellos mismos». Al fin y al cabo, estas experiencias les proporcionan una «necesidad de adaptación y reflexión continua a la hora de realizar cualquier acción que pretenda incidir en un entorno humano». Es, en definitiva, lo que Nussbaum (2005) denomina «cultivo de la humanidad».

Además, este tipo de proyectos «buscan la mejora de las necesidades sociales y de la calidad de vida de los miembros de las comunidades destinatarias. Su implementación supone así la búsqueda de respuestas globales a necesidades complejas, este es sin duda un primer nivel de la mejora que estos proyectos suponen para la comunidad» (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011: 64).

En esta línea, Seth (2011: 9) presenta un replanteamiento del humanismo no solo centrándose en el ser humano, sino también en su impacto y

su rol con la naturaleza, fundamentalmente el medio ambiente y el abuso de los recursos naturales unido al consumismo masivo. Estas acciones diarias nos hacen reflexionar sobre nuestro impacto tanto en nuestra comunidad como en otras más lejanas, a las que hoy en día el consumismo y abuso de los recursos les afecta directamente. Otro punto de partida esencial se halla en la *Carta de Amsterdam* (Consejo de Europa, 1975) donde se evidencia que «la educación de los jóvenes en el ámbito del medioambiente y su asociación a todas las tareas de salvaguardia constituye uno de los mayores imperativos de la acción municipal».

A decir verdad, este tipo de unión entre humanismo y medio ambiente se da en otras instituciones de educación superior como la Universidad EARTH de Costa Rica y la de Utrecht en Holanda. Asimismo, también existen producciones audiovisuales que apuestan por la salvaguarda del entorno medioambiental. Una de las más relevantes es el documental *Home* (Yann Arthus-Bertrand, 2009), un testimonio que, únicamente con imágenes rodadas desde el cielo, pretende frenar el carácter destructor del ser humano respecto a la naturaleza. La razón estriba en que «la humanidad tiene tan solo diez años para concienciarse de la explotación desmesurada de las riquezas de la Tierra y cambiar sus hábitos de consumo».

Justo en el momento en que se desarrollaban el proyecto final, diferentes compañías (Airbus, Fundación Banco Santander) lanzaban propuestas a nivel internacional que focalizaban sus campañas publicitarias en la importancia del medio ambiente, la ética medioambiental y la justicia social. Unas temáticas que ya habían sido tratadas y analizadas en la asignatura, pues en Humanismo Cívico se trabaja desde la dignidad del ser humano hasta la innovación o la creatividad, sin olvidar la multiculturalidad y la justicia social.

3. Objetivos

Una de las grandes finalidades del proyecto final de la asignatura de Humanismo Cívico «Campaña GREENcampus» era desarrollar la conciencia medioambiental de los alumnos de una forma activa y relacionada con su profesión. Igualmente, el proyecto pretendía fortalecer valores humanos y cívicos en el ámbito universitario para trasladarlos después a la vida diaria de las personas implicadas, intentando así que los temas estudiados en clase tuvieran su aplicabilidad en la vida cotidiana de los alumnos. La segunda parte del proyecto consistió en la fundamentación de la campaña y tuvo como objetivo la reflexión y

conexión de todos los temas vistos durante la asignatura con el fin de mostrar que, tal y como repite constantemente el documental *Home*, «todo está conectado».

El objetivo específico de la campaña consistía en que los alumnos deberían ser capaces de aplicar los conocimientos teóricos del humanismo a proyectos prácticos captando la atención del público objetivo con lemas o eslóganes que promoviesen buenas prácticas ambientales y concienciasen sobre el uso de energía. Por todas estas razones, una premisa fundamental fue la labor de informar sobre cómo llevar a cabo estas buenas prácticas en cuestiones ambientales. No hay que olvidar que la «Campaña GREENcampus» se creó para reforzar los objetivos del Proyecto GREENcampus, por lo que también habría que fomentar y sensibilizar sobre el buen comportamiento ambiental en la Universidad San Jorge¹.

4. Desarrollo

El proyecto se realizó de forma colaborativa entre el I+, la UTC y los profesores del IHS que impartían la asignatura. Desde el comienzo, la colaboración y el trabajo en equipo fueron constantes y muy enriquecedores para todos los implicados. El I+, a través de Natalia Loste, aportó su conocimiento técnico sobre la ética medioambiental, participando en dos presentaciones, de acuerdo a lo que se denomina *team teaching*. Por ello, se explicó a los alumnos una serie de conocimientos previos y elementales sobre el Proyecto GREENcampus de la Universidad San Jorge.

Después de estas dos aproximaciones teóricas, los propios alumnos formaron sus equipos de trabajo y se plasmó el calendario con las fechas claves para la campaña. Se ha de subrayar aquí que los alumnos, en un primer momento, entregarían los elementos gráficos diseñados para la campaña (cartelería, pegatinas, vinilos, etc.) con el objetivo de seleccionar los trabajos ganadores. Así, para valorar las propuestas gráficas se constituyó un tribunal con miembros de UTC, IHS e I+ que determinaron las campañas gráficas que se implementarían (figuras 1, 2 y 3).

¹ Los objetivos de este proyecto son: promover la creación de un campus sostenible; establecer y mantener el Sistema de Gestión Ambiental de la Universidad San Jorge; impulsar y difundir buenas prácticas ambientales en el ámbito universitario; informar a la comunidad universitaria sobre actividades, novedades y noticias relacionadas con el medio ambiente; comunicar externamente la gestión sostenible de la Universidad San Jorge; emprender actividades de formación y sensibilización ambiental; fomentar la ambientalización curricular de la Universidad San Jorge. Para saber más: <http://www.usj.es/greencampus>



Figura 1. Cartel y pegatina «Las papeleras también comen». Alumnos: Alejandro Bonilla, Lucas Adrián, Alejandro Cabello y Daniel Gallart.

Por otro lado, ya como parte del proyecto final de la asignatura, los alumnos deberían presentar más tarde el informe escrito en el que describirían la fundamentación teórico-práctica de sus campañas. En esta segunda entrega también constaría la investigación que habían efectuado para alcanzar su objetivo. Los alumnos tenían que justificar de forma fundamentada la razón por la que su campaña era necesaria, además de su conexión con el humanismo.

Igualmente debían exponer los objetivos generales y específicos de la misma, recordando las contrapartes del proyecto. De esta manera se alcanzaba la reflexión general de todos los temas tratados, incidiendo así en la fundamentación sobre proyectos teórico-prácticos. La última fase final del proyecto fue la defensa oral de sus campañas ante compañeros y profesores, es decir, socializar los proyectos realizados, un elemento imprescindible en el aprendizaje colaborativo.



Figura 2. Cartel e imagen de «La gestión de los residuos». Alumnos: Javier Carnicero, Lucas Rincón, Eduardo Arellano y José Antonio Sanz.



Figura 3. Mensajes para puntos de reciclaje de «La gestión de los residuos». Alumnos: Javier Carnicero, Lucas Rincón, Eduardo Arellano y José Antonio Sanz.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Este proyecto se concibe en la planificación inicial de Humanismo Cívico, asignatura de nueva implantación en el grado. En su origen, los profesores (pertenecientes al IHS) se ponen en contacto con la UTC y el I+, comenzando a trabajar conjuntamente en el Proyecto GREEN-campus. Dicha campaña se lanza desde la UTC, que fue la encargada de la implantación de las campañas en la Universidad, pues colaboró en la compra de los contenedores, la impresión de carteles y pegatinas, así como en su incorporación en los lugares determinados para ello. Por otro lado, el I+ participó en la planificación y formación específica sobre ética medioambiental. Los profesores del IHS, como ya se ha comentado, diseñaron la asignatura, el proyecto final y el método de evaluación para la adquisición de las competencias requeridas.

El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) resultó primordial para el desarrollo de la asignatura y la elaboración del proyecto final. Hablamos de unas herramientas de uso frecuente entre el profesorado de la Universidad San Jorge. Merece la pena destacar que no se imprimió ninguno de los trabajos de esta asignatura por petición de los propios alumnos, pues hubiese sido contradictorio con uno de los elementos trabajados hasta ese momento, es decir, el ahorro de recursos (papel). De esta forma se maximizó el uso de Moodle y otras TIC.

6. Herramientas de aprendizaje

La actividad ha permitido fortalecer aspectos fundamentales para los alumnos como el trabajo en equipo, la labor creativa, la capacidad

investigadora o el uso de las TIC. Sin embargo, en este tipo de proyectos de Humanismo Cívico, el elemento nuclear responde a cuestiones como el compromiso ético, la responsabilidad social y profesional, el impulso de valores y principios universales, el juicio crítico o la labor de servicio en la búsqueda del bien común. Además, este proyecto ha posibilitado impulsar la competencia intercultural gracias a la atención de la diversidad cultural presente en el aula. En algunos casos se han elaborado diseños integrando diferentes idiomas, tal y como podemos comprobar en la figura 4.



Figura 4. Pegatinas en diferentes idiomas en «Dónde cabe uno, caben cinco». Alumnos: Sofía González, Olga Viejo, Lydia Laguna, Montserrat Domínguez y Julia Wurzenberger.

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las asignaturas de Humanismo Cívico en la Universidad San Jorge se centran en desarrollar el pensamiento crítico y el compromiso social desde la lectura, reflexión y los debates en clase dirigidos por el docente. De esta forma, se buscó promover el conocimiento académico para un bien común siempre orientado a la mejora de la comunidad. Por todo ello, la responsabilidad social de la educación superior se pone de manifiesto en esta asignatura.

7. Evaluación

Se puede afirmar que la mayor parte de los objetivos previstos se han cumplido, puesto que los alumnos mostraron su satisfacción e implicación a lo largo del proyecto. Dado que este tipo de proyectos finales se realizan en otros grados de la Universidad San Jorge, se podrían trabajar otras temáticas que afecten a la mejora del entorno universitario. Algunos ejemplos podrían ser: campañas de nutrición y vida sana, comercio justo, etc. Sin embargo, también cabe la posibilidad de la externalización, por ejemplo, para dar asesoría a entidades externas a la propia Universidad San Jorge, desarrollando igualmente campañas de concienciación. Tampoco se debe desdeñar la colaboración o el intercambio con universidades extranjeras que trabajan estas temáticas.

A nivel de investigación, esta campaña podría desarrollarse como modelo de *service learning* en congresos, revistas académicas a nivel de educación, metodología e innovación. Existiría, incluso, la opción de presentarla a concursos externos como ejemplo de buenas prácticas de responsabilidad social universitaria.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Como puede comprobarse en la figura 5 se ha conseguido despertar entre todos (alumnos, docentes y personal técnico de gestión) un sentimiento favorable hacia el desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente. La razón principal se halla en las campañas de los alumnos.



Figura 5. Punto de reciclaje en Edificio de Rectorado.

La educación en valores y el modelo formativo por el que la Universidad San Jorge quiere diferenciarse debe estar basada en el respeto, en los derechos humanos y en unos valores y principios éticos. El fin último es lograr comportamientos altruistas en la búsqueda del bien común en tanto que se emplean los conocimientos adquiridos para la mejora de la sociedad. De esta manera, los alumnos han logrado aunar sus conocimientos teóricos, prácticos y humanos con el objetivo de mejorar la comunidad universitaria y, en definitiva, su entorno más cercano.

Una de las limitaciones del proyecto ha sido el tiempo. Seguramente, de haber dispuesto de más tiempo, el carácter e impacto de la práctica hubiera sido superior. No obstante, este inconveniente se ha convertido en un punto a favor de los alumnos, que han sabido trabajar perfectamente a contrarreloj y han adecuado su aprendizaje a contextos laborales reales. Otra de las limitaciones es que esta asignatura se imparte en el 4.º curso, momento en que los alumnos están centrados en sus prácticas curriculares, trabajando o con proyectos finales de grado.

En cuanto a la Universidad, la campaña ha puesto de relieve que sus diferentes centros y facultades pueden trabajar de forma transversal a nivel institucional y de forma coordinada. No importa de qué área sea tu especialidad, la salud, el deporte, la electrónica o la comunicación trabajan por y para las personas. Este debería ser un fin en sí mismo que no debe dejarse pasar por alto.

9. Aspectos innovadores

Uno de los aspectos innovadores del proyecto ha sido el trabajo colaborativo, transversal entre diferentes áreas del ámbito universitario con un objetivo educativo común. Este fin era el aprendizaje y concienciación de los alumnos sobre un tema que todo ser humano responsable debería en algún momento reflexionar. Es bien sabido que la ideación, planificación y enseñanza colaborativa enriquece las asignaturas universitarias. Si nos situamos en lo innovador del objeto del proyecto final cabe destacar, en primer lugar, que esta práctica ha servido para mejorar nuestro medio más próximo, es decir, la Universidad. Por otro lado, se han modificado actitudes y comportamientos cívicos y humanos, transformando, a su vez, algunos de los hábitos medioambientales gracias a la concienciación.

Además, los alumnos, de una forma gratificante en cuanto que su fin es social, observan los resultados de sus trabajos una vez implantados en la Universidad. Por ello, su satisfacción fue inmediata al ver la implementación del proyecto. Es ahí donde radica la metodología *service learning*. Otro

aspecto relevante es que ha promovido la democracia en el aula, ya que los alumnos son quienes han elegido los temas y los grupos de trabajo. Al mismo tiempo, se ha logrado una total implicación de alumnos erasmus, pues, como ya se ha tratado, algunas campañas se han desarrollado en diferentes idiomas. Por lo tanto, varios grupos de trabajo han sido multiculturales.

Por último, se ha logrado el reconocimiento de la autoría de su trabajo en tanto que sus nombres aparecen en todos los carteles y se les ha entregado un certificado de participación, ampliando así su portafolio. En definitiva, la «Campaña GREENcampus» ha fomentado la formación de los alumnos como ciudadanos globales, éticos y responsables.

10. Conclusiones

De acuerdo a Martha Nussbaum (2005), los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan de una habilidad para verse a sí mismos no simplemente como ciudadanos de una ciudad o región, sino también, por encima de todo, como seres humanos unidos unos a otros. Estas conexiones han de ser uniones de reconocimiento y preocupación, mostrando así una responsabilidad social activa, poniendo su conocimiento y formación a la mejora de nuestra sociedad. Ese es el objetivo de la asignatura de Humanismo Cívico y desde el que se planificaron los temas tratados en clase y los trabajos realizados por los alumnos. De este modo, el proyecto final de «Campaña GREENcampus» fue planificado, elaborado y desarrollado con este objetivo.

Una vez reflexionado e interiorizado el resultado definitivo, creemos que los objetivos se han alcanzado y que todo el proceso ha sido muy positivo y enriquecedor para todas las partes implicadas, incluidos los alumnos, quizá lo más importante. Unos alumnos de 4.º curso de Publicidad y Relaciones Públicas que elaboraron los carteles y justificaron la conexión entre el medioambiente, la responsabilidad social y el humanismo. Unos alumnos ya egresados que esperamos que mantengan esa visión y educación en valores, no solo en su vida profesional, sino en todos los aspectos de la misma.

Hoy más que nunca necesitamos de unos jóvenes profesionales bien formados y con una gran conciencia social que promuevan el cambio que no solo este país necesita. Allí donde estén, esperamos que se sientan bien formados y educados para afrontar los grandes retos de la vida. Uno de esos retos, que duda cabe, es el deterioro medioambiental y el abuso de los recursos, tema central del proyecto final de la asignatura de Humanismo Cívico aquí presentado.

Por lo tanto, dado que el Proyecto GREENcampus pretende posicionar a la Universidad San Jorge en una situación ejemplar en lo referente a la sostenibilidad y al cuidado de nuestro entorno, emprendimientos como estos deberían ser una realidad en todos los cursos académicos. Del mismo modo, este logro debería trasladarse a la Fundación San Valero en un contexto más general. A decir verdad, proyectos de estas características bien podrían representar a la Universidad San Jorge en concursos externos como buenas prácticas de responsabilidad social universitaria.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA (1975): *Declaración de Amsterdam*, Amsterdam, Consejo de Europa.

FRANCISCO, A. y MOLINER, L. (2010): «El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 13(4), pp. 69-77.

Home (2009): película documental dirigida por Yann Arthus-Bertrand, Francia.

PUIG, J., M., GIJÓN, M., MARTÍN, X., y RUBIO, L. (2011): «Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía», *Revista de Educación*, n.º extra 1, pp. 45-67.

SETH, S. (2011): «¿Adónde va el humanismo?», *El Correo de la UNESCO*, n.º 4, pp. 6-9.

NUSSBAUM, M. (2005): *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Espasa Libros.

Carlos Hué García es psicólogo y pedagogo por la Universidad Complutense de Madrid, y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Asimismo, es asesor técnico de Educación en el Gobierno de Aragón, y miembro del Consejo Escolar de Aragón. Es profesor colaborador del ICE de la Universidad de Zaragoza, y profesor visitante en varias Universidades españolas. Como experto en inteligencia emocional ha impartido diversas conferencias y cursos, participado en medios de comunicación, y es autor de varios libros, entre los que destacan *Pensamiento emocional*, (Mira, 2007); *Bienestar docente y pensamiento emocional*, (Wolters Kluwer, 2008); y *Competencias transversales de los titulados universitarios* (ICE, Universidad de Zaragoza, 2007).

Ángel 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 de las asignaturas Integración I y Proyectos III de la ETSA de la Universidad San Jorge, así como director de la Cátedra Bantierra-Fundación ADECCO. Realiza trabajos de investigación sobre aspectos relacionados con la arquitectura y la discapacidad, desarrollando proyectos de aprendizaje-servicio, 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

Antonio Lorén Collado es licenciado en Arquitectura por la ETSA de la Universidad de Navarra. Desarrolla su actividad profesional en Idom ACXT desde 1998 y es profesor de las asignaturas de Integración II, Proyectos V, y Proyectos VI de la ETSA de la Universidad de San Jorge. Realiza trabajos de investigación en torno a la integración del «medio» en la génesis del proyecto arquitectónico, dentro del marco del Master de Investigación y Arquitectura Avanzada de la ETSA USJ. Sus obras como arquitecto han sido reconocidas por el Consejo Superior de Arquitectos de España CSCAE, la Institución «Fernando el Católico», el Colegio Oficial de Arquitectos de Aragón COAA, la Fundación de Disminuidos Físicos de Aragón DFA, Endesa Energía; y seleccionadas en el Programa Arquia Próxima 2008 y 2010 y en la 6.^a Bienal Europea del Paisaje.

Lorena Fuentes Broto es licenciada en Farmacia por la Universidad de Salamanca, diplomada en Óptica y Optometría, y doctora por la Universidad de Zaragoza, diplomada en Estadística en Ciencias de la Salud por la Universitat Autònoma de Barcelona, y magister en Medicina Humanitaria por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora contratado doctor en la Universidad de Zaragoza y colaboradora en la Universidad San Jorge. Fruto

de su labor investigadora en neurociencias son un total de 40 publicaciones científicas, 30 de ellas en revistas incluidas en el *citation index*, obteniendo un factor de impacto acumulado de 98.

M.^a Pilar Ribate Molina es licenciada en Bioquímica y doctora por la Universidad de Zaragoza. Acumula horas docentes universitarias desde 2008 en el área de Fisiología y desde 2009 en el de Bioquímica, participando en distintos proyectos de innovación docente. Presenta varios capítulos de libros y artículos científicos de los cuales cinco han sido publicados en revistas científicas incluidas en *citation index*, así como multitud de contribuciones a congresos (nacionales e internacionales) relacionadas con la actividad investigadora realizada en el campo de la genética y la biología molecular.

Carlota Gómez Rincón es licenciada en Biología por la Universidad de Salamanca y doctora por la Universidad de Zaragoza. Acumula horas docentes universitarias desde 2006 en el área de Biología y Fisiología. Ha participado en ocho proyectos de investigación, cinco de ellos como investigador responsable, ha realizado 25 publicaciones científicas, seis de ellas en revistas incluidas en el *citation index* y varios capítulos en libros técnicos. Además posee una dilatada experiencia en puestos de gestión relacionados con la I+D+i y la transferencia de tecnología.

Marta Sofía Valero Gracia es licenciada en Veterinaria, en Bioquímica y doctora por la Universidad de Zaragoza. Desde el 2008 es profesora en el área de Fisiología en la USJ y ha participado en varios programas de innovación docente en dicha área. Además, fruto de su labor investigadora cuenta con un total de nueve publicaciones científicas, todas ellas en revistas incluidas en el *citation index* y 15 contribuciones a congresos nacionales e internacionales.

María Ortiz Lucas es licenciada en Bioquímica por la Universidad Complutense de Madrid, fisioterapeuta por la Universidad de Zaragoza y posgraduada en Medicina Naturista y en Terapia Manual por la Universidad de Zaragoza. Es docente de Fisiología desde 2010 en el Grado en Fisioterapia de la USJ. Está realizando la tesis doctoral y cuenta con seis publicaciones en el *citation index*.

César Berzosa Sánchez maestro, especialista en Educación Física, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y doctor por la Universidad de Zaragoza dentro del programa Medicina de la Educación Física y el Deporte. Es docente del área de Fisiología desde el año 2007. En el ámbito científico posee seis publicaciones en revistas del *citation index* y 19 comunicaciones a congresos, siendo la Fisiología del Ejercicio el área de referencia. Desde hace poco, la innovación docente se ha unido a su ámbito de trabajo. Ha publicado un capítulo de un libro, un artículo y ha participado en varios congresos sobre innovación docente con comunicaciones y como comité científico.

Lindsey Bruton es licenciada en English and European Literature por la Universidad de Warwick (RU) y posee un Máster Universitario en Lingüística Aplicada por la Universidad de Aston (RU). Actualmente trabaja en la Universidad San Jorge como coordinadora y docente de Inglés Científico en el Grado en Fisioterapia y profesora de Inglés Aplicado del Grado en CAFD. Coordina además la integración del inglés en el Grado en Fisioterapia dentro del programa del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Es examinadora oficial para los exámenes de la Universidad de Cambridge y de la prueba IELTS y forma parte del equipo responsable para el desarrollo de la prueba B2 de la Universidad San Jorge.

Monika Woźniak es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Gdańsk (Polonia) y doctora Europea en Filología Inglesa por la Universidad de Jaén. También posee el título de Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos en polaco-español por la Universidad de Alcalá. Es profesora del Instituto de Lenguas Modernas de la Universidad San Jorge. Actualmente imparte la asignatura de Inglés Científico en el Grado en Fisioterapia y coordina la integración del inglés en el Grado de Farmacia dentro del programa del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Forma parte del equipo responsable de desarrollar la prueba B2 de la Universidad San Jorge.

Carlota Gómez Rincón es licenciada en Biología por la Universidad de Salamanca y doctora por la Universidad de Zaragoza. Acumula horas docentes universitarias desde 2006 en el área de Biología y Fisiología. Ha participado en ocho proyectos de investigación, cinco de ellos como investigador responsable, ha realizado 25 publicaciones científicas, seis de ellas en revistas incluidas en el *citation index* y varios capítulos en libros técnicos. Además posee una dilatada experiencia en puestos de gestión relacionados con la I+D+i y la transferencia de tecnología.

Bruno Aceña Fernández es licenciado en Periodismo por la Universidad Europea de Madrid, MBA en Dirección y Gestión de la Empresa Radiofónica por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Cadena Ser, y actualmente cursa los estudios de Doctorado en Comunicación en la Universidad San Jorge. Cada día combina su labor docente en la USJ, como profesor de Radio y Locución, con su labor de periodista en activo en la radio autonómica, Aragón Radio. Su experiencia profesional le ha llevado a trabajar en varios medios de comunicación como Cadena Ser; Antena 3 Televisión, *El Periódico de Aragón*, y en el Grupo Aragón Digital. Sus especialidades, que actualmente se encuentra investigando, se centran en la locución y la expresión oral en medios de comunicación audiovisuales, y los nuevos géneros periodísticos en radio.

Rachel Harris es licenciada en Historia y Política por el Queen Mary College de la University of London, posgrado en Educación Secundaria (PGCE) por el Institute of Education de la University of London y en English Language Teaching to Adults, por la Universidad de Cambridge (DELTA), y cuenta con un certificado de posgrado en Periodismo (DELTA) por la London School of Journalism. Ha sido profesora de Inglés como lengua extranjera en Osaka, Japón. También trabajó impartiendo clases en Corea del Sur. Ha enseñado inglés como segunda lengua para inmigrantes y refugiados en el Leyton Sixth Form College de Londres y trabajó para el British Council y el Gobierno de Aragón en el proyecto bilingüe en Educación Primaria. En la USJ, imparte clases de inglés para fines específicos en los grados y cursos generales. Su área de investigación actual es: CLIL (Content and Language Integrated Learning) y la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Raúl Juárez Vela es doctor por la Universidad Europea de Madrid-Laureate Internacional Universities, máster en Investigación por la Universidad Miguel Hernández. Miembro del grupo de investigación sobre medio ambiente GIMACES (grupo consolidado de investigación aplicada reconocido por el Departamento de Industria e Innovación del Gobierno de Aragón). Actualmente, es empleado público del Servicio Aragonés de Salud, adscrito a la Gerencia de Atención Primaria, aspecto que compatibiliza con la docencia, siendo profesor de las asignaturas de Cuidados del Anciano y de Salud Pública en la Universidad San Jorge, y del Máster en Atención Especializada a Personas y Familiares de Personas con Enfermedad de Alzheimer y del de Experto en Demencias y Enfermedad de Alzheimer de la Universidad de Salamanca con el Instituto de Neurociencias de Castilla y León.

Enrique Ramón Arbués es doctor por la Universidad de Zaragoza y máster en Ciencias de la Enfermería. Es enfermero especialista en Enfermería Obstétrica y Ginecológica (Matrona). En la actualidad, compatibiliza su actividad profesional en el Servicio Aragonés de Salud con la docencia de Salud Pública y Educación para la Salud en el Grado en Enfermería de la Universidad San Jorge.

Blanca Martínez Abadía es diplomada en Enfermería, máster en Ciencias de la Enfermería y doctorando del Departamento de Fisiatría y Enfermería de la Universidad de Zaragoza. Enfermera especialista en Enfermería del Trabajo y técnico superior en Prevención de Riesgos en la especialidad de Seguridad y de Ergonomía y Psicología Aplicada, actualmente, es profesora titular de Atención Psicosocial y Educación para la Salud en el Grado en Enfermería de la Universidad San Jorge.

Luis Carlos Redondo Castán es diplomado en Enfermería por la Universidad de Zaragoza y máster en Atención Farmacéutica y Farmacoterapia por la Universidad San Jorge. Cuenta con un posgrado en Enfermería de Anestesia y Reanimación; Certificado de Enfermería de Urgencias y Emergencias; Experto de Enfermería en Urgencias, Emergencias y Catástrofes Sanitarias; y es instructor en Simulación Clínica y Soporte Vital Avanzado. Es miembro del grupo de investigación sobre medio ambiente GIMACES (grupo consolidado de investigación aplicada reconocido por el Departamento Industria e Innovación del Gobierno de Aragón). Empleado Público del 061 Aragón, compatibiliza dicha actividad con el vicedecanato del área Académica de la Universidad San Jorge, donde también ejerce como profesor titular de Enfermería Clínica.

Emmanuel Echániz Serrano es diplomado en Enfermería y máster en Ciencias de la Enfermería por la Universidad de Zaragoza, donde actualmente también es doctorando del Departamento de Fisiatría y Enfermería. Es miembro del grupo de investigación sobre medio ambiente GIMACES (grupo consolidado de investigación aplicada reconocido por el Departamento Industria e Innovación del Gobierno de Aragón). Empleado Público del 061 Aragón, compatibiliza dicha actividad con el vicedecanato del área de Estancias Clínicas de la Universidad San Jorge, donde también ejerce como profesor titular de Fundamentos de Enfermería

José Manuel Granada López es diplomado en Enfermería por la Universidad de Zaragoza, graduado en Enfermería, especialista en Enfermería de Salud Mental y en Enfermería del Trabajo, técnico superior en Prevención de Riesgos Laborales con las especialidades de Ergonomía y Psicología Aplicada, y experto profesional en Enfermería Legal y Forense por la UNED. Tras cursar el Master en Atención Farmacéutica y Farmacoterapia, está realizando en la actualidad el doctorado en la Universidad San Jorge. Es profesor de Cuidados de Salud Mental y Atención Psicosocial en el Grado en Enfermería de dicha universidad.

Alejandro Álvarez Nobell es licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), doctor en Dirección Estratégica de la Comunicación y máster en Gestión Estratégica e Innovación en Comunicación por la Universidad de Málaga. Ha trabajado en INFOXEL Inteligencia en Medios como director de operaciones y asesor senior en análisis de medios, AD, *mediasponsoring* e imagen mediática para marcas de primera línea, y como consultor en Comunicación, Imagen e Identidad Mediática. Actualmente, es editor de la revista académica *Pangea (RAIC)*, investigador integrante del grupo de investigación FelicicomLab, profesor de grado y posgrado, y director del Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa de la Universidad San Jorge.

Cristina Cimarras Otal es diplomada en Magisterio, licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y diplomada en Fisioterapia por la Universidad de Zaragoza. Especializada en terapia manual ortopédica, cadenas fisiológicas y otras técnicas fisioterapéuticas. Inició su actividad profesional como fisioterapeuta en el año 2007. Ha impartido clases de Salud Pública y Fisioterapia Comunitaria en la Universidad de Zaragoza del 2008-2011. Desde el 2010 imparte clases de Valoración en Fisioterapia y Métodos Específicos de Intervención en Fisioterapia II en la Universidad San Jorge. Actualmente está desarrollando su tesis doctoral «Estilos de vida, actividad física y multimorbilidad».

Sandra Calvo Carrión es diplomada en Fisioterapia por la Universidad Miguel Hernández de Elche y actualmente realiza su tesis doctoral en Universidad San Jorge. Especializada en Terapia Manual y Osteopatía. Actualmente, es profesora de Valoración en Fisioterapia, Métodos Específicos de Intervención (Aparato Locomotor) y Taller de Entrevista Clínica en la Universidad San Jorge. Forma parte de la Junta Directiva de la Asociación para la Investigación en Discapacidad Motriz. En los últimos años realiza su labor investigadora dentro de su tesis doctoral, realizando estudios relacionados con la punción seca en pacientes que han sufrido un accidente cerebrovascular.

Beatriz Giner Parache es licenciada y doctora en Química por la Universidad de Zaragoza. Actualmente es profesora de Química Orgánica, Físicoquímica y Green and Sustainable Pharmacy en el Grado en Farmacia de la Universidad San Jorge. Premio Extraordinario de Doctorado 2007, posee un importante currículum investigador en el campo de la química física y química verde, con 52 publicaciones en revistas internacionales de investigación y varios capítulos de libros. Asimismo, ha participado en numerosos proyectos nacionales de investigación.

Víctor Manuel Pérez Martínez es doctor en Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna. Posee licenciatura, especialización y maestría en Comunicación Social por la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas, Venezuela). Estudios de posgrado en Ciencia Política por la Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela). Actualmente es vicedecano de Alumnos de la Facultad de Comunicación de la USJ y profesor en asignaturas de los grados en Periodismo, y Publicidad y Relaciones Públicas. Es investigador principal del Cyberspace Working Group-GIEC, grupo de investigación reconocido como emergente por el Gobierno de Aragón. Sus líneas de investigación se enmarcan en el estudio del ciberespacio público, web semántica y cultura digital.

Eoghan Sánchez Martínez es licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad Jaime I de Castellón y especialista en Cooperación y Desarrollo Sostenible por la Universidad Pontificia de Comillas. Imparte clases en el Grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad San Jorge, donde además es miembro del grupo de investigación SOCUCO. En el ámbito profesional trabajó como traductor en la Spanish Translation Bureau de Londres y ejerció como profesor de Lengua Española y de Inglés en diversas academias e institutos de lenguas durante aproximadamente cuatro años. Actualmente está realizando el Máster Universitario en Investigación en Traducción e Interpretación de la Universidad Jaime I.

Antonio Prieto Andrés es licenciado en Derecho por la Universidad de Zaragoza. Posee el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), en la rama de Filosofía del Derecho, dentro del programa de Derecho Público de la misma universidad. Doctorando en Comunicación en la Universidad San Jorge. Actualmente es docente e investigador del Instituto Humanismo y Sociedad de la USJ, desde donde imparte materias como Introducción a las Ciencias Jurídicas, Fundamentos del Derecho Internacional, Derechos Humanos y Ética y Deontología Periodística. En cuanto a su experiencia profesional, ha trabajado como abogado del Real e Ilustre Colegio de Zaragoza, especializándose en derecho de las nuevas tecnologías y derecho de extranjería.

María Luisa Sierra Huedo es licenciada en Filología Inglesa, Certificado de Aptitud Pedagógica por la Universidad de Zaragoza, master of Arts en Comparative International Development Education por la Universidad de Minnesota, y doctora en International Higher Education por la misma Universidad. Ha sido directora nacional de Intervida Philippines Foundation, Legazpi, Filipinas; delegada del Sudeste Asiático de Fundación Metròpoli; coordinadora de Programas Educativos en Guatemala. Ha trabajado como consultora en temas educativos en países no industrializados como El Salvador, Indonesia, India y Bangladesh. Sus áreas de investigación son la internacionalización de la educación superior, en concreto la internacionalización en casa; al igual que procesos de adaptación e interculturalidad.

Alfonso Corral García es licenciado en Periodismo, máster universitario en Marketing y Comunicación Corporativa y experto en Patrones Culturales y Sociedad Contemporánea por la Universidad San Jorge (Zaragoza). Actualmente imparte la materia Humanismo Cívico en diferentes grados de la misma Universidad. En estos momentos realiza el Doctorado en Comunicación estudiando el impacto, la cobertura y los diferentes discursos que la prensa española ha trazado en torno a las revoluciones árabes iniciadas en 2010. Al mismo tiempo, forma parte del grupo Sociedad e Interculturalidad, donde investiga temas como la interculturalidad o la internacionalización en la educación superior.

ROAD BRIEF, El bus creativo

José Antonio Muñiz Velázquez
(Facultad de Comunicación, Universidad San Jorge)
jamuniz@usj.es



1. Descripción

CEREBROS PENSANTES, CEREBROS RODANTES

Se trataba de llevar a cabo una *close-concurso*, y sobre ruedas, durante los 325 km que separan la USJ de Madrid.

La idea era que en el camino de ida los alumnos trabajaran en una campaña real de la mano de directores creativos de agencias de Madrid.

Al llegar a la capital, concretamente a la Escuela de publicidad TAG (*partner* en esta aventura), los chicos del grado de Publicidad y RRPP eran recibidos por directores de cuentas y el cliente real (Canal Plus), donde continuaban el trabajo, así como en el camino de vuelta.

2. Objetivos

PON TU CREATIVIDAD EN MOVIMIENTO

- ◊ Hacer trabajar a los alumnos para y con un cliente real en una campaña real.
- ◊ Despertar la creatividad en tiempo *récord*, y afrontar y gestionar el estrés ante el reto de una campaña *express*.
- ◊ Aprender de la mano de profesionales en activo, trabajando con ellos mano a mano.



3. Desarrollo de la actividad

UNA CAMPAÑA EN 24 HORAS

Miércoles 13 de junio de 2012,

20:00h

Se les convoca a los alumnos en la Asociación de la Prensa. Se les da las pautas de participación, el "uniforme", y el nombre del anunciante: CANAL PLUS. Nada más.

Jueves 14 de junio de 2012,

07:30h

El *Road Brief*, el bus creativo, parte de la USJ camino de TAG, Madrid. En ese momento se les entrega a los alumnos, por parejas creativas, los detalles del *briefing*. Y a trabajar... En el bus pareja a pareja van pasando por las manos de los directores creativos que les van diciendo "por aquí no, por aquí, tampoco, por aquí... no sé, por aquí tal vez pero..."

12:30h

Llegada a Madrid. Trabajo con los directores de cuentas. Presentación de propuestas al cliente. Comida, y camino de vuelta a la USJ, durante el cual las parejas creativas rematarán el trabajo.

20:00h

Llegada a la USJ, y envío por mail de la propuesta final.

4. Resultados

TRABAJAR Y DIVERTIRSE A LA VEZ NO ES POSIBLE, ES NECESARIO

1. 40 alumnos del grado se embarcaron en la aventura.
2. Seis finalistas, cuando no había previsto más que un ganador.
3. Los dos premiados recibirán gratis un curso en la Escuela TAG.
4. Decenas de *tuits* y *post* en Facebook agradeciendo la acción.
5. Presencia de la acción en medios especializados.
6. Los alumnos aprendieron a trabajar en condiciones nada fáciles, y no por ello dejaron de divertirse.

PIEZAS FINALISTAS



**II Premio de Innovación Docente -
Grupo San Valero. Octubre, 2012**

SANVALERO
grupo

«Road Brief, El bus creativo», José Antonio Muñiz Velázquez, Facultad de Comunicación USJ. Esta práctica obtuvo el primer Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación Universitaria Modalidad Póster (2012).

HAND MADE URBANISMO USJ PLAZA

Antonio Estepa Rubio - ETSA USJ – aestepa@usj.es

Guzmán de Yarza Blache - ETSA USJ – gdeyarza@usj.es

Zuloark - Luis de Prada Hervás - ETSA USJ – ldeprada@usj.es

Este año queremos introducir ciertas variables que lleven al límite el Análisis de Formas. Para ello intentaremos enfatizar los puntos de vista con los que los alumnos podrán ejercitar la asignatura y queremos hacerlo desde una propuesta pedagógica en la que profesores y alumnos se embarquen en un ejercicio conectado.

Hand Made Urbanismo parte de las herramientas gráficas para permitir ejercitar la capacidad analítica crítica a través del dibujo arquitectónico. No obstante queremos introducir variables que permitan utilizar estas herramientas en clave propositiva, es decir, soportar el peso de un tablero de madera con un transportador de ángulos?



El dibujo arquitectónico se construirá con herramientas de diseño colaborativo, unas reglas del juego elaborarán sistemas de posibilidad donde los alumnos deberán trabajar y diseñar, compartiendo las claves de sus diseños a través de pactos y alianzas con el resto de compañeros. Siempre, el fin de esos análisis y dibujos será la construcción a escala 1/1 de un modelo completamente vinculado con la realidad. La última parte del ejercicio será el montaje del modelo, un modelo nacido de la creatividad de cada uno de los grupos de alumnos y profesores, la asignatura proporcionará reglas, propuestas, sistemas y materiales, pero el resultado final formal y programático será definido en clave completamente propositiva por los participantes. De esta manera también queremos introducir en el Análisis de Formas un componente social, que permita hablar del poderamiento, la construcción, y la modificación del entorno universitario a través del uso de una herramienta tan sencilla como las manos de los participantes. **Universidad expandida**

Los alumnos podrán poner en práctica las herramientas de análisis aprendidas en Análisis de Formas I y el primer ejercicio de la asignatura sobre un prototipo y un espacio real.

El prototipo: un nuevo mobiliario urbano diseñado y construido de forma colectiva entre alumnos, profesores y cualquier otro usuario o profesional de la USJ al que le apetezca aportar su visión.

El espacio: la plaza de la Universidad San Jorge. Mediante un ejercicio de taller los alumnos trabajarán conceptos como, geometría, programa y luz, además de otros que irán apareciendo durante el los días de trabajo. Estos conceptos que ya vienen utilizando en la asignatura tendrán que aplicarse al análisis de la plaza para llegar a acuerdos que permitan generar el mejor mobiliario posible para ese espacio.

En un trabajo práctico como el de este taller es importante la flexibilidad para adaptarse a los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esta programación es una explicación lo más detallada posible del desarrollo de las fases del ejercicio y una aproximación a los tiempos en que se va a desarrollar.

Día 0: 1 de marzo de 2012

Diseño de las cerchas: en grupos de dos o tres alumnos, realizarán un diseño de una sección de mobiliario urbano teniendo en cuenta conceptos ya tratados en la asignatura, y otros que los daremos junto con el enunciado del ejercicio. También los daremos pautas geométricas, y de materiales a utilizar para la construcción de la sección o cercha. Unas reglas del juego que permitan después la conexión entre las diferentes secciones y que sienten las bases sobre las que iniciar los procesos de negociación y toma de decisiones posterior. Les pediremos traer un diseño previo de cercha estructural para el primer día de taller.



Día 1: 8 de marzo de 2012

Con los primeros diseños que traigan a clase, comenzará una negociación entre los diferentes grupos de alumnos y profesores en la que habrá que llegar a acuerdos sobre qué secciones construir. Estas podrán salir de una selección de los diseños previos o de híbridos entre unos y otros.

En cuatro o cinco grupos de alumnos (uno por sección estructural) seguirá después el proceso de ajuste de cada sección a construir. Este ajuste deberá ser pactado entre los diferentes grupos para que la unión entre las diferentes cerchas sea después posible y óptimas para el proceso de construcción y para el correcto funcionamiento del objeto final.

En todo el proceso, tanto en la elección de las cerchas como en la posterior negociación para la unión entre ellas, serán decisivos los análisis que los alumnos vayan haciendo sobre el espacio de la plaza en base a los conceptos clave de la asignatura y que son comunes a toda arquitectura. Tendremos especial atención también en aspectos básicos y que son más visibles en el trabajo de taller como la optimización de los recursos materiales, la organización de las tareas para una correcta ejecución...

Comenzaremos con los trabajos de replanteo de las cerchas en la última parte del día, aunque creemos que es muy importante que el tiempo para la discusión y la toma de decisiones sea el suficiente para que se produzca un debate y la participación activa de todos los alumnos.

Día 2: 15 de marzo de 2012

El segundo día de taller terminaremos las secciones estructurales y comenzaremos la unión entre las distintas partes.

En este día los alumnos podrán tomar contacto con las herramientas y los materiales con los que van a construir el objeto. Se familiarizarán con el dibujo de obra y las herramientas gráficas que implican la inmediatez del proyecto en ejecución. Sabemos también, que el trabajo de taller representa para los alumnos una dosis extra de motivación al poder ver y participar de la construcción de un objeto, del que son autores desde la primera fase de diseño. Es la constatación para ellos de que las herramientas con las que trabajan en clase son las que luego van a necesitar para construir arquitectura.



Día 3: 22 de marzo de 2012

El último día acabaremos cerramientos, instalaciones y remates en general del prototipo. Será el momento en el que comprobar si el correcto diseño previo a ayudado a que todas las fases de la construcción se desarrollen de la mejor manera posible. Al final del día se conseguirá la apertura, que no inauguración, del nuevo mobiliario de la plaza de la universidad para que todos sus usuarios tengan un espacio evolucionado y evolucionable.

Después del 22 de marzo

Como ejercicio resumen a final del curso se puede plantear el seguimiento del objeto y su utilización en los dos meses posteriores hasta el inicio de las vacaciones. A partir de ese seguimiento podrán plantear un micro-proyecto de mejora o evolución del mobiliario.



II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012

SANVALERO
grupo 

«**Hand Made Urbanismo USJ Plaza**», Antonio Estepa Rubio, Guzmán de Yarza Blanche y Luis de Prada Hervás, Escuela Técnica Superior de Arquitectura USJ. Esta práctica obtuvo el segundo Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación Universitaria Modalidad Póster (2012).

INTEGRACIÓN DE FORMACIÓN AMBIENTAL EN PROGRAMAS DE GRADO

Natalia Loste - Oficina GREENcampus, Universidad San Jorge - nloste@usj.es
 Andy Tunnicliffe - Unidad Técnica de Calidad, Universidad San Jorge - atunnicliffe@usj.es
 Rosa Pino - Instituto de Medio Ambiente, Universidad San Jorge - rpino@usj.es

Marco de actuación

ESTADUTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO (2010)

Capítulo VIII: Formación en valores
 1. Las universidades promoverán la sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y de sus valores medioambientales y de



CRUE

DESARROLLO DE TALLERES PARA LAS CALIDADES AMBIENTALES Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA PROMOCIÓN DE ESCUELAS VERDES (2009)
 "La Universidad, como institución dedicada a la transmisión del conocimiento a través de la investigación y la docencia, debe desempeñar un papel protagonista en la consecución de los objetivos establecidos en la Agenda 2030 y en los problemas ambientales a los que se enfrenta la sociedad actual."

ESTRATEGIA UNIVERSIDAD BISS (2009)

"Es fundamental que las universidades aumenten la promoción de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible. Se trata de contribuir a la formación de la conciencia para mejorar los ritos del presente y del futuro."



POLÍTICA DE CALIDAD Y MEDIO AMBIENTE (2011)

"Sensibilizar y formar al estudiante sobre los aspectos e impactos ambientales derivados tanto de su actual actividad formativa como de su futura actividad profesional."

GREENcampus



Iniciativa para el fomento de un campus sostenible y una comunidad universitaria sensibilizada con el medio ambiente



Formación ambiental en programas de Grado

Objetivos
 Integrar en todos los programas oficiales de Grado de la Universidad elementos de sensibilización y formación ambiental para desarrollar en el alumno competencias y valores que el alumno pueda aplicar en el desarrollo de su futura actividad profesional.

Alcance

- Grado en Administración y Dirección de Empresas
- Grado en Ingeniería
- Grado en Ingeniería Informática
- Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Grado en Comunicación Audiovisual
- Grado en Publicación y Relaciones Públicas
- Grado en Traducción e Interpretación
- Grado en Traducción y Comunicación Intercultural
- Grado en Formación



Resultados programa piloto

<p>REDACCIÓN DE NOTICIAS RELACIONADAS CON LA ECONOMÍA VERDE</p> <p>TITULACIÓN: Grado en Periodismo</p> <p>MATERIA: Periodismo Económico</p> <p>PROFESOR: Juan José Vitorica</p> <p>ALUMNOS PARTICIPANTES: 31</p> <p>DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA: Sesión de formación sobre la "Economía Verde" y análisis de noticias relacionadas con el medio ambiente. Los alumnos que tienen los aspectos de la "economía verde" para los lectores. Redacción de noticias relacionadas con la "economía verde".</p>	<p>ELABORACIÓN DE VÍDEOS INFORMATIVOS SOBRE LA GESTIÓN AMBIENTAL</p> <p>TITULACIÓN: Grado en Comunicación Audiovisual</p> <p>MATERIA: Géneros Periodísticos</p> <p>PROFESOR: María José Vitorica</p> <p>ALUMNOS PARTICIPANTES: 26</p> <p>DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA: Sesión informativa sobre la "Economía Verde" y análisis de noticias relacionadas con el medio ambiente. Los alumnos de la Universidad San Jorge y el impacto ambiental de la actividad de la misma. Elaboración de montajes audiovisuales de un minuto para informar sobre la gestión ambiental de la Universidad.</p>
<p>EL IMPACTO DE LA CALIDAD DE AIRE Y AGUA EN LA SALUD PÚBLICA</p> <p>TÍTULO: Grado en Formación</p> <p>MATERIA: Salud Pública</p> <p>PROFESOR: David Flores</p> <p>ALUMNOS PARTICIPANTES: 35</p> <p>DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA: Serie de seminarios, talleres y debates para analizar la relación entre la salud pública y la contaminación ambiental. Los alumnos que muestran la relación e identificación de condiciones provocadas por la mala calidad del aire y las aguas en distintos contextos y entornos.</p>	<p>DISEÑO DE UNA CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL</p> <p>TITULACIÓN: Grado en Publicidad y Relaciones Públicas</p> <p>MATERIA: Innovación Creativa</p> <p>PROFESOR: María José Vitorica</p> <p>ALUMNOS PARTICIPANTES: 48</p> <p>DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA: Realización de sesiones de formación sobre la "Economía Verde" y el medio ambiente a través de la comunicación. Elaboración de campañas de sensibilización ambiental. Elaboración de campañas de sensibilización ambiental de agua y la comunidad universitaria.</p>

Metodología

- Identificación de materias que puedan integrar contenidos de medio ambiente aplicados a las competencias:
 - Materias de gestión (Todos los programas de Grado cuentan con una materia obligatoria de gestión aplicable).
 - Materias de gestión relacionadas con el medio ambiente y la sostenibilidad.
 - Otras materias susceptibles de incorporar contenidos relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible.
- Oficina GREENcampus se encarga de la coordinación y la implementación de la estrategia de sensibilización y desarrollo de actividades formativas específicas.
- Diseño del sistema de evaluación: instrumentos y criterios para evaluar la adquisición de las competencias.
- Se integran los contenidos e actividades propuestas en la Guía Docente de la materia.
- El profesor imparte el contenido formativo, como es el apoyo directo de Oficina GREENcampus dentro del aula.
- Instrumentos definidos para la evaluación de los aprendizajes del alumno.
 - Recogida y análisis de feedback.
 - Profesor de la materia.
 - Revisión y mejora de los contenidos ambientales de la materia y el planteamiento metodológico.

II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012



«Integración de formación ambiental en programas de grado», Natalia Loste Montoya, Oficina GREENcampus USJ, Andy Tunnicliffe, Unidad Técnica de Calidad USJ, y Rosa Pino Oñin, Instituto de Medio Ambiente USJ.

MARATÓN SOLIDARIO DE COMUNICACIÓN CORPORATIVA

Alejandro Álvarez Nobell, FACOM (aalvarez@usj.es)

Colaboración: Raquel Casanovas - Ingrid Arenda



Consistió en una práctica formativa de Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social Universitaria promovida por el Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa, mediante la cual durante todo un día en 8 sesiones paralelas de 2 horas, gratuitamente **estudiantes, profesores y profesionales de Zaragoza** asesoraron a 10 ONG's para alcanzar soluciones efectivas a sus problemas actuales de comunicación. *Tuvo lugar el miércoles 18 de abril 2012.*



CONVOCATORIA > SELECCIÓN > FORMACIÓN > DIAGNÓSTICO



A la convocatoria acudieron **14 organizaciones**, entre las cuales el Instituto de Humanismo y Sociedad (USJ) realizó la selección. Los **estudiantes** participantes como tutores **capacitados sobre el tercer sector en España**, para luego tomar contacto con una de las organizaciones y elaborar un diagnóstico de comunicación, poniendo en práctica los conocimientos y competencias adquiridos en el Máster.

2 Clases - 18 Postulantes
11 Participantes - 22 Asesores
8 Tutores - 16 Horas
50 Asistentes
40 colaboradores



Univer
sidad

Profesio
nales



Estu
dian
tes

*"Es la mejor formación que se puede recibir"
"Te desmenuves en el mundo real, desde que te pones en contacto con la ONG en cuestión hasta que te mandas las conclusiones y realizas el posterior seguimiento."*



4

Solidario + Inserción laboral
+ Desarrollo del campo profesional + Difusión + Vinculación institucional

II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012

SANVALERO grupo

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y CALIFICACIONES.

GUÍA DE APOYO AL PROFESORADO

Amaya Gil-Albarova, Grupo IDES, agil@usj.es

El cambio de sistema universitario español en su adaptación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior implica nuevos planteamientos sobre el objeto de la evaluación de los aprendizajes y en consecuencia también de las estrategias de evaluación que deben ser adecuadas y coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje descritos en la titulación.

Del **profesor universitario** se espera que además de transmitir de conocimiento, sea un formador, un guía, un orientador y un estratega de los aprendizajes teniendo en cuenta la perspectiva del discente y procurando el mejor desarrollo de cada estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional.

EJEMPLO DE COMPETENCIA:

"Capacidad para comprender los fundamentos teóricos de XXXX y aplicarlos al entorno profesional"

PROGRESIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Materia 1er curso	Materia 2º curso	Materia 3º curso	Materia 4º curso
<p>Al término de la materia el estudiante será capaz de:</p> <p>Escribir, describir, definir, demostrar, seleccionar...</p> <p><i>"Definir los conceptos básicos de XXXX"</i></p>	<p>Al término de la materia el estudiante será capaz de:</p> <p>Clasificar, citar, analizar, calcular, construir...</p> <p><i>"Explicar con ejemplos las características de XXXX"</i></p>	<p>Al término de la materia el estudiante será capaz de:</p> <p>Solucionar, crear, aplicar, construir, diagnosticar, proyectar...</p> <p><i>"Construir artefacto..." un</i></p>	<p>Al término de la materia el estudiante será capaz de:</p> <p>Clasificar, citar, analizar, calcular, construir...</p> <p><i>"Elaborar proyecto aplicando..." un</i></p>



DESCRIPTORES DE CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN

CATEGORÍA DE EVALUACIÓN	DESCRIPTORES DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE
	Adaptado del sistema británico de calificaciones (A, B, C, C+, C-)
SORPRESALLENTE 9 - 10	Es el nivel de la más alta capacidad que requiere a la excelencia siendo entonces reconocida por la Habilidad de Honor. Para obtener esta calificación, el alumno habrá conseguido: • reconocer y exponer conceptualmente de forma brillante la cuestión propuesta. • realizar descubrimientos y con acierto la propuesta a los problemas propuestos. • presentar una argumentación coherente, y demostrar un conocimiento profundo de datos oportunos. • analizar de manera juiciosa tanto los conceptos como la teoría. • exponer sus propios argumentos, y no sólo repetir la sustancia contenida de las clases y de los manuales de consulta. • ser innovador en la solución. • presentar un elemento de originalidad o de novedad. • demostrar haber leído más que los textos impuestos. • demostrar un conocimiento de nuevos medios de entender el problema. • reconocer las preocupaciones metodológicas, y los límites de los conocimientos actuales. Los trabajos que merezcan esta clase están raramente escritos y deberán subrayar con evidencia de los resultados.
NOTABLE 7,0 - 8,9	Es un nivel de alta capacidad . Para conseguir esta calificación, el estudiante: • entenderá el contenido y podrá acortar las preguntas o los problemas propuestos. • presentará una argumentación coherente utilizando los datos oportunos. • demostrará cierta capacidad para evaluar los conceptos y la teoría, y para relacionar la teoría con la práctica. • reflejará sus propios argumentos, no sólo repetirá lo impuesto en clase y en los manuales de consulta. • no cometerá errores y omisiones mayores. • demostrará el haber leído algo más que los textos impuestos.
APROBADO 5 - 6,9	Es un nivel aceptable . Los estudiantes deben apenas alcanzar por lo menos este nivel. Datos estudiantes: • refieren las preguntas pero no se presenta más que un esquema básico de los argumentos y datos oportunos, siguiendo las indicaciones de los datos y de la lectura impresa. • contestan de manera clara pero de poco alcance. • añaden las omisiones menores y de menor detalle, pero son de errores menores. • los puntos que presenta el trabajo no siempre están apoyados en argumentos o hechos. • faltan partes de importancia. • se hacen varios errores. • algunas partes de la pregunta no han sido contestadas. • las respuestas pueden ser muy breves y en forma de apuntes.
SUSPENSO 0 - 4,9	Son los estudiantes que no pueden demostrar al examinador un aprendizaje de los estudios académicos: • no demuestran conocimientos ni comprensión suficientes de los asuntos tratados. • muestran incomprender de la materia. • el mayor parte de lo escrito/impresso es inadecuado.

*Poster ilustrativo del Grupo IDES, no participa en II Premio

OBJETO DE EVALUACIÓN

LAS COMPETENCIAS → LOS APRENDIZAJES DEL ESTUDIANTE

Saber → Conocimientos.
Saber hacer → Habilidades, procedimientos.
Saber estar → Actitudes, intereses.
Saber ser → Valores morales aplicados a la profesión.
Querer hacer → Voluntad, auto exigencia, motivación, autoaprendizaje.
Poder hacer → Aptitudes y capacidades.
Saber aprender → *life long learning*
Hacer saber → capacidad de comunicación y de enseñanza.

Las **competencias** tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje (ANECA, 2012).

Los **resultados de aprendizaje**, representan lo que previsiblemente los estudiantes sabrán y serán capaces de hacer al finalizar con éxito una materia. Deben estar relacionados con las competencias seleccionadas en la materia. En función de cómo quedan redactados, facilitará la comprobación del grado de adquisición por los estudiantes y por tanto ayudan a definir la elección de los instrumentos de evaluación más adecuados y los criterios específicos para otorgar las calificaciones.

Las **metodologías y los instrumentos de evaluación** deben ser variados y adecuados a la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden evaluar. En principio como criterio general no sería adecuado utilizar una única metodología de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias, ni un único método de evaluación para evaluar los resultados de aprendizaje ya que resultaría incompleto y no se ajustaría a la variedad de competencias que deben ser desarrolladas en las materias.

La **calificación** es una función de la evaluación que tiene por objeto la acreditación y certificación del aprendizaje logrado por el estudiante mediante un juicio de valor emitido por el docente.

El **análisis de la distribución de calificaciones**, permite al docente tomar decisiones para mejorar el diseño y desarrollo de la actividad formativa de acuerdo a las necesidades y logros detectados en los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Los **criterios de calificación** representan la distribución de las puntuaciones según ponderación de los criterios de evaluación, nivel de dominio de competencias o resultados esperados.

El **criterio de equidad en la evaluación** hace necesaria una misma concepción entre profesores y alumnos sobre lo que supone cada una de las categorías de calificación en relación con resultados de aprendizaje.

Herramientas útiles para la evaluación:

- Los descriptores de categorías de evaluación
- Las rúbricas.

LAS RÚBRICAS: MATRICES DE EVALUACIÓN

ASPECTO A EVALUAR:	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	EXCELENTE	BIEN	ACEPTABLE CON RECOMENDACIONES	NECESITA MEJORAR
PORTAFOLIOS				
ITEM 1 A EVALUAR <i>Observación del progreso del aprendizaje en la construcción de significados sobre contenidos.</i>	Demuestra la adquisición profunda y significativa del conocimiento integrándolo en el mismo. Algunos ejemplos de alta calidad u otros elementos innovadores.	Demuestra la adquisición notable y significativa del conocimiento utilizando mapas conceptuales, esquemas, diagramas, etc.	Demuestra la adquisición básica del conocimiento utilizando mapas conceptuales, esquemas, diagramas u otros.	No demuestra la adquisición mínima del conocimiento utilizando mapas conceptuales, esquemas, diagramas u otros.
ITEM 2 A EVALUAR	CRITERIO PARA CALIFICAR	CRITERIO PARA CALIFICAR	CRITERIO PARA CALIFICAR	CRITERIO PARA CALIFICAR
ITEM 3 A EVALUAR	CRITERIO PARA CALIFICAR	CRITERIO PARA CALIFICAR	CRITERIO PARA CALIFICAR	CRITERIO PARA CALIFICAR



La Evaluación Externa como herramienta de mejora continua en los Grados

Andy Tunnicliffe, Grupo IDES, atunnicliffe@usj.es

EVALUADOR EXTERNO

Factor esencial para la evaluación de la calidad de los procesos académicos.

Sistema Universitario Británico

Quality Assurance Agency (QAA)

Referentes

Fases de la Evaluación Externa

1ª Estudio de la documentación

2ª Visita al centro para la evaluación del título.

3ª Elaboración del Informe de evaluación

Difusión.

Resultados

Perfil

- Profesor Doctor de relevante prestigio. Experto de otra Universidad.
- Experiencia en la evaluación de títulos (Verifica/Modifica)
- Miembro de un banco de evaluadores de una agencia de calidad estatal diferente a autonómica.

Funciones

- Es un auditor externo de los contenidos y procesos académicos de cada titulación.
- Identifica Puntos fuertes y débiles para reflexión y mejora continua de la titulación.



Protocolo de seguimiento de titulaciones de Grado)



TELESCOPI

Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en América Latina y Europa



*Poster ilustrativo del Grupo IDES, no participa en el Premio

CALCULADOR-GENERADOR DE EJERCICIOS

Miguel Ángel Per, ETSA-USJ, maper@usj.es

Esta hoja de cálculo genera ejercicios **Tipo** de tensiones normales y cortantes en vigas.

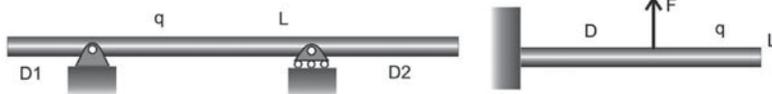
- Vigas biapoyadas con carga distribuida y homogénea.
- Vigas biapoyadas con una carga puntual o tirante.
- Vigas empotradas con carga distribuida homogénea y carga puntual o tirante.

Debes introducir en las celdas amarillas los datos que se solicitan en cada caso. Siempre hay que introducir la longitud de la viga. Dependiendo del tipo de ejercicio habrá que introducir otros datos que se solicitan; por ejemplo los ejercicios **Tipo A** y **Tipo B** se generan a partir de las longitudes de los voladizos laterales. El valor de la carga distribuida homogénea o de la carga puntual debemos también indicarlo.

En la columna central se detallan los resultados intermedios del cálculo, y en la columna de la derecha se muestran los resultados finales que el alumno debería ser capaz de obtener.

Para reparar: puedes imprimir las dos hojas con los datos que tú elijas en cada caso y resolver los ejercicios en el espacio disponible; tus resultados deberían coincidir con los que proporciona esta hoja de cálculo.

Para investigar: puedes fijar unos datos e ir modificando poco a poco un dato en concreto (la longitud por ejemplo) para analizar cómo se modifican entonces los resultados (momentos flectores máximos, la tensión máxima). Etc.



Calculador y Generador de Ejercicios Tipo		universidad SANJORGE	
Tensiones máximas normales y cortantes en vigas rectangulares biapoyadas con carga distribuida y homogénea.			
DATOS:	Ejercicio Tipo A	INCÓGNITAS:	
Carga y dimensiones	Reacciones en apoyos:	Tensiones máximas	
base cm 24	izquierda 0 derecho 0	Momento según la	
altura cm 10	2400 3600	40000 cm ²	
radio cm 0	Ejercicios cortantes máximos:		
longitud cm 800	en apoyo izquierdo en apoyo derecho		
voladizo izq. cm 100	-720 1440	2320 cm ²	
voladizo der. cm 200	V _z Máximo absoluto: 2320 kg		
perfil: <input type="checkbox"/> rectangular <input type="checkbox"/> circular	Tensión normal máx.		
<input type="checkbox"/> acero	10 kg/cm ²		
<input type="checkbox"/> aluminio	Tensión cortante máx.		
<input type="checkbox"/> madera	1,8 kg/cm ²		
material: <input type="checkbox"/> aluminio <input type="checkbox"/> acero <input type="checkbox"/> madera	apoyo izq. vértice 17500 148000	apoyo der. vértice 18000 130000	
	M _F Máximo absoluto: 32000 kg cm		
Carga distrib. kg/m 750			
Enunciado:			
Una viga longitudinal de acero de sección rectangular de 20 cm de base, 30 cm de altura y 8 m de longitud biapoyada con un voladizo de 100 cm en su lado izquierdo y de 200 cm en su lado derecho se encuentra sometida a una carga distribuida homogénea de 750 kg/m. Calcular la tensión interna máxima normal y cortante a la que se encuentra sometida. Describe en qué zonas de la viga se verifican dichos valores máximos.			

Calculador y Generador de Ejercicios Tipo		universidad SANJORGE	
Tensiones máximas normales y cortantes en vigas rectangulares biapoyadas con carga distribuida y homogénea.			
DATOS:	Ejercicio Tipo B	INCÓGNITAS:	
Carga y Tensiones máximas	Reacciones en apoyos:	Base y altura de la vig	
Tensiones máximas normal a kg/cm ² 800	izquierda 0 derecho 0	Momento según la t 32000 cm ²	
Cortantes a kg/cm ² 400	2400 3600	538 cm ²	
radio cm 0	Ejercicios cortantes máximos:		
longitud cm 400	en apoyo izquierdo en apoyo derecho		
voladizo izq. cm 80	-1200 1400	-6000 0	
voladizo der. cm 0	V _z Máximo absoluto: 8800 kg		
perfil: <input type="checkbox"/> rectangular <input type="checkbox"/> circular <input type="checkbox"/> acero	base b de la viga 0 cm		
<input type="checkbox"/> aluminio	Momentos flectores máximos:		
<input type="checkbox"/> madera	apoyo izq. vértice 130000	apoyo der. vértice 200000	altura h de la viga 20 cm
material: <input type="checkbox"/> aluminio <input type="checkbox"/> acero <input type="checkbox"/> madera	M _F Máximo absoluto: 400000 kg cm		
Carga distrib. kg/m 4000			
Enunciado:			
Necesitamos una viga longitudinal de acero de sección rectangular de 4 m de longitud de manera que descansando sobre dos apoyos con voladizos laterales de 80 cm y de 0 cm a izquierda y derecha respectivamente y sometida a una carga distribuida homogénea de 4000 kg/m las tensiones máximas longitudinales y cortantes no superen los valores 800 kg/cm ² y 40 kg/cm ² respectivamente. Calcular las dimensiones mínimas que debe tener el perfil rectangular de la viga. Describe en qué zonas de la viga se verifican dichas tensiones máximas.			

Calculador y Generador de Ejercicios Tipo		universidad SANJORGE	
Tensiones máximas normales y cortantes en vigas rectangulares empotradas con carga distribuida homogénea y carga puntual.			
DATOS:	Ejercicio Tipo E	INCÓGNITAS:	
Carga y dimensiones	Reacciones en empotramiento:	Tensiones máximas	
base cm 12	Fuerza vertical Momento externo	Momento según la t	
altura cm 20	0 kg 80000 kg cm	8000 cm ²	
radio cm 0	Ejercicios cortantes máximos:		
longitud cm 400	en el empotramiento 0 kg		
Carga W punt kg 400	en la carga puntual 200 kg		
distancia W cm 100	en la carga distribuida 600 kg		
Carga distrib. kg/m 200	V _z Máximo absoluto: 600 kg		
perfil: <input type="checkbox"/> rectangular <input type="checkbox"/> circular	Momentos flectores máximos:		
<input type="checkbox"/> acero	empotrada. vértice (a la izquierda) 10000	en la carga 90000	Tensión cortante máx 1,8 kg/cm ²
<input type="checkbox"/> aluminio	M _F Máximo absoluto: 90000 kg cm		
<input type="checkbox"/> madera			
Carga distrib. kg/m 200			
Enunciado:			
Una viga longitudinal de aluminio de sección rectangular de 12 cm de base, 20 cm de altura y 4 m de longitud con uno de sus extremos empotrado en una pared, se encuentra sometida a una carga distribuida homogénea de 200 kg/m. Actúa también una carga vertical de 400 kg a una distancia de 100 cm del extremo empotrado. Calcular la tensión interna máxima normal y cortante a la que se encuentra sometida esta viga empotrada. Describe en qué zonas se verifican dichos valores máximos.			

Calculador y Generador de Ejercicios Tipo		universidad SANJORGE	
Tensiones máximas normales y cortantes en vigas rectangulares empotradas con carga distribuida homogénea y carga puntual.			
DATOS:	Ejercicio Tipo E	INCÓGNITAS:	
Carga y dimensiones	Reacciones en empotramiento:	Tensiones máximas	
Tensiones máximas normal a kg/cm ² 800	Fuerza vertical Momento externo	Momento según la t	
Cortantes a kg/cm ² 400	0 kg 100000 kg cm	320000 cm ²	
radio cm 0	Ejercicios cortantes máximos:		
longitud cm 400	en el empotramiento 20000 kg		
Carga W punt kg 8000	en la carga puntual 17000 kg		
distancia W cm 100	en la carga distribuida 30000 kg		
Carga distrib. kg/m 3200	V _z Máximo absoluto: 20000 kg		
perfil: <input type="checkbox"/> rectangular <input type="checkbox"/> circular	Momentos flectores máximos:		
<input type="checkbox"/> acero	empotrada. vértice (a la izquierda) 200000	en la carga 1440000	altura h de la viga 32 cm
<input type="checkbox"/> aluminio	M _F Máximo absoluto: 1440000 kg cm		
<input type="checkbox"/> madera			
Carga distrib. kg/m 3200			
Enunciado:			
Necesitamos una viga longitudinal de madera de sección rectangular de 4 m de longitud de manera que con uno de sus extremos empotrado y sometida a una carga distribuida de 3200 kg/m y a una carga puntual de 8000 kg a 100 cm de su extremo empotrado, las tensiones internas máximas longitudinales y cortantes no superen los valores 800 kg/cm ² y 40 kg/cm ² respectivamente. Calcular las dimensiones mínimas que debe tener el perfil rectangular de la viga. Describe en qué zonas de la viga se verifican dichas tensiones máximas.			

II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012



AVITUALLAMIENTOS

Claudio Javier García Ballano - ETSA USJ – cjgarcia@usj.es
 Antonio Estepa Rubio - ETSA USJ – aestepa@usj.es

SEMANA 0 ETSA-USJ

El Taller Vertical de la Semana 0 y las actividades que lo acompañan, se centra hacia una reflexión colectiva sobre aspectos generales y reconocidos relacionados con la arquitectura, el estudiante y la integración en la sociedad y la empresa, desde la planificación y la gestión.

La memoria de trabajo consiste en establecer grupos con alumnos de los distintos cursos, mediante una convocatoria, con el fin de generar una interacción entre ellos y, a su vez, ofrecer un grado de conocimiento.

INGLÉS TÉCNICO ARQUITECTURA. INICIAL

El curso de inglés técnico con aplicación a la arquitectura (Inglés) está enfocado al conocimiento y práctica del vocabulario técnico propio de la edificación, dirigido a todos los alumnos del grado.

Gestión profesional y esquema de los tipos de un proyecto. Algoritmo de la construcción. Sistemas estructurales y constructivos. Floor system. Instalaciones. Sostenibilidad. Materiales de la construcción. Case study.

CYPE. CÁLCULO DE ESTRUCTURAS

Curso estructurado para que el alumno conozca los aspectos básicos del software que un ingeniero y arquitecto debe manejar en la edificación en el campo y conocer las posibilidades existentes de este software.

Cálculo de estructuras por ordenador. Estructuras tradicionales. Comportamiento de la estructura actual. Introducción de datos. Análisis de datos del cálculo y correcciones. Generación de planos.

DÍA INTERNACIONAL DE LA ARQUITECTURA

Actividad de integración urbana para la conmemoración y celebración del Día Internacional de la Arquitectura.

Trabaja sobre las mesas expositivas que giran en torno a la rehabilitación, el patrimonio, el valor de lo demarcado, la recuperación, la regeneración o la efervescencia de todos aquellos entornos de acción o conservación, de promuevan o revalorizan, que chocan la realidad de nuestra ciudad.

TALLER DE BELLAS ARTES

Taller sobre técnicas y estrategias gráficas para la representación de la arquitectura. Metodología de construcción avanzada de ideas con medios manuales.

Apoyando por las herramientas gráficas como apoyo del proyecto para integrar y materializar ideas de carácter espacial, material y constructivo, se plantea un taller avanzado en el que se pueden aprender modos de hacer manuales.

CONFERENCIAS TALLER VERTICAL

Conferencias de formación complementaria a las actividades desarrolladas en el Taller Vertical de Integración.

Se diseña un programa de trabajo de apoyo a las actividades prácticas del Taller Vertical de Integración, a partir de la presencia de profesionales de prestigio que muestran sus métodos de trabajo.

INFOARQUITECTURA. SKETCHUP + VRAY

Curso para iniciar a personas interesadas en la arquitectura y/o el diseño en general, en el conocimiento de las herramientas de modelado digital y de representación virtual de objetos y espacios.

TALLER DE MAQUETAS

Taller sobre técnicas para la construcción de maquetas de arquitectura. Metodología de construcción avanzada de ideas con medios manuales.

Se pretende iniciar a los alumnos en el labor de creación plástica y manual a través de estrategias de control y gestión de la generación de las formas y los materiales arquitectónicos. Se busca avanzar en los procedimientos de construcción de modelos de generación de los futuros proyectos de arquitectura.

INGLÉS TÉCNICO ARQUITECTURA. AVANZADO

El curso de inglés técnico con aplicación a la arquitectura (Inglés) está enfocado al conocimiento y práctica del vocabulario técnico propio de la edificación, dirigido a todos los alumnos del grado.

Gestión profesional y esquema de los tipos de un proyecto. Algoritmo de la construcción. Sistemas estructurales y constructivos. Floor system. Instalaciones. Sostenibilidad. Materiales de la construcción. Case study.

TALLER DE FOTOGRAFÍA

Taller sobre técnicas para la toma fotográfica y edición posterior especializada para arquitectura. Metodología de construcción avanzada de ideas con medios manuales.

La fotografía como herramienta para registrar intenciones y acciones, y como forma gráfica para hacer edificios e interior el espacio físico. Hace posible que los arquitectos desarrollen una forma de ver características.

LIDER. ENERGÍA

La activación LIDER es la implementación estándar de la gestión de verificación de la eficiencia de la energía de la construcción de edificios energéticamente eficientes (LEED).

Introducción al cómo se emplea. Creación y desarrollo de un proyecto. Materiales, productos y elementos constructivos del edificio. Opciones. Certificación del edificio. Cálculo, resultados y generación del informe de verificación. Ejemplos.

INFOARQUITECTURA. RHINOCEROS

La idea fundamental del curso pasa por aprender a utilizar el software 3D como herramienta de creación y diseño de formas, desmenuando a sus constituyentes de utilizar el ordenador como un simple instrumento de dibujo.

Introducción y definición del espacio + formalización del espacio de trabajo + Creación de geometría sencilla + Edición de curvas + Operaciones booleanas básicas + Construcción de superficies y polígonos complejos + Técnicas avanzadas de modelado + Modelado orgánico y superficies libres + Creación y edición de dibujos planos desde objetos tridimensionales + Modelado y manipulación de formas de trazo y terreno.

CONFERENCIAS ETSA USJ

Conferencias de formación complementaria a las actividades anuales del Grado en Arquitectura.

Se pretende el cumplimiento trimestral de los programas del grado, en base de una única gran complejidad de la enseñanza que se imparte de forma continua en el aula.

SITAR. INFORMACIÓN TERRITORIAL

Exposición bajo el punto de vista práctico del TERRITORIO, especializada en el Sistema de Información Territorial de Aragón, mediante la manipulación de datos como fuente de Información Geográfica.

Adaptación de fundamentos teóricos y metodológicos sobre el TERRITORIO, según el SITAR. Adaptación de conocimientos de la particularidad de los SIG en la Ordenación del Territorio.

EXÁMENES

4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	
M 1120911	H 1130129	M T	
M T	J 1120913	J 1130131	M T
M T	M 1120918	M 1130205	M T
M T	T 1120920	T 1130207	M T
M T	M 1120925	M 1130212	M T
M T	T 1120927	T 1130214	M T
M T	M 1121000	M 1130219	M T
M T	T 1121004	T 1130221	M T
M T	M 1121009	M 1130226	M T
M T	T 1121011	T 1130228	M T
M T	M 1121016	M 1130305	M T
M T	T 1121018	T 1130307	M T
M T	M 1121023	M 1130312	M T
M T	T 1121025	T 1130314	M T
M T	M 1121029	M 1130319	M T
M T	T 1121101	T 1130321	M T
M T	M 1121106	M 1130326	M T
M T	T 1121108	T 1130328	M T
M T	M 1121113	M 1130409	M T
M T	T 1121115	T 1130411	M T
M T	M 1121120	M 1130416	M T
M T	T 1121122	T 1130418	M T
M T	M 1121127	M 1130423	M T
M T	T 1121129	T 1130425	M T
M T	M 1121204	M 1130430	M T
M T	T 1121206	T 1130502	M T
M T	M 1121211	M 1130507	M T
M T	T 1121213	T 1130509	M T
M T	M 1121218	M 1130514	M T
M T	T 1121220	T 1130516	M T
M T	M 1130108	M 1130523	M T
M T	T 1130110	T 1130525	M T
M T	M 1130115	M 1130528	M T
M T	T 1130117	T 1130530	M T
M T	M 1130122	M 1130604	M T
M T	T 1130124	T 1130606	M T

matróna H
serie T

II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012



«Avituallamientos», Claudio Javier García Ballano y Antonio Estepa Rubio, Escuela Técnica Superior de Arquitectura USJ.

**CATEGORIA EDUCACIÓN
NO UNIVERSITARIA**

Asombranzas*

Raquel Abad Saura

José Luis Villanova Valero

Fundación San Valero

1. Descripción

La idea inicial con la que se diseña el proyecto «Asombranzas» es la búsqueda de una práctica que permita estudiar y aplicar los conceptos que marca la programación curricular, bajo el enfoque de la investigación y la óptica creativa, para la amplia formación de nuestros alumnos.

La puesta en escena de un cuento de nuestra tradición oral, parecía ofrecer una amplia superficie donde proyectar, imaginar y asociar los diversos contenidos a estudiar, concretando los campos de investigación que convenían a nuestros condicionantes de estudio.

El proyecto «Asombranzas», por lo tanto, es una «obra» que se ciemia sobre el currículo general de 4.º de ESO, ajustando su desarrollo estructural inicial a las programaciones establecidas en las asignaturas de Música, y Plástica y Visual. Como proyecto educativo se presenta con la ambición de trabajar y adquirir un gran número de competencias, dejando las puertas abiertas a las distintas materias del curso. Esta importante característica posibilita la suma de actividades y trabajos de otros ámbitos que enriquecen y amplían el conjunto conceptual del proyecto, faceta dada por su evidente interdisciplinariedad.

Tras un exhaustivo análisis inicial, se infirió en el carácter abierto de la idea, en ella, se descubrió la capacidad de contener infinidad de planteamientos asociados a la idea principal, cosa que permitía modelar a nuestro interés el conjunto del proyecto. Concretados los aspectos fundamentales de nuestras asignaturas, buscamos mediante el planteamiento de tareas, la manera de ampliar y enriquecer el conocimiento de los alumnos con la posible adquisición de competencias más cercanas a otras materias.

* Esta práctica obtuvo el primer Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación No Universitaria (2012).

Las competencias lingüística, cultural y artística, autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, se revelaron como las líneas básicas del dibujo inicial de nuestra programación, que en última instancia se matizó con las competencias matemáticas y sociocidadana.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

El proyecto «Asombranzas» es heredero de una actividad realizada durante el curso 2010/2011. El ejercicio de referencia fue planteado en la asignatura de Música y Plástica y realizado con todos los grupos de 1.º de ESO, y consistió en poner en escena, mediante sombras chinas, una selección de cuentos infantiles acompañados de efectos sonoros realizados en directo. El resultado obtenido fue tan positivo que se convirtió en la raíz del proyecto que aquí se presenta.

Para el caso del proyecto que se recoge aquí, se eligió el 4.º curso de la ESO, al considerar que con alumnos de más edad que estudian nuestras asignaturas el resultado podía ser satisfactorio. Se contó, además, con la circunstancia de que ambas asignaturas son optativas, y en buena medida se eligen por afinidad o interés.

En lo que se refiere a la programación de 4.º de la ESO para las materias implicadas en el desarrollo de este proyecto, es preciso señalar que en el caso de Música, se atiende el estudio de la música tradicional, lo que implica a su vez el conocimiento de danzas y trajes asociados a las melodías. En la asignatura de plástica y visual, que a través de este proyecto adquiere un matiz más visual que nunca, se atiende el estudio de la representación de la «forma», la manera de componer y crear en el espacio de proyección, tanto técnica como artísticamente.

Ambos enfoques generales abordados en la programación de las materias implicadas en el proyecto se ajustan a este, y las líneas de trabajo que desarrollaban directamente la base de las programaciones.

Establecidos los contenidos a estudiar, cada asignatura tuvo que introducir pequeñas modificaciones en la temporalización de los conocimientos en función del proyecto. Fueron ajustadas las programaciones para poder trabajar toda la segunda evaluación en el proyecto, ya que se consideró que la parte central del curso era la más idónea por ser el momento de mayor implicación escolar de los alumnos.

Resulta necesario añadir que al iniciar el curso los alumnos fueron debidamente informados, siendo el 16 de diciembre de 2011 cuando, en el salón de actos del centro, se realizó por parte de los profesores una amplia y pormenorizada exposición del proyecto, iniciando así el plan de trabajo.

Los referentes externos que han configurado el resultado final del trabajo surgen de varios campos de trabajo:

- Conocimiento y estudio de la geografía y tradición aragonesa, así como de las manifestaciones artísticas de nuestra comunidad: música, danza, arquitectura, pintura, literatura, ubicación de poblaciones, etc.
- Trabajo con TIC: creación de una *site* para intercambio de información del proyecto, presentaciones en PowerPoint, filmación y edición en vídeo, fotografía, búsquedas en Internet, etc.
- Cuento de *Culibillas y las hormigas blancas* (varias ediciones).
- Técnicas de representación y puesta en escena: dances aragoneses, sombras chinas, construcción de decorados y marionetas. Los Titiriteros de Binéfar.
- Curso de competencias básicas: ejemplos de programaciones.
- Experiencia anterior, a menor escala, ya comentada.

La investigación de los alumnos en los ámbitos planteados y sus decisiones determinaron la estética de la obra y su puesta en escena. El trabajo de programación por competencias, selección de danzas y escritura del guion, por parte de los profesores, estableció el marco de trabajo.

3. Objetivos

Los objetivos fundamentales del proyecto debían ajustarse a la programación curricular de las asignaturas, de ahí que aparezcan establecidos y relacionados con los contenidos explicados y las tareas realizadas.

No son, a nuestro entender, de menor importancia aquellos aspectos más inmediatos y coloquiales que liberados del lenguaje técnico aportan claridad y concreción a esos objetivos, entre ellos podríamos enumerar:

- Trabajar para los demás.
- Crear una representación en la que los espectadores de cualquier edad pasen un buen rato.
- Perder el miedo escénico.
- Conocer más Aragón.
- Fomentar el respeto y admiración por nuestras manifestaciones artísticas.
- Investigar y crear a partir del conocimiento.

- Enseñar que los libros también existen como fuente de información.
- Aprendizaje y manejo de las nuevas tecnologías.
- Reciclaje: nuevos usos para materiales obsoletos.
- Entender un gran proyecto como la suma de pequeñas aportaciones.

Las competencias seleccionadas para la adecuación de tareas y actividades han sido: lingüística, matemática, cultural y artística, sociocidadana, autonomía e iniciativa personal, y aprender a aprender.

4.1. Lingüística

1. Expresar opiniones, sentimientos, emociones y vivencias con un vocabulario adecuado.
2. Argumentar con coherencia y cohesión.
3. Leer y comprender textos escritos para conocer la realidad y desarrollar la creatividad y construir conocimientos.
4. Adaptar la comunicación al contexto social y cultural.
5. Interpretar, valorar y expresarse adecuadamente a través del lenguaje de los medios de comunicación.

Las competencias lingüísticas que nos planteamos mediante los descriptores en programación pensamos que se han adquirido y trabajado de forma positiva en el 100 % de los alumnos, especialmente los puntos 3, 4 y 5.

4.2. Matemática

1. Utilizar y comprender el lenguaje matemático en sus expresiones.
2. Integrar el conocimiento matemático en otros conocimientos.

La integración de las matemáticas en el desarrollo del proyecto ha sido fundamentalmente la aplicación de proporcionalidades, escalas, junto con la aplicación de medidas. En este apartado se ha conseguido especialmente el punto 2.

4.3. Cultural y artística

1. Expresarse y comunicarse a través de los distintos lenguajes culturales utilizando las herramientas y técnica adecuadas.
2. Disfrutar de las creaciones artísticas.
3. Participar con otras personas en creaciones artísticas.

4. Participar en la vida cultural y contribuir a la conservación del patrimonio.

5. Aceptar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento personal y social.

Sin duda alguna, de las competencias planteadas en la programación, el apartado artístico ha sido el plenamente conseguido en los cinco puntos planteados.

4.4. Sociocidadana

1. Ejercitar el valor de la empatía y respetar el punto de vista del otro reconociendo la riqueza de la diversidad.

Tener en cuenta esta competencia genérica ha sido fundamental en el enfoque crítico con el que hemos abordado las cuestiones de selección y elección, llegándose a valorar opiniones que no eran propias de una forma natural y positiva.

4.5. Autonomía e iniciativa personal

1. Desarrollar la autoestima y confianza, conociendo sus fortalezas y sus debilidades.

2. Conocer, controlar y gestionar sus emociones y comportamientos en distintas situaciones.

3. Generar soluciones creativas ante diferentes retos y oportunidades.

4. Organizar tiempos y tareas.

Se han conseguido las competencias enumeradas en un alto porcentaje.

4.6. Aprender a aprender

1. Ser consciente de sus propias capacidades y limitaciones.

2. Desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

3. Planificar procesos, realizar los pasos adecuados y valorar los resultados.

Competencias adquiridas, especialmente el punto segundo.

La valoración general que podemos hacer en cuanto a la adquisición de las competencias planteadas en la programación es que supera el 95 %, pudiendo considerar que los alumnos han realizado tareas y actividades que les han interesado y con las cuales se han adquirido todas las competencias propuestas.

5. Desarrollo

La metodología se ha sustentado en explicaciones cortas en PowerPoint, en las que se han querido desentrañar los contenidos asociados, ilustrando y acotando con ejemplos el tipo de trabajo a realizar. Es muy frecuente que en un proyecto de este tipo, mantenido en el tiempo, los alumnos no sepan bien lo que se espera de ellos, es necesario ubicarlos y orientarlos bien en cada momento, hay que tomarse el caldo en pequeñas cucharadas. Todo lo que se realizaba se puso en común de forma oral, con la ayuda de presentaciones en PowerPoint, bocetos, marionetas, melodías, bailes, etc.

Se insistió en el hecho de hacer responsables a los alumnos del resultado final del trabajo. Para ello se le dedicó tiempo a la organización del trabajo y al reparto de tareas, así como a la revisión de la evolución de las mismas. Se intercambiaron comentarios y opiniones sobre la evolución del trabajo realizado y las diversas fases del desarrollo.

Con la confección de unas tablas de seguimiento, fue posible que un encargado del grupo, elegido por votación, gestionara las tareas a realizar por cada uno y la fecha de entrega prevista. También se realizaron unas tablas para incorporar las mejoras que se podían hacer en los planteamientos de los pasos previos. Todo fue registrado en un portafolio de grupo que el profesor revisaba periódicamente.

Las fases de desarrollo pueden resumirse en las siguientes:

1. Información, motivación, recogida de sugerencias y estudio del espacio:
 - Explicación del proyecto a los grupos de Plástica y Música de manera conjunta, mediante un PowerPoint en el que se proyecta un montaje de vídeo sobre las sombras y la experiencia previa con 1.º ESO.
 - Publicación del cuento en las Plataformas de Apoyo a la Docencia (PAD) para la lectura y estudio del texto.
 - Recogida de sugerencias y explicación de los puntos que no quedan claros.
 - Búsqueda en libros e Internet de información sobre sombras chinas: técnica, puesta en escena, vídeos, trucos y efectos aplicables a la representación con sombras: exposición en clase mediante presentaciones PowerPoint.
 - Fijar lugar y fecha de representación.

- Visita del lugar donde se realizará la puesta en escena final: estudio del espacio con reportaje gráfico, toma de medidas del escenario, número de butacas, pasillos y camerinos, iluminación, sonido, cuadros eléctricos, etc. Trabajo con la elaboración de un plano sobre el lugar.

2. Lectura del guion:

- Primera lectura en grupo del guion inicial.
- Dividir la clase en grupos de cuatro alumnos.
- Reparto de fotocopias del guion a los grupos para el estudio.
- Recogida de lluvia de ideas, captación de las primeras aportaciones sobre personajes, fondos y estructura del guion.
- Incorporación de nuevos comentarios y expresiones, alteraciones y mejoras al texto inicial.
- Puesta en común con la asignatura de Música.
- Se concretan las escenas de la obra, dónde van las piezas musicales y los momentos en que aparecen los personajes reales y marionetas: número.

3. Exposición y reparto del listado de tareas específicas:

- Exposición en la pizarra digital del listado: creación de personajes del guion, diseño de fondos apropiados, confección de marionetas, estudio de la iluminación, aspectos técnicos asociados a las proyecciones, investigación con la luz, escenificación, sonido e interacción con el público, diseño de invitaciones y del cartel anunciador del evento
- Reparto de las tareas en los grupos.

4. Organización del trabajo dentro de cada grupo:

- Reparto de responsabilidades y trabajos para cada componente del grupo de forma consensuada: confección de una tabla en la que quede constancia de dicho reparto.

5. Trabajo en escala:

- Proporción y escala: explicación en clase.
- Dibujo en función del tamaño de la pantalla sobre la que se proyectará: concretar el tamaño de la pantalla.
- Creación de personajes a escala: estudio del cuerpo humano, equilibrio, movimiento.

- Búsqueda en Internet sobre cómo articular marionetas.
 - Comienzan de manera individual el diseño de personajes, fondos, etc., proyectando bocetos en papel de poco gramaje y dibujos bajo el concepto de escala.
6. Concretar el aspecto de personajes, fondos, escenografía, etc. (fin del proceso de estudio):
- Puesta en común del trabajo individual.
 - Decisión en el grupo de los diseños a escala que mejor se ajustan a la psicología del personaje, el paisaje para el fondo de una escena, el aspecto técnico más adecuado para una representación...
7. Construcción de marionetas, fondos, pantalla de proyección, etc.:
- Cada grupo elabora el listado de materiales necesarios: cantidad de cartón pluma para las sombras, varillas de madera, colores de rotuladores, cantidad de acetatos, herramientas, etc.
 - Elaboración final de los trabajos asignados: marionetas, fondos, efectos, etc.
8. Ensayos de la escenificación con las marionetas sobre los fondos proyectados:
- Aprendizaje del texto de los personajes.
 - Búsqueda de la entonación y movimientos adecuados a la acción representada.
 - Determinar la puesta en escena: por dónde entra un personaje, qué hace, lo que dice, cómo lo dice y por dónde sale de escena, así como los efectos lumínicos que acompañen ese tramo de la representación.
9. Ensayos de conjunto con la música en directo, aspectos publicitarios:
- Ensayar cada escena de forma aislada con la música y danzas asociadas.
 - Plan de mejora: incorporar las mejoras deducidas a partir de los comentarios de los compañeros.
 - Ensayo general de la obra en conjunto.
 - Cartel e invitaciones: elaboración y reproducción.
10. Representación final de la obra:
- Ensayo general en el espacio elegido para la representación de cara al público.

6. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

La configuración, desarrollo y evaluación de la actividad:

- Raquel Abad Saura.
- José Luis Villanova Valero.

Los recursos empleados han sido los siguientes:

- Clases amplias donde plantear, diseñar, construir y ensayar la obra.
- Libros de arte aragonés del siglo IX al XIV.
- Partituras de canciones populares aragonesas.
- Libros de danzas y dances aragoneses.
- Ordenadores¹.
- *Pendrive* y acceso a Red.
- Proyector de ordenador, pizarra digital.
- Telas diversas, una de ellas especial para proyectar.
- Atrezzo: telas, ropajes diversos y complementos para vestuario.
- Elaboración de máscaras: cartulinas, materiales para colorear.
- Palos de boj.
- Instrumentos musicales: piano, flautas dulces, guitarras eléctricas y españolas, cajón, chapas de metal y xilófonos.
- Construcción de marionetas: cartón pluma, encuadernadores, varillas de madera y *spray* negro.
- Paneles de madera, listones finos.
- Pinturas acrílicas.
- Lápices, lápices de colores, rotuladores, reglas... material escolar.
- Anilinas y pinceles finos de acuarela.
- Reciclaje de un decorado para el montaje de una pantalla de proyección.
- Uso y reciclaje de los retroproyectors del colegio.
- Uso y reciclaje de transparencias para color.
- Centro Cívico Río Ebro: solicitud de un espacio de amplio escenario.
- Personal de mantenimiento para transporte de materiales y decorados al Centro Cívico Río Ebro.
- Múltiples herramientas: taladro, caladora, destornilladores, alicates, grapadora...

¹ Dirección de la *site* empleada para el intercambio de información, elaborada y gestionada por los alumnos del proyecto: <https://sites.google.com/a/svalero.com/plastica-4-eso>

7. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Lo más relevante del proyecto, en cuanto a resultados, es sin duda el hecho de comprobar la ilusión por trabajar y aprender de los alumnos. Escuchando sus opiniones sobre el proyecto se deduce que les encantaría seguir trabajando en esta línea de aprendizaje. La representación de la obra alcanzó un gran nivel, quedando los padres gratamente sorprendidos ya que pudieron disfrutar de un resultado pseudoprofesional que no esperaban.

Todos somos conscientes del desánimo de algunos alumnos a la hora de abordar los contenidos de las asignaturas. Si el aprendizaje se cimienta en hacer interesante y emocionante el estudio, buscando además la aplicación práctica de lo aprendido, todo resulta más convincente. Los alumnos viven la razón de su aprendizaje y comprueban que su esfuerzo se materializa en algo útil. Todo esto produce un efecto de automotivación.

El factor negativo ha sido el tiempo, un proyecto de este tipo requiere de un amplio trabajo de preparación y mucha dedicación para su correcta consecución, de ahí que el tiempo de clase no haya sido suficiente para sacar todo el trabajo planteado. Viendo el problema, hemos apostado por venir a clase por las tardes y avanzar en horario extraescolar, lo cual por cuestión organizativa se puede entender como un error, pero viendo como los chavales han ido acudiendo a trabajar tarde tras tarde implicándose cada vez más en el proyecto, lo ha convertido en algo positivo. Hemos podido observar en ese ambiente de convivencia que las opiniones y los comentarios eran más sinceros y creativos, planteándose de forma más sosegada y cordial.

Uno de los aspectos más interesantes del trabajo era el enfoque inicial de realizar un trabajo para el disfrute de los demás. Desde el primer momento buscamos que la obra no solo volcara los conocimientos adquiridos, sino que tuviera un desarrollo muy comprensible y ciertos guiños humorísticos que permitieran mantener el enfoque dramático del cuento popular.

Aun cuando el impacto general es positivo nos queda a todos un sabor agri dulce, ya que nos hubiera gustado representarlo en más ocasiones.

8. Aspectos innovadores

Es posible que nuestros alumnos tengan por delante un arduo camino que recorrer hasta encontrar un espacio en el ámbito profesional, estaría demás alabar las positivas influencias que tiene para cualquier persona acercarse al mundo de la representación, ya que ser capaz de hablar con convicción y de manera resuelta ante un numeroso grupo de gente ha sido, es y será una dura prueba y una gran experiencia. Este proyecto, sin

duda, les ha puesto a prueba, pero sobre todo les ha exigido continuidad en el trabajo, pues han tenido que aprender a enfocar su esfuerzo sin dispersiones. El fin último era muy concreto y alcanzable pero se veía muy lejano en primera instancia. Disfrutar del éxito y reconocimiento de los demás ha sido para ellos una gran novedad.

Serían reseñables, además, cuestiones docentes como el hecho de haber conseguido compaginar representación con música en directo. Sincronía y constante atención a lo que los demás hacen es algo a lo que los alumnos no están acostumbrados.

El reciclaje ha formado parte del proyecto con un peso específico propio: la reutilización de los retroproyectores de transparencia, trastos en la actualidad, sustituidos por los proyectores de ordenador; uso de los acetatos de transparencias a color como base de las anilinas; adaptación y reutilización de viejos decorados.

También ha sido importante el uso de las nuevas tecnologías para el intercambio de información y puesta al día del proyecto: creación de una *site* donde cada grupo colgaba sus presentaciones, bocetos, diseños, etc.

Otro elemento innovador puede apreciarse en la forma de poner en escena el proyecto.

El escenario, dividido en dos espacios bien definidos, ha tenido que compaginar la proyección sobre el «teatrillo» de la pantalla de sombras, a la izquierda del aforo, y la interpretación de danza y música en directo, ubicado a la derecha. En algunos momentos los personajes en sombras, toman vida y pasan al espacio musical en persona, dando continuidad a la obra y viceversa. Esta interacción produce en el espectador un efecto escénico veraz y novedoso, muy evocador y poético, que reforzado por el hilo conductor del narrador, conduce la historia de una manera clara y asombrosa.

La sostenibilidad del proyecto viene dada por el hecho de ser el segundo año que la ponemos en práctica con éxito, si bien el nivel de exigencia ha sido diferente. Sin embargo, hay que contar con la energía y motivación personal necesarias para llevar el proyecto a cabo con éxito, y contar con una labor de preparación previa que se encuentra a disposición de quién lo solicite.

1. Adaptación en la programación de 4.º ESO.
2. Guion de la representación.
3. Programación y evaluación por competencias.
4. Decorados, retroproyectores, marionetas y fondos.

5. Filmaciones de los aspectos fundamentales de todo el proyecto.

6. Amplia documentación del seguimiento de la práctica.

La replicabilidad del proyecto es factible en cualquier momento ya que están todos los materiales y recursos guardados.

Es importante, cuando se inicia un nuevo proyecto, encontrar ejemplos que te orienten en diversos aspectos del armazón conceptual de la idea inicial: cómo hacer la programación, herramientas de evaluación, temporalización, organización de los alumnos en clase, cómo orientar las explicaciones, etc. Sin tener en cuenta la temática del proyecto, son de mucha ayuda los recursos didácticos y la redacción en sí de todos estos términos, por eso consideramos que es para nuestros compañeros más útil cómo hemos diseñado el plan que el proyecto propiamente dicho. Si al inicio de «Asombranzas» hubiéramos contado con una programación similar a esta, todo hubiera sido mucho más sencillo. Esperamos que el esfuerzo realizado sea aprovechable en uno u otro sentido².

² Existe un vídeo del «Cómo se ha hecho», que recopila los pasos de todo el proyecto en imágenes. En él se puede apreciar el trabajo en el aula: <http://publicaciones.sanvalero.es/ASOMBRANZAS/>

Gala Premios Clack*

Raúl Ortega Tamayo

Carlos Val Naval

CPA Salduie

1. Descripción

Como práctica de fin de curso, los alumnos de 2.º de Producción en la asignatura de Producción de Espectáculos desarrollan íntegramente el proceso de creación de una gala de entrega de premios. En ella ponen en práctica aquello que encontrarán en su incorporación al mundo laboral en materia de artes escénicas y vivirán todas las fases de planificación, producción, difusión y exhibición.

La gala lleva el título genérico de Gala Clack y cada año se propone una temática distinta. En el 2012 los alumnos eligieron el mundo del cabaret. En estos cuatro años, la Gala Clack ha ido definiéndose a sí misma tanto en la forma como en el fondo. El jurado que entrega los galardones es una combinación de profesionales del medio audiovisual aragonés y exalumnos del CPA que eligen con rigor los trabajos más interesantes.

El objetivo de esta práctica es aglutinar en un escenario todas las manifestaciones escénicas posibles: actuaciones en vivo, homenajes, humor, música en directo y proyecciones de vídeo. Está diseñada con el propósito de que los alumnos escriban, produzcan, dirijan y presenten un espectáculo de una hora de duración. Los alumnos deben conseguir que los artistas colaboren en la gala desinteresadamente, lograr que un diseñador elabore nuestra estatuilla, atraer al máximo número de participantes a nuestros concursos (videominuto, videoclip, cortometraje, etc.) y encontrar a la figura representativa de las artes escénicas aragonesas para homenajearla por su reconocida trayectoria, que este año ha recaído en Corita Viamonte. Todo ello lleno de ritmo, proyecciones y entretenimiento en cuestión de tres meses de trabajo incansable.

* Esta práctica obtuvo el segundo Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación No Universitaria (2012).



Figura 1. Uno de los premios estrella de la noche: homenaje a una figura de las Artes Escénicas en Aragón. En 2012 se entregó a Corita Viamonte.

Igualmente, la Gala Clack sirve de despedida a todos los alumnos de 2.º de Producción que pocos días después comienzan sus prácticas en empresas del sector.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

La práctica Gala Clack se realiza todos los años al final de la segunda evaluación del curso de 2.º de Producción cerrando así un círculo de formación completo. Hasta entonces, de forma teórica, los alumnos se han examinado de los conocimientos básicos de planificación, producción y distribución de un espectáculo teatral. Y también, de forma práctica, elaboran un espectáculo a finales de la primera evaluación (este año llevaba por título Aleluya Show) que sirve de preparación para la Gala Clack. Complementamos las clases con charlas y talleres impartidos por profesionales de las artes escénicas.

Consideramos que tras la Gala Clack la formación teórica y práctica del alumno es óptima para enfrentarse a las exigencias de producción de un espectáculo en vivo.





Figura 2. La Gala Clack 2009 giraba en torno a la historia del cine, desde la etapa muda al cine de grandes efectos especiales. El escenario del teatro del Mercado de Zaragoza fue testigo de las dos primeras galas Clack.

Nuestros referentes externos siempre son eventos profesionales de calidad que posean unas características similares, como la gala del Festival de Cine de Zaragoza, la entrega de los Premios de FP SKILLS o la gala de entrega de los Premios de la Música Aragonesa.

3. Objetivos

- Relacionar las empresas, equipos profesionales y artistas que intervienen en cada fase del proceso y sus productos y/o servicios característicos.
- Determinar y ordenar los recursos que intervienen en la producción de espectáculos a partir del análisis de la documentación técnica específica.
- Elaborar presupuestos analizando y valorando las partidas presupuestarias integrando sus variables técnicas y económicas.
- Elaborar planes de trabajo.
- Analizar los procesos de localización, gestión y control de los recursos que intervienen en la producción de espectáculos.
- Identificar y realizar los trámites administrativos así como las empresas de servicios que intervienen en la producción.
- Analizar, preparar y realizar la producción de espectáculos, integrando sus variables organizativas y económicas.
- Acercar la realidad empresarial a los alumnos y dotarles de contactos para su trayectoria profesional.



Figura 3. Un objetivo cada curso: los artistas que nos acompañen en la gala tienen que ofrecer un buen espectáculo acorde con el tema elegido ese año. Tanto los artistas invitados como el tema de la gala está enteramente producido por los alumnos de Producción.

4. Desarrollo

El proceso de implantación de la Gala Clack es un relato de maduración que ya viene repitiéndose cuatro años consecutivos y que cada año suma nuevas ideas y descarta las que se quedan obsoletas tras la experiencia acumulada.



Figura 4. Con la máxima seguridad, los alumnos viven todo el proceso de montaje y desmontaje del espectáculo. Los alumnos no solo están encima del escenario sino que, desde control y entre bambalinas, se encargan de toda la parte técnica.

Las herramientas didácticas y metodológicas que los profesores usan en la Gala Clack se basan en una clara y sencilla descripción y puesta en práctica de las labores que desarrollan los diferentes departamentos que intervienen en la producción de un espectáculo (desde la Dirección Artística a la Regiduría). Marcan los pasos imprescindibles a seguir en la correcta ejecución de dicha producción (Desde la idea —visión del proyecto— a las herramientas de marketing más comunes) y elaboran un plan de trabajo con fechas de entrega similares (aunque más dilatadas en el tiempo) a las de una planificación profesional. Examinados de los aspectos teóricos, los alumnos ponen en práctica en el evento de finales

del primer trimestre del que hemos hecho mención anteriormente aquello que van a trabajar de forma amplificada en la Gala Clack.

Como hemos dicho, los alumnos trabajan en departamentos y al final del día se ponen en común los avances de forma que cada alumno comunique y se informe de todos los aspectos que intervienen en la gala.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructurales

El personal implicado lo podemos clasificar en tres grandes grupos:

- Interno: alumnos del centro, ya sean de 2.º de Producción o de otros grupos como Realización de 1.º o 2.º, profesores, personal del centro, como Mantenimiento y Secretaria.
- Externo ligado al centro: Hacer Creativo, Ayuntamiento de Zaragoza, empresas colaboradoras del centro donde los alumnos luego pueden realizar prácticas como: Musiser, Embocadura, Luis Lasheras, etc.
- Colaboradores: doce empresas externas que mediante su patrocinio apoyan y dan los premios de la gala.

6. Herramientas de aprendizaje

Muchos exalumnos que han vivido la Gala Clack con intensidad han trabajado en espectáculos similares aplicando gran parte del aprendizaje en dicha práctica. También, la Gala Clack ha servido de modelo para otros centros docentes como una completa idea de conjugar teoría y práctica.

Consideramos la Gala Clack como una nutrida y redonda experiencia que acorta las distancias entre la formación profesional y la profesión en el mundo de las artes escénicas.

Las herramientas de aprendizaje se estructuran en tres fases que comienzan el primer día de clase.

6.1. Fase inicial

- Explicación de los aspectos más relevantes y objetivos a cumplir en la gala.
- Explicación de los cargos más relevantes, sus objetivos y exigencias. Distribución de los cargos. Cada alumno elige aquel cargo en el que cree que puede desarrollar mejor sus capacidades y aprender con mayor celeridad. Los profesores hacen sus sugerencias a aquellos alumnos indecisos.

- Creación de un medio de comunicación eficiente aparte de las reuniones periódicas en las horas de clase: redes sociales, blog, página web, correo electrónico, Dropbox, Google Drive, etc.
- Elaborar una temporización (con fechas de entrega y realización) que abarca desde el primer día de clase hasta el día de la entrega del dossier que, tras la Gala Clack, reúne los informes de todos los departamentos que la han llevado a cabo.

6.2. Fase de desarrollo

Paralelamente al cumplimiento de la teoría planteada en la programación se destinan unas horas a la semana para comprobar el cumplimiento de la mencionada temporización, resolver las dudas planteadas a lo largo de la semana y reconducir o mejorar actitudes, textos, trabajos siempre haciendo hincapié en la importancia de la comunicación interna y externa. Conforme se va acercando la fecha de la Gala Clack, la comunicación externa (con proveedores, patrocinadores, artistas invitados, etc.) se intensifica e influye considerablemente sobre la interna.



Figura 5. Los presentadores de la Gala Clack (alumnos de 2.º Producción) diseñaron y confeccionaron más de diez diferentes tipos de trajes para una hora y media aproximada de la gala.

6.3. Fase final

Consideramos la última semana decisiva para cerrar todo lo anteriormente desarrollado y centrarnos en la correcta ejecución de la gala. Es el momento en que los alumnos van a experimentar la exigencia profesional. Para reducir la presión que esto supone para el alumno, en la fase final de desarrollo, los profesores reforzamos la actitud profesional, especialmente de cara a los colaboradores externos, y el respeto constante y absoluto a los compañeros de clase. Se trata de una concienciación y adaptación paulatina del alumno que cristaliza en la fecha de estreno, la noche que han estado preparando a lo largo del curso: la Gala Clack.

A grandes rasgos, el día de la gala seguimos la siguiente estructura:

- Montaje (carga y descarga del material, escenografía, vestuario, luces, sonido, plataformas, suelo, etc.).
- Recepción de artistas invitados.
- Recepción de asistentes.
- Estreno (momento climático para los alumnos).
- Despedida de asistentes e invitados.
- Desmontaje (devolución de material, embalaje, carga y descarga del material, transporte, etc.).

El desarrollo y evolución tanto del proceso el día de la gala como de las fases anteriores se refleja en el dossier que hemos mencionado. Cada departamento elabora su informe que es recopilado por el jefe de Producción (un alumno) y entregado a los profesores para su evaluación el día asignado en la temporización.

7. Evaluación

Debido al amplio abanico de disciplinas que se desarrollan en la Gala Clack y a la campaña publicitaria que los propios alumnos de Producción realizan, la Gala Clack es un evento que, desde que se creó hace cuatro años, ha traspasado las paredes de las aulas y ha incorporado gradualmente la aportación y colaboración de artistas cada vez más reconocidos. Este hecho ha vigorizado los objetivos y elevado la exigencia tanto del profesorado al alumnado como del alumnado al profesorado.

Y precisamente de este hecho nace la constante problemática de olvidar por momentos que se trata de una actividad docente en el

entorno de una asignatura y unos objetivos preestablecidos en la programación. Siempre es un aspecto a mejorar por parte del profesorado el que el alumno no sienta la presión que se le exige a un profesional del medio.

8. Aspectos innovadores

Las principales novedades que aporta la Gala Clack con respecto a otras actividades prácticas de la misma asignatura o de otras similares que ambos profesores también imparten (como Representaciones Escénicas en 1.º de Realización) se basan en la relación directa con:

- Proveedores, artistas, patrocinadores y demás profesionales de las artes escénicas.
- Medios de comunicación y redes sociales con el fin de promocionar la Gala Clack.
- Un público asistente de entre 250 y 300 personas.
- Manejo de las herramientas de sonido, iluminación y vídeo para una gala de entrega de premios.
- Diseñadores de vestuario, escenografía y material fungible.



Figura 6. Los alumnos buscan todos los patrocinadores. Los premios cada vez son mejores y la fidelidad de nuestros patrocinadores una garantía de calidad.

9. Conclusiones

La Gala Clack ya va por su quinta edición y cada año toma una mayor dimensión y repercusión. Nada más terminarla, los alumnos realizan un completo dossier de la producción dividido por etapas y departamentos. Ese dossier es la «Biblia» que pasa a manos del siguiente curso para que lo estudien con detenimiento y pongan las bases para mejorarlo y reformularlo para que no pierda firmeza ni frescura.

La práctica comenzó en un formato interno y se ha convertido en una fecha señalada en la vida del centro como colofón a dos años de estudios. También es una cita obligada para los alumnos de 1.º que al año siguiente tendrán que realizar «su» Gala Clack.

Ficción sonora en radio

Chusé Lois Fernández Aldana (coord.)

Bruno Aceña Fernández

Miguel Deza Oliveros

CPA *Online*

1. Descripción

Esta actividad lectiva realizada dentro del ámbito del Máster en Radio que imparte *online* CPA Salduie, se realizó dado que el ámbito de la ficción sonora en radio reúne todos los elementos básicos del medio radiofónico (voz, música, efectos sonoros y silencios) combinados para obtener un resultado aplicable a las diferentes disciplinas del máster.

Para ello se coordinó el trabajo de los tres profesores del máster que, cada uno en su disciplina, realizaron una descripción teórica y una parte práctica. Miguel Deza Oliveros, profesor del Módulo de Doblaje y Expresividad Vocal, y Bruno Aceña Fernández, profesor del Módulo de Locución, fueron parte importante de esta actividad.

Esta práctica de innovación docente fue dirigida y coordinada por Chusé Fernández, profesor de los módulos de Introducción al Medio, Producción y Realización Radiofónica, y *Podcasting* y Radio Creativa y coordinador del Máster en Radio.

Fue imprescindible la colaboración de los asistentes, tanto de forma presencial como *online*, para la realización de la pieza de ficción sonora resultado de esta práctica.

Esta actividad tuvo lugar el 29 de junio de 2012, en el aula magna del CPA Salduie y reveló los secretos de la voz y la interpretación, así como de la grabación, edición y postproducción de este tipo de piezas.

Con un programa organizado en diferentes bloques, esta actividad de 90 minutos de duración, que se pudo seguir también *online* desde <http://new.livestream.com/SEASestudiosabiertos>, comenzó con una breve introducción al mundo de la ficción sonora en la radio y su desarrollo paralelo a la historia de este medio de comunicación.

Se incidió en la importancia de la voz en la radio, su uso y ortofonía y la labor notable de la interpretación a la hora de hablar ante un micrófono.

Una vez contextualizado el mundo de la ficción sonora, se repartieron entre algunos de los asistentes de forma presencial diferentes papeles para realizar un fragmento de la obra «Episodios Nacionales y Zombies» —adaptación de Daniel García Nieto— en la que se pusieron de relevancia las técnicas de interpretación aprendidas así como el uso de los planos sonoros.

La edición y la postproducción de la pieza de ficción también estuvieron contempladas en esta actividad de la mano de Chusé Fernández, que explicó la creación y el uso de los planos sonoros, la importancia del «punto aquí» y el uso de las herramientas técnicas para completar esta fase.

Finalmente, los asistentes escucharon la pieza terminada y se inició un debate en el que se despejaron todas las dudas surgidas a lo largo de la práctica.

Se mantuvo de forma constante una comunicación mediante chat con los asistentes *online*, respondiendo en tiempo real a las dudas planteadas.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

El medio radiofónico actual adolece de una falta de imaginación que junto al desuso de elementos programáticos que en otras épocas fueron fundamentales, dan a la radio una apariencia plana en cuanto a sus contenidos.

Al mismo tiempo, el poco o nulo uso de formatos creativos hace que los contenidos se centren, casi exclusivamente, en la información (generalista o especializada) y en la música en formato de listas de éxitos.

La ficción sonora o el radioteatro, que en anteriores épocas fue fundamental en las parrillas de programación de todas las emisoras de radio, sigue teniendo un hueco importante en algunos países de nuestro entorno europeo (Reino Unido, Alemania...) y en todo el continente americano.

Entendemos que las nuevas generaciones de comunicadores radiofónicos tienen que conocer estos formatos basados en la ficción sonora para aplicarlos, no solo en los contenidos lúdicos de las diversas programaciones radiofónicas, sino también en ámbitos divulgadores e informativos tales como el radio-documental, las crónicas o los modelos informativos.

Como se ya indicaba anteriormente, el género de la ficción sonora está presente en Hispanoamérica de un modo muy amplio y también en Europa; grandes medios como BBC en Reino Unido, o Deustche Welle en Alemania mantienen espacios de ficción sonora y radioteatro en sus parrillas con gran éxito de audiencia.

En España, RNE comenzó en 2010 a producir y realizar piezas de ficción sonora de larga duración con actores de renombre.

La Escuela de Radio TEA FM en Zaragoza lleva el mismo tiempo realizando piezas de radioteatro y seriales radiofónicos ajustados al formato *podcasting* con producciones quincenales y desde hace unos meses realiza radioteatro en vivo y en directo con participación activa del público asistente.

La cadena SER realizó el año 2011 un montaje radiofónico en el que participaron profesionales de la casa para poner voz a los personajes de *Las bicicletas son para el verano*, con dirección de Emma Cohen.

Por lo demás, no existen referentes formativos externos sobre esta práctica. Esto se debe a dos razones, la primera es que esta fue la primera que se realizó en *streaming* por el CPA y la segunda que en el ámbito de la ficción sonora casi no existen referencias formativas en ningún lugar del mundo y desde luego no *online*.

3. Objetivos

Los objetivos principales de esta práctica se pueden resumir en seis puntos:

- Conocer los elementos de producción y realización básicos para la creación de piezas sonoras.
- Capacitar al alumno para crear piezas de ficción sonora que puedan ser aplicadas a diferentes formatos radiofónicos como complemento al mensaje emitido.
- Dotar al alumno de los conocimientos necesarios para implementar voz, sonidos y efectos en sus trabajos audiovisuales.
- Recuperar el interés y el conocimiento por uno de los géneros radiofónicos más importantes de la historia de la radio.
- Comprender y valorar la importancia del trabajo en equipo y la coordinación y planificación de los diferentes elementos de una producción radiofónica para la puesta en marcha de un proyecto viable.
- Obtener las capacidades para adaptar al formato de radio-documental todo lo aprendido.

Las competencias formativas de los alumnos participantes adquirieron en esta actividad de una manera clara, ya que debieron poner en práctica todas y cada una de las habilidades necesarias en la resolución de las actividades propuestas.

Las principales competencias formativas desarrolladas en esta actividad fueron:

- Conocer los aspectos básicos de creación y realización en el ámbito de la ficción sonora.
- Ver el uso de la voz como elemento fundamental en la producción de ficción sonora.
- Conocer las propuestas actuales en este campo alrededor del mundo.
- Aprender a generar contenidos radiofónicos basados en el formato de ficción.
- Experimentar con sonidos, efectos y espacios sonoros.
- Desarrollar las habilidades creativas del alumno.
- Capacidad de investigación y síntesis.
- Trabajo en equipo y desarrollo de habilidades interpersonales y sociales.
- Hacer uso constante de la valoración crítica desde la educación y el saber estar en grupo y en sociedad.
- Ejercitar la capacidad personal para el aprendizaje, la mejora y la ayuda a los demás.
- Aprender a defender las ideas propias de una forma correcta y humana.

4. Desarrollo

Se partió del conocimiento básico del género radiofónico de la ficción sonora, sus usos en los inicios de la radio y se pusieron en valor los formatos intrínsecamente relacionados con el radioteatro.

Tras este primer paso, se dieron las pautas básicas de uso de la voz en la radio y su modulación e interpretación.

Se habló de la importancia de los planos sonoros, los ambientes, las localizaciones sonoras y el «punto aquí».

Se aportaron ejemplos prácticos de respiración, posturales, posicionales y se dieron pequeñas pinceladas sobre vocalización, prosodia, y ortofonía.

Sobre un guion previamente elegido y que pudieron ver los asistentes a la práctica, tanto presencialmente como *online*, se realizaron las grabaciones de los diferentes papeles vocales, según las instrucciones que se marcaron.

Una de las alumnas del Máster en Radio envió su participación en audio y video, para demostrar que también se pueden realizar este tipo de acciones de forma remota y colaborativa.

Posteriormente se pasó a la edición y postproducción de la pieza en tiempo real, utilizando los diferentes elementos sonoros que nos indicaba el guion técnico de la pieza.

Esta práctica se realizó en una sesión de 90 minutos, utilizando las herramientas de conexión *online* y video *streaming* con los alumnos, que enviaron sus dudas y comentarios en tiempo real.

El *feedback* con los asistentes en remoto fue amplio e importante para responder en tiempo real a las dudas que iban surgiendo, tanto de forma directa por parte del profesor que estaba en ese momento ante la cámara, como vía chat.

Al final se realizó la escucha de la pieza final y se agradecieron los comentarios participativos sobre la ficción sonora y el radioteatro en la radio actual que fueron llegando vía chat.

Tras la escucha, se pudo establecer un pequeño turno de comentarios y debate acerca del futuro de estos productos radiofónicos y su aplicación en diferentes espacios con los participantes presenciales y con los que lo hacían de forma remota.

Este seminario fue abierto a todos los alumnos de los cursos *online*, estuvieran o no matriculados en las asignaturas de Radio, Locución o Doblaje.

Se estudió brevemente el guion radiofónico de la pieza realizada y se dieron pequeñas pinceladas acerca de la creación de piezas cortas para radio.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

El personal docente implicado en esta actividad fueron el profesor de Radio Online de CPA Salduie, que actúa como coordinador de esta actividad docente, y los profesores de Locución y Doblaje.

Los recursos técnicos necesarios para la correcta realización de esta actividad fueron la propia aula magna del CPA Salduie y los medios técnicos para el *streaming* y conexión *online* con los participantes un equipo de producción y realización, formado por cuatro personas con dos cámaras, una mesa de realización, un monitor LCD de 40" para el visionado de la parte de edición, y microfonía inalámbrica.

También se dispuso de un ordenador portátil para realizar el montaje, edición y postproducción de la pieza final y otro para seguir en tiempo real la emisión en *streaming* y responder a las dudas en el chat.

Se pusieron a disposición de los alumnos una amplia galería de audios relacionados con la práctica, así como espacios webs donde poder compartir información, para facilitar al máximo el flujo de información entre los miembros de cada equipo.

6. Herramientas de aprendizaje

El aprendizaje es el proceso a través del que se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

En esta práctica se han potenciado los siguientes modelos de aprendizaje:

- Aprendizaje receptivo. Empleado en las introducciones previas a cada paso formativo. En este tipo de aprendizaje el sujeto solo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
- Aprendizaje por descubrimiento. Empleado en las audiciones previas y en las indicaciones técnicas. El sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- Aprendizaje significativo. Empleado en la fase de práctica presencial. Es el aprendizaje en el que el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.
- Aprendizaje observacional. Este tipo de aprendizaje se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo, se el obtenido por las personas que no participaron activamente en la práctica por diversos motivos (presencia no activa o visionado *online* u *offline*).
- Aprendizaje latente. En él se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo. Es el que esperamos que haya quedado en nuestros alumnos y el que habrán tenido la oportunidad de poner en práctica una vez terminada la sesión formativa.

Bajo estas premisas, las herramientas utilizadas en esta práctica se han centrado en potenciar diversos métodos de aprendizaje, aplicando cada uno de ellos a un área específica de esta práctica. Para ello se han utilizado herramientas de edición de audio (Adobe Audition 3.0), sistemas de presentación remota, ejemplos de guiones técnicos y literarios, archivos descargables de forma remota para el seguimiento de la práctica en tiempo real, y el sistema de videoconferencia en tiempo real que ofrece Livestream, a través del cual se pudo seguir la sesión en todo el mundo vía Internet.

7. Evaluación

Al ser una actividad novedosa, no existen resultados previos con los que compararla. Además, la actividad no pretendía obtener un resultado evaluable sobre los conceptos presentados, sino un acercamiento al género que permitiera al propio alumno encontrar su aplicación posterior.

No obstante, los resultados obtenidos a valorar en esta práctica fueron los siguientes:

- Capacidad de síntesis.
- Participación en proyectos *online* en tiempo real.
- Búsqueda y utilización de recursos.
- Producción y realización radiofónica.
- Locución e interpretación de textos radiofónicos.
- Autoevaluación y crítica constructiva.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Los resultados obtenidos en esta actividad respecto al aprendizaje del alumno están relacionados directamente con los objetivos planteados y la capacidad de resolver satisfactoriamente las diferentes actividades transversales propuestas.

En resumen, podríamos hablar de:

- Capacidad de elaborar un plan de trabajo en equipo.
- Capacidad de síntesis y adaptación de textos al formato radiofónico.
- Capacidad y habilidad en asumir un rol de trabajo.
- Uso y manejo de bases de datos de sonidos.
- Ajuste de guiones a las necesidades técnicas planteadas.
- Conocimiento y comprensión de los formatos radiofónicos relacionados con la ficción sonora.
- Uso y adaptación a los géneros radiofónicos actuales de la ficción sonora.
- Capacidad creativa de los alumnos para adaptarse a las necesidades planteadas.
- Puesta en escena sonora de un trabajo en equipo.
- Capacidad de producir y realizar piezas de radio-documental válidas para un informativo.

9. Aspectos innovadores

Esta actividad puede servir a los alumnos participantes y a la comunidad en general como punto de partida para la creación de contenidos que nutran a un futuro medio de comunicación radiofónica propio del Grupo San Valero.

La práctica continuada y la difusión de estos contenidos servirán, además de excelente campo de prácticas para los futuros profesionales del medio, como plataforma de conocimiento y desarrollo para toda la comunidad docente del Grupo San Valero.

Esta actividad es totalmente transferible a cualquier otro centro, bien como actividad propia de la actividad docente (realización de audiovisuales, producción radiofónica, locución y doblaje, publicidad...) o como actividad transversal de los alumnos y profesores de otras áreas no relacionadas directamente con los medios audiovisuales, pero que pueden apoyarse en los alumnos participantes para poner en marcha «cápsulas» radiofónicas que nutran de contenidos a un canal propio de radio *online* y/o *podcasting* propio del Grupo San Valero.

Las tecnologías de la información nos permiten en este momento realizar este tipo de actividades sin necesidad de costosos elementos técnicos y la difusión e intercambio de contenidos es fácil y sencilla.

Los resultados obtenidos en esta actividad, como ya se ha comentado en anteriores apartados, puede servir para alimentar un canal *podcasting* propio y por supuesto una emisión *online* que difunda las prácticas y trabajos realizados por los alumnos, aportando un plus de satisfacción por su labor a los participantes.

Se puede resumir el carácter innovador de esta práctica en los siguientes puntos:

- Trabajo en equipo y autoevaluación.
- Delegación y compartición de responsabilidades.
- Recuperación del formato de ficción sonora desaparecido de la radio actual.
- Uso de temas de actualidad para la creación de los contenidos.
- Integración de TIC para la comunicación y reparto de tareas.
- Programación y toma de decisiones en los alumnos con la orientación del docente.
- Uso de las nuevas tecnologías para recibir y enviar información, y para contactar con alumnos no presenciales en tiempo real.

10. Conclusiones

Dos son los principales argumentos a favor de esta práctica. El primero de ellos hace referencia a las capacidades de comunicación y difusión formativa que nos permite Internet y las diversas herramientas basadas en la multidifusión en tiempo real con medios técnicos básicos y muy bajo coste.

Y el segundo, centrado en el contenido de esta práctica formativa, es el empleo de viejos formatos radiofónicos en desuso o desaparecidos como la ficción sonora para revitalizar un ámbito de la radiodifusión que está desgraciadamente olvidado; la imaginación del oyente.

Al mismo tiempo, el trabajo en equipo, la posibilidad de realizar trabajos compartidos de forma remota y la toma de decisiones y el reparto de responsabilidades entre los componentes de un grupo para resolver satisfactoriamente un trabajo concreto.

En el ámbito docente, se demuestra en esta práctica la capacidad de desarrollar propuestas formativas atractivas desde diversos campos de trabajo, confluyendo en un elemento que aúne todas las variantes de cada sector formativo.

La sesión se puede visionar desde varias webs:

<http://new.livestream.com/cpaformacion/ficcionsonora>

<http://vimeo.com/46478468>

Planificación de una secuencia a una cámara para tres pantallas simultáneas previo establecimiento de objetivos cognitivos y emocionales

Víctor Lope Salvador

CPA Salduie

1. Descripción

La «Planificación de una secuencia a una cámara para tres pantallas simultáneas previo establecimiento de objetivos cognitivos y emocionales» constituye una práctica que contiene dos fases relevantes vinculadas a la preparación de proyectos audiovisuales narrativos: a) la construcción del conflicto y b) la planificación, ambas cosas al servicio de objetivos prefijados. Es adaptable a las exigencias de los nuevos planes de estudio del título de Técnico Superior en Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, es adecuado para el Grado en Comunicación Audiovisual o Publicidad (EEES) y es muy recomendable para másteres especializados en narrativa audiovisual.

Incluye análisis narratológico aplicado a la construcción de personajes —a partir de funciones, conflictos, deseos, tareas, alianzas— así como a la elaboración de la relación de motivos visuales adecuada.

Es una práctica enriquecedora de creación de guion al plantear tres visiones simultáneas de una situación de corta duración, sin diálogos y en una única localización.

La práctica tiene en cuenta una doble perspectiva cognitiva y emocional, es decir, se debe plantear, además de la mera transmisión de información para facilitar la inteligibilidad de la situación, la previsión de las afecciones emocionales en el espectador.

El nivel de complejidad puede elevarse o rebajarse para adaptarlo a circunstancias y niveles educativos diferentes. La práctica aporta seguridad al alumno a la hora de abordar cualquier tipo de guion, puesto que esta práctica se convierte en un banco de pruebas que, a pequeña escala, debe integrar un amplio conjunto de variables. A los alumnos les proporciona una experiencia creativa relevante a cuya memoria pueden recurrir para abordar posteriores proyectos.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

2.1. Contexto

Esta práctica ha tenido lugar dentro del primer curso del Ciclo Formativo de Técnico Superior en Realización de Audiovisuales y Espectáculos, según BOE n.º 92 de 16 de abril de 1996. La duración del módulo es de 290 horas que están divididas en 150 para Realización en Cine y 140 para Realización en Vídeo con un profesor para cada parte. Es dentro de la parte dedicada a Realización en Cine, que imparte quien suscribe, a razón de cinco horas semanales, donde se ha realizado la práctica. Concretamente, esta ha tenido lugar en el segundo trimestre, desde el 19 de diciembre de 2011 hasta el 20 de marzo de 2012. La práctica está directamente relacionada con los siguientes contenidos del módulo de Realización en Cine y Vídeo: Narración audiovisual; Teoría y técnica de la realización; y Teoría y técnica del guion.

Si nos fijamos en los nuevos planes de estudio presentados en el borrador de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la comunidad autónoma de Aragón por la que se establece el currículo del título de Técnico Superior en Realización de Audiovisuales y Espectáculos, vemos que, dentro del Módulo 0902 Planificación de la Realización en Cine y Vídeo, se menciona —en el apartado Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación— lo siguiente: «1. Realiza la planificación expresiva de secuencias audiovisuales, aplicando códigos y técnicas estandarizadas de lenguaje audiovisual y consiguiendo los objetivos comunicativos requeridos. 2. Evalúa las características de la puesta en escena de una obra audiovisual, analizando las relaciones establecidas entre los diferentes elementos que la componen según la intencionalidad del proyecto». En ese contexto constituido por los nuevos planes, esta práctica resultará especialmente idónea pues ya incorpora la necesidad de establecer objetivos comunicativos y también la de analizar las relaciones entre los elementos de una puesta en escena. En otros aspectos, esta práctica sigue yendo más allá al incorporar innovaciones teóricas y metodológicas que se explican a continuación.

2.2. Referentes teóricos y metodológicos

El diseño de esta práctica surge tras detectar, a lo largo de quince años supervisando guiones de alumnos de primer curso del título de Técnico Superior en Realización de Audiovisuales y Espectáculos y de seis años impartiendo la asignatura de Vídeo Empresarial e Institucional en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, que un problema

muy común en los proyectos consiste en que suele haber un deficiente conocimiento de los personajes, lo cual implica también un pobre uso de las posibilidades que ofrecen los deseos y tareas de los mismos. Del mismo modo, se desaprovechan los conflictos internos y externos que atraviesan a los personajes y que además constituyen el factor más eficaz para atrapar la atención del espectador.

Otro problema detectado es que los alumnos suelen trabajar más con imágenes imaginarias que con las imágenes reales que deben construir en la realidad de un rodaje. Ese es el origen de no pocas decepciones y frustraciones cuando el alumno ve que aquello que imaginaba no aparece de ninguna manera en las imágenes que realmente se graban.

En general, los manuales de guion suelen dar consejos útiles sobre todos los aspectos importantes del proceso de escritura, pero adolecen de un escasísimo soporte teórico, soporte que lógicamente debiera ser el de la semiótica narratológica. Los buenos consejos de los manuales sobre guion se sustentan, sobre todo, en la experiencia y en la intuición. También es cierto que la narratología llevaba bastante tiempo encerrada en los límites cognitivistas del neoformalismo de David Bordwell o de André Gaudreault y François Jost.

Esta práctica integra las recientes e innovadoras aportaciones narratológicas de la teoría del relato de Jesús González Requena (2006) —fruto de dos décadas de investigación— y plasmadas en el libro *Clásico, manierista, postclásico. Los modos de representación en el cine de Hollywood*. En esencia, la metodología derivada de esa teoría consiste en un minucioso delectamiento del texto audiovisual que reutiliza los procedimientos de Vladimir Propp y otros formalistas rusos bajo la nueva perspectiva de que todo texto artístico es un espacio de producción y que lo primero que el texto produce es un sujeto, un sujeto de deseo con una dimensión emocional y no solo cognitiva.

Un proyecto de investigación del Grupo Análisis del Texto Audiovisual. Desarrollos Teóricos y Metodológicos, ATAD (<http://portal.ucm.es/web/atad/>), del que formo parte, realizó una exhaustiva investigación sobre sesenta películas en el proyecto «El estado de los valores en los relatos cinematográficos de éxito en España de 2001 a 2005». En esa investigación se analizaron minuciosamente las funciones de los actantes aplicando los principios teóricos derivados de la teoría del texto y de la teoría del relato de Jesús González Requena. Una parte del trabajo de investigación consiste en hacer fichas sobre cada personaje para anotar sus deseos, sus tareas, sus alianzas, sus oponentes, sus obstáculos y determinar la evolución narrativa

de todas esas variables, que en sucesivas fases del proyecto podrán ser cuantificadas. Uno de los supuestos teóricos de esa investigación que se veía confirmado consiste en reconocer —en contra de los formalistas— que son las afecciones emocionales, por encima del trabajo cognitivo —que es lo que defiende el formalismo— lo que está en la base de la aceptación masiva de ciertas películas por parte del público. Eso es algo que de una u otra manera proclaman los analistas de guiones como Robert Mc Kee o Linda Seger, aunque sin ningún aparato teórico que lo justifique.

En cualquier caso, es justo reconocer que fue precisamente durante mi asistencia a un seminario de Robert Mc Kee (Málaga, 2008) cuando empecé a considerar la posibilidad de aplicar el análisis textual al análisis de guion. Y es que las reflexiones de Mc Kee sobre el trabajo minucioso que se había realizado en la preparación del guion de *Casablanca* ponían de relieve la necesidad de tratar a fondo todo lo que está en juego en cada situación y con toda clase de sutilezas y de matices. Ese trabajo que no se hace público y que podemos identificar como «la cocina» del guion se puede organizar en torno a tres factores: los personajes, los conflictos y los motivos a incluir o eliminar en la puesta en escena. Los buenos guiones tienen detrás todo ese «trabajo de cocina» y cada guionista, cuando lo hace, lo hace a su modo. Esta práctica que aquí presento lo que propone es un método concreto para ampliar todo lo posible el campo de exploración sobre los tres factores antes mencionados.

Cuando en 2009 el exalumno Saúl Gallego me pidió que leyera el guion de lo que hoy es ya el cortometraje *El llanto*, producido por el CPA, decidí aplicar el delectamiento minucioso a su texto, método que, por otro lado, estaba aplicando a las películas de Atom Egoyan para mi tesis doctoral. Por ese procedimiento, ante cada frase abría toda clase de interrogantes en el plano cognitivo y en el emocional; también tenía en cuenta todo tipo de asociaciones que la lectura suscitara. Lo que ahí emergía con claridad era el deseo del sujeto autor en relación con los temas que había colocado secuencia a secuencia. Ese deseo estaba impregnado por ciertas imágenes, imágenes poderosas que en ocasiones estaban bloqueando el propio trabajo de escritura, pues esas imágenes, como he venido comprobando en los guiones de los alumnos a lo largo del tiempo, impedían un trabajo más reflexivo y crítico sobre la literalidad de lo que realmente estaba escrito. Esas imágenes imaginarias no se pueden minusvalorar, pues son el motor que el creador emplea para arrancar su proyecto, pero, en cierto momento, es conveniente dejarlas a un lado para concentrarse en la creación de las imágenes reales que se han de rodar y eso implica desplegar los tres

abánicos de los conflictos, de los personajes y de los motivos y pensar en la materialidad misma con la que esos tres factores van a estar presentes ante la cámara. Y eso debe hacerse a fondo, considerando todos los detalles posibles que se van a colocar en el campo visual del espectador. La práctica del tríptico viene precisamente a promover ese trabajo minucioso de reflexión y creación, trabajo obligado por el hecho de que hay que proporcionar tres visiones simultáneas de cada instante en la evolución de una situación y esas visiones han de tener contenidos concretos.

2.3. Los discursos audiovisuales

No hay excesivos ejemplos dentro de la historia del cine para este tipo de trabajo. La primera e ineludible referencia son algunos fragmentos de la película de Abel Gance *Napoleón* (1927). En alguna serie de televisión reciente como *24* se ha utilizado la presentación simultánea de diversos encuadres para mostrar acciones en paralelo. Algunas películas de los años cincuenta y sesenta incluían, a veces, dos ventanas para mostrar, por ejemplo, a dos personas que hablaban por teléfono. La película *Réquiem por un sueño* (2000) de Darren Aronofsky incluye fragmentos con dos pantallas simultáneas para exponer ciertos estados alterados de conciencia. Sí hay bastantes ejemplos en el terreno de la videocreación y las videoinstalaciones multipantalla pero no resultan tan accesibles como sería deseable. El discurso televisivo ya lleva un tiempo empleando la combinación de dos o más ventanas, sobre todo en informativos, en programas de teletienda, en algunos documentales, en algunos *spots* publicitarios, etc.

Para esta práctica he preferido adoptar como referentes *Napoleón* y *Réquiem por un sueño*, ya que en ambos casos las diferentes ventanas muestran parte de una misma situación, una misma acción y en una misma localización, siendo estas las condiciones básicas sobre las que los alumnos deben plantear los proyectos.

3. Objetivos

- Racionalizar el proceso creativo de modo que el alumno tenga argumentos y no solo intuiciones para tomar decisiones respecto de la puesta en escena, la planificación, la dirección de actores.
- Habituarse al alumno a emplear un discurso lógico —necesario, por otra parte, en un trabajo en equipo para evitar discusiones estériles entre los miembros del mismo— a la hora de defender su proyecto y su forma de enfocarlos.

- Tomar conciencia para todas las fases del proceso de que hay un espectador al que hay que ofrecerle claridad expositiva y estímulos emocionales.
- Proporcionar cierto nivel de experiencia creativa satisfactoria dentro de un proceso esencialmente nuevo para el alumno como es la preparación de un proyecto sometido a ciertas pautas y condicionamientos previos bastante estrictos.
- Verificar que, aun sin un talento innato para el guion, sí es posible que con el adecuado manejo de las herramientas que se proponen en esta práctica cualquiera pueda formalizar un proyecto a partir de objetivos prefijados.
- Valorar la importancia del conjunto de motivos que forman parte de cada encuadre relacionando cada motivo con los personajes y su situación dramática. De esta forma aumenta el nivel de detalle en el guion lo cual también facilita los posteriores desgloses de producción.
- Definir con precisión qué va a ver y qué no va ver el espectador en cada encuadre teniendo en cuenta la combinación simultánea de tres encuadres.
- Facilitar la ampliación del concepto de montaje como combinación espacial y temporal de motivos, lo cual permite el uso de recursos como el del efecto Kuleshov con imágenes simultáneas u otro tipo de opciones plásticas y retóricas.
- Facilitar la empatía emocional del alumno con los procesos emocionales de los demás mediante la cristalización de esos procesos en los personajes (angustia, felicidad, satisfacción, dolor, miedo, dilemas morales, odio, etc.), es decir que el alumno aprenda a colocarse en el lugar del otro para saber de sus deseos y conflictos.
- Fijar con precisión la dimensión del concepto de conflicto, el cual, a veces, tiende a equipararse y a confundirse con el de acción.
- Facilitar la comprensión de los procesos cognitivos propios y de los demás por medio de los personajes (dudas, enigmas, incertidumbre, hallazgo, sorpresa, etc.). La inteligibilidad de un conflicto supone conocer las tensiones (deseos, tareas, obstáculos, oponentes, etc.) que lo alimentan.
- Facilitar la comprensión de que aquello por lo que el conflicto es esencial en cualquier narración es el hecho de que el sujeto espectador lo siente como propio de forma más o menos consciente. O

dicho de otro modo, el conflicto se entiende y, además, tiene un cierto sabor para cada espectador. Las expectativas narrativas surgen a partir del momento en el que alguien desea algo o alguien debe de hacer algo y se empiezan a percibir obstáculos y oponentes y, así, el conflicto se presiente y se siente a la vez que se entiende en términos lógicos.

- El alumno explora las posibilidades no espectacularizadoras de los conflictos, frente a lo que está acostumbrado a ver, ya que el espectáculo de la violencia es una de las características principales del cine de masas actual. El alumno puede comprobar que la intensidad con la que un espectador siente un conflicto tiene poco que ver con la prolongación temporal y el regodeo con los que se realizan las escenas violentas.
- Ayudar a diferenciar la pulsión escópica de la afección emocional. En el segundo caso el conflicto se entiende y se siente mientras que en el primero se recurre a los instintos más primarios; la pulsión puede ser excitada incluso sin una vinculación directa con un conflicto sino con una parte de sus consecuencias, pues se trata solo de mostrar en detalle la violencia y el horror.
- Acostumbrarse a trabajar a partir de objetivos y con limitaciones prefijadas como la duración temporal de una secuencia, el uso de medios técnicos, el número de actores, o el uso de medios escriturales tales como luces, diálogos, color, sonido. Esto es especialmente adecuado para elaborar los guiones de los distintos formatos de series narrativas en televisión o de web series.
- Trabajar en la creación de imágenes a partir de elementos concretos y reales y no supeditar el proceso creativo a las imágenes puramente imaginarias pues estas solo están en el imaginario de cada cual y presentan bastantes dificultades a la hora de intentar transcribirlas en la realidad de los procesos de trabajo del guion. Conceder demasiada importancia a la imagen imaginaria suele acabar en decepción y frustración, aparte de dificultar mucho el trabajo en equipo.
- Facilitar la experimentación y el acceso a nuevos planteamientos narrativos y plásticos que hoy posibilitan los medios de producción audiovisual como nunca antes lo habían hecho; tal es el caso, por ejemplo, de las video instalaciones con múltiples pantallas, ya sea para fines artísticos, publicitarios o formando parte de eventos de todo tipo.

4. Desarrollo

- Comienzo de curso: explicación de las líneas generales de la propuesta como novedad para el curso 2011-2012 a comienzo del periodo lectivo a la vez que se presentaba el temario.
- Comienzo del segundo trimestre: en la PAD se cuelgan los documentos con los contenidos que se van explicando en clase.
- Visionado en clase de fragmentos a modo de ejemplo de las películas *Napoleón (1927)* de Abel Gance y *Réquiem por un sueño (2000)* de Darren Aronofsky.
- Explicación de los objetivos de la práctica en el nivel de la creación narrativa y en el de la escritura del guion técnico.
- Explicación de los conceptos básicos de narratología que van a ser empleados en la práctica.
- Explicación sobre las fases del proceso y la forma de organizar el trabajo en equipos de seis personas para hacer las grabaciones.
- Explicación sobre la forma y los contenidos del proyecto:
 - Sinopsis de contextualización que permita conocer los antecedentes relevantes que influyen en la situación a guionizar.
 - Para cada personaje describir lo siguiente: su nombre, lo que desea, el obstáculo del deseo, el oponente del deseo, la tarea que tiene, el obstáculo de la tarea, el oponente de la tarea y aliados.
 - Resumen breve y preciso de lo que sucede en la situación a guionizar.
 - Relación de motivos que van a formar parte de la puesta en escena (luz, decorado, vestuario, atrezzo, etc.)
 - Breve resumen de lo que ha de verse en cada uno de los tres encuadres simultáneos.
 - Fijar los objetivos cognitivos y emocionales para el espectador.
 - Explicación sobre las normas de presentación del guion literario y del técnico.
- Explicación sobre el contenido y la forma de los informes a realizar sobre todo el proceso de realización.
- Seguimiento individualizado de cada proyecto mediante la constante tutorización a lo largo de los meses de enero y febrero —a razón de una media de cuatro horas semanales al margen de los horarios

de clase— con la recepción, lectura y envío de recomendaciones por escrito para la mejora de los guiones. Los proyectos se transmitían, convertidos en archivos adjuntos, por el correo electrónico entre el profesor y los alumnos.

- Tras la realización de los trípticos, cada grupo de dos alumnos enseña y defiende su trabajo en clase explicando los problemas a los que se ha enfrentado y cómo los ha resuelto.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Personal implicado: quien suscribe, como profesor del Módulo Realización en Cine y Vídeo del primer curso del ciclo formativo de Técnico Superior en Realización de Audiovisuales y Espectáculos.

Esta práctica no requiere recursos técnicos diferentes a los que habitualmente se emplean a lo largo del curso: ordenadores, procesador de texto, películas, proyector, Plataforma para el Apoyo Docente, correo electrónico, para la fase de creación del guion que es el núcleo de esta práctica.

Para la fase de realización tampoco se requieren recursos técnicos diferentes a los que habitualmente se emplean a lo largo del curso: cámaras (JVC-5100), accesorios, iluminación, plató.

Para la fase de postproducción tampoco se necesitan recursos técnicos diferentes a los habituales a lo largo del curso: ordenadores, programas de edición de vídeo. Como sucede con las demás prácticas que hacen los alumnos en mi parte de la asignatura, todo el trabajo de edición pasa a formar parte de las prácticas de la asignatura Montaje/Edición y Postproducción de Audiovisuales que imparte Javier Vegas. El profesor Javier Vegas también ha hecho útiles recomendaciones de tipo técnico a la hora de hacer las grabaciones para adecuar estas al proceso de montaje.

6. Herramientas de aprendizaje

Aprender es experimentar, probar, realizar todo el proceso propuesto y reflexionar sobre el mismo. En este caso vale destacar, como herramientas esenciales de aprendizaje, los guiones y los posteriores informes que realizan los propios alumnos acerca del proceso de trabajo que realizan. Esos sencillos informes contienen la siguiente información:

Nombre y apellidos:

Fecha:

Actividad desarrollada:

Tiempo empleado en la misma:

Resultados obtenidos:

Observaciones si las hay:

Comentario personal sobre la experiencia en cada puesto:

Cada informe, unido al guion, se convierte en material didáctico elaborado por el propio alumno.

7. Evaluación

La evaluación de los guiones tiene en cuenta dos cosas: la coherencia interna de los contenidos narrativos y los aspectos formales de la presentación.

La evaluación de los informes tiene en cuenta la claridad expositiva, la concisión, la precisión y la coherencia.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

Los alumnos se han dado cuenta de que simultanear dos o más ventanas en la pantalla ofrece nuevas posibilidades comunicativas, expresivas y plásticas y han empleado ese procedimiento por propia iniciativa en trabajos posteriores como en los *making of* de los dos cortometrajes del tercer trimestre.

Y son conscientes de la necesidad de tener en cuenta un amplio repertorio de variables que resultan imprescindibles para proyectar una puesta en escena que consiga interesar.

Me parece especialmente relevante que los alumnos hayan afrontado el trabajo reconociendo el nivel de dificultad que este entraña en dos fases del proceso, el del diseño de una situación de conflicto y el de la planificación de las tres pantallas simultáneas. Tras señalar esas dificultades y superarlas, muestran su satisfacción por disponer de un guion técnico que facilita, sobre todo, el trabajo del director y del operador. A continuación reproduzco algunos fragmentos extraídos de los informes que de forma individual redactaron los alumnos tras las grabaciones:

- «Con la ayuda del guion técnico y literario el trabajo fue mucho más rápido» (Alberto Martín).
- «Mantener el *raccord* en las tres pantallas ha sido bastante difícil» (Miguel Toribio).
- «El trabajo ha sido muy rápido ya que la planificación estaba pensada desde el principio» (Nadia Espallargas).
- «En este tipo de proyecto resulta especialmente complicado ser operador de cámara porque hay que tener en cuenta que estos planos luego se dispondrán en forma de tríptico y que cada plano solo ocupará una parte de la pantalla» (Alejandro Blasco).

- «En cuanto a la tarea de dirección, el hecho de que conociera a la perfección las escenas, los planos que debíamos grabar y la actuación necesaria, el ritmo de trabajo ha sido muy fluido» (Alejandro Blasco).
- «El hecho de tener en mano un guion técnico bien estructurado y pensado en el momento de la filmación, facilitó la realización y la función de operador de cámara» (Alejandro Abenia).
- «Es muy difícil grabar un tríptico con una sola cámara, puesto que hay que hacerlo en tres tiempos y al no trabajar con actores profesionales los movimientos no son siempre los mismos» (Estefanía Rodríguez).
- «Ser el director y a la vez hacer el guion es muy gratificante porque ves el proceso de tu idea y el resultado de la misma» (Samanta Santos).
- «Resultó un poco complicado encontrar una historia en la que el personaje tuviera un fuerte conflicto» (Borja Mariñosa).
- «La escritura del guion técnico resulta complicada al tratarse de tres pantallas simultáneas » (Borja Mariñosa).
- «Debido a que teníamos una buena planificación, los problemas fueron mínimos» (Borja Mariñosa).
- «En el proceso de tratamiento y desarrollo de guiones hemos tenido momentos mejores y peores. Nos costó elegir la idea a tratar, y al recibir la corrección y ver el comentario del profesor sobre la ausencia de conflicto nos sentimos muy frustrados. Fue una difícil decisión la de comenzar de cero con una nueva idea, pero teniendo mucho más claro lo que exigía la práctica, fue mucho más rápido de lo que esperaba la nueva redacción. He de decir también que trabajar con un compañero con el que te entiendes facilita mucho esta tarea» (Clara Montañés).

Al finalizar el curso, algunos alumnos se están planteando la preparación de un proyecto propio, al margen de las prácticas obligatorias del curso, y piden asesoramiento. A la hora de orientar la escritura del guion, el hecho de haber pasado por la experiencia del análisis meticuloso de los personajes, los conflictos y los motivos para el tríptico, facilita enormemente la evaluación por parte del alumno de los puntos fuertes y débiles que tiene su propuesta en estado embrionario. Eso facilita el poder pensar en la creación de las situaciones que puedan resultar emocionalmente más intensas para integrarlas en el guion.

El hecho de tener que pensar en tres visiones simultáneas de una misma situación tiene también una interesante consecuencia que no había previsto en principio y es que facilita enormemente la identificación de los rasgos tecno-estilísticos con los que diferenciar distintos modos de representación cinematográfica. Por ejemplo, les facilita el reconocimiento de si la cámara hace alardes ostentosos no siempre justificados en relación con lo que se juega en el encuadre o si la cámara adopta la posición justa y precisa respecto a una situación concreta.

La práctica proporciona a los alumnos un esquema para abordar proyectos y ese esquema no es un conjunto de datos que se olvida, sino una estructura en la que interactúan elementos cognitivos y emocionales y como tal estructura se actualizará constantemente en la medida en que se enfrenten a nuevos retos creativos en el terreno del guion y la puesta en escena.

La práctica contribuye a aumentar la capacidad empática de los alumnos, especialmente de aquellos más jóvenes que tienen una experiencia vital más reducida. Les ayuda a identificar diferentes emociones.

El tener que concebir a los personajes en términos de una estructura de variables de deseos, tareas, conflictos y funciones contribuye a aumentar la capacidad de abstracción de los alumnos.

8.1. Propuestas de mejora y ampliación

En proyectos de experimentación audiovisual, esta práctica se puede enriquecer aumentando el número de pantallas con las que trabajar. También pueden cambiarse los criterios de tipo narrativo y abordar propuestas de tipo puramente sensorial. En este sentido mi intención para siguientes ocasiones es abrir la opción de explorar propuestas no narrativas sino puramente plásticas. Las referencias para esta opción provienen de la historia del arte, de modo que la práctica pueda servir para incorporar algunas nociones básicas sobre historia de la pintura y de las artes visuales en general, un terreno en el que los alumnos tienen algunas carencias. De ese modo se vería notablemente ampliada su propia base creativa y su autoconfianza.

Esta propuesta se puede poner en práctica en cualquier curso sobre creación de guiones narrativos que tenga una duración mínima de 20 horas presenciales (tutorías personalizadas aparte) para explicar el procedimiento, ver ejemplos, supervisar proyectos, exposiciones y discusión en clase. Conviene que esos guiones se realicen, para lo que conviene disponer de unas 8 horas por cada proyecto; así los alumnos comprueban en la realidad de una grabación los aciertos y deficiencias de los guiones.

Considero que tres años es un periodo necesario para explorar no solo las posibilidades creativas y docentes de esta práctica sino también para ir definiendo los procedimientos más adecuados y alcanzar un mayor enriquecimiento experiencial y un más amplio repertorio de logros obtenidos. Al cabo de ese periodo, la documentación y la experiencia acumulada permitirán la elaboración de un manual docente específico para alumnos y profesores. Para ello sería muy interesante que otros profesores realizaran esta práctica en sus cursos y así poder compartir, mediante algún tipo de encuentro, los resultados.

8.2. Visualizar los resultados

Añado aquí algunos enlaces para ver una selección de los trabajos realizados. Para poder visualizarlos de forma adecuada conviene descargar los vídeos y luego visionarlos con algún reproductor de vídeo que permita cambiar la relación de aspecto hacia formatos panorámicos como VLC, Media Classic Player o Real Player.

Antiguas dependencias:

<http://www.youtube.com/watch?v=v6WJPjUJU88&feature=youtu.be>

Do it:

<http://www.youtube.com/watch?v=IsW18o5GZ-U>

Aprobado:

http://www.youtube.com/watch?v=K3ziuxvev_s

La última carta:

<http://www.youtube.com/watch?v=sMxkqQYvQJ8&list=UUixjuoCUcm9cRN1SOojm6CA&index=1&feature=plcp>

Locura amorosa:

<http://www.youtube.com/watch?v=8wbqyCzrrcs>

9. Aspectos innovadores

9.1. Innovación metodológica

En términos prácticos hay dos cosas a destacar:

- Dentro del proceso creativo del guion, los componentes emocionales derivados del conocimiento exhaustivo de los personajes y sus conflictos pasan a ocupar una posición primordial. De ese modo, el conflicto empieza a ser algo más de una noción genérica y adquiere para los alumnos perfiles muy concretos que ellos pueden manejar.

- El condicionamiento de tener que planificar para una sola cámara tres visiones de un mismo suceso obliga a pensar la puesta en escena de forma bastante meticulosa.

En el plano teórico, hay que destacar que esta práctica es una eficaz manera de introducir —aunque de forma muy básica— una metodología derivada, en lo esencial, del análisis textual en el terreno de la creatividad narrativa. Básicamente se trata de deletrear lo que se escribe para tomar conciencia de posibles incongruencias o de su potencia evocadora, es decir lo que se escribe hay que leerlo minuciosamente no descartando las asociaciones que en cada sujeto se producen haciendo que el texto muestre su capacidad evocadora, su densidad o, por el contrario, su vacuidad. Por tanto, es esencial que haya otro que lea analíticamente, es necesario el trabajo en equipo para compartir lo que en cada sujeto provocan unas palabras, unas imágenes, unos gestos. Se trata de tomarse en serio eso de que el primer espectador es el autor.

9.2. Embrión de otras innovaciones audiovisuales

El hecho de tener que plantearse tres —pueden ser dos o pueden ser muchos más— encuadres para un mismo momento —pueden ser más situaciones y asuntos— abre un territorio de experimentación de enormes posibilidades narrativas y plásticas. Ni que decir tiene que la forma de presentación de este tipo de experiencias no tiene por qué ser solo monocal sino que permite propuestas multipantalla más ambiciosas. Esta práctica constituye un embrión sólido para otras posibles innovaciones de la comunicación y la creatividad audiovisuales, ofreciendo al espectador experiencias más enriquecidas y con más matices. Hoy por hoy, este tipo de instalaciones están circunscritas a museos, galerías de arte y algunos eventos, pero es previsible que vayan generalizándose conforme evolucionen los equipos tanto en precio como en prestaciones. Para los alumnos resulta ser un potente estímulo para la indagación de nuevas formas de pensar y hacer proyectos audiovisuales.

Constituye una experiencia valiosa que, dependiendo de la preparación previa del alumno, resultará más o menos complicada. En el caso de los alumnos de primero del título de Técnico Superior en Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, al ser la primera vez, en el segundo trimestre, en la que se enfrentan al proceso de creación del guion, acusan cierta desorientación, lo que exige una dedicación especial por parte del profesor para supervisar y colaborar con cada proyecto. En este caso se pueden rebajar algunas exigencias. Por ejemplo, en vez de

tres pantallas usar solo dos; también se puede plantear una presentación del guion en formatos que les permitan una visualización del proyecto más fácil.

10. Conclusiones

Como propuesta de innovación docente, las conclusiones a reseñar están contenidas en los anteriores apartados sobre los resultados y las innovaciones. De modo sintético, se puede decir que esta propuesta supone un reto de cierta dificultad para los alumnos y que les ayuda a pensar la puesta en escena sobre unos objetivos y unos condicionamientos concretos. Para los alumnos supone una experiencia muy valiosa que les proporciona una gran seguridad en sí mismos a la hora de afrontar cualquier proyecto audiovisual.

Bibliografía

- AUMONT, J, BERGALA, A., MARIE, M. y VERNET, M. (1996): *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- BAL, M. (1987): *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*, Madrid, Cátedra.
- BARTHES, R. (1966): «Introduction a l'analyse structurale du récit», *Communications*, n.º 8.
- BORDWELL, D. (1996): *La narración en el cine de ficción*, Barcelona, Paidós.
- CHATMAN, S. (1990): *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*, Madrid, Taurus.
- GAUDREALT, A. y JOST, F. (1995): *El relato cinematográfico. Cine y narratología*, Barcelona, Paidós.
- GONZALEZ REQUENA, J. (2006): *Clásico, manierista, postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*, Valladolid, Ediciones Castilla.
- LOPE, V. (2011): *La atracción del agujero negro en el cine de Atom Egoyan*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- MCKEE, R. (2005): *El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*, Barcelona, Alba Editorial.
- PROPP, V. (1981): *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- SEGER, L. (1991): *¿Cómo convertir un buen guion en un guion excelente?*, Madrid, Rialp.
- _____ (2000): *Cómo crear personajes inolvidables*, Barcelona, Paidós.

La Educación Física en mi portafolio

Mónica Aznar Cebamanos

Juan Clemente-Alloza Gaztelu

Fundación San Valero

1. Descripción

Los métodos magistrales y expositivos de transmisión de conocimientos utilizados tradicionalmente han dejado de tener protagonismo en la escuela actual y desde FSV, más concretamente desde el Departamento de Educación Física (E. F.), llevamos unos años incorporando metodologías nuevas de enseñanza y de evaluación, que ceden protagonismo al alumno y a la participación activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje.

La última metodología de aprendizaje y evaluación innovadora, que hemos desarrollado y aplicado con nuestros alumnos, ha sido trabajar con un portafolio electrónico.

La incorporación de esta herramienta de trabajo en el aula ha supuesto para nuestros alumnos una herramienta para la descripción de sus esfuerzos y para mostrar el resultado de su trabajo, en la asignatura de E. F. En él han incluido documentos, trabajos y materiales de todo tipo, realizados en las clases de E. F., así como opiniones y reflexiones, que en su conjunto muestran el alcance y la calidad de su trabajo, el cual han llevado a cabo a lo largo de todo el curso en esta asignatura.

Los alumnos han utilizado una herramienta que tradicionalmente utilizan artistas, fotógrafos, o arquitectos para mostrar sus obras, y han sido capaces de exponer una colección de materiales realizados por ellos en clase, con el objetivo de ser los propios autores de la explicación del aprendizaje realizado a lo largo de su proceso de formación, reflexionar sobre ello y autoevaluarlo guiados por el docente, a través de una rúbrica.

Hemos utilizado esta metodología de trabajo porque, como docentes, consideramos que es una herramienta que potencia la participación activa y autónoma del alumno, impulsa la construcción del conocimiento pedagógico y enfatiza la individualidad del proceso de

enseñanza-aprendizaje. La aplicación de esta metodología ofrece al alumno un gran desarrollo de la capacidad de análisis-síntesis, la creatividad, y el pensamiento reflexivo y crítico, así como una gran implicación en el proceso de «aprender a aprender» y de evaluación. El hecho de utilizar la autoevaluación educa en responsabilidad al alumno, de la misma manera que el uso de esta herramienta, que le da la posibilidad de mejorar el trabajo realizado con anterioridad en clase, además de proporcionar al alumno un afán de superación y motivación respecto a los resultados finales.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

A modo de «experiencia piloto», hemos trabajado el portafolio en el curso de 4.º de ESO de FSV, ya que realmente el objetivo final de este proyecto de innovación docente tiene intención de abarcar los cuatro años de Secundaria. Con este proyecto pretendemos poder utilizar el portafolio como una herramienta de trabajo en el aula durante dichos cuatro, comenzándolo a crear por los alumnos en 1.º de ESO y cerrándolo al finalizar 4.º, exponiendo a modo de escaparate el proceso de aprendizaje del alumno en esta asignatura a lo largo de esta etapa educativa.

Lo hemos aplicado con los tres grupos de 4.º de ESO, de la mano de dos docentes de E. F. diferentes, pero que han trabajado coordinados y de la misma manera durante todo el curso. Los tres grupos de clase son grupos sin ninguna particularidad a destacar, con entre 25 y 28 alumnos, ya que en un grupo en la asignatura de E. F. y en otras se suman los alumnos de Diversificación.

El proyecto se presentó a los alumnos en el mes de octubre, aunque en septiembre ya quedó reflejado y explicado en la programación corta del alumno. En esta presentación se entregaron los contenidos mínimos que debía contener el portafolio, así como la rúbrica para su evaluación, y se mostró la herramienta informática.

A lo largo de octubre los alumnos crearon y personalizaron sus portafolios, que les fueron cedidos por una empresa informática con la que anteriormente habíamos acordado y creado la herramienta de trabajo, y que con la colaboración del Departamento de Informática de FSV aprendieron a manejar.

Durante todo el curso los alumnos volcaron en él todos los trabajos realizados en clase, así como su proceso de realización, fuentes de consulta, corrección y mejora de trabajos, también los resúmenes de libros de lectura leídos en la asignatura, repuestas a preguntas de clase, reflexiones

y opiniones personales sobre diferentes temas trabajados en el aula, y un diario personal de sensaciones. En junio y de la mano del docente los alumnos realizaron su autoevaluación.

El uso de los portafolios es algo muy extendido en la enseñanza universitaria en toda Europa, pero no tanto en enseñanzas secundarias. Con el trabajo actual en el aula, basado en competencias, resulta un método de trabajo y de evaluación muy bueno, lo que ha motivado que cada vez sean más los centros escolares que lo utilizan en sus procesos formativos.

Como referentes prácticos consultados en el proceso de diseño de esta herramienta de evaluación, hemos querido destacar los centros pioneros en su uso como el Colegio Montserrat y el Centro de Educación Secundaria Personalizada (CESP), en el que los alumnos son evaluados con esta herramienta. También cabe destacar el Colegio San Viator Ikastetxea, que evalúa con portafolios su Proyecto de Innovación Educativa de Plurilingüismo.

También es referente el IESS Sierra Morena de La Solana que utilizan los portafolios para evaluar su Plan de Lectura y Escritura (PLEC).

Pero, además de todas estas referencias en centros docentes, hay que resaltar también un proyecto de mucha más envergadura, como es el Portfolio Europeo de las Lenguas.

3. Objetivos

Los objetivos generales que buscamos con este proyecto de innovación son los siguientes:

- Crear un documento personal, abierto al mundo, que acumule «documentación», que se base en datos y opiniones sistemáticas, y que documente los méritos del alumno, su desarrollo personal y su proceso de aprendizaje en la asignatura de E. F.
- Potenciar la organización del conocimiento de forma integral trabajando las competencias básicas del alumno.
- Desarrollar en los alumnos la percepción de sus propios progresos, fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, mediante el uso del portafolio como herramienta en el marco de la evaluación continuada y formativa.
- Enseñar al alumno a planificarse y a autogestionarse a partir de las orientaciones iniciales, a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa.

- Utilizar las TIC como elemento motivador y de gran difusión, lo que permitirá compartir con compañeros y amigos los trabajos, reflexiones y experiencias vividas en la asignatura.
- Conseguir que cada alumno refleje su personalidad en el portafolio, así como su afinidad con la signatura, incorporándole todo lo que cada alumno quiera por encima de los requisitos mínimos.

4. Desarrollo

El proceso de implantación y de uso de esta herramienta ha tenido cuatro fases a lo largo de este curso: fase de preparación por parte de los docentes, fase de exposición a los alumnos, fase de creación de la herramienta electrónica por los alumnos, y fase de autoevaluación.

4.1. Fase de preparación

Esta fase se realizó el curso anterior y abarca todo el trabajo que los docentes realizaron recopilando información sobre el uso de los portafolios en Secundaria, en la asignatura de E. F., y en otras asignaturas; estudiando modelos de portafolios, comparando empresas informáticas y soportes informáticos gratuitos, manejando los portafolios seleccionados para trabajar, decidiendo los contenidos mínimos a incorporar y las competencias a desarrollar, diseñando las tareas a realizar y las metodologías a utilizar para cada tarea y como reflejarlas en el portafolio, diseñando la autoevaluación, y sobre todo planificando muy bien la fase de exposición y creación. Una vez creado se reflejó en la programación y se elaboró la guía metodológica de uso. En esta fase se contó con la ayuda de Manolo Bona del Área Informática de la FSV, quien revisó la herramienta informática elegida que fue Edu-Portfolios y comprobó su eficacia informática y la problemática legal.

4.2. Fase de exposición y diseño

Esta fase comenzó con la presentación de la asignatura a los alumnos, a través de la programación corta, desde la web personal de los docentes y posteriormente realizando a primeros de octubre tres sesiones de clase en el aula de Informática, donde se explicó muy concienzudamente a los alumnos el proyecto, la herramienta y su evaluación. En esta fase contamos con la ayuda de los profesores que impartían la asignatura de informática a los tres grupos y que durante dos sesiones de su asignatura, y previo estudio de la herramienta informática por su parte, ayudaron a los alumnos a solucionar todos los problemas o dudas que la herramienta

informática les había planteado en el diseño personal. Fueron tres sesiones en las que al término de estas todas las dudas surgidas en el alumno quedaron resueltas.

Queremos resaltar lo difícil que fue en esta fase, hacerle entender al alumno el porqué de utilizar un portafolio en la asignatura de Educación Física, ya que no entendían la relación existente. En esta fase se les explicó y entregó la rúbrica de evaluación.

4.3. Fase de creación

Esta fase duró hasta final de curso, ya que los alumnos han ido dando forma a sus portafolios con todas las tareas, salidas, y actividades que en la asignatura de Educación Física se han realizado a lo largo de todo el curso, utilizando diferentes metodologías de enseñanza (contratos de aprendizaje, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo y aprendizaje por proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc.). En esta fase los alumnos han trabajado en sus portafolios desde sus casas y durante las clases de E. F., ya que a lo largo de cada evaluación, junto con las sesiones de clase en el gimnasio, los alumnos han tenido dos sesiones en el aula de Informática para ir incorporando sus trabajos al portafolio y reflejando su proceso de aprendizaje. Un aspecto a destacar de esta fase es que los alumnos comenzaron a compartir los portafolios con sus compañeros, lo que generó una notoria mejoría en los trabajos. En esta fase contamos con la ayuda de los profesores de inglés de cada grupo, quienes corregían los resúmenes de los trabajos teóricos realizados por los alumnos, ya que era requisito mínimo que estos estuvieran redactados en castellano e inglés.

Lo que más nos costó en esta fase fue que los alumnos cogieran la dinámica de entrar en el portafolio semanalmente para su actualización. Hemos tenido que estar muy encima de ellos para que el uso de esta herramienta obtuviera un buen resultado, pero creemos que al final ha merecido la pena, dados los resultados obtenidos por los alumnos.

4.4. Fase de evaluación

En función de la rúbrica propuesta, el docente evaluó a los alumnos en la primera evaluación y en la segunda evaluación, y el alumno se autoevaluó también en esta segunda evaluación, quedando reflejadas estas evaluaciones en los portafolios. Durante la tercera evaluación fue el propio alumno quien se autoevaluó y se adjudicó la nota que merecía su trabajo.

En la primera evaluación, la evaluación del docente se realizó a modo de prueba ya que en muchos portafolios los docentes no podíamos entrar a evaluar los trabajos por fallos en la herramienta informática y por contraseñas erróneas. Así que como no se pudieron evaluar todos, los que sí se pudieron se evaluaron en positivo, y no en negativo, proporcionando a los alumnos directrices para mejorar sus trabajos. En la segunda evaluación el profesor evaluó el trabajo y cada alumno se autoevaluó utilizando la rúbrica. Posteriormente, el alumno y el docente compararon las evaluaciones realizadas, llegando a través de la negociación a la nota final. En la tercera evaluación los alumnos se autoevaluaron otorgándose, la mayoría de ellos, notas muy justas.

Destacar la problemática surgida en algunos portafolios al final de curso que no permitían al alumno terminar de volcar sus trabajos. Fue un fallo informático y no supimos solucionarlo, así que con estos alumnos corregimos la parte final en un documento Word.

Después de todo el curso con esta nueva herramienta de evaluación el resultado general ha sido muy satisfactorio, aunque esto no excluye que haya habido algún alumno que no lo haya trabajado correctamente y que su resultado haya sido penoso.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

El personal implicado en el proyecto docente ha sido:

- La jefe del Departamento de E. F. de la FSV, que realizó todo el estudio y la investigación inicial. Seleccionó la herramienta informática, los contenidos mínimos, y valorará a lo largo del curso 2012-2013 la repercusión del trabajo, el impacto en los alumnos, y su implantación en otros cursos de Secundaria.
- Los docentes que imparten la asignatura en 4.º de ESO, que han sido los que han expuesto a los alumnos el proyecto, han trabajado en la asignatura, les han guiado en el desarrollo de sus trabajos, evaluado y ayudado en la autoevaluación.
- Alumnos de 4E1, 4E2 y 4E3 son los artistas que han plasmado en sus portafolios, de una forma personal y particular, su proceso de aprendizaje y su visión sobre la asignatura de E. F.
- Docentes de la asignatura de Informática en 4.º de ESO, tanto de Diversificación como los de los grupos de clase estándar.
- Docentes de la asignatura de Inglés en 4.º de ESO, tanto de Diversificación como los de los grupos de clase estándar.

- El director del centro de enseñanzas regladas que permitió la realización del proyecto y autorizó el uso de la herramienta informática.

En relación a los recursos materiales, el alumno necesitaba para trabajar con esta herramienta un ordenador en su casa. Solo uno de todos los alumnos no tenía y pusimos a su disposición todas las semanas el ordenador del Dpto. de E. F. para que pudiera volcar sus trabajos.

También contaron con sus móviles y cámaras de fotos y de vídeo para obtener imágenes, exclusivamente de ellos mismos, que podían incorporar a sus portafolios.

En el aula, y en momentos puntuales en cada evaluación, necesitamos realizar la clase de E. F. en un aula informática para trabajar en los portafolios. Destacar la dificultad de encontrar libre un aula informática en la hora de clase de E. F., así como el control del uso de móviles y cámaras durante las clases y salidas deportivas.

Asimismo, los docentes hemos contado con el ordenador del Dpto. de E. F. y con *notebooks*, que junto con unas *tablets* proporcionadas por Edu-Portfolios que contenían las direcciones y contraseñas, accedíamos automáticamente a visualizarlos.

6. Herramientas de aprendizaje

El trabajo con esta herramienta proporciona a los alumnos la adquisición de las siguientes competencias.

- Competencia en comunicación lingüística: esta metodología permite generar ideas, dar coherencia y cohesión a las propias tareas y adoptar decisiones expresándose de forma escrita.
- Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico: el portafolio facilita los procesos de identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones. Implica la habilidad de poner en práctica los procesos propios del análisis y de la indagación científica.
- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital: esta metodología puede utilizarse como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.
- Competencia social y ciudadana: el portafolio, como modelo de evaluación compartida, favorece la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos.

- Competencia de aprender a aprender: esta metodología permite conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo voluntad para superar las segundas, aumentando así la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.
- Competencia en autonomía e iniciativa personal: el portafolio favorece la comprensión y el análisis de los propios aprendizajes, así como el control y la autorregulación de los mismos por el alumno.

7. Evaluación

Respecto a la evaluación del proceso de aplicación de esta herramienta hay un dato «claro», pese a los pros y contras de trabajar con ella, como exponemos aquí, la nota media de los alumnos que han utilizado esta herramienta ha sido superior al resto de cursos. La nota media de todo 4.º de ESO este curso, se ha situado en 7,45 estando el curso anterior en 6,02. También el número de suspensos en la asignatura de Educación Física este curso ha sido inferior pasando de 15 a 4.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

La utilización de esta herramienta de evaluación en las clases de Educación Física ha conseguido unos resultados muy positivos a nivel general en el trabajo los alumnos y ha permitido conseguir todos los objetivos que los docentes nos habíamos marcado. Realmente lo más complicado fue comenzar, y que los alumnos entendieran que se podía mezclar la informática con la Educación Física, y que pudieran dar su opinión sobre todo lo realizado, contenidos, trabajos, salidas, y lecturas, sin importar en el proceso de evaluación, sobre todo aquellos alumnos que no disfrutaban en esta asignatura.

La utilización de esta herramienta, ha proporcionado a los alumnos a lo largo de curso los siguientes aspectos:

1. Ha trabajado y desarrollado la autonomía de los estudiantes. El hecho de realizar un trabajo que ha sido evaluado en tres ocasiones solamente, a lo largo del curso escolar, los ha obligado a ser autónomos y dosificar el trabajo de realización del portafolio. El alumno ha elegido su contenido y personalizado el diseño, y junto con su diario de sensaciones y reflexiones, ha adquirido una gran autonomía de trabajo.
2. Ha permitido al alumno estructurar las tareas de aprendizaje (establecer lo que es obligatorio y lo que es optativo) y permitirle, en función de sus expectativas y vinculación con la asignatura y el docente, graduar su trabajo y esfuerzo.

3. Respetar los procesos de atención a la diversidad, ya que permite ajustar las actividades a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.
4. Ha sido un elemento dinámico y constante en la comunicación profesor-alumno, favoreciendo la retroalimentación con respecto al progreso y aprendizaje individual.
5. Ha motivado al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje, ya que el hecho de poder mejorar los trabajos del portafolio, después de la corrección del profesor y realizar su autoevaluación, hace que el alumno se implique mucho más en la asignatura.
6. El hecho de poder recoger gráficamente las tareas realizadas en clase o en las actividades complementarias de la asignatura, con cámaras, móviles y demás medios técnicos, ha logrado que los alumnos se motiven mucho más y se acerquen a las TIC. Se ha conseguido alejar esa inquietud que los alumnos tienen de sacar el móvil en clase, ya que se hacía de forma natural y consensuada con el docente.
7. Proveer a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.
8. Ha desarrollado las destrezas colaborativas entre el alumnado, ya que el hecho de compartir los trabajos y de cooperar entre compañeros con el manejo de la herramienta informática ha conseguido que las destrezas colaborativas de los alumnos mejoren y se desarrollen muy positivamente. Los alumnos han logrado interactuar entre ellos, ya que el portafolio da la oportunidad de tener dentro de él sus amistades para poder comparar portafolios y llevar un seguimiento de sus amistades.
9. Desarrollar su destreza en un campo conocido pero en una faceta desconocida para ellos.
10. Poder expresar por escrito aquellas actividades o tareas que les gustan o satisfacen en la asignatura de Educación Física y las que no.
11. Reflexionar en el día a día al completar la frase «Antes pensaba que..., ahora pienso que...».

Todo esto ha hecho que los resultados académicos de estos tres grupos de 4.º de ESO, en la asignatura de E. F., hayan sido mejores que los obtenidos el curso pasado. Que los alumnos hayan disfrutado con la asignatura mucho más y su motivación hacia ella sea mayor.

Los principales puntos débiles encontrados durante este curso con el portafolio, y que nos darán información para seguir la implantación del proyecto, son los siguientes:

1. Requiere tiempo y dedicación por parte del docente y del estudiante.
2. Implica un alto nivel de autodisciplina y responsabilidad por parte del alumnado, que en muchos casos no ha sido respetado, quedando reflejado en el portafolio final.
3. Es inapropiado para medir el nivel de conocimiento de hechos, por lo que conviene ser usado combinando otro tipo de evaluaciones que permitan medir este aspecto.
4. La herramienta informática ha dado muchos problemas durante las clases en el aula de Informática con todo el grupo a la vez, ya que la velocidad de respuesta de la web de Edu-Portfolio, al estar toda la clase conectada a la vez, ha sido muy lenta y mala.
5. Los alumnos poco disciplinados han copiado de los portafolios de los compañeros las correcciones de los trabajos, así como las reflexiones y respuestas a preguntas formuladas por el docente en las sesiones de clase.
6. Problemas para poder utilizar las aulas informáticas debido a la no disponibilidad de ellas en el horario de Educación Física con los grupos de 4.º de ESO.
7. Muchos problemas con la herramienta informática ya que no permitía a algunos alumnos entrar en su portafolio desde casa para actualizarlo.
8. Problemas para poder controlar el uso de móviles y cámaras durante las clases de E. F.
9. Muchos alumnos lo han entendido como más trabajo adicional en la asignatura y no han valorado ni aprovechado hasta el final la posibilidad de mejorar sus trabajos. Un número alto de alumnos no ha puesto las frases finales de cada bloque de contenidos.

Pese a todos estos inconvenientes, la herramienta ha funcionado y todo lo positivo que ha aportado a los alumnos, a los docentes y a la asignatura en general nos obliga a tratar de mejorar estos puntos débiles para seguir utilizándola en las siguientes fases de su implantación en la asignatura de E. F. en los cuatro cursos de Secundaria.

9. Aspectos innovadores

En la signatura de E. F. llevamos elaborando con los alumnos, desde 1.º de ESO hasta 4.º de ESO, un cuaderno (bloc de anillas) donde guardan los trabajos realizados en clase y casa. Este cuaderno tiene unos separadores que dividen el cuaderno en cinco bloques de contenidos comunes a los cuatro años. A continuación de estos separadores los alumnos encuadernan los trabajos realizados durante el curso y este cuaderno es evaluado por los docentes todos los años. Al finalizar la ESO los alumnos tienen este cuaderno como referente de todo su proceso de aprendizaje en esta etapa educativa.

Con esta herramienta que presentamos, El Portfolio Electrónico, estamos plasmando a través de las TIC lo mismo que realizamos tradicionalmente en la asignatura, pero nos permite ir a mucho más allá. El carácter innovador de esta herramienta esta en la utilización de las TIC y la motivación que ello produce en los alumnos, las posibilidades de comunicación entre los alumnos, las posibilidades de control por parte del docente, la facilidad de corrección y comunicación con el alumno, las posibilidades de mejora de los trabajos y sobre todo el aporte personal del alumno a la herramienta, así como su opinión sobre todo lo relacionado con la asignatura, lo que le permite al docente conocer experiencias y sensaciones de los alumnos en sus clases.

10. Conclusiones

El portafolio es una herramienta muy utilizada para mostrar cómo es el alumno y cómo es su trabajo. Nosotros hemos utilizado este portafolio en la signatura de E. F. y nos gustaría hacerlo a lo largo de los cuatro años de Secundaria.

Pero esta herramienta es extrapolable a todas las asignaturas de cualquier etapa educativa del alumno. Es decir, que si se utilizara esta herramienta cuando el alumno entra en el centro escolar, y en ella hubiera un espacio para cada asignatura, el alumno podría llegar a elaborar un portafolio personalizado de su paso por una etapa educativa concreta o por un determinado centro educativo.

Este portafolio se convertiría en una carta de presentación para que ese alumno después pase al mundo universitario, donde el portafolio está muy utilizado, o al mundo de la empresa a modo de currículum novedoso e innovador.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- AGRA, M. J., GEWERC, A. y MONTERO, L. (2003): «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación online y presenciales», *Enseñanza*, n.º 21, pp. 101-114.
- BANTA, T. W. (2003): *Portfolio assessment: uses, cases, scoring and impact. Assessment update collection*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BARBERÁ, E. (2005): «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio», *Revista Educere*, n.º 31, pp. 497-503.
- BARBERÁ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A. y GUASCH, T. (2006): «Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, n.º 2, pp. 55-66.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R. (2005): «El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, n.º 4 (1), pp. 121-139.
- CANO, E. (2005): *El Portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*, Barcelona, Octaedro.
- CISNEROS-COHERNOUR, E. J., BARRERA, M. E., CANTO, P. J., ALONZO, C. G. y TORRE L. (2003): *Utilizando portafolios en la evaluación de personal docente de los núcleos básico, propedéutico y de formación de un subsistema de educación media superior. Informe de Investigación*, Mérida, Facultad de Educación-Universidad Autónoma de Yucatán (México).
- COLÁS, M. P., JIMÉNEZ, R. y VILLACIERVOS, P. (2005): «Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES», *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 204, pp. 1-20.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996): «¿Evaluación? No, gracias, calificación», *Cuadernos Pedagogía*, n.º 243, pp. 92-97.
- GATICA, F., OREA, F. R. y VEGA, M. F. (2007): «E-portafolio como recurso académico en Medicina. Revisa.unam.mx», *Revista Digital Universitaria*, n.º 4.
- GENERELO, E., ZARAGOZA J. y JULIÁN, J. A. (2006): «Una experiencia de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física», *Revista Investigación en la Escuela*, n.º 59, pp. 102-116.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. (2005): «De la memoria al portafolios en el prácticum de la titulación de maestro: una propuesta metodológica alternativa», *Revista de Ciencias de l'Educació*, año XXIX, III época, Tarragona.

_____ (2006): «El portafolio del estudiante de Psicopedagogía. Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, aplicado a la asignatura de Diagnóstico en Educación», Santander, TGD.

GONZÁLEZ TORRES, P., GARCÍA GARCÍA, M. A. y FERNÁNDEZ PARIENTE, I. (2005): «Una experiencia de evaluación alternativa en las asignaturas de Ciencia de los Materiales en la EPS de Ingeniería de Gijón», *Revista Aula Abierta*, n.º 85, pp. 105-122.

HARTNELL-YOUNG, E. (2006): «E-portfolios for Knowledge and Learning», JAFARI, A. y KAUFMAN, C. (eds.): *Handbook of Research on E-portfolios*, Hershey, PA, Idea Group Reference.

_____ (2006): «E-portfolios in Australian schools: supporting learners' self-esteem, multiliteracies and reflection on learning», *Lecture Notes in Computer Science*, vol. 4226, 2006, pp. 279-289.

HARTNELL-YOUNG, E. y MORRIS, M. (2007): *Digital Portfolios: Powerful Tools for Promoting Professional Growth and Reflection*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

HARTNELL-YOUNG, E., SMALLWOOD, A., KINGSTON, S., y HARLEY, P. (2006): «Joining Up the Episodes of Lifelong Learning: a Regional Transition Project», *British Journal of Educational Technology*, n.º 37, 6, pp. 853-866.

HILDA E. Q. (1996): «El portafolio como estrategia para la evaluación. Teoría y didáctica de la lengua y de la literatura», *Universidad Interamericana de Puerto Rico*, n.º 8, pp. 89-96.

JIMÉNEZ, B. y SANTOS, M. (1999): «La evaluación de la formación del profesorado», FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (eds.) *Formación y Actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.

JORBA, J. y SANMARTI, N. (2000): «La función pedagógica de la evaluación», VV. AA.: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó.

KIMBALL, M. A. (2003): *The web portfolio guide: creating electronic portfolios for the web*, Nueva York, Longman Publishers.

KLENOWSKI, V. (2005): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Madrid, Narcea.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2006): *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

MARTIN-KNIEP, G. O. (2001): *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*, Quilmes, Paidós.

MOKHARI, D. y YELLIN, D. (1996): «Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers' knowledge and attitudes», *Journal of Teacher Education*, n.º 47 (4), pp. 245-248.

- NAVARRÍAS NALDA, F. (2004): *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- PEÑA GONZÁLEZ, J. (2005): «Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación», *Revista Educere*, n.º 31, pp. 599-607.
- PORLAN, R. (1995): *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada.
- POWERS, D., THOMSON, S. y BUCKNER, K. (2000): «Electronic Portfolios», BULLOCK, A. A. y HAWK, P. P.: *Developing a teaching portfolio. A guide for preservice and practicing teacher*, Ohio, Merrill-Prentice-Hall.
- PRENDES, M. P. (2007): «El portafolio», VV. AA.: *Memoria final del Proyecto Seminario Permanente de Innovación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar aprobado en la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la convergencia europea para el curso 2006-2007*, Universidad de Murcia [documento policopiado].
- QUINTANA, H. (2000): «El portafolio como estrategia para la evaluación», VV. AA.: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): «El portafolio ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?», SALMERÓN, H. (coord.): *Diagnosticar en Educación*, Granada, FETE/UGT
- SELDIN, P. (1991): *The teaching portfolio: a practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*, Boston, Anker Publishing Company.
- SELDIN, P. y ANNIS, L. (1990): «The teaching portfolio», *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, n.º 8, pp. 197- 201.
- WILLIAMS, S. C., DAVIS, M. L., METCALF, D. y COVINGTON, V. M. (2003): «The evolution of a process portfolio as an assessment system in a teacher education program», *Current issues in Education*.

Raquel Abad Saura es maestra y licenciada en Pedagogía Musical y Musicología por el Conservatorio Superior de Música de Zaragoza e imparte clases de Educación Secundaria en la Fundación San Valero desde 1996.

José Luis Villanova Valero es licenciado en Bellas Artes por el Centro Politécnico Superior de Valencia, profesor de Plástica y Visual y Dibujo Técnico en el Centro de Educación Secundaria Fundación San Valero desde 1996.

Raúl Ortega Tamayo es director técnico y responsable de producción de múltiples eventos a nivel nacional e internacional, formado en España en Electrónica de Telecomunicaciones y posteriormente en Técnico Cultura y Producción de Televisión y Artes Escénicas. Actualmente profesor en CPA Salduie Zaragoza de las asignaturas: Producción de Espectáculos y Representaciones, con compromiso de docencia con la Universidad Complutense de Madrid para su Máster de Gestión Cultural. A lo largo de veintidós años de trayectoria ha destacado en los campos de la iluminación escénica, recibiendo varios premios, y de la regiduría-producción. En la actualidad colabora con diferentes productoras y entidades públicas para la creación, producción y ejecución de cualquier evento de TV y artes escénicas. Su versatilidad y conocimiento de las diferentes disciplinas de las artes escénicas, le permiten desarrollar los proyectos de infraestructuras en equipamientos culturales.

Carlos Val Naval es licenciado en Comunicación Audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesor en CPA Salduie de las asignaturas: Producción de Espectáculos, Representaciones Escénicas, Lenguajes Audiovisuales, y Comunicación Audiovisual. En 2007 escribió, dirigió, y produjo el cortometraje *El iglú*, subvencionado por el Gobierno de Aragón con los siguientes premios: Mejor Ópera Prima y Mejor Montaje en SCIFE (2007), Actriz Revelación en Festival de Aguilar de Campoo (2007), y Mejor Cortometraje Aragonés Muestra de Cortos Delicias (2008). En 2008 escribió, dirigió y produjo el cortometraje *Tengo un secreto*, subvencionado por el Gobierno de Aragón y estrenado en la Semana de la Crítica del Festival de Cannes 2008. Premios: Mejor Película y Mejor Música Original en SCIFE (2008), Segundo Premio Festival Int. de Calasparra (Sección Temática), Mejor Actriz en Muestra de Cortometrajes Aragoneses Delicias (2010), y Mejor Cortometraje Copenhagen Gay & Lesbian Film Festival (2010).

Víctor Lope Salvador es doctor en Comunicación Audiovisual y trabaja como periodista, realizador, guionista y productor de audiovisuales. Es profesor en CPA Salduie desde 1997 y también en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid desde 2006.

Chusé Lois Fernández Aldana es creativo radiofónico y diseñador sonoro. Experto en creatividad radiofónica y semiótica acústica. Es profesor de formación *online* en el Área de Radio del Centro de Producción Audiovisual CPA Salduie, donde imparte cursos a distancia de radio creativa, producción, realización radiofónica y *podcasting*, siendo el responsable del postgrado *online* de Radio. Es coordinador de la Escuela de Radio TEA FM, del Centro de Tecnologías Avanzadas del Gobierno de Aragón, que recibió el Premio Ondas 2012 a la Innovación Radiofónica, y responsable de la puesta en marcha de diversas iniciativas experimentales. Asimismo, en la Universidad San Jorge de Zaragoza y el CPA Salduie desarrolla trabajos de investigación creativa, a través de la elaboración de una tesis sobre los avances de interactividad en los medios de comunicación de masas y en concreto en la radio. Colabora con la Facultad de Comunicación de la USJ en el proyecto de radio *online* como asesor externo, siendo el responsable de programación y continuidad de Radio Universidad San Jorge.

Bruno Aceña Fernández es licenciado en Periodismo por la Universidad Europea de Madrid, MBA en Dirección y Gestión de la Empresa Radiofónica por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Cadena Ser, y actualmente cursa los estudios de Doctorado en Comunicación en la Universidad San Jorge. Cada día combina su labor docente en la USJ, como profesor de Radio y Locución, con su labor de periodista en activo en la radio autonómica, Aragón Radio. Su experiencia profesional le ha llevado a trabajar en varios medios de comunicación como Cadena Ser; Antena 3 Televisión, *El Periódico de Aragón*, y en el Grupo Aragón Digital. Sus especialidades, que actualmente se encuentra investigando, se centran en la locución y la expresión oral en medios de comunicación audiovisuales, y los nuevos géneros periodísticos en radio.

Miguel Deza Oliveros es técnico en Imagen y Sonido en la especialidad de Medios Audiovisuales, actor y director de Doblaje por Sinrotake y completa su formación académica con otros cursos sobre Fotografía, Sonido Profesional y Creación en Innovación Radiofónica. Es técnico de radio y de sonido directo, ha trabajado en teatro, medios de comunicación (RNE Radio 3 y Aragón Radio) y en eventos como la Expo Zaragoza 2008. También es jefe de Sonido en varios estudios de doblaje, en los que también ha ejercido como actor de doblaje y locutor. Actualmente es responsable técnico de la emisora Radio TEA FM, del Centro de Tecnologías Avanzadas del Gobierno de Aragón, que recibió el Premio Ondas 2012 a la Innovación Radiofónica; y, dentro del Área de Radio, imparte el Curso Técnico de Doblaje e interviene en el Máster de Radio de CPA Salduie.

Mónica Aznar Cebamanos es licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y DEA en Dirección y Administración de Empresas por la Universidad de Lleida. Complementa su formación académica con un Máster en Dirección y Gestión de Instalaciones Deportivas y dos posgrados en Gestión Deportiva y en Dirección de Programas Fitness. Con gran experiencia como docente y en gestión educativa, actualmente desarrolla su trabajo en la Fundación San Valero, como jefe del Departamento de Educación Física y profesora del mismo, compaginándolo con su trabajo de asesora en diferentes organizaciones y empresas del sector. Asimismo, en los últimos años, complementa su trabajo con la investigación en el Área de Calidad y Satisfacción en los Servicios Deportivos, así como la Cultura Organizativa de las Empresas.

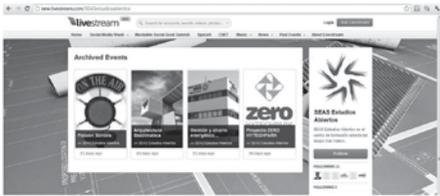
Juan Clemente-Alloza Gaztelu es licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Europea de Madrid. Actualmente, es profesor de Educación Física en la Fundación San Valero. En los últimos años ha ejercido como docente en otros centros como el Colegio Ntra. Sra. Del Carmen (Carmelitas) y Colegio La Salle Franciscanas Gran Vía. También ha sido profesor del bloque común de Técnico Deportivo Nivel II del Área de Teoría y Práctica del Entrenamiento para la Federación Aragonesa de Actividades Subacuáticas de Aragón.

STREAMING EN LAS AULAS

SERGIO NIETO, SEAS, sergionieto@estudiosabiertos.com



En la constante búsqueda de eliminar las barreras físicas y geográficas, se pensó en cómo abrir a todo el mundo la posibilidad de “asistir” a los seminarios y charlas presenciales que se imparten desde SEAS. Para ello se habilitó un canal de streaming desde el cual se puede visualizar en directo el evento y, además, interactuar en tiempo real y de forma dinámica con el ponente.



Lo que se hace realmente es convertir el salón de actos de la Fundación San Valero en un plató de televisión utilizando, dependiendo del evento, hasta 4 cámaras, una mesa de realización y un portátil, el cual se encarga de mandar la señal a través de la red, para que el *viewer online* lo pueda visualizar a través de su ordenador o dispositivo móvil.



Además, una vez finalizado el evento, se puede visualizar tantas veces como se quiera desde la cuenta de streaming: new.livestream.com/SEASestudiosabiertos

**II Premio de Innovación Docente -
Grupo San Valero. Octubre, 2012**

SANVALERO
grupo

«**Streaming en las aulas**», Sergio Nieto, SEAS Estudios Superiores Abiertos. Esta práctica obtuvo el primer Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación No Universitaria Modalidad Póster (2012).

App Ios. Campus Virtual SEAS (Grupo San Valero)

JOSÉ MANUEL PASCUAL (SEAS), jmpascual@estudiosabiertos.com

ANA COSTERO, SEAS, acostero@estudiosabiertos.com

Una vez conocidos los datos estadísticos referentes a las conexiones realizadas al Campus Virtual de SEAS por parte de los alumnos, y donde se mostraba una clara tendencia a la conexión desde dispositivos móviles, se decidió el desarrollo de una App los para Campus Virtual de SEAS, Grupo San Valero.

Esta aplicación, está compuesta por las siguientes opciones:



- **Acceso Campus:** con acceso a los estudios matriculados, libros electrónicos, agenda, mensajería, comunicados y demás opciones principales.

- **Comunicación:** con canales corporativos de video, Twitter, noticias Web, Newsletters, etc.

- **Información Comercial:** con acceso completo a todo el catálogo de titulaciones de SEAS, con una descripción completa de cada uno de los cursos, incluida la programación detallada de los mismos.



La versión para Ipad es una realidad desde Julio de 2012 (disponibilidad en App Store), con más de 180 descargas. En octubre, está prevista la publicación para dispositivos ANDROID.



Desbloquear

**II Premio de Innovación Docente -
Grupo San Valero. Octubre, 2012**



«App iOS Campus Virtual SEAS», José Manuel Pascual y Ana Costero, SEAS Estudios Superiores Abiertos. Esta práctica obtuvo el segundo Premio Universidad San Jorge de Innovación Docente Categoría Educación No Universitaria Modalidad Póster (2012).

AULAS VIRTUALES

JORGE GARCIA, SEAS, jorgegarcia@estudiosabiertos.com

MARIA JOSÉ INEVA, SEAS, mjoseineva@estudiosabiertos.com

Aula Virtual SEAS

Conexión a través
de internet

El alumno puede acceder
remotamente a una instalación
real diseñada para el aprendizaje

II Premio de Innovación Docente -
Grupo San Valero. Octubre, 2012

SANVALERO 
grupo

«Aulas virtuales», Jorge García y María José Ineva, SEAS Estudios Superiores Abiertos.

DIGITALIZACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

JAVIER ALCAÑIZ, SEAS, jalcaniz@estudiosabiertos.com

Maquillaje y plieguería para cine y televisión | página: 220-221 | 352

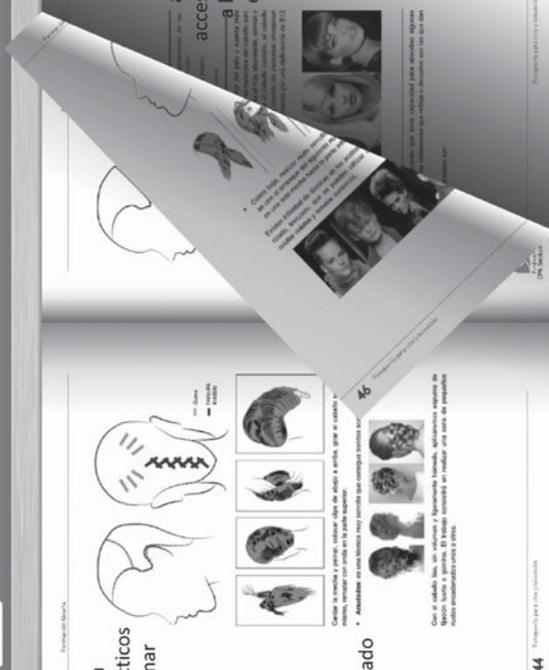
1. En SEAS, se decide realizar una digitalización de materiales didácticos con el objetivo principal de eliminar el soporte papel como formato de estudio

2. La digitalización del material comenzó a implementarse el pasado mes de mayo, y a día de hoy es una realidad para el 100% de la línea técnica de SEAS y CPA

3. Complementariamente a esta medida se implementó también la matrícula digital, de modo que el alumno confirma su participación y acceso al curso inmediatamente (frente a la demora media anterior estimada en 3 días, entre matrícula y acceso)

4. Aparte de las evidentes mejoras a nivel de calidad, otros resultados obtenidos son:

- 3.700 Kg de papel no enviado
- 700 transportes no realizados
- 2.100 días de demora anulados



TABLETAS DIGITALIZADORAS Y ESCRITORIO REMOTO

ANTONIO LACUEVA, SEAS, antoniolacueva@estudiosabiertos.com

JOSE MARIA MEGINO, SEAS, jmmegino@estudiosabiertos.com

En SEAS, y dadas las características metodológicas (al no existir presencia física en el aula por parte del alumno), se hizo necesario disponer de un método de comunicación alumno – profesor en el cual se pudiese traspasar el contenido de la “pizarra” al dispositivo receptor del alumno. Para ello, se dotaron puestos informáticos en SEAS que incluyen “Tabletas Digitalizadoras”, las cuales permiten digitalizar lo escrito y dibujado sobre la tableta.



Lo importante, es que el contenido digitalizado pueda ser mostrado en tiempo real al alumno, ya que este sistema suele ser empleado de modo síncrono a la conversación telefónica profesor – alumno.

Para ello, se emplea un software que permite compartir escritorio entre ambas partes.



Software de Control Remoto



Una vez finalizada la sesión, los contenidos pueden ser guardados en diferentes formatos, para su posterior envío al alumno o bien como fondo documental.

**II Premio de Innovación Docente -
Grupo San Valero. Octubre, 2012**

SANVALERO
grupo 

«Tabletas digitalizadoras y escritorio remoto», Antonio Lacueva y José María Megino, SEAS Estudios Superiores Abiertos.

Producción del programa de televisión *Dos por Dos* Alberto Pérez Puyal, albertoperez@cpasalduie.com, CPA Salduie



Método del trabajo:

- Elaboración ficticia de un reality-show con elementos polémicos en su contenido.
- Observar los límites que cada alumno pone a sus consideraciones.
- Fijar puntos en común y puntos discordantes entre los alumnos sobre los contenidos en televisión.
- Producción de un programa-debate sobre los límites de los contenidos en televisión (incluyendo dos reportajes con entrevistas a críticos, productores y responsables de programación en televisión.
- Realización en falso directo del debate.

Objetivo didáctico:

Fijar límites personales y grupales en los contenidos de proyectos de programas para televisión.



- ### Contexto de trabajo:
- Aula para los debates previos y para la preproducción del programa.
 - Espacio de trabajo propio de los personajes entrevistados.
 - Plató de televisión para la realización del programa.

Resultados finales:

- Programa de televisión cuyos protagonistas son los alumnos los cuales debaten sobre la propia televisión y sus contenidos.
- Elaboración de conclusiones.



II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012

CONECTA TU PROPIA REALIZACIÓN

ANTONIO CESPEDES- FUNDACION CPA SALDUIE-acespedes@cpasalduie.com

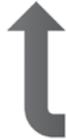
OBJETIVOS:

- Conocer los bloques y elementos necesarios de un control de realización portátil de Televisión.
- Distinguir los distintos interfaces de conexión.
- Aprender de una experiencia real sobre los problemas que pueden aparecer en la grabación de un programa de TV.

EJECUCIÓN:

- Grupos de 7-8 alumnos realizan un mini reportaje o pieza de TV.
- Deben usar medios portátiles de TV en un lugar cualquiera, excepto en un plató.
- No se permite postproducir o retocar la grabación (falso directo).
- Se realiza tanto en el ciclo de realización como de producción en la asignatura de Sistemas Técnicos.
- Tiempo máximo de 4 minutos.

Incentivos para el alumno



CONCLUSIONES:

- Durante los 3 años que se ha realizado la práctica, el 100% de los trabajos se han realizado con una alta dosis de humor.
- Los temas más comunes son por este orden cine, programas alternativos de TV, música y esoterismo.
- En todas las prácticas han necesitado más de 4 pruebas para lograrlo.
- Los errores más comunes en las pruebas son sonido defectuoso y tiempo excesivo.
- El olvido más común es no realizar un ensayo antes de la 1ª grabación.

Ejemplos de vídeo en www.youtube.com/user/CPAFormacion
La hora de Sandra, Ester sin hache, Zap Zap Zapping

II Premio de Innovación Docente - Grupo San Valero. Octubre, 2012

ÍNDICE

Prólogo	5
<hr/> Arantazu Martínez	
La evaluación de las competencias transversales en los títulos universitarios de grado y de posgrado	13
<hr/> Carlos Hué	
CATEGORÍA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	
Vertical Workshop in Integration	31
<hr/> Ángel B. Comeras y Antonio Lorén	
I Congress of Physiology Students of the School of Health Sciences	49
<hr/> Lorena Fuentes, M.ª Pilar Ribate, Carlota Gómez, Marta Sofía Valero, María Ortiz y César Berzosa	
El camino hacia el B2 en inglés: IELTS como prueba de nivel	65
<hr/> Lindsey Bruton y Monika Woźniak	
«Un minuto contra la malaria»: diseño de una campaña de concienciación como herramienta para la adquisición de competencias en parasitología	77
<hr/> Carlota Gómez	
El multilingüismo como motor de desarrollo kinésico y del razonamiento	91
<hr/> Bruno Aceña y Rachel Harris	
El portafolio electrónico en tecnología 2.0 como herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enfermería	99
<hr/> Raúl Juárez, Enrique Ramón, Blanca Martínez, Luis Carlos Redondo, Emmanuel Echániz y José Manuel Granada	
Maratón Solidario en Comunicación Corporativa: «Protagonistas del Cambio»	113
<hr/> Alejandro Álvarez Nobell	
Innovando en la docencia: quiz	127
<hr/> Cristina Cimarras y Sandra Calvo	
Simulación de una actividad profesional en Farmacia: control de calidad del medicamento individualizado	135
<hr/> Beatriz Giner	

El <i>role-playing</i> como experiencia interdisciplinar, trabajo colaborativo e integración de competencias en la formación universitaria	147
---	------------

Víctor Manuel Pérez, Eoghan Sánchez y Antonio Prieto

Aplicabilidad del desarrollo de la conciencia medioambiental en la asignatura de Humanismo Cívico en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas: Campaña GREENcampus	159
---	------------

María Luisa Sierra y Alfonso Corral

Datos de los autores	171
-----------------------------	------------

Modalidad Póster	178
-------------------------	------------

CATEGORÍA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA

Asombranzas	187
--------------------	------------

Raquel Abad y José Luis Villanova

Gala Premios Clack	199
---------------------------	------------

Raúl Ortega y Carlos Val

Ficción sonora en radio	209
--------------------------------	------------

Chusé Lois Fernández, Bruno Aceña y Miguel Deza

Planificación de una secuencia a una cámara para tres pantallas simultáneas previo establecimiento de objetivos cognitivos y emocionales	219
---	------------

Víctor Lope

La Educación Física en mi portafolio	235
---	------------

Mónica Aznar y Juan Clemente-Alloza

Datos de los autores	249
-----------------------------	------------

Modalidad Póster	252
-------------------------	------------