





REVISTA  
DE  
HUMANIDADES

UNED - CENTRO ASOCIADO DE SEVILLA



# **Revista de Humanidades**

## **ISSN 1130-5029 / E-ISSN 2340-8995**

### **Redacción y administración:**

Revista de Humanidades

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Centro Asociado de Sevilla

Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40

41006 Sevilla (España)

Teléfono: (+34) 954 12 95 90 / Fax: (+34) 954 12 95 91

Correo-e: [rdh@sevilla.uned.es](mailto:rdh@sevilla.uned.es)

<http://revistas.uned.es/index.php/rdh>

### **Consejo Editorial / Editorial Board**

<b>Dirección Editor</b>	Fernando López Luna (UNED, España)
<b>Directores asociados Assistants Editors</b>	Rafael Cid-Rodríguez (UNED, España), José Domínguez León (UNED, España)
<b>Secretario de Redacción Editorial Secretary</b>	Eladio Bodas González (UNED, España)
<b>Consejo de Redacción Editorial Staff</b>	José Luis Caño Ortigosa (Universidad de Sevilla, España), Miguel Cruz Giráldez (Universidad de Sevilla, España), Rafael Jiménez Fernández (Universidad de Cádiz, España), Elizabeth Kissling (University of Richmond, Estados Unidos), Fernando Martínez Manrique (Universidad de Granada, España), Isabel María Martínez Portilla (Universidad de Sevilla, España) Mª del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España), Teresa Murillo Díaz (UNED, España), Carlos José Romero Mensaque (UNED, España), Mariano Sánchez Barrios (Universidad de Sevilla, España), Antonio Sánchez González (Universidad de Huelva, España), Carmen de la Vega de la Muela (UNED, España), Pablo Veiguela Fernández (UNED, España).
<b>Consejo Asesor Board of Consulting Editors</b>	<b>Internacional / International:</b> Julia Cardona Mack (The University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos), María Castañeda de la Paz (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Martin Favata (The University of Tampa, Estados Unidos), María Antonia Garcés (Cornell University, Estados Unidos), David Greenwood (Cornell University, Estados Unidos), Elio Masferrer Kan (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México), Bernard Vincent (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París, Francia), Amanda Wunder (Lehman College, Estados Unidos)
	<b>Nacional / National:</b> Carlos Barros Guimeráns (Universidade de Santiago de Compostela, España), Jaime García Bernal (Universidad de Sevilla, España), Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide, España), Fernando Fernández Gómez (Museo Arqueológico de Sevilla, España), Domingo Luis González Lopo (Universidade de Santiago de Compostela, España), Aurelia Martín Casares (Universidad de Granada, España), María Luz Puent Balsells (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Manuel Romero Tallafigo (Universidad de Sevilla, España), Francisco Viñals Carrera (Universitat Autònoma de Barcelona, España)

**Fundadores / Founders:** Luis V. Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España), Bernardo Pareja Peñas (UNED, Sevilla, España), José Domínguez León (UNED, España).

**Servicio de traducción / Translation Service:** Carmen López Silgo, Matilde de Alba Conejo, Carmen Toscano San Gil (UNED, España)

**Bases de datos y repertorios bibliográficos en las que RdH está referenciada / Databases and bibliographic repertoires which is referenced RdH:**

- Academic Search Premier (EBSCO, Estados Unidos)
- ANEP/FECYT (España)
- CAPES QUALIS (Brasil)
- CARHUS PLUS+ (España)
- Catálogo Latindex (México)
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanas (España)
- Crossref
- DIALNET (España)
- DOAJ (Suecia)
- Dulcinea (España)
- ESCI. Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters, Estados Unidos)
- E-SPACIO (UNED, España)
- ERIH Plus (Noruega)
- Fuente Académica Plus (EBSCO, Estados Unidos)
- Google Scholar (Estados Unidos)
- Hispana (España)
- ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC, España)
- MIAR. Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (España)
- MLA. Modern Language Association (EBSCO, Estados Unidos)
- PIO. Periodical Index Online (PROQUEST, Estados Unidos)
- Recolecta (España)
- REDIB (CSIC, España)
- Regenta Imperio (Alemania)
- ROMEO-Sherpa (Reino Unido)
- Scopus (Estados Unidos)
- Ulrich's Periodicals Directory (Estados Unidos)



**Edita / Publisher:**

UNED. Centro Asociado de Sevilla  
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40, 41006 Sevilla (España)

© de los textos los autores

ISSN: 1130-5029

Depósito Legal: SE-775-1988

Maquetación y producción: Fénix Editora

[www.fenixeditora.com](http://www.fenixeditora.com)

**RdH: Revista de Humanidades**  
**ISSN 1130-5029**  
**Nº 31 (2017)**

**ÍNDICE**

**Monográfico: Innovación docente en el ámbito de la universidad**

Introducción: Innovación docente en el ámbito de la universidad <i>Luis V. Amador Muñoz, Rocío Cárdenas-Rodríguez y Teresa Terrón-Caro...</i>	11
Actitudes del alumnado universitario hacia el Medio Ambiente: Educación Ambiental e Innovación <i>Macarena Esteban Ibáñez, Luis V. Amador Muñoz y Francisco Mateos Claros.....</i>	17
Un nuevo modelo de inmersión lingüístico-cultural: la reforma pedagógica del programa CASA-Sevilla <i>Luisa Álvarez-Ossorio, Carmen Castilla-Vázquez , Rafael Cid-Rodríguez, Eva Infante Mora, Bartolomé Miranda Díaz y Juan Muñoz Andrade Andrade .....</i>	39
Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario <i>Encarna Bas-Peña, Elvira Ferre Jaén y Antonio Maurandi López .....</i>	57
Ánalisis del envejecimiento activo a través del cineforum: una experiencia educativa <i>Victoria Pérez-de-Guzmán, José Luis Rodríguez-Díez y Margarita Machado-Casas. ....</i>	77
Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario <i>Mª Rocío Rodríguez-Casado y Teresa Rebolledo-Gámez. ....</i>	99
Los portafolios digitales grupales, una estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015) <i>Eloy López Meneses, Esteban Vázquez-Cano y Alicia Jaén Martínez .....</i>	123

Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría <i>Raúl González Fernández, Ana María Martín-Cuadrado y Eladio Bodas González</i> .....	153
El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales <i>Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro y M<sup>a</sup> del Carmen Monreal Gimeno</i> .....	175
Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física <i>Elena Conde Pascual, José Jesús Trujillo Vargas y Hernando Castaño Buitrago</i> .....	195
Innovación pedagógica: diseño y evaluación de las prácticas clínicas de Urología en el Grado en Medicina <i>Montserrat Vargas-Vergara y Federico Rodríguez-Rubio Cortadellas</i> .....	215
<i>Autores</i> .....	245
<i>Criterios editoriales</i> .....	255

**RdH: Revista de Humanidades**  
**ISSN 1130-5029**  
**Nº 31 (2017)**

**CONTENTS**

**Monograph: University Teaching and Innovation**

Introduction: University Teaching and Innovation <i>Luis V. Amador Muñoz, Rocío Cárdenas-Rodríguez and Teresa Terrón-Caro .</i>	11
Attitudes of University Students towards the Environment: Environmental Education and Innovation <i>Macarena Esteban Ibáñez, Luis V. Amador Muñoz and Francisco Mateos Claros .....</i>	17
A New Model of Linguistic-Cultural Immersion: The Pedagogical Reform in the CASA-Seville Program <i>Luisa Álvarez-Ossorio, Carmen Castilla-Vázquez, Rafael Cid-Rodríguez, Eva Infante Mora, Bartolomé Miranda Díaz and Juan Muñoz Andrade Andrade .....</i>	39
Higher Education, transversal skills and gender: validation of a questionnaire <i>Encarna Bas-Peña, Elvira Ferre Jaén and Antonio Maurandi López .....</i>	57
Analysis of active aging through cineforum: an educational experience <i>Victoria Pérez-de-Guzmán, José Luis Rodríguez-Díez and Margarita Machado-Casas .....</i>	77
Evaluation of participative methodologies: an experience in the university area <i>Mª Rocío Rodríguez-Casado and Teresa Rebolledo-Gámez .....</i>	99
The group e-portfolio, a methodological strategy to improve the teaching-learning process at University: A diachronic study at University Pablo de Olavide in Spain (2009-2015) <i>Eloy López Meneses, Esteban Vázquez-Cano and Alicia Jaén Martínez ..</i>	123
Acquisition and teaching competences development in the Master's Degree in	

Secondary Education Practicum: learning activities and tutorship <i>Raúl González Fernández, Ana María Martín-Cuadrado and Eladio Bidas González</i> .....	153
The Social Theater as a teaching tool for the development of intercultural competences <i>Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro and M<sup>a</sup> del Carmen Monreal Gimeno</i> .....	175
Deciphering the curriculum through ICT: an interactive vision on the digital competences of students of Sports Science and Physical Activity <i>Elena Conde Pascual y José Jesús Trujillo Vargas and Hernando Castaño Buitrago</i> .....	195
Pedagogical innovation: design and evaluation of the clinical practices of Urology in the Medical Degree <i>Montserrat Vargas-Vergara and Federico Rodríguez-Rubio Cortadellas</i> .	215
<i>Authors</i> .....	245
<i>Editorial Policy</i> .....	255

# **Introducción: Innovación docente en el ámbito de la universidad**

Luis V. Amador Muñoz  
Universidad Pablo de Olavide (España)

Rocío Cárdenas-Rodríguez  
Universidad Pablo de Olavide (España)

Teresa Terrón-Caro  
Universidad Pablo de Olavide (España)



## **Introducción: Innovación docente en el ámbito de la universidad**

## **Introduction: University Teaching and Innovation**

**Luis V. Amador Muñoz**

Universidad Pablo de Olavide (España)

lvamador@upo.es

**Rocío Cárdenas-Rodríguez**

Universidad Pablo de Olavide (España)

mrcarrod@upo.es

**Teresa Terrón-Caro**

Universidad Pablo de Olavide (España)

mttercar@upo.es

Fecha de recepción: 28/04/2017

Fecha de aceptación: 29/05/2017

### **Resumen**

Presentación de monográfico “Innovación docente en el ámbito de la universidad”

**Palabras clave:** Innovación docente; Metodologías de enseñanza; Universidad; Educación; España

### **Abstract**

Presentation of the monograph “University Teaching and Innovation”

**Keywords:** Teacher innovation; Teaching methods; University; Spain

**Para citar este artículo:** Amador Muñoz, Luis V.; Cárdenas-Rodríguez, Rocío y Terrón-Caro, Teresa (2017). Introducción. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 11-15, ISSN 2340-8995 (ISSN-e 2340-8995).

Los cambios en el contexto universitario que implica la convergencia europea y que afecta a todos los niveles, estructurales, de paradigmas educativo, innovación metodológica, evaluación basada en competencias, etc. (Más Torrelló, 2011), suponen un gran desafío para todos los agentes implicados. Ante esta nueva situación el profesorado universitario adquiere un rol clave. Deja de ser un mero transmisor de conocimientos, para dedicar gran parte de su actividad docente a guiar,

asesorar y a crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda desarrollar las competencias profesionales. En esta línea, el profesorado se encuentra inmerso en un proceso de reflexión y análisis de su propia práctica docente, metodologías utilizadas y, por consiguiente, favorece en el profesorado el desarrollo de propuestas de innovación para mejorar los procesos educativos.

El monográfico que presentamos se articula en torno a distintas experiencias de innovación docente en el ámbito universitario, teniendo como referencias cuestiones que para las Universidades del siglo XXI constituyen una realidad: nuevas tecnologías, interdisciplinariedad, innovación docente en ámbitos como medicina, género y medio ambiente, la utilización de los video-forum, y la utilización de metodologías participativas como el teatro social. Para ello presentamos nueve experiencias que intentan ser el reflejo de la Innovación Docente en las Universidades actuales.

El primer artículo presenta una experiencia realizada en la Universidad Pablo de Olavide en relación a la Educación Ambiental, donde analizan el comportamiento del alumnado universitario en cuanto a esta cuestión para poder adaptar la labor docente a las necesidades que tiene el alumnado en relación a sus competencias actitudinales. Una segunda aportación analiza las experiencias pedagógicas de un Centro Internacional que fomenta el español como lengua internacional, a través de nuevas metodologías docentes y didácticas. La tercera aportación también se refiere a competencias actitudinales del alumnado, trabajando en su componente ético en relación a la igualdad de género en el ámbito universitario, y demostrando, a través de la aplicación de distintas estrategias, cómo la perspectiva de género es una de las cuestiones pendientes de nuestra Universidad.

Una de las cuestiones tratadas en el monográfico es la autonomía y la capacidad de análisis del alumnado universitario, a través de la implementación de distintas metodologías participativas, como es el caso del cine-forum, experiencia que se presenta en el cuarto artículo.

La quinta aportación se centra en el uso del portafolio digital como recurso de autoaprendizaje y autoevaluación del alumnado universitario, trabajando competencias procedimentales y actitudinales como el trabajo colaborativo, el análisis de sus capacidades, la autocritica, etc.

En relación a la sexta aportación, ésta nos lleva a la enseñanza a distancia, presentando la propuesta innovadora que se desarrolla en la UNED en relación a las Prácticas. En este sentido, promueven una experiencia innovadora en relación a la Acción Tutorial y al desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas.

La siguiente aportación se refiere al desarrollo de metodologías participativas en el ámbito universitario, en concreto la implementación del Teatro Social o Teatro Dialógico como metodología para el desarrollo en el alumnado de competencias interculturales. Para ello se presenta la experiencia desarrollada en la Universidad

Pablo de Olavide a través del Teatro Social y la evaluación de esta experiencia, demostrando cómo estas metodologías no favorecen el desarrollo de competencias actitudinales y de la formación del alumnado en un concepto más integral, en su formación como ciudadano/a activo y participativo con la realidad que le rodea.

En cuanto a la octava aportación, ésta presenta el conocimiento del alumnado universitario de Colombia sobre sus competencias digitales, un elemento básico en la formación universitaria. A su vez, se analiza el uso que dan a la tecnología de la comunicación y de la información, demostrando que la fuente de su conocimiento es Internet y las redes sociales.

El artículo siguiente, sitúa la experiencia de innovación en el Grado de Medicina de la Universidad de Cádiz, donde el profesorado ha realizado un esfuerzo por aplicar la metodología de la investigación-acción para la formación de su alumnado, presentado las herramientas e instrumento elaborados para ello y los resultados de esta experiencia.

Este monográfico se cierra con una aportación que reflexiona sobre las metodologías participativas en la Universidad, y lo hacen a través de la percepción del alumnado sobre el uso de estas metodologías en la docencia universitaria, la cual en numerosas ocasiones es utilizada para la docencia de una forma poco efectiva ya que estas metodologías deben estar contextualizadas y con sentido pedagógico.

Desde la articulación de este Monográfico pretendemos contribuir a la mejora educativa en la Universidad y a potenciar transformaciones en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Se trata de ofrecer nuevos modelos docentes que se centren en el aprendizaje y en el aprender a aprender a lo largo de la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Más Torrelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 15, 3, p. 195-211. En: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>



# **Attitudes of University Students towards the Environment: Environmental Education and Innovation**

Macarena Esteban Ibáñez  
Luis V. Amador Muñoz  
Universidad Pablo de Olavide

Francisco Mateos Claros  
Universidad de Granada



## **Attitudes of University Students towards the Environment: Environmental Education and Innovation**

## **Actitudes del alumnado universitario hacia el Medio Ambiente: Educación Ambiental e Innovación**

**Macarena Esteban Ibáñez**

Universidad Pablo de Olavide

mestiba@upo.es

**Luis V. Amador Muñoz**

Universidad Pablo de Olavide

lvamador@upo.es

**Francisco Mateos Claros**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Granada

fmateos@ugr.es

Fecha de recepción: 28/01/2017

Fecha de aceptación: 10/04/2017

### **Abstract**

This article forms part of a Teaching Innovation Project subsidised by the Directorate General of Training and Innovation and the Vice-Rectorate for Culture and Social Commitment of the Pablo de Olavide University (UPO) in collaboration with all the Andalusian Universities. Our work is performed at the UPO and recipients will be first-year students of a core subject of the Degree in Environmental Sciences and the third-year students of the Degree in Social Education.

Our purpose is to analyse the knowledge of university students with respect to the Environment and Environmental Education to find out their behaviour and the actions they would take to improve the environment around them. This is all for the purpose of developing an Environmental Education according to the findings obtained and to reinforce the teaching work in university classrooms.

**Keywords:** Sustainable Development; Environmental Education; Environmental Sciences; Social Education; Project-Based Learning.

### **Resumen**

El presente artículo forma parte de un Proyecto de Innovación Docente subvencionado por la Dirección General de Formación e Innovación y el Vicerrectorado de Cultura y Compromiso Social de la Universidad Pablo de

Olavide (UPO) y en el que participan todas las Universidades Andaluzas. Nuestro estudio se centrará en la UPO cuyos destinatarios serán el alumnado de primer curso de una asignatura obligatoria del Grado de Ciencias Ambientales y el de tercer curso del Grado de Educación Social. Nuestra finalidad es la de analizar los conocimientos del alumnado universitario con respecto al Medio Ambiente y la Educación Ambiental para averiguar cuáles serán sus comportamientos y las acciones que llevarán a cabo para mejorar el entorno que les rodea. Todo esto con el fin de desarrollar una Educación Ambiental acorde a los resultados obtenidos y reforzar la labor docente en las aulas universitarias.

**Palabras claves:** Desarrollo Sostenible; Educación Ambiental; Ciencias Ambientales; Educación Social; Aprendizaje basado en Proyectos.

**Para citar este artículo:** Esteban Ibáñez, M.; Amador Muñoz, L. V. y Mateos Claros, F. (2017). Attitudes of University Students towards the Environment: Environmental Education and Innovation. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 17-38, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**SUMARIO:** 1. Justification and Objectives of the Study. 2. Environmental Education in today's society. 3. The role of Environmental Education at the University. 4. Study Methodology. 5. Analysis of findings. 6. Final Considerations. 7. Bibliographical References.

## 1. JUSTIFICATION AND OBJECTIVES OF THE STUDY

Environmental Education is a process that lasts a lifetime and which aims -through both formal and non-formal education- to try to inculcate among students aspects such as environmental awareness, ecological knowledge, attitudes, values, commitment to action and ethical responsibilities for rational use of resources, in order to achieve adequate and sustainable development.

Environmental Education represents an important area in today's society, although not all academic contexts recognise this or grant it the true value it should have. This is reflected in the lifestyle of most modern people, which has led society to create the environmental problems we are experiencing today. This characterises one of the crises of the modern world.

The raison d'être of Environmental Education at academic institutions lies primarily in these, as they form into "micro societies" that reproduce social aspects on a small scale. Here, they consume energy, materials, there are interrelationships among its members, waste is generated, people live together, there are common spaces, decisions are taken, many activities are generated, culture and values are transmitted, information flows, etc. All this creates situations of conflict, but also many opportunities to bring about change and improve the environmental conditions of the surrounding environment, thus generalising the habits acquired from everyday life in mainstream society.

Environmental Education emphasises teaching about the Environment through interdisciplinary approaches and problem solving. This has to start as early as possible in education. Primary school is the most natural place to incorporate children into Environmental Education, as it is at this level that they instinctively have a global view of the environment. They have not yet been trained to compartmentalise their learning as separate issues as they will have to do in secondary education and, of course, even more especially, as we shall see in this paper, in higher education. This is always without overlooking, as Amador and Esteban (2011) set out, that Environmental Education should be a discipline whose intervention must take into account the educational and social aspects, as it is individuals, groups and communities that are the ones affected and the beneficiaries of changes in the environment.

It is essential to introduce critical thinking and a problem-solving approach in Environmental Education at each and every educational level; considering that students have to be able to identify and solve environmental problems as students, and later as adult citizens and possibly as decision makers. Therefore, Environmental Education should propose information that increases knowledge about the Environment and as an extension thereof lead to a reflection that allows them to improve the quality of life, enhancing environmental quality and which necessarily brings them to take action in favour of the environment (Calvo and Corraliza, 1994).

Following this precept and seeking to introduce Environmental Education in higher education, this paper attempts to analyse the knowledge of university students regarding the Environment and Environmental Education. We also seek to find out how they would behave and what actions they would carry out to improve their environment. To this end, the questionnaire was designed and given to the students with the corresponding concepts and descriptions with regard to the three selected categories: Knowledge, Environmental Education and Environmental Behaviour, for the purpose of introducing an environmental education programme in accordance with the findings obtained, strengthening the teaching work in university classrooms with activities that help raise students' awareness on the importance of looking after our environment and the key role they play in achieving this.

## 2. ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TODAY'S SOCIETY

Environmental education came about with the aim of collaborating in environmental improvement from a broad perspective, including the need to clarify, for each social group and in accordance with their culture, the meaning of basic concepts such as "quality of life" and "human happiness", as stated in the "Belgrade Charter" (United Nations, 1975).

From the 1970s onwards, the world in general began to address the environmental issue due to growing and evident deterioration of the environment, the root cause of

which was the action of man. All due to human behaviour and attitudes and the influence of these on the environment, societies, the huge potential impact of the human factor on the environment and degrading behaviour.

Environmental education arises when Environmental degradation begins to be understood as a social problem (Spanish White Paper on Environmental Education, 1999). This education should promote the formation of environmental awareness in humans that allows them to coexist with the environment, to preserve it, and transform it according to their needs.

At the United Nations Conference on the Environment, held in Stockholm in 1972, the need for Environmental Education was recognised in the international arena. In 1975 UNESCO and UNEP (United Nations Environmental Programme) launched the International Environmental Education Programme (IEEP), which targeted its objectives at the design and promotion of educational content, teaching materials and learning methods for this new educational approach. In 1976 UNESCO and UNEP organised the Symposium in Belgrade where there was an exchange of international projects and which led to the Belgrade Charter, setting out the guidelines of Environmental Education.

A second phase of IEEP began in 1978 and ended in 1980; two major problems were evident in these early stages of the IEEP:

1. The first was to conceive of environmental education more like content than a process.
2. The second problem, closely linked to the previous one, was its problematic relationship with the teaching of science resulting from the attempt to endow environmental education with a multidisciplinary science-oriented approach, whose untoward effects were reported early on by several authors (Martin, 1975; Wheeler, 1975; Hall, 1977).

To start the third phase (1981-1983), a global survey on the needs and priorities of that time to strengthen the guidelines was applied. In this phase, the emphasis was placed on the development of content, methods and materials for practical activities in the process of training teachers and supervisors of primary and secondary schools in the areas of natural and social sciences, as well as in promoting international cooperation with and between countries and other agencies in the field of EE.

The fourth phase (1984-1985) began with the 22nd General Conference of UNESCO held in Paris (1983), where the activities proposed by the Major Programme were approved: the human environment and terrestrial and marine resources, which promotes environmental education and information to encourage ethics, attitudes and individual and collective behaviours in everyday professional life that contribute to the protection and improvement of the environment.

The fifth phase (1986-1987) of the IEEP began with the 23rd General Conference of UNESCO, held in Sofia, Bulgaria (November 1985). This phase focused more in ensuring that education policies, plans and programmes took into consideration environmental problems and their solutions.

The sixth phase (1988-1989) began with the 24th General Conference of UNESCO, held in Paris, France (20 October to 21 November 1987). Repeating the same rituals, the General Conference approved the activities related to environmental education within the Major Programme X, and took into account the resolutions of the UNESCO-UNEP International Congress on Environmental Education and Training, held in Moscow, USSR, from 17 to 21 August 1987.

The seventh phase (1990-1991) began with the 25th General Conference of UNESCO, held in Paris, France, and which, following its atavistic routines, recognised EE as an important part of basic education, including literacy and post-literacy both for young people and adults. And this together with UNEP, which intervened and established the eight areas of focus: climate change and air pollution, management of shared freshwater resources, deterioration of coastal and ocean areas, degradation of soil, biological impoverishment, waste and hazardous and toxic materials, and degradation of health conditions and quality of life.

The eighth phase (1992-1993) was approved at the 26th General Conference of UNESCO, giving priority to the development of EE by supporting environmental protection, rational use of natural resources and sustainable development. The 1992-1993 UNESCO programme and budget included, within its programme, education for the 21st century, the intensification of humanistic and cultural values, mutual and international understanding, attitudes and new behaviour towards the environment.

Accordingly, the Summit in Rio de Janeiro in 1992 (subsequently revised in 2002 in Johannesburg), no longer speaks specifically of EE, but rather the importance of education for environmental purposes, viz., showing the purely instrumental role that has been assigned to education in the context of environmental policy and management. Institutionalised environmental education (González Gaudiano & Arias Ortega, 2009), the European Union in its 2001 Sustainable Development Strategy and the Sixth Environment Action Programme of the European Community (2002-2012) attach particular importance to the need to change behaviours and mobilise citizens to contribute to sustainable development (Estrategia Andaluza de Educación Ambiental, 2006 publication).

Consequently, we do wish not conclude this section without recalling that, as stated by Aparicio (2012), there must be a parallel between respect and protection of the Environment that we wanted to set out with a document as important as the Human Rights document. The author rightly comments, and here we are in agreement, that under this documentation, in the same way as there are cultural practices and political guidelines that promote homogenisation and/or denial of cultural diversity

and the reproduction of socioeconomic inequality, there must be strategies that avoid increasing the systematic destruction of biodiversity.

### 3. THE ROLE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Environmental Education, as we have seen in light of the above, is an ongoing process in which individuals and communities become aware of their environment and learn the knowledge, values, skills, experience and also the determination that enables them to act, individually and collectively, in solving present and future environmental problems. The challenge of Environmental Education is, therefore, to promote a new relationship of human society with its surroundings, to ensure current and future generations a more just, equitable and sustainable personal and collective development that can guarantee conservation of the physical and biological support on which it is based.

Under this precept, in Spain, the Environmental Education White Paper calls for education that must not and cannot be detached from the environment in which it occurs. This education extends throughout life and takes place in different contexts: home, school, leisure, work and the community, meaning that this medium represents an educational space. One of these contexts is that of the University which we believe should be the place for Environmental Education that mainly responds to three social functions, such as basic and applied research, higher level education and the production of critical thinking.

For this and other reasons we hope that, faced with problems as urgent and serious as the aforementioned environmental crises, the University responds with projects targeted at researching details of the crisis and proposing solutions from a solid and rigorous scientific analysis. Therefore, their curricula should include the implementation of the environmental dimension in the entire academic community, in such a way as to guarantee its competence to answer for the health and integrity of the environment, in the sense of an environment according to life in all its forms.

Over the last three decades, the need to include the environmental dimension in higher education appears as an imperative. Higher education institutions worldwide should provide an effective response for application of models that focus on Sustainable Development, showing ways and means aimed at meeting the basic needs of society. Thus, the integration of environmental issues has appeared in the Institutional Education Projects of universities and, more specifically, in their institutional functions of teaching, research, extramural studies and management.

Universities are also urged (Thomas and Nicita, 2002; Junyent, Geli and Arbat, 2003, Abdul-Wahab, Abdulraheem and Hutchinson, 2003; Martínez et al, 2007; Mora, 2007, Leff, 2010) to:

- include management and environmental sanitation policies of the university campus;
- develop interdisciplinary curricula and study plans, which explicit the articulation from the socio-humanistic to the techno-scientific area;
- support sustainable research, in the sense of contributing to local, regional and global sustainability, considering incentives and rewards to teachers and their groups;
- provide future professionals with the ability to develop skills consistent with sustainable human development and
- promote the formation of environmentally sustainable university networks, creating interinstitutional cooperation agreements (9th International Conference on Science Education Research, 2013).

From the 1990s onwards, Universities concerned themselves with developing plans to make their teaching consistent with sustainable development. On many occasions classroom teachings were not reflected in the actual management of the territory they occupied. So while advocating, for example, the treatment of wastewater, the laboratories were contaminating with their liquid waste from laboratories.

On the other hand, it is important to emphasise the role played in recent times by the degree and diploma courses whose main core is pedagogy and didactics, because they too have made a laudable effort to bring the environment into university education.

In a complementary fashion, the University needs to promote research, both applied and theoretical, in environmental matters. It is not sufficient for environmental education to form part of the study plans; it must also be present in the research of university departments. Research advances knowledge in a given subject, and is of major importance in a case such as the environment, where there are still many aspects to discover. Thus, the University has to take a leading position, to be ahead of society and to try to build bridges through cooperation agreements, so that the fruits of research reach the business world promptly and effectively.

Any University student has the right and the obligation to receive minimum environmental training, however elementary this is. In other words, environmental education at the University should not be limited to a few select degrees, however many of these could produce professionals and researchers dedicated entirely to the environment. The University not only has to try to produce experts, technicians and scientists trained in the environment, but also persons that are aware of the need to appreciate and respect it.

Helping all students, regardless of the degree that they will obtain, to acquire sufficient knowledge to reach a rational understanding of environmental

issues to enable them to establish their own sensitivity in this regard and to adopt personal stances on the basis of voluntarily accepted values and with a critical and independent spirit of judgement; that should be an essential purpose of the university environmental education.

With these aspects, and based on the White Paper on Environmental Education, at the Pablo de Olavide University in Seville and within the professional profiles that are set for this degree is where we find the “environmental training and education”. This profile covers all professionals engaged in one way or another in teaching and dissemination related to the environment (ANECA, 2004).

New degrees are being created thanks to the new study plans, among which is the Degree of Environmental Sciences, which started in 1998. In this degree, Environmental Education forms part of the set of electives offered to students (UPO study plan). With the introduction of the Degree in 2009, the subject of Environmental Education disappears and becomes part of another subject called Social Intervention and Environmental Education (hereinafter SIEE) to which 30% of the subject is devoted and this is taught during the first year of this degree.

As we have explained above, among the professional profiles established appears the non-formal environmental training and education. However, this area represents only 2% of total credits of the degree. Therefore, the aim of the study is to investigate the post-study viewpoints of first-year students of Environmental Sciences with regard to Environmental Education, to get an understanding of the real training provided to them.

In light of the foregoing and with the idea of contributing to the promotion of Environmental research at university level, we wanted to conduct the study that we set out below.

#### 4. STUDY METHODOLOGY

The methodology we used for the project was mainly quantitative, through the compilation of a survey given out to first-year students of Environmental Sciences at the Pablo de Olavide University (Seville).

To conduct the study, we chose the Likert-type additive survey, whose questionnaire is registered as a trademark under the name of Social and Educational Environmental Attitudes Questionnaire (CASEM in Spanish). In this method, all items measure attitudes with the same intensity and the respondent answers with a score that in this case is from one to four, in which one corresponds to “strongly disagree”, two to “disagree”, three to “agree”, and four to “strongly agree”. This kind of scale avoids the answers taking the middle ground as there is no middle choice of the “Doesn’t know/ Doesn’t answer” type, to encourage the student to respond positively or negatively depending on the knowledge acquired or their perception towards these concepts.

Accordingly, this type of scale tells us whether the individual has a favourable or unfavourable attitude toward the study variable. The final attitude will be the average of the score that each respondent gives to each of the questionnaire items and this will be measured so that questions of greater agreement are positive and, contrariwise, the responses in the order of greatest disagreement will be assessed negatively with regard to the study variable. The survey also includes a section for comments where suggestions or other observations about the survey can be written.

The aim of this scale is for students to answer the questions with complete confidence, on the understanding that responding with numbers two or three means they are not completely sure or that this issue does not fully comply with the question.

According to Colás and Buendía (1992), “the goodness of this type of instrument is characterised in that the variables are not manipulated, no attempt is made to establish cause-effect relationships, but only describes them and observes them, and it emphasises individual differences, so that it observes how the sample subjects differ in a particular trait”.

Based on previous knowledge and consultations of previous surveys carried out with alumnae, we begin to deal with the items. We select forty items, as shown in Figure 1, which we divide into three categories:

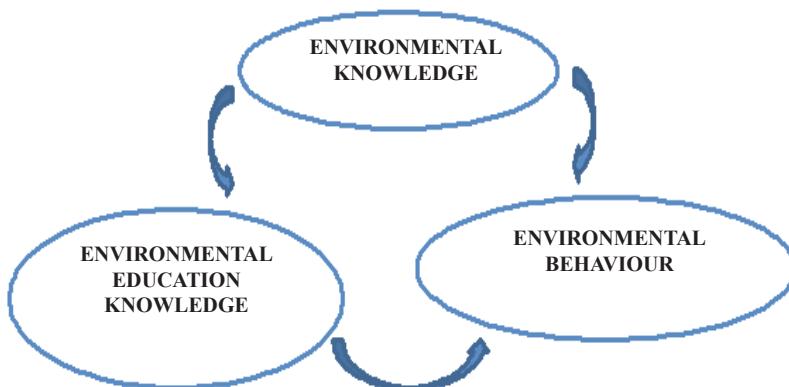


Figure 1

These categories were selected taking into account the different objectives so that students acquire the competencies established in the SIEE course.

The category of Environmental Knowledge sets out the indicators related to concepts concerning the environment and their relationship with humans, as well as knowledge of the individual and social impact of man on the environment, basic concepts that we presuppose new students should have or at least a perception about these concepts.

Environmental knowledge, according to Febles (2001): “is a complex process, which includes the collection, analysis and systematisation by the individual of information from their environment, social by nature. This is an important step for his understanding through specific actions, which in turn, influence the development of this knowledge”.

The category of Environmental Education aims to know how informed students are about the concept of Environmental Education and whether or not it is correct, given that Environmental Education is one of the professional opportunities offered by the degree, and we want to know if there should be greater emphasis on the matter. The items therefore include questions about concepts and objectives of Environmental Education as well as the knowledge acquired during teaching.

And lastly, the category of Environmental Behaviour corresponds to the student’s actions with the environment, targeted at changing aspects of the environment, and which in turn influence the concepts, perceptions and sensitivity that the individual has with their surrounding environment. They can be positive or negative depending on the individual’s relationship with the environment. Therefore the questions affect participation and awareness for respect and preservation of the environment.

For validation of this survey we have the collaboration of twenty judges from various professional fields: teachers of Obligatory Secondary Education and University Teachers belonging to the area of Experimental Sciences, as well as experts in environmental issues.

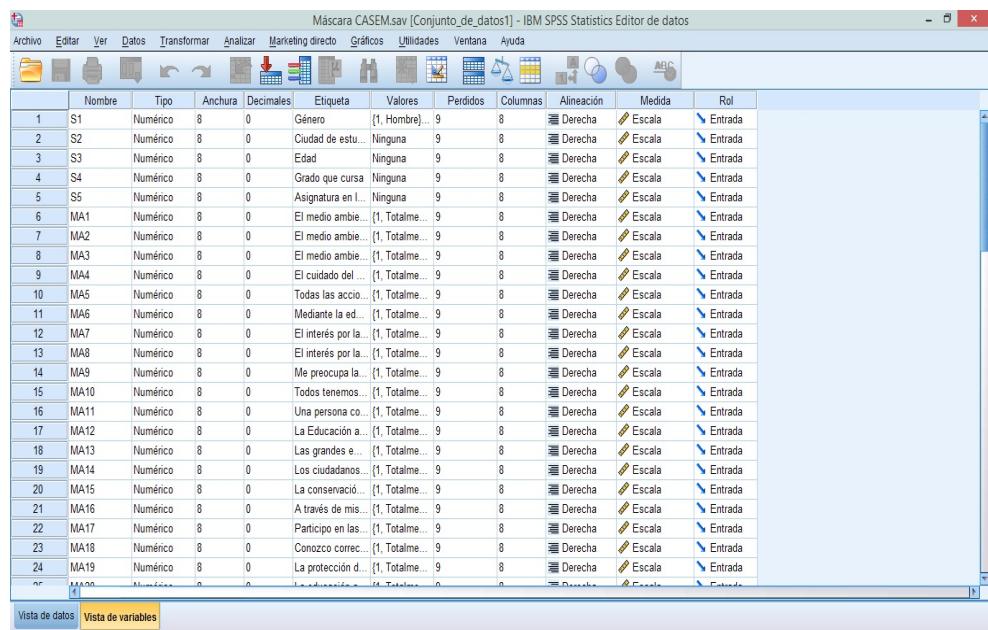
## 5. ANALYSIS OF FINDINGS

After conducting the surveys we proceed to the process of analysis, interpretation and evaluation of the findings.

Having completed the “coding” process, each textual unit was assigned a category. In this regard, each selected unit has been coded for frequency counting, through the statistical analysis program SPSS Statistics 24.0.

In the second stage, the “interpretation and inference” processes were carried out. The SPSS software facilitates the creation of data files in a structured way and allows the databases to be organised so they can be analysed with various statistical techniques (Figure 2).

To complete the process of analysing the concepts and because it was interesting to know the prevalence of the concepts of old age throughout the diachronic study, a statistical analysis was performed from the Mask and the Summary of case processing to obtain the concepts that have endured over time along with the specific weight each of these have had. Finally, to perform a positive assessment of the prevalence



The screenshot shows the IBM SPSS Statistics Editor de datos interface. The title bar reads "Máscara CASEM.sav [Conjunto\_de\_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos". The menu bar includes Archivo, Editar, Ver, Datos, Transformar, Analizar, Marketing directo, Gráficos, Utilidades, Ventana, and Ayuda. Below the menu is a toolbar with various icons. The main area is a data grid with 24 rows and 12 columns. The columns are labeled: Nombre, Tipo, Anchura, Decimales, Etiqueta, Valores, Perdidos, Columnas, Alineación, Medida, and Rol. The data rows represent variables S1 through MA20, each with specific properties like type (Numérico), width, decimals, and role (Entrada).

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	S1	Numérico	8	0	Género	[1, Hombre]... 9	8	Derecha	Escala	Entrada	
2	S2	Numérico	8	0	Ciudad de estu.	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada	
3	S3	Numérico	8	0	Edad	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada	
4	S4	Numérico	8	0	Grado que cursa	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada	
5	S5	Numérico	8	0	Asignatura en l...	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada	
6	MA1	Numérico	8	0	El medio ambie...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
7	MA2	Numérico	8	0	El medio ambie...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
8	MA3	Numérico	8	0	El medio ambie...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
9	MA4	Numérico	8	0	El cuidado del...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
10	MA5	Numérico	8	0	Todas las accio...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
11	MA6	Numérico	8	0	Mediante la ed...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
12	MA7	Numérico	8	0	El interés por la...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
13	MA8	Numérico	8	0	El interés por la...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
14	MA9	Numérico	8	0	Me preocupa la...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
15	MA10	Numérico	8	0	Todos tenemos...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
16	MA11	Numérico	8	0	Una persona co...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
17	MA12	Numérico	8	0	La Educación a...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
18	MA13	Numérico	8	0	Las grandes e...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
19	MA14	Numérico	8	0	Los cuidados...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
20	MA15	Numérico	8	0	La consociació...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
21	MA16	Numérico	8	0	A través de mis...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
22	MA17	Numérico	8	0	Participo en las...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
23	MA18	Numérico	8	0	Conozco corec...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
24	MA19	Numérico	8	0	La protección d...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	
~r	MA20	Numérico	8	0	La adhesión a la...	[1, Totalme...	9	Derecha	Escala	Entrada	

Figure 2. Categorial system developed with IBM SPSS Statistics 24.0

of the concept, it was considered that it had to appear in at least three of the four academic courses studied.

Following the scoring structure of the Likert scales, scores from 1 to 4 were assigned to each of the four alternative answers of disagreement-agreement shown above (1. Strongly disagree; 2. Disagree; 3. Agree and 4. Strongly agree).

Having prepared an initial bank of items, and clarified how each of these will be scored and how the score of each subject will be obtained, we begin with the quantitative analysis phase of the items. The bank of items has been applied to a sample of 80 students divided into 40 line 1 students (mornings) and 40 line 2 students (afternoons) of the SIEE Course in the Degree of Environmental Sciences of the Faculty of Experimental Sciences at Pablo de Olavide University in Seville.

We presume that there are two types to analyse the data from a Likert scale: a correlational analysis of items and an analysis based on the criterion of internal consistency (Franciele Cascaes da Silva, Elizandra Gonçalves, et al, 2015). In our case and because of the characteristics of both the sample and the context in which the study is conducted, we have opted for the second. Accordingly, the findings were obtained from the comparison of scores in the group item with the highest scores in the test (and therefore a favourable attitude) with scores in the group item with the lowest scores in the test (and therefore an unfavourable attitude).

We also tackle this analysis aware that the Likert method does not allow items to be “measured”, viz., it does not provide estimates of the degree of attitude necessary to be in agreement with an item. So the findings are assessed taking into account the majority and minority obtained in the group classes, both of line 1 and line 2.

Given what has been said, we proceed to analyse the findings of the questionnaire on the two lines of the SIEE subject, considering the three categories referred to previously:

### Environmental Knowledge

Table 1 shows, based on the percentages obtained, that all of them, both in line 1 and line 2, have acquired certain Environmental Knowledge, since they are in the second term of their course. Students’ perceptions about environmental knowledge mainly focus greater agreement on the answers to questions 1, 2, 3, 18, 19, 21 and 27.

Table 1. Survey results for Environmental Awareness of Line 1 and Line 2.

Conocimiento Ambiental (Línea 1)										
Porcentaje	Preguntas									Total
	1	2	3	18	19	21	27	32		
	1	6,67	0,00	0,00	0,00	40,00	0,00	6,67	6,67	7,50
	2	6,67	0,00	0,00	6,67	20,00	20,00	53,33	46,67	19,17
	3	46,67	6,67	40,00	40,00	33,33	73,33	26,67	46,67	39,17
	4	40,00	93,33	60,00	53,33	6,67	6,67	13,33	0,00	34,17

Conocimiento Ambiental (Línea 2)										
Porcentaje	Preguntas									Total
	1	2	3	18	19	21	27	32		
	1	5,41	0,00	0,00	5,41	5,41	8,11	18,92	60,00	12,91
	2	10,81	5,41	2,70	10,8	29,73	18,92	24,32	26,67	28,67
	3	54,05	24,32	56,76	43,24	54,05	40,54	43,24	46,67	45,36
	4	29,73	70,27	40,54	40,54	10,81	32,43	10,81	13,33	31,06

This knowledge is reflected in the results related to the definition of the Environment as the natural environment that surrounds us with 86.67% in line 1 and 83.78% in line 2 in item 1 (from here onwards only the item numbers will be specified) of the questionnaire; which, as seen in question 2, affects our way of life, of particular prominence with 93.33% in line 1 and 70.27% in line 2 and which, as set out in 3, influences our culture supported by 60% in line 1 and 56.76% in line 2.

Another aspect that highlights the students in question 18 with 53.33% in line 1 and 43.24% in line 2 is that they already correctly know the concept of Sustainable Development and that they consider -with 73.33% in line 1 and 40.54% in line 2- that the use of recycled products benefits the economy of countries, as shown in 21. We should point out that only line 1 students, with 53.33%, say they still need a better understanding of the types of waste in the future, in response to 27.

Note that line 2, with 54.05%, directly relates Environmental protection as an aspect dependent on suitable Sustainable Development as we see in 19; unlike what is said on line 1 with 33.33%, which does not consider it a priority.

What we can emphasise is that in both lines there is remarkable lack in one aspect and it is the one related to 32, asking whether the current economic model is based on Sustainable Development. Both groups agree that this is not the case, with 40% of line 1 students and 45.36% of line 2.

## Knowledge in Environmental Education

In this category, as noted in Table 2, for both line 1 and line 2, prior knowledge of students regarding Environmental Education is minimal, with some nuances between the lines, which is what makes some findings relevant to us.

We begin by highlighting that students of line 1, with 66.67%, tend to provide answers related to Environmental Education that mainly teaches us to look after the natural resources we have, put forward in item 30. An education which in turn helps us to understand the relationships between people and their surrounding environment, as highlighted with 60% in item 6.

Table 2. Survey results for Environmental Education knowledge of Line 1.

Educación Ambiental (Línea 1)											
Preguntas											
	6	10	11	12	20	30	31	37	39	40	Total
1	26,67	0,00	6,67	0,00	0,00	26,67	6,67	6,67	0,00	0,00	7,33
Porcentaje	2	60,00	33,33	20,00	6,67	13,33	66,67	46,67	20,00	6,67	0,00
	3	0,00	46,67	60,00	53,33	60,00	0,00	33,33	46,67	53,33	0,00
	4	6,67	13,33	6,67	33,33	20,00	0,00	6,67	20,00	33,33	0,00
											14,00

Table 3 shows how in the other line, line 2, 53.33% consider they have not received adequate training in environmental education, as can be seen in item 12, to distinguish what is bad or good for the Environment. Therefore, as set out in 31, EE will help us to better find out about the Environment, an aspect highlighted with 46.67%.

Table 3. Survey results for Environmental Education knowledge of Line 2.

Educación Ambiental (Línea 2)											
	Preguntas										
	6	10	11	12	20	30	31	37	39	40	Total
<b>Porcentaje</b>	<b>1</b>	2,70	62,16	5,41	2,70	0,00	5,41	37,84	16,22	0,00	0,00
	<b>2</b>	2,70	37,84	13,51	10,81	5,41	16,22	56,76	43,24	13,51	2,70
	<b>3</b>	51,35	0,00	56,76	72,97	35,14	56,76	5,41	32,43	59,46	56,76
	<b>4</b>	43,24	0,00	24,32	13,51	59,46	21,62	0,00	8,11	27,03	40,54
											23,78

In summary, and we believe that to be of major importance, both Line Groups make clear several aspects to be taken into consideration in this study. Firstly, that Environmental Education is a tool to raise awareness about the environment around us, as seen in item 20 with 60% in line 1 and 59.46% in line 2. Secondly, that a person with Environmental knowledge that we see in 11 (which is their case, as future environmentalists) could train others in Environmental Education, with 60% in line 1 and 56.76% in line 2. An interesting fact to note are the results of 37, where 46.67% of line 1 and 32.43% of line 2 consider that new technological advances harm environmental education.

Last but not least, in 39 it is stated that Environmental Education is very important to achieve Sustainable Development, supported by 53.33% in line 1 and 59.46% in line 2. Special mention should be made of the response to item 10 of the questionnaire where line 1, with 46.67%, believes that we all have a good Environmental Education, unlike the students in line 2, with 62.16%, who think that we do not all have a good Environmental Education.

### Environmental Behaviour

For this case, as shown in Table 4, the type of response to Question 9 is more homogeneous in both lines. Both groups, with 86.67% in line 1 and 81.08% in line 2, consider that they are concerned about the preservation of the Environment and that caring for the Environment influences their quality of life, with 86.67% in line 1 and 70.27% in line 2 with regard to item 4. This fact relates to 7, in which 60% in line 1 and 67.57% in line 2 point out that interest in preserving the Environment could help solve environmental problems. But they go further, as 46.67% in line 1 and 54.05% in line 2 believe that their own actions can affect the preservation of the Environment, reflected in 16. This reveals that, as stated in 36, although customs have an influence in respecting the environment, reflected with 66.67% in line 1 and 51.35% in line 2, they believe that they can, as seen in 34, help the environment by raising awareness of those closest to them, figures backed by 46.67% in line 1 and 48.65% in line 2.

Table 4. Survey results for environmental behaviour of Line 1 and 2

	Comportamiento Ambiental Línea 1				Comportamiento Ambiental Línea 2					
	Porcentaje				Porcentaje					
	1	2	3	4	1	2	3	4		
Preguntas	4	0,00	0,00	6,67	86,67	4	0,00	2,70	29,73	70,27
	5	20,00	46,67	20,00	6,67	5	27,03	51,35	16,22	5,41
	7	0,00	6,67	60,00	26,67	7	0,00	5,41	67,57	29,73
	8	0,00	20,00	26,67	46,67	8	0,00	13,51	29,73	56,76
	9	6,67	0,00	0,00	86,67	9	0,00	0,00	18,92	81,08
	13	26,67	53,33	6,67	6,67	13	51,35	35,14	10,81	2,70
	14	33,33	40,00	13,33	6,67	14	21,62	48,65	24,32	5,41
	15	66,67	20,00	0,00	6,67	15	81,08	13,51	2,70	2,70
	16	0,00	0,00	46,67	46,67	16	0,00	5,41	54,05	40,54
	17	26,67	33,33	20,00	13,33	17	32,43	51,35	13,51	5,41
	22	0,00	0,00	33,33	60,00	22	2,70	2,70	27,03	67,57
	23	0,00	6,67	46,67	40,00	23	5,41	10,81	35,14	45,95
	24	0,00	13,33	46,67	33,33	24	2,70	16,22	35,14	45,95
	25	26,67	20,00	26,67	20,00	25	21,62	29,73	18,92	32,43
	26	0,00	33,33	33,33	26,67	26	18,92	35,14	18,92	29,73
	28	40,00	46,67	6,67	0,00	28	54,05	27,03	16,22	2,70
	29	26,67	33,33	33,33	0,00	29	45,95	24,32	24,32	2,70
	33	6,67	33,33	20,00	33,33	33	10,81	18,92	48,65	21,62
	34	6,67	0,00	46,67	40,00	34	2,70	5,41	48,65	43,24
	35	6,67	13,33	33,33	40,00	35	8,11	32,43	29,73	27,03
	36	0,00	6,67	20,00	66,67	36	0,00	0,00	51,35	51,35
	38	0,00	13,33	60,00	13,33	38	10,81	35,14	24,32	27,03
<b>Total</b>		13,33	20,00	27,58	32,12	<b>Total</b>	18,06	21,13	29,36	31,70

On the other hand, it is worth noting, as seen in 13, that they also coincide in pointing out that large companies are not influencing Environmental protection, with 53.33% in line 1 and 51.35% in 2. In this regard, they state in 15 that preservation of the Environment is only the responsibility of the government, with 66.67% in line 1 and 81.08% in line 2. Contradictorily, in 17, both lines state that they do not participate very much in activities carried out at their own university to protect the Environment, with 33.33% in line 1 and 51.35% in line 2.

In items related to recycling practices -24, 28 and 29- they believe, with 46.67% in line 1 and 45.95% in line 2- that individual recycling is useless if most citizens do not do it or they don't know how to recycle properly and that they do not separate

the waste very much because they do not know where the containers are located, with 33.33% in line 1 and 45.95% in line 2. But ultimately, they consider that they contribute little by recycling if others do not do it, as supported by the 46.67% of line 1 and the 54.05% of line 2.

Finally, we highlight the fact that students of both lines, with 60% in line 1 and 67.57% in line 2, consider in 22 that the current economic system will eventually deplete the planet's resources. They go as far as stating in 23 that all productive activities are harmful for the Environment, with 46.67% in line 1 and 45.95% in line 2. As a distinguishing note, we can point to the response to 38 in which line 1, with 60%, believes that environmental preservation depends on each country, while line 2, with 27%, believes that is not the case.

## 6. FINAL CONSIDERATIONS

In light of the findings obtained, we believe we can establish an initial approximation of conclusions from the study conducted. These are not to be extrapolated to other study groups, but even so we believe they give us clues to take into account before starting to teach the SIEE subject in these groups that will take place in the Second Semester. Therefore, it becomes an experience of innovation, given that the study conducted will allow transferability to the groups themselves and in a self-learning process.

In a second phase, the findings of the questionnaire will be brought into the classroom so that students can reflect and draw conclusions from the answers they have been contributing. This will help them understand more comprehensively the meaning of the subject that they will build on throughout the Second Semester. Furthermore, they will discover the attitudes of their colleagues, which will provide them with different views and different ways of perceiving the same reality set out in the questionnaire completed. Without forgetting the fact that there is a need to continue delving into concepts that are still not sufficiently clarified or processed.

As first-year students, we will present them as already having acquired initial Environmental Knowledge focused mainly on concepts concerning the environment and its relationship with humans, as well as knowledge of the individual and social impact that they exercise in their surrounding environment.

We will comment that with regard to the category of Environmental Education, they consider that they are not yet sufficiently informed about the concept of Environmental Education and whether or not this is the correct perception, despite the importance they attach to it. What they do have clear is that it represents one of their professional opportunities but they do not yet know which career opportunities it involves. This fact gives us information on how to address the offer of the degree course. This brings us to ask ourselves whether greater emphasis should be placed

on the issue, taking into consideration that some items also provide us with the level that the students have with regard to the concepts and objectives sought by Environmental Education as well as the knowledge acquired during the teaching they received previously.

This once again highlights the value and importance attached to Environmental Education as a means of raising awareness and as a knowledge tool, required for the Environment and Sustainable Development.

Finally, we will provide information to students on the perceptions that appear in the work on Environmental Behaviour, in other words, with regard to the actions that they carry out with respect to the environment. Actions that ultimately should be targeted at improving the environment and, although they perceive it as necessary, there is still a minimal level of student sensitivity or empathy concerning the surrounding environment. This fact is evident, because they themselves recognise that even knowing that their own University carries out environmental activities, their level of participation in these is still very low. They say that these should also be carried out by other institutions: the state itself, if necessary. This brings us to defend the idea that Environmental Education should form part of all actions and policies prior to university.

We conclude, not without drawing attention to the importance of innovation carried out mainly with the monitoring of the teaching staff mentioned, given that with this kind of study the students learn to better understand the subject and even help their colleagues to understand it better. We would also like to comment that the same study is currently still being conducted by new colleagues that are performing their Dissertation in the same faculty. This will allow us to continue extending and clarifying concepts that help us to make sense of Environmental Education in the Environmental Education Degree, as one of the mainstays in the list of their career prospects. All this with the purpose of remaining committed to the process of research-action for and in the educational management of Environmental Education as an element and means to achieve growing ethical awareness in the environmental field.

It is our aim to continue this field of research. We believe that the learning associated with this experience can be transferred to other subjects, areas, faculties, even universities.

## 7. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], (2004). Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Ambientales. Madrid: Universidad de Alcalá.

Alea García, A. (2006). Diagnóstico y potenciación de la educación ambiental en jóvenes universitarios. Odiseo, *Revista Electrónica de Pedagogía*, no. 6 Mexico. Available

- at <http://www.odiseo.com.mx/2006/01/print/alea-diagnostico.pdf> [Consultation: Wednesday, 11 January 2017].
- Amador Muñoz, Luis V. and Esteban Ibáñez, Macarena (2011). Desde la educación social a la educación ambiental. Hacia una intervención educativa socioambiental. *Revista de Humanidades* [on-line], n. 18, article 8, ISSN 2340-8995. Available at <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/20-desde-la-educacion-social-a-la-educacion-ambiental-hacia-una-intervencion-educativa-socioambiental> [Consultation: Wednesday, 11 January 2017].
- Antón, B. (1998). Educación ambiental: conservar la naturaleza y mejorar el medio ambiente. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Aparicio (2012). La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n. 20, p. 273-301.
- Berenger, J., Corraliza, J.A., Moreno, M, Rodríguez, L. (2002). La medida de las actitudes ambientales: propuesta de una escala de conciencia ambiental (Ecobarómetro). *Intervención Psicosocial*, vol 11, n. 3. p. 349-358.
- Calvo, S.; Corraliza, J.A (1994). Educación Ambiental. Conceptos y propuestas. Madrid: CLS.
- Cánovas, M. (2002). Educación ambiental y cambio de valores en la sociedad. Crónica bibliográfica. *Observatorio Medioambiental*, vol. 5 (2002): 357-364
- Caride, J.A. (2001). Educación Ambiental y Desarrollo Humano. Barcelona: Ariel.
- Consejería de Medio Ambiente [CMA], (2003). *Estrategia Andaluza de Educación Ambiental*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.
- Colás, MP. and Buendía, L. (1992). Investigación Educativa. Seville: Alfar.
- Esteban Ibáñez. M. (2001). Introducción a la educación ambiental en el ámbito internacional. Seville: Edición digital@tres.
- Febles, María (2001). Hacia un enfoque holístico del Medio Ambiente desde la Psicología Ambiental. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Franciele Cascaes da Silva, Elizandra Gonçalves, Beatriz Angélica Valdivia Arancibia- Gisele Grazielle Bento, Thiago Luis da Silva Castro, Salma Stephany Soleman Hernandez, Rudney da Silva (2015). Estimadores de consistencia interna en las investigaciones en salud: el uso del coeficiente alfa. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. Vol 32(1). <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2015.321.1585>
- González Gaudiano, E. & Arias Ortega, M. (2009). La Educación Ambiental Institucionalizada: Actos Fallidos y Horizontes de Posibilidades.
- Junta de Andalucía (1996). La Educación Ambiental en Andalucía. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.

- Martín Sosa, N.; Jovaní A. and Barrio Juárez F. A. (1998). La educación ambiental, 20 años después de Tbilisi. Salamanca: Amarú.
- Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo [MOPU] (1991). Educación ambiental: situación española y estrategia internacional. Madrid: Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Medio Ambiente [MMA] (1999). Libro blanco de la educación ambiental en España. Madrid: Secretaría General de Medio Ambiente.
- Novo, M. (1995). La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitas.
- Ocaña Moral, M. T.; Pérez Ferra Mi. and Quijano López, R. (2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol 17. n. 1.
- United Nations Organization for Education, Science and Culture [UNESCO] and United Nations Environmental Programme [UNEP] (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi (USSR).



# A New Model of Linguistic-Cultural Immersion: The Pedagogical Reform in the CASA-Seville Program

**Luisa Álvarez-Ossorio**  
CASA-Seville (USA)

**Carmen Castilla-Vázquez**  
Universidad de Granada (Spain)

**Rafael Cid-Rodríguez**  
UNED. C. A. Sevilla (Spain)

**Eva Infante-Mora**  
CASA-Seville (USA)

**Bartolomé Miranda-Díaz**  
CASA-Seville (USA)

**Juan-Antonio Muñoz-Andrade**  
IES ALBERO (Spain)



## **A New Model of Linguistic-Cultural Immersion: The Pedagogical Reform in the CASA-Seville Program<sup>1</sup>**

### **Un nuevo modelo de inmersión lingüístico-cultural: la reforma pedagógica del programa CASA-Sevilla**

**Luisa Álvarez-Ossorio**

CASA-Seville (USA)

[luisa@sevilla.casa.education](mailto:luisa@sevilla.casa.education)

**Carmen Castilla-Vázquez**

Universidad de Granada (Spain)

[mccv@ugr.es](mailto:mccv@ugr.es)

**Rafael Cid-Rodríguez**

UNED. C. A. Sevilla (Spain)

[rcid@sevilla.uned.es](mailto:rcid@sevilla.uned.es)

**Eva Infante-Mora**

CASA-Seville (USA)

[eva@sevilla.casa.education](mailto:eva@sevilla.casa.education)

**Bartolomé Miranda-Díaz**

CASA-Seville (USA)

[bartolome@sevilla.casa.education](mailto:bartolome@sevilla.casa.education)

**Juan-Antonio Muñoz-Andrade**

IES ALBERO (Spain)

[jmunozalbero@gmail.com](mailto:jmunozalbero@gmail.com)

Fecha de recepción: 12/01/2017

Fecha de aceptación: 15/04/2017

#### **Abstract**

The importance the Spanish language has acquired as a tool for international communication has led many American academic institutions to include Spain as one of the preferred destinations for their study abroad programs. The aim of this work is to explain the functioning of one of these programs, the Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA-Seville), and describe its innovative pedagogy. The program is based on the application of ethnographic techniques to study abroad, the use of the European Reference Framework for Languages, and on experiential learning as a strategy to deepen linguistic-cultural immersion.

**Keywords:** Pedagogical innovation; Study abroad programs; Linguistic and cultural immersion; Teaching and learning a second language; Ethnography; Experiential learning.

1. Our thanks to Prof. Davydd Greenwood for his contributions in the preparation of this article and the translation.

## Resumen

La importancia adquirida por la lengua española como herramienta de comunicación internacional ha propiciado que muchas instituciones académicas estadounidenses incluyan a España como destino preferente en sus programas de estudios en el extranjero. El propósito de nuestro trabajo es dar a conocer el funcionamiento de uno de estos programas, el Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA-Sevilla), y describir su pedagogía actual. Ésta se basa en la aplicación de las técnicas etnográficas, la utilización del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y el aprendizaje experiencial como estrategias para la inmersión lingüístico-cultural.

**Palabras clave:** Innovación pedagógica; Programas de estudio en el extranjero; Inmersión lingüística y cultural; Enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua; Etnografía; Aprendizaje experiencial.

**Para citar este artículo:** Álvarez-Ossorio, L.; Castilla-Vázquez, C.; Cid-Rodríguez, R.; Infante-Mora, E.; Miranda-Díaz, B. and Muñoz-Andrade, J. A. (2017). A New Model of Linguistic-Cultural Immersion: The Pedagogical Reform in the CASA-Seville Program. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 39-56, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introduction. 2. Transition to a new intercultural immersion model: the example of CASA-Seville. 3. Pedagogical propositions. 4. Conclusions. 5. References.

## 1. INTRODUCTION

In the late 1970s, most US universities began to enhance their studies abroad as a key element in promoting the learning a second language. At that point, the options were limited and the majority of students studying outside the country did so independently, without an institutional support framework.

However, the end of the Cold War changed the understanding of international relations and democratized the study abroad experience, creating a wider range of opportunities for students. To support these initiatives, specific university programs were established abroad in the form of Study Abroad Offices. These soon began to draft and implement guidelines about academic excellence in the target programs. Most of the centers that universities created during this period were known as “island programs” and functioned as organizations without a close link to local society. They had their own teachers from the United States and in the programs, the instruction was in English and students lived together in residences.

By the mid-1990s, university leaders were concerned with achieving a more inclusive knowledge of the language in relation to the specific socio-cultural environment in the foreign location. This framing took as a basic premise that the teaching and learning of a language must always be linked to the social, political,

economic and cultural context in which it takes place. This meant, among other things, rethinking the very meaning of these programs, which abandoned their character as mere copies of their departments of origin and replaced them with native teachers and staff (Díez Fuentes and Sánchez Quero, 2007; Velandia, Ussa and Waked, 2008). Not only did language teaching change, but also a broad cultural spectrum of topics, including art, economics, history, politics, society, etc. were taught. In some cases, agreements were also signed with the target universities and American students began to share classrooms with local students.

In this period, a whole series of strategies and working tools were developed to combine the knowledge acquired by students both inside and outside the classroom - as shown by Ausin and Lezcano (2014). This involved involving not only the student, but also all educational agents (teachers, study centers and host families) who, in one way or another, were involved in this learning process. This spirit and approach was for years the pedagogical base of the academic program created by the Universities of Michigan, Cornell and Pennsylvania in Seville, founded in 1984, based on an exchange agreement with the University of Seville.

Heir to this long-running agreement, CASA-Seville was founded in July 2015, as the first representative in Spain of the Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA).<sup>1</sup> This institutional transition coincided temporally with a profound program reform aimed at achieving deeper and more effective cultural immersion. It had the full support of the offices of Cornell Abroad (Cornell University is now the institutional leader of CASA-Seville), Penn Abroad, and generous funding from two grants, the Podell Emeriti Awards Scholarship Program for Research and the International Curriculum Committee of Cornell University's Internationalizing the Curriculum grants.

To face the challenge of promoting intercultural immersion better, we wanted to know what other specialists had recently published about cultural immersion and the new pedagogical and experiential proposals applied to study abroad programs. We soon realized that there was a significant bibliography in English, on which we base our work, but also that there was a vacuum of this type of publications in Spanish<sup>2</sup>. This encouraged us to write the article to share our experiences, to explain the reforms we have developed, describe their implementation and make the initial results known. We have developed a model in which all the strategies employed to promote the linguistic and cultural progress of our students complement and support

---

1 CASA is a non-profit organization consisting of ten leading universities (Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Johns Hopkins, Northwestern, Trinity College, Pennsylvania and Vanderbilt), which aims to create high quality programs in advanced study abroad.

2 A co-authored monograph in Spanish reflecting on the reform and its challenges is available in Research Gate: <https://www.researchgate.net/project/Intercultural-Learning-Strategies-for-the-21st-Century-Revitalizing-a-Long-Standing-Study-Abroad-Immersion-Program-through-Active-Pedagogy-and-Action-Research>.

each other, and where the ethnographic method, an adaptation of the European Framework of Reference for Languages, and implementation of a philosophy of experiential learning have become our core tools in the process of promoting intercultural immersion.

## 2. TRANSITION TO A NEW INTERCULTURAL IMMERSION MODEL: THE EXAMPLE OF CASA-SEVILLE

As already mentioned, CASA-Seville is a program based on a formal agreement with the University of Seville. Our students are enrolled as official students at the university, where they attend their classes during a semester or an academic year. All of them live with host families and receive personal and academic support during their stay in Spain through the CASA-Seville center, which has a permanent full-time staff and a set number of additional teachers and tutors.

In the past, to make it easier for students to immerse themselves in local society, the program gave them a series of opportunities in their hands, among them living with a local family, enrolling in classes at the University of Seville together with local students. In addition, students had access to all the services available to the university community. Among the most used were language exchanges, voluntary work, team sports, and the university choir. On arrival in Spain, they also received information on the wide range of cultural and sporting activities (such as dance or guitar classes, yoga, rowing courses and horse riding) and leisure activities in the city. With all these tools at their disposal, the students were expected to be proactive and establish their own contacts with local society.

During the spring of 2015, the teachers, tutors and program staff initiated a process of participatory action research (Greenwood and Morten, 2007), led by Cornell University Professor of Anthropology Davydd Greenwood<sup>3</sup>. On the basis of the initial arduous phases of reflection, we detected a series of problems in the existing pedagogical design.

### 2.1. New patterns of socialization

The resources offered by the program were quite effective until a few years ago when the use of information technologies and social networks began to change the social behavioral patterns of the students. Instead of talking to the host family, students began to spend their free time online chatting with family and friends, or watching American TV series and movies in the solitude of their bedrooms. Instead

---

<sup>3</sup> Greenwood is the Goldwin Smith Professor of Anthropology Emeritus of Cornell University, an expert in participatory action research.

of attending office hours to discuss academic matters with their professors at the University, they began to communicate with them via e-mail. They began to rely on the support of the other students in the group in facing cultural differences or avoiding them. As a result, they ended up creating a comfortable bubble that met all their needs of socialization and communication. Their linguistic progress suffered and their knowledge of the local culture and life became anecdotal and superficial.

Added to the technological revolution the increasing gap between residential university life in the United States and the Spanish university system (Moffat, 1989, Nathan, 2006, Armstrong and Hamilton, 2013). Increased campus management and overprotection regarding all aspects of their university life dominates both personally and socially. Being admitted to an American residential university institution means entering not just entering a field of learning, but also entering into a circle of social relations sponsored and favored by the university management. Residential life is now a core element in private and public university and liberal arts college life. This is the period and context in which most of the social relationships are developed between members of the same generation (student-student). Entrance in the university marks the end of the residing with their families, since in many cases, returning home after college is tantamount to being a failure.

During this period, parental custody is replaced by university custody. Universities make many of the decisions that have to be made for students as young adults. In addition to teaching them, the university takes on significant legal responsibilities, academic advising, social and psychological counseling, career counseling, health care provider and liaison, and leisure-time social and cultural events coordinator. Everything is done for the students who see these services as entirely necessary and normal.<sup>4</sup>

Seville is a city that has two public universities, but it is not a university city with two inclusive and residential campuses. This is the first cultural shock our students experience upon arrival. The University of Seville is a teaching institution through which students can participate in a series of activities that serve only to complement the already very rich social and cultural life of the city. At the same time, the City of Seville can be viewed as a university in itself, filled with vestiges of the vast historical legacy of the peoples and cultures that have lived here. American students, however, deprived of the comforting environment of their home university campus, feel disoriented and find it difficult to develop their own strategies to establish relations with the local society. Their logical reaction is to take refuge in the bubble of American students or Erasmus students who share the same situation. This reaction causes them to lose touch with a society that seems “closed” and enigmatic to them. Young people seek protection among their peers, avoiding any

---

<sup>4</sup> Here we are referring to the average student from elite private universities and liberal arts colleges.

situation that may make them uneasy. By the end of the many had not succeeded in establishing even minimal contact with Sevillana society and, therefore, without having had opportunity to challenge their biases regarding the culture in which they seem to have lived during a few months or an academic year.

## 2.2. The previous methods used in the program

Progress in language skills and deepening the knowledge of a culture appear in prominent places (always separately) both in the formulation of student hopes about their study abroad experience and in the design of study abroad courses. However, in most cases, the achievements do not meet the formulated desires nor are they well supported by the pedagogical and social means used to achieve them. On the one hand, students' wishful thinking about improvement is rather imprecise and thus does not give rise to any specific commitments for them to meet. On the other, programs tend not to focus on favoring or ensuring meaningful linguistic and cultural progress (using objective indicators) that are systematic (using effective methodologies and didactic approaches) and that can be evaluated. We came to realize that both students and organizers have usually entrusted the task of significantly improving the language skills of students to the inertia of an imagined cultural and linguistic immersion.

During the process of analysis and reform, we also found other problems in our pedagogical design:

1. We lacked an evaluation system that allowed us to know the results of the individual learning process of each student and to diagnose their problems. We did not carry out an initial detailed evaluation of their linguistic level on arrival nor did we evaluate their intercultural competences. At the end, there was no final evaluation to determine the progress they made during their experience abroad.
2. The program was based on content transmission from faculty, staff, and tutors to the students. Students were not given tools to further investigate and learn from their own academic and personal experiences outside the supervision of the program.
3. There was insufficient encouragement to continue linguistic and cultural progress throughout the whole program and a lack of follow-up throughout the term. The students felt pressured to write and speak Spanish during the orientation classes. In addition, students worried if their lack of reading comprehension would prevent them from getting a good grade on a history paper. But they felt that their linguistic and cultural challenges during the rest of the semester were limited to surviving or achieving academic success in their classes and to being able to communicate with their host family to meet their daily needs. We realized that 75% of the students' international stay was being wasted.
4. There was an insufficient presence of linguistic and cultural objectives in the "non-linguistic" classes CASA-Seville offered. We mean that the classes were

not used as a means of supporting linguistic and cultural progress. The teachers (and therefore the students) were focused on imparting the contents of their subject (anthropology, history, history of art, etc.), not on the linguistic or cultural challenges facing the students.

5. The students felt comfortable attaining a level of linguistic and cultural competence that would allow them to achieve their “real (but unstated)” goals: to live abroad for a semester without major problems and achieve the objective of having good grades in their classes. This attitude was coupled with a lack of commitment to the explicit obligation to use Spanish as a communication tool at CASA-Seville, during the home stays, and in interacting with all other students in the program.

In conclusion, cultural immersion and linguistic improvement are not automatic. Despite the efforts of the teachers and the staff of the program, the average student was not able to take advantage of the opportunities available, due to their lack of initiative or their lacking the necessary tools to be able to deepen their experiences. It was necessary to intervene in the learning process in new ways, so that at this point, the CASA-Seville program decided to change its pedagogical approach, as we will explain below.

### 3. PEDAGOGICAL PROPOSITIONS

To alleviate the problems mentioned above, CASA-Seville converted the orientation course previously called “Cultural Seminar” into a four-month envelope course with a new title: “Beyond Stereotypes: Encounters with History, Society, Language and Culture of Seville”. The mission of this new course is described as follows:

Spain in general and Seville in particular are a combination of sometimes overlapping and sometimes integrated cultures, aesthetic and religious traditions, oligarchies and democratic governments, conflicting histories, and class identities, neighborhood, region, and nation. This amalgam can be seen in architecture and art, in struggles for power, in socio-centrism of families, neighborhoods, cities, and regions, and moments of confrontation between parts of Spain, between Spain and its former colonies, and between Spain and the rest of Europe. The upper level of this complex reality is the European Union. It is necessary to reach an advanced level in the domain of the different linguistic competences and a basic level in the basic techniques and information of the socio-cultural, political-historical and artistic analysis to understand these Spanish realities. Our goal is to contribute to the students becoming researchers of their own reality and equip them with the tools and strategies that permit them to take better advantage of their classes in the university and to deepen their intercultural experiences during their stay in Spain.

The course uses the eight main components that are explained below:

### 3.1. The ethnographic method

Our reflections on how to help the students progress - not only linguistically aspect, but also in the knowledge of the culture they are in - led us to promote the teaching of ethnographic methods. These methods have a long history and can be found in many disciplines, such as applied linguistics, anthropology or cultural studies.

Ethnographic research is defined by Rodríguez *et al.* (1966) defines ethnographic demographic research (1996) as the method by which one learns the way of life of a particular social unit, which may be a family, a class or a school. Some of the basic principles of this method such as that learning is favored by contact or interaction in a real cultural environment, are fundamental to showing students that learning about culture involves learning the language and vice versa (Roberts *et al*, 2001). This is especially true if we recognize that the contemporary local societies to which the students arrive are themselves multilingual and multicultural.

However, it is not just that students need to learn how to learn and take responsibility for their own learning. Also the teachers must change their teaching system to move beyond the boundaries of the classroom context and focus on the broader context of immersion (Rivera, 2009: 72)<sup>5</sup> To this end, the teaching staff and the program staff had to change their position and conceive of the students not as passive receivers of knowledge, but as participant observers who play an active role in their own learning process. It was necessary to apply a more active pedagogy in which the students have to use ethnographic methods. We now understand that one of the most significant contributions of this method is that it provides both conceptual and technical elements that fundamentally alter our teaching strategies. In this we have come to think of a class as a learning space centered on practical experiences and reflections and that tries to articulate learning the language with learning of culture. Therefore, it seemed proper to take advantage of the variety of interaction situations that the students live in to teach them to value these experiences and show them how to become the protagonists of their own learning. To this end, classroom teachers must get to know the students, and during their teaching, they must fight against reigning cultural stereotypes and arouse the students' curiosity. The teacher has to be able to select topics that will help students to make comparisons and enable them see the usefulness of their work by implicating in researching their own experiences. After all, ethnography is a method of research based on experience.

In addition, the new pedagogical design emphasizes the value of the experience and knowledge of the teachers and the staff of the program. In many cases, students

---

<sup>5</sup> The need for contextual analysis arose mainly from the decade of the 80s, when they begin studies on foreign language teaching and research on the acquisition of second languages. In those same years, Ellis (1987) raised the hypothesis called "class context" in which the student learning was influenced by the different situations that arose in the classroom when communicated. However, this hypothesis was later completed with the so - called "context of appropriation" in which learning situations where both institutional education, i.e. classes, such as non-institutional envisaged would be included.

are unclear about what they want to investigate. However, through our classroom and tutorial interventions, we can use our local knowledge to encourage the students to reflect on their place in Sevillana society, and help them demonstrate complementary, transversal skills such as interpersonal communication, negotiation skills, or the ability to present their ideas clearly.

In any case, teaching centers on enabling students to act as ethnographers. To do this, it is necessary to enable them to carry out research in everyday social situations in naturally-occurring contexts, through direct observations that allows them to collect data and conduct interviews. In this way, students are encouraged to become interested in what people do, how they behave, how they interact, in trying to discover their beliefs, values, motivations, etc. This is how we encourage them to develop their understanding of the phenomena they experience.

With this method, students have to integrate themselves into the life of a cultural group, trying to gain their acceptance and rapport, all the while learning via these interactions (Roberts *et al*, 2001). To this end, ethnographic techniques of data collection such as participant observation or in-depth interviewing have played a key role in the development of the students' own required research projects during the semester.

Using participant observation as the main strategy gaining information allows students to observe the way things happen in their natural state. In the same way, they become aware of how to act appropriately in the places where people live and work, places where they will gain significant information over the semester. The students learn how to become interested in other people's views and the ways others understand and organize their lives. It is about living in the first person the social reality of the group and interpreting the social phenomena "from within" the perspective of the social context of the local actors. All this allows the student researcher to gain internal knowledge of social life, to understand the different behaviors that occur in a given context, and gain a more comprehensive view of the social field seen from different points of view. Among these, we emphasize the distinction between the *emic* or internal point of view (those of the members of the local group) and view *etic* or external view, created through the interpretation made by the student researcher.

In addition, we encourage the students to carry out a "key informant interview" conceived as a conversation with people familiar with relevant information on the subject the student has chosen to investigate in detail. In this regard, more modest interview with members of the host family with whom the students live play a fundamental role in the process. Doing briefer interviews with family members not only creates new learning but helps students develop their interviewing skills.

The application of the ethnographic approach has proved to be an enhancement when it comes to studying language, history and culture in context. The application

of ethnographic techniques has helped us to evaluate its utility and to create new methodological spaces that support new student learning experiences beyond the classroom context.

### 3.2. Linguistic progress

Our students need to become more competent users of the Spanish language. To accomplish this, our work focuses on designing and promoting tasks, processes and activities where they use and improve their communicative skills as language students. We must not lose sight of the fact that this linguistic progress serves to help them to become competent language users capable of meeting the communicative demands of the personal, academic and professional fields. To achieve these objectives, it is necessary to strengthen their linguistic and sociolinguistic competences in Spanish, based on knowledge, skills and attitudes. We face, therefore, the challenge of supporting the linguistic progress of each student as part of the overall program objective of improving their communicative and intercultural competences. The formative assessment of language progress is not limited to the achievement of language objectives, but also contributes valuable information - both for students and for teachers - to the common goal of improving intercultural skills and competences.

The semester begins with the evaluation and self-assessment of the language skills of the students. We use a simplified and adapted version of the Common European Framework of Reference for Languages (2002). The CEFR provides with a very useful tool to detect the needs of each student and to be able to design an individualized work plan. In addition, thanks to its required student self-assessment component, students are aware of those skills that need improvement.

Our adaptation of the CEFR is based on a simplification of the statements of each objective in the five skills in terms that the student can understand and use as descriptors for their own use. We accompany the statements with examples of communication situations where they can identify their competencies or deficiencies. Skills are assessed (by the students themselves and by the program's faculty) using a rubric, which helps quantify their level mastery of competencies and their progress over the course of the semester. Both teachers and students use the same evaluation tools, so comparing the results provides us with accurate information to help the student and a useful shared understanding of what is needed.

Based on the early results of these assessments, small-group tutorials are created to help students progress in the two skills they need most. At the end of the semester, the evaluations are repeated to confirm the result of the work done during the course. Our goal is for students to advance at least one level in the two skills they focus on.

The application of this methodological approach has produced satisfactory results and has helped us to detect deficiencies and to correct them. On the one

hand, we consider it essential for students to acquire full and documented awareness of their communicative skills and deficiencies. This awareness makes it easier for them to plan their own work to progress in the different skills. On the other hand, knowing in detail the competencies and shortcomings of each one of them helps us concentrate efforts, attention and resources to contribute to their progress. Also, the information provided by the use of the CEFRL provides flexibility to the program to adapt and improve contents, materials and methodological approaches in our activities. The goal we set ourselves of having students improve by at least one level of competence (CEFRL) has been met by a very high percentage of our students.

### 3.3. Balance between content transmission and learning of research tools

In the academic world of the humanities and social sciences, the transmission of content often is often treated as more important than the learning and practice of skills that could make students independent researchers of their own realities. This approach leaves students without the tools to continue learning for themselves once they finish their university studies. To mitigate this problem, "Beyond stereotypes" combines content learning with the introduction of research tools. Students receive the basic information necessary to understand Spanish realities in three modules:

- Understanding the History and Impact of the Past in the Present
- Understanding Society and Culture
- Understanding Art and Art History

In these modules, they also receive an introduction to ethnographic research techniques such as participant observation and interviewing, as well as how to do good bibliographic searches on the internet and various techniques of artistic analysis. During the first weeks of the program, students perform tasks involving practice using these techniques.

As a complement, they are given a critical reflection model - the DEAL model - with which they can describe, examine, and articulate the learning they are developing for themselves (Ash and Clayton, 2009). This model helps them connect their past experiences with their observations about Spanish culture and encourages them to project this learning towards future experiences. By connecting the past with the present, students have the opportunity to question whether their analytic framework (brought from their own culture) is appropriate for understanding the new context, a task that leads them to recognize preconceptions and formulate new interpretations.

### 3.4. Experiential learning

Two core ideas drive experiential learning. First, students should not only learn by sitting in class but from direct contact with real situations outside the classroom.

Second, they must learn to establish links between the concepts and theories they study and their personal experiences. Experiential learning provides a context where they can contrast and compare information, as well as the subjects they can observe and interview to find answers to their questions. Last but not least, experiential learning puts students in touch with members of local society, helping them to establish connections outside their “technological bubble”.

This type of learning takes place in three types of situations:

a) Community Organizations

CASA-Seville has collaborative agreements with some local community organizations in which students participate in a supervised way for two hours per week throughout the course. In addition to these tasks, agreed on between the tutor in the organization and the program, students must describe and analyze their experiences throughout the course.

b) Host families

In addition to the valuable experience of living with a local family, students carry out small research projects through interviews with members of their host families and participate with them in activities in the neighborhood where they live.

c) Cultural visits

The program organizes a series of cultural visits in Seville, its different neighborhoods and neighboring towns so that students not only know the political, economic and social realities of the city, but so they can also experience them in person in an active way. Visits require prior preparation by students including reading articles or viewing videos on the internet on topics relevant to the places they visit. During the visits, they are assigned tasks and at the end, share with their peers what they have learned, contrasting their different perspectives.

### 3.5. Active and independent learning

During the semester, students take responsibility for their own learning process. With the help of teachers and program staff, they must decide their own paths based on their interests and personal motivations. On the one hand, as a final assignment for the course, they are asked to conduct a research project on using the tools learned during the cultural modules. On the other, they are asked to make a “List of personal goals”, which set some goals for both linguistic and cultural learning and develop strategies to achieve them. These lists are revisable throughout the course as students learn and adapt to their increasing understanding of Seville and their awareness of time they have available.

### 3.6. Mentoring and collective learning

Throughout the semester, students are supported by tutors, teachers and program staff as they design their own learning paths (in research and their lists of personal goals) and they also support in achieving the best possible results in their linguistic and cultural progress. This mentoring is done collectively through the learning platform Blackboard, which also provides the opportunity for them to share what they learned with the other members of the group. Another way we work at collective learning is through a set of small group projects. The results are shared several times during the semester in meetings where students, faculty and staff share knowledge, make comments and discuss the topics.

### 3.7. Continuous assessment

Each semester, all participants in the program (teachers, staff and students) meet on several occasions to monitor the operation of the course and propose adjustments for the subsequent semesters. As a result of the evaluation process of the fall term of 2015, the program produced a monograph in which the reform process and the results of the first attempt were analyzed. This is a document that serves as the basis and example for further evaluations. The aim is to achieve a 360 - degree assessment, but also honesty in pointing out the problems and use them as an impetus for program improvement.

### 3.8. Integration of all program elements in this philosophy

Although the efforts of educational reform focused initially only on the orientation course, once we committed to the reform, we came to understand that the other components of the program (for example, extra-curricular activities and the regular courses at CASA-Seville) should also be consistent with the same philosophy. Since then, the whole program has begun to operate as an integrated open system in which every element plays an important role in achieving the final result.

## 4. CONCLUSIONS

None of these changes could have been accomplished without the commitment and collaboration of teachers, tutors and local staff of CASA-Seville. They have used their experience with the program and have made their personal experiences and expertise available to this ambitious new pedagogical approach, one that produces very satisfying learning results.

We must not, however, hide the difficulties that all members of the program have faced since the beginning of the reform. Through the process of participatory

action research, teachers, tutors and staff members have learned to see themselves as protagonists of the changes and were able to contribute their own ideas to address the problems identified. However, the transition to active pedagogy and the inclusion of experiential learning has not always been easy. Numerous meetings to exchange views and exercising great honesty was needed to achieve not only a satisfactory pedagogical design, but also one that was practically workable.

In our reform, we have had to overcome several practical obstacles. We have had logistical challenges with many part-time participants. We have had to deal with budgetary constraints, the limited availability of teachers (most employed only part-time for the program) and the requirement that the changes do not exceed the course hours agreed to by the universities in CASA-Seville.

However, the biggest challenge we faced in the offering of the new pedagogical design was a great divergence between what the students had expected to operate in Seville and how the program managers thought the students could take advantage of the opportunities offered. We came to realize that the average American student views cultural immersion as almost synonymous with tourism. Even when their “personal goals lists” expressed the desire to immerse themselves in the culture and progress in the language, their behavior did not embody those goals. One of the first conclusions emerging from our ongoing evaluation process was to address these issues in the first sessions of the course to make them aware of the pedagogical approach of the program, quite different from the one most of them experience at their home institutions. On this basis, we hoped that they could make better decisions and take care of their learning over the semester.

We learned that one key obstacle to this active pedagogy is the tendency for students to avoid uncomfortable situations and to turn their discomfort into complaints about the program. Because active and experiential learning confront students with real situations outside the classroom, cases of uncomfortable situations do multiply in this course. We understood clearly that failures, mistakes, and discomfort, properly handled, can be converted into meaningful learning opportunities. Transmitting the value of failure, discomfort, and surprise as a valuable opportunity to learn is a challenge and one that has direct consequences for our way of helping the students to move forward toward better and more ambitious learning outcomes.

Thanks to the continuous assessment and the efforts of the teachers, tutors and staff members, our program has become a more dynamic open system that evolves and adapts to the changing needs of students and emerging challenges. It is therefore evident, as we have tried to show throughout this article, that this new era and these new generations of students require new teaching approaches and new ways of confronting the difficulties of intercultural learning.

## 5. REFERENCES

- Alonso Marks, Emilia (1999). El aprendizaje en lenguas extranjeras mediante la participación en actividades de servicio a la comunidad. *Notas y estudios filológicos*, n. 14, p. 9-28.
- Armstrong, Elizabeth and Hamilton, Laura (2013). *Paying for the Party*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Arroyo González, María José (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. SL&I en red. *Revista electrónica de investigación y didáctica*, n. 5, p. 114-139.
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, n. 1 (1), p. 25-48. Available at: <https://scholarworks.iu-pui.edu/handle/1805/4579>.
- Ausín Villaverde, Vanesa; Lezcano Barbero, Fernando (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral: cuadernos del profesorado*, v. 7, n. 13, p. 30-43.
- Capel Sáez, Horacio (2001). Inmigrantes extranjeros en España. El derecho a la movilidad y los conflictos de la adaptación: grandes expectativas y duras realidades. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, n. 5, 79-104.
- Corros Mazón, Francisco Julián (2008). La evaluación de la competencia cultural. En: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional (18. 2007. Alicante). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (coord.). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, p. 234-239.
- Díez Fuentes, Francisco; Sánchez Quero, Manuel (2007). Instrumentos y herramientas para la inmersión social y lingüística en los programas de estudio en el extranjero: los intercambios. *Interlingüística*, n. 17, p. 297-312.
- Ellis, R. (1987). *Second Language acquisition in context*. London: Prentice-Hall International.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. (1986). *Etnografía y diseño educativo*. Madrid: Morata.
- Greenwood D. J. and Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Institute of International Education (2012). Top 25 Destinations of U.S. Study Abroad Students, 2009/10 -2010/11. In: *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Available at: <http://www.iie.org/opendoors>
- Lozares Colina, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: revista de sociología*, n. 48, p. 103-126.

- Maldonado, Carlos Eduardo (2008). El dilema de la cohesión social: Redes Sociales e Instituciones. *Revista Latinoamericana de Bioética*, July-December, p. 10-19.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Madrid: MECD-Instituto Cervantes: Grupo Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco)
- Moffat, Michael (1989). *Coming of Age in New Jersey*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Nathan, Rebekah (2006). *My Freshman Year*. New York, N.Y: Penguin.
- Níkleva, Dimitrinka G. (2012). El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n. 15, p. 38-48.
- Rincón, D. del (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rivera Viedma, Christian (2009). El contexto de apropiación en la enseñanza de ELE: en torno a la noción de homóglota. *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, n. 11, p.71-82.
- Roberts, C. et al. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodríguez García, Antonio (2008). CIEE: retos e innovación de su examen de clasificación on-line. En: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional (18. 2007. Alicante). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (coord.). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, p. 540-546.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sacristán, Jaime (2010). *La psicología del sevillano*. Córdoba: Almuzara.
- Schartner, Alina (2006). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of multilingual and multicultural development*, v. 37, n. 4, p. 402-418.
- Solís, Litza C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, n. 11.
- Ungar, Sanford J. (2016). The study-abroad solution. *Foreign Affairs*, v. 95, n. 2.
- Vandeberg, Michael; Connor-Linton, Jeffrey; Paige, R. Michael (2009). *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, v. 18, p1-75, Fall.
- Velandia Meléndez, Doris Elisa; Ussa Álvarez, María del Carmen y Waked Hernández, Myriam (2008). Experiencia pedagógica en la enseñanza del español para extranjeros en la UPTC. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n. 12, p. 77-90.

# **Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario**

Encarnación Bas-Peña  
Universidad de Murcia (España)

Elvira Ferre Jaén  
Universidad de Murcia (España)

Antonio Maurandi-López  
Universidad de Murcia (España)



## **Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario**

### **Higher Education, transversal skills and gender: validation of a questionnaire**

#### **Encarnación Bas-Peña**

Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España)  
ebas@um.es

#### **Elvira Ferre Jaén**

Sección de Apoyo Estadístico, Servicio de Apoyo a la Investigación, Universidad de Murcia (España)  
elvira@um.es

#### **Antonio Maurandi-López**

Didáctica de las Ciencias Matemáticas, Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España)  
amaurandi@um.es

Fecha de recepción: 12/01/2017

Fecha de aceptación: 15/04/2017

#### **Resumen**

El trabajo se centra en las competencias éticas (transversales) y de género, en los grados de Educación de las universidades públicas españolas, que han participado en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE13-002), obtenido en convocatoria pública de la Universidad de Málaga. Se pretende conocer la percepción del alumnado respecto a estas competencias, elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo. La muestra ha estado formada por 257 estudiantes, de diversas universidades.

Los resultados confirman la necesidad de persistir en el cumplimiento de la legislación vigente en todos los estamentos y, en nuestro caso, en la universidad respecto a la igualdad de género, no discriminación y lucha contra la violencia de género. En el modelo puesto a prueba se hipotetiza la existencia del factor latente Competencias y género. Los resultados obtenidos evidencian la validez del constructo en el instrumento.

**Palabras clave:** Educación superior; Competencias transversales; Género; Modelos de Ecuaciones Estructurales.

### Abstract

In this article, we focus on the study of ethical skills (cross-curricular) and gender in the grades of Education of Spanish public universities, which have participated in the Educational Innovation Project (PIE13-002) obtained in public call of the Málaga University.

It aims to both recognise the perception of students regarding ethical and gender competence and develop a questionnaire and determine its construct validity. The sample has been formed by 257 students from different universities.

The results confirm the need to continue with the compliance of the current legislation at all levels and in our case, regarding gender equality, non-discrimination and the fight against gender violence at the university. In the model that we propose, the existence of latent factor Skills and gender is hypothesized. The results provide evidence of the instrument's construct validity.

**Keywords:** Higher education; Cross-curricular skills; Gender; Structural Equations Modeling.

**Para citar este artículo:** Bas-Peña, E.; Ferre Jaén, E. y Maurandi-López, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. Revista de Humanidades, n. 31, p. 57-76, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos es fruto del *Proyecto de Innovación Educativa (PIE13-002), Desarrollo y evaluación de competencias éticas profesionales en la enseñanza universitaria*, en el que han participado diferentes universidades españolas (Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilla y Granada). El citado proyecto fue obtenido en la convocatoria pública realizada por la Universidad de Málaga.

El interés por la mejora de las diferentes realidades educativas ha estado siempre presente en la educación, recordemos por ejemplo, el libro de Avanzini (1985) Inmovilismo e innovación en la escuela, o el conocido Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) que destaca el papel central de las universidades en los procesos de innovación, por la importancia que tienen en la adquisición de conocimientos y en la capacidad de aprender, entendida la innovación como un proceso complejo, interactivo y abierto a la incertidumbre, como consecuencia de las relaciones entre las personas y sus actuaciones, lo que reclama capacidad de escucha, reflexión, aprendizaje y adaptación a las circunstancias emergentes, que se van construyendo como consecuencia de las interacciones y aportaciones de quienes participan activamente y, en muchos casos, desde diferentes perspectivas.

Por consiguiente, los esfuerzos de las universidades españolas se han incrementado con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior. Se han potenciado y multiplicado, de manera generalizada, las convocatorias de proyectos de innovación, premios y publicaciones de experiencias y prácticas que contribuyen a promover cambios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, como afirma Bricall (2000: 116) “la política de educación y formación ha de salvaguardar y potenciar, en primer lugar, las funciones sociales propias de los sistemas educativos. Estas funciones del sistema educativo son esencialmente tres: la preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales a nuevas generaciones, la revelación de capacidades individuales, y el aumento de la base de conocimiento de la sociedad”.

Conscientes de la importancia que la formación basada en competencias y su relación con la innovación educativa, así como la necesidad de formar al alumnado de acuerdo con las necesidades sociales y la normativa legal vigente sobre género, nos propusimos: a. Conocer la importancia que el alumnado concede a las competencias éticas relacionadas con la igualdad de género; b. Elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM). Los resultados obtenidos representan una mejora en las funciones sociales asignadas a la universidad y, por consiguiente, una innovación en la construcción de conocimiento sobre competencias éticas y género en los títulos de Educación y el fomento de valores como la igualdad entre hombres y mujeres, que será necesario tener en cuenta tanto en el diseño de los planes de estudio, en las guías docentes de las asignaturas y en las prácticas docentes del profesorado universitario para contribuir al cumplimiento de las funciones asignadas actualmente a la universidad.

### 1.1. Género y Educación Superior

La Carta de Naciones Unidas, de 1945, recoge que los pueblos ratifican “la igualdad de derechos de hombres y mujeres” (Art. 1.3, art. 8), y establece la obligación de la Organización de promover el respeto universal de “las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (Art. 55 c) necesario para las relaciones de amistad y paz entre los Estados. El principio universal de igualdad y no discriminación queda recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Como consecuencia, en la Unión Europea se insiste, en el segundo Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020), en la adopción de medidas para eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer, examinar las causas de la discriminación múltiple y explorar los medios adecuados para suprimirla.

La Constitución Española (1978) establece, en el artículo 14, el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Ley Orgánica contra la violencia de género, (2004), la Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (2007), la Ley Orgánica de Universidades, reformada en abril de 2007, y Ley de la Ciencia y la Tecnología (2013) fija que la universidad forme a sus futuros profesionales en género y que se elimine el lenguaje sexista, con objeto de conseguir la igualdad real y evitar todo tipo de discriminación respecto a la mujer. También, la Estrategia Universidad 2015, contempla como Responsabilidad Social Universitaria la equidad de género.

A pesar de los numerosos documentos internacionales y nacionales, publicados para velar por el desarrollo y cumplimiento de este derecho, la desigualdad sigue presente en todos los países del mundo, aunque con diferente intensidad. Los datos de la Encuesta de la Unión Europea (European Union Agency for Fundamental Rights (2016) son preocupantes y más, si pensamos que se refieren a países desarrollados, ya que señalan que en la Unión Europea una de cada tres mujeres ha padecido violencia física y/o sexual desde los 15 años; el 75 % de las mujeres han experimentado acoso sexual en un trabajo profesional o en la alta dirección; y las nuevas tecnologías se han convertido en otra vía para ejercer acoso sexual o acoso sobre ellas, pues una de cada diez mujeres lo ha padecido por este medio.

En nuestro país, los datos de la Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer (2015) muestran que el 25% de mujeres jóvenes, de 16 a 19 años, que han tenido pareja, han sufrido violencia de control, en alguna ocasión, durante los últimos 12 meses. También la investigación efectuada por De Miguel Luken (2015: 4) recoge que “uno de cada tres jóvenes considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias ‘controlar los horarios de la pareja’, ‘impedir a la pareja que vea a su familia o amistades’, ‘no permitir que la pareja trabaje o estudie’ o ‘decirle las cosas que puede o no puede hacer’. Díaz-Aguado (2012: 251 y 252) afirma que “el 14,3% de mujeres universitarias han vivido múltiples situaciones de violencia de género con cierta frecuencia. Y, que la han ejercido o intentado de forma repetida, el 10,68% de los hombres universitarios que están finalizando su carrera”. Por ello reclama “incrementar los esfuerzos destinados a la prevención, teniendo en cuenta la especial resistencia al cambio que este tema puede suponer para ellos, teniendo en cuenta cómo es su situación actual y el papel que debe desempeñar la universidad...” (p.254).

Tal y como señalan Sánchez Gómez, Martín García y Palacios Vicario (2015: 106) “el abordaje convencional de este complejo problema (medidas legislativas, policiales, penales, sociales, culturales, laborales) debe complementarse con otro enfoque, el educativo, en el que se propongan medidas de intervención y, sobre todo, medidas de prevención”. Es evidente la complejidad para llevar a cabo actuaciones coordinadas, coherentes y complementarias desde los diferentes estamentos sociales, culturales, laborales, académicos, etc. para lograr la igualdad real en todos los contextos.

Ante estas realidades se vuelve siempre la mirada hacia la importancia de la educación, Morin (2001) la define como la “fuerza del futuro”, porque la considera como un instrumento muy poderoso para efectuar transformaciones en nuestros estilos de vida y en nuestros comportamientos. En este sentido, Arent (1998) entiende la educación como acción, que contribuye a dinamizar el pensamiento, la reflexión crítica, la interrelación de conocimientos, la comprensión de realidades diferentes, el desarrollo de capacidades vinculadas tanto con el “saber” como con el “saber hacer” y el “ser” (Delors, 1996). La educación es teoría y práctica vinculada a contextos y realidades que afectan a las personas ante distintas situaciones, incluidas las de desigualdad y discriminación de las mujeres en la actualidad. También la UNESCO (2016) establece la igualdad de género como un objetivo prioritario de la Educación para Todos (EPT), aunque otra cuestión es su logro.

Una cosa son las declaraciones de intenciones y otra el velar por su cumplimiento, pues Flecha García (2013) pone de manifiesto la menor implicación de los organismos públicos respecto a la creación de espacios escolares para las mujeres, así como una mayor dificultad para acceder a los estudios universitarios. Y, Tomás, Ion y Bernabeu (2013) destacan la pertinencia de crear un espacio de diálogo sobre las prácticas académicas y reflexionar sobre la academia como “espacio de trabajo”, basada en una cultura académica más inclusiva e igualitaria.

Conviene recordar que el Informe sobre España 2008-2013, Naciones Unidas solicita al Estado español que cumpla sus compromisos internacionales en materia de igualdad de género. CEDAW-Naciones Unidas en la 61<sup>a</sup> sesión, (apartado 27b), celebrado en julio de 2015, indica limitaciones y restricciones en la educación, como el hecho de que la formación en género quede relegada a un segundo plano, y recuerda a España que tiene que seguir trabajando para eliminar todos los estereotipos de género en los libros de texto, incluir en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, promoviendo la igualdad de género y la formación profesional de docentes. En este sentido diferentes investigaciones también confirman esta necesidad (Puigvert, 2010; Santos Pitanga, Bas Peña e Iranzo García, 2012; Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman y Maurandi López, 2015) al demostrar que la inclusión de las cuestiones de género en los actuales planes de estudio de los Grados en Educación es casi testimonial y anecdótica.

## 1.2. Competencias y género

La intervención educativa en las cuestiones sociales las podemos encontrar a través de la historia con diferentes objetivos. Primero fueron las acciones y después el campo de conocimiento teórico, que reflexiona e investiga sobre las mismas, con objeto de conocer cómo suceden los hechos y cómo se abren nuevos ámbitos de intervención.

En una situación de constantes cambios en la sociedad y en la Educación Superior no son suficientes los viejos planteamientos, es preciso que clarifiquemos

cuál es el modelo pedagógico que queremos construir frente a los nuevos retos que genera la sociedad del conocimiento para responder desde una perspectiva crítica y constructiva a las nuevas realidades, como la desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia contra estas, la vez que se promociona la construcción del conocimiento y su transmisión crítica con objeto de lograr una sociedad más justa e igualitaria, que tenga en cuenta las características individuales. Morin (1999) aboga por reformar el pensamiento para reformar la enseñanza, y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento. Para ello propone los principios que permitirían seguir la indicación de Pascal al considerar que es imposible conocer las partes sin conocer el todo y viceversa. Afirma que de esta forma se superaría la desunión entre el pensamiento científico, que disocia los conocimientos y no reflexiona sobre el destino humano y el pensamiento humanista, que ignora los aportaciones de las ciencias que pueden alimentar sus interrogantes sobre el mundo y la vida. Por eso es necesaria una reforma del pensamiento que desarrolle nuestra aptitud para organizar el conocimiento y permita la vinculación de dos culturas divorciadas. Podrían reaparecer así las grandes finalidades de la enseñanza: crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en personas comprometidas con todo tipo de discriminación y violencia, como las que afectan a las mujeres en todo el mundo. Es preciso repensar la función docente y aclarar qué significa enseñar a principios del siglo XXI, reflexionar sobre el sentido de la misma, sobre la participación y el compromiso de quienes tienen que llevarla a cabo, porque decidirán y actuarán en un contexto atravesado por la incertidumbre y la urgencia, y necesitarán poner en práctica competencias docentes sumamente complejas (Perrenoud, 2004).

A la universidad, como expresaba Ortega y Gasset (1930), le correspondía la enseñanza de las profesiones intelectuales, la investigación científica y la preparación de futuros investigadores e investigadoras, y, la enseñanza de la cultura. Propugnaba que la sociedad necesitaba buenos profesionales, pero capaces de vivir e influir vitalmente en su época, por lo que no es posible obviar las desigualdades y violencias que afectan a las mujeres actualmente. De acuerdo con el informe de la ANECA (2005) todas las personas graduadas en la Unión Europea habrán dedicado el mismo tiempo a su formación, tendrán competencias básicas íntimamente ligadas con cuestiones de género para su desarrollo con diversos grupos y contextos. Éstas serán:

Conocimientos firmes e innovadores en un campo del saber; Capacidad de resolución de problemas, antiguos y nuevos, para su aplicación científica y profesional; Capacidad para organizar e interpretar la información; Capacidad de transmitir la información, tanto en ámbitos especializados como no especializados; y, Posesión de las habilidades de aprendizaje necesarias para desarrollar posteriores estudios con un alto grado de autonomía (p.54-58).

La programación por competencias, recogidas en el Proyecto Tuning, fue uno de los requerimientos que adoptó el enfoque profesional y práctico del EEES para facilitar la interrelación entre el mundo académico y el laboral. En él las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o sobre cómo el alumnado será capaz de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. Se centra, en definitiva, en las competencias específicas de las áreas y en las competencias genéricas, éstas últimas son necesarias en todas las profesiones así como para el desarrollo de la vida en diferentes espacios y situaciones. A partir de ellas, se reformularon, en el Libro Banco, en competencias transversales y competencias específicas, convirtiéndose en el eje nuclear en la configuración del currículum, y en la formación de profesionales y de su profesionalización.

El enfoque de la formación basada en competencias (Tejada Fernández, 2005) significa un avance al poner más el énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y en reconstruir los contenidos de la formación dentro de una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas, como los vinculados con la situación de la mujer. En el estudio realizado por Herrero Martínez, González López, Marín Díaz (2015) exponen que las competencias genéricas o transversales obtienen mejores puntuaciones, y concluyen que no existe un reparto equitativo de competencias a lo largo de las materias ni en los cursos, lo que demuestra la necesidad de una revisión de las guías docentes de las materias y una graduación de las mismas, y la competencia mejor valorada es la de “Capacidad para aprender”. Como afirma Tejada Fernández (2013) no es suficiente con la inclusión, en los planes de estudio, de competencias transversales de carácter ético y social, sino que reclama la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa, la cual también incluye las cuestiones de igualdad y violencia de género, para poder dar respuestas a situaciones reales y cotidianas con las que se encuentran en el ejercicio de su profesión. “La formación basada en competencias en tanto metodología de exploración de saberes productivos, nos introduce de manera sistemática, en la descripción de las actividades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vehiculan en ellos (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). Lo que fundamenta y justifica la incorporación y desarrollo de competencias relacionadas con la igualdad de género para responder desde la formación universitaria a una demanda social, legal y científica.

Como consecuencia la importancia de la formación basada en competencias éticas y en igualdad de género, en la formación universitaria, nos preguntamos en qué medida el alumnado de los Grados en Educación, que participaban en el PIE (13-002), considera que es relevante tanto para su formación personal como profesional, así como si existían cuestionarios en este sentido.

### 1. 3. Objetivos

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, nos propusimos los siguientes objetivos:

1. Conocer la importancia que el alumnado concede a las competencias éticas relacionadas con la igualdad de género, tanto en su formación universitaria, como para su futuro ejercicio profesional.
2. Elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM).

## 2. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de tipo descriptivo observacional no experimental, en el que en primer lugar se construyó un cuestionario, seguidamente se realizó un análisis descriptivo de los datos para finalmente determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM). Se recogieron datos en todas las universidades que participan en el PIE: Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilla y Granada, muestreando en las facultades de Educación: Grados en Educación Infantil y Primaria, Educación Social y Pedagogía, de las diferentes universidades.

El cuestionario fue distribuido y cumplimentado de manera anónima, durante los meses de febrero y marzo de 2015, a través de la aplicación web encuestas UM (Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas, 2015).

Considerando que se ha realizado un muestreo aleatorio simple, y en el supuesto de estimar una proporción  $p = 0.5$  (50%), establecemos un nivel de confianza deseado del 95% (dos sigmas), correspondiente a un valor de significación  $\alpha = 0.05$  (grado de confianza de que el valor real del parámetro para la población cae dentro del intervalo obtenido). En estas condiciones se tiene que el error muestral fijado es de  $\pm 6.1\%$  para el conjunto de la muestra.

El tamaño de la muestra asciende a 257 estudiantes, de las universidades de Málaga, Murcia, Barcelona, Complutense, Salamanca, Santiago, Castilla La Mancha, Sevilla y Granada, de los cuales un 83% eran mujeres. Estos estaban repartidos entre los grados de Educación Infantil y Primaria (18%), Educación Social (52%) y Pedagogía (31%).

### 2. 1. Instrumento

El cuestionario fue diseñado “ad hoc” por el equipo de investigación tras un proceso de revisión exhaustiva y sistemática de competencias incluidas en las guías

de diferentes asignaturas de las universidades anteriormente citadas, para lo que utilizamos la técnica de análisis de contenido. Dicho cuestionario estaba estructurado en dos partes, una sobre datos de identificación y características sociodemográficas, y otra compuesta por seis ítems basados en el marco teórico sobre género y competencias.

Todos los ítems fueron medidos empleando escalas Likert 7, donde el nivel 4 fue fijado neutro, las puntuaciones por encima de 4 fueron consideradas como positivas, y aquellas que estuvieron por debajo de 4 se tomaron como puntuaciones negativas.

Con la finalidad de conocer la percepción del alumnado en competencias éticas relacionadas con la igualdad de género tanto en su formación universitaria, como para su futuro ejercicio profesional, realizamos un tratamiento estadístico de los datos que consta de tres partes: análisis descriptivo, análisis de la fiabilidad por medio del coeficiente Alpha de Cronbach y finalmente un Análisis Factorial Confirmatorio, mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales también conocido como SEM, por su acrónimo en inglés: *Structural Equation Models*.

Para todos los análisis hemos empleado el programa para modelización estadística de código abierto (GPL) R en su versión 3.3.0 (R Core Team, 2015). En los últimos años, la comunidad científica internacional ha elegido a R como la lingua franca del análisis de datos. Actualmente tiene una gran implantación en universidades de todo el mundo y cada vez más en mundo empresarial (Maurandi-López, Balsalobre-Rodríguez, y del-Río-Alonso, 2013). Concretamente hemos empleado las librerías de R lavaan (Rosseel, 2012) para la construcción del modelo de Ecuaciones estructurales y la librería likert (Bryer and Speerschneider, 2015) para el análisis descriptivo de los datos.

El cuestionario fue distribuido y cumplimentado de manera anónima, durante los meses de febrero y marzo de 2015, a través de la aplicación web encuestas UM (Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas, 2015).

### 3. RESULTADOS

Tras el análisis descriptivo de los ítems se observa que la cuestiones 2 y 3 toman puntuaciones elevadas, alrededor de un 90% de los encuestados puntúa positivamente en estos ítems. En el caso del ítem 4 se tiene que aunque toma valores considerados altos, también hay respuestas neutras, acumulando los niveles 4 y 5 el 94% de las observaciones. Los ítems 5 y 1 tienen un comportamiento similar al anterior, aunque se advierte que disminuye considerablemente la proporción de respuestas positivas, obteniéndose casi el 50% de respuestas en estos niveles. Por último, para el ítem 6 se observa que un 44% de la población puntúa con una respuesta neutra (puntuación 4), un 26% con respuestas negativas (por debajo de 4) y que las respuestas positivas acumulan un 30% de las observaciones, aunque se apilan en los niveles más bajos de

las puntuaciones positivas, por lo que podemos decir que para este ítem se obtienen mayoritariamente puntuaciones bajas y neutras, ver tabla 1.

Tabla 1: Descriptivos de los seis ítems del cuestionario, número de observaciones, media y desviación típica (dt), mostrando el porcentaje de puntuaciones por debajo del valor neutro (4) y por encima.

Ítem	n	Media(dt)	% Bajo	% Neutro	% Alto
1. Considero que el trabajo colaborativo bien realizado supera al trabajo individualista y competitivo, relacionado con la igualdad entre los géneros.	256	4 . 2 1 (1.04)	20.7	26.17	53.12
2. Considero necesario mantener un compromiso ético en el desarrollo de mi trabajo profesional, relacionado con la igualdad entre los géneros.	253	5.49(0.86)	3.56	8.69	87.75
3. Considero fundamental tratar cuestiones profesionales de carácter ético, basadas en cuestiones de género, en las distintas asignaturas del grado.	254	6.13(1.04)	2.36	4.72	92.91
4. Considero la igualdad un valor importante en el desarrollo de mi futura profesión.	255	4.73(0.67)	6.27	10.98	82.75
5. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.	255	4.48(0.75)	10.2	29.41	60.39
6. Ser capaz de desarrollar capacidades relacionadas con el desarrollo inteligente de proyectos echando mano de diversas herramientas conceptuales y prácticas, así como la capacidad de utilizarlas creativamente atendiendo de criterios de equidad y deontología profesional.	254	3.99(0.89)	25.59	44.49	29.92

Las variables (ítems) descritas, en lo individual, tienen buenas propiedades psicométricas y además el coeficiente Alfa de Cronbach ha resultado ser alto, lo que muestra la validez del factor latente, el cual hemos denominado “Competencias éticas y género”. Posteriormente se ha analizado si el modelo de medida coincide con el sistema de relaciones propuesto en la teoría de dimensionalidad del

instrumento. Se trata de un modelo conceptual previamente definido que representa las relaciones existentes entre el factor latente y las variables observadas. Con este propósito llevamos a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio conforme al enfoque de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. Esta técnica analiza la estructura de covarianza existente en los datos empíricos y evalúa si las relaciones establecidas entre las variables observables expresadas por el modelo se ajustan a dichos valores (Schumacker y Lomax, 2004). Se trata de comparar la matriz de covarianzas derivada de las variables observadas y la matriz representada por el modelo de ecuaciones estructurales. Este método proporciona procedimientos y criterios para la validación del modelo bajo dos condiciones (González-Montesinos and Backhoff 2010): (1) Independencia condicional, entendida como un factor latente que influye sobre un conjunto de variables observadas medidas y que se mide a través de los reactivos que componen una escala. Las respuestas a estos reactivos serán independientes entre sí, pero condicionadas por la variable latente que las determina. Y (2) el factor latente puede ser cuantificado por una estructura dimensional basada en la existencia de unos constructos psicológicos que realizan una influencia causal en las respuestas de las personas a un grupo reactivo. La especificación del modelo pasa por una representación gráfica de la estructura conceptual de las relaciones entre variables observables y la variable latente que queremos estudiar. En nuestro modelo se estudia la relación entre 6 ítems y la variable teórica “*Competencias éticas y género*”. Este esquema servirá para formular la ecuaciones tanto de matriz derivada de las variables observadas como la matriz representante del modelo, las cuales serán comparadas posteriormente.

En la figura 1, las flechas unidireccionales las podemos entender como coeficientes de una regresión múltiple y representan la influencia que tiene la variable latente sobre las respectivas variables observadas (ítems). Por último, las flechas bidireccionales que aparecen encima de los recuadros representan el error asociado a cada variable observada.

Los coeficientes de regresión entre las variables latentes y las observadas se pueden interpretar como la influencia de la variable latente (“*Competencias y género*”) sobre las variables observadas. Esta influencia indica que cuando la variable latente aumenta una unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes. Aclarar por otro lado que cuando los coeficientes de regresión tienen signo negativo, la relación entre las variables es inversa, es decir, cuando la variable latente aumenta, la variable observada disminuye.

En la fase de estimación del Modelo de Ecuaciones Estructurales se ha realizado la estimación de los parámetros empleado el criterio ponderado de mínimos cuadrados (DWLS), que produce unos errores estándar y un ajuste que son robustos a la falta de normalidad existente en las variables que conforman el constructo, y por tanto el apropiado en este caso, al tratarse de un cuestionario con escalas tipo Likert (7) (Beaujean, 2014).

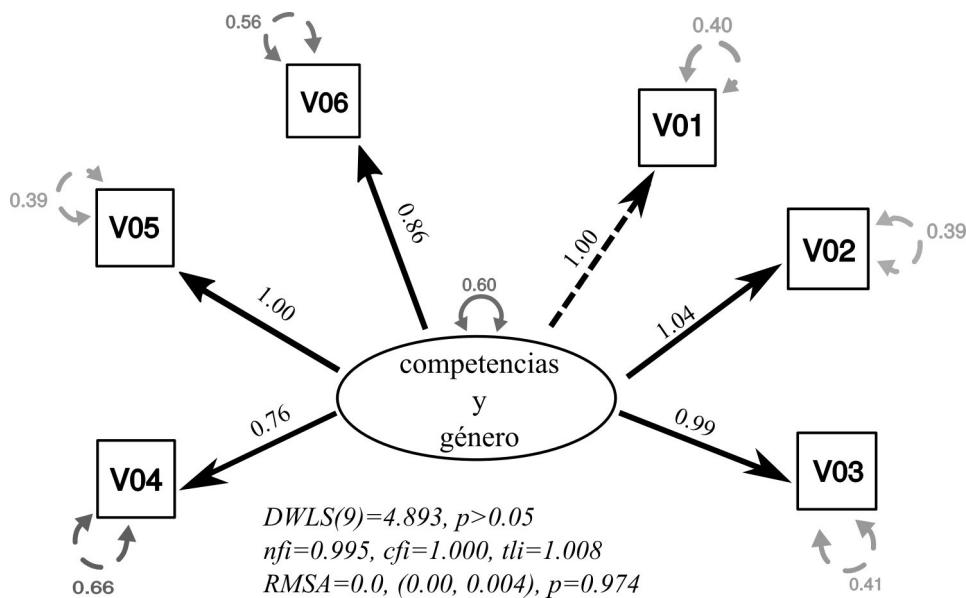


Figura 1: Modelo de Ecuaciones Estructurales con los coeficientes estimados y los errores en cada ítem. La elipse representa la variable latente (constructo) y los cuadrados las variables observadas que constituyen la dimensionalidad del instrumento.

Para evaluar la bondad del ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales se someterá a prueba la hipótesis de que la diferencia entre la matriz derivada de los datos y la matriz reproducida por el modelo no sea estadísticamente significativa. Se ha medido el ajuste mediante el estadístico Error Medio Cuadrático de Aproximación (*RMSEA*, sus siglas en inglés), el cual es una medida de la discrepancia entre nuestro modelo y los datos, y que ha resultado tomar un valor 0, con un intervalo de confianza que comprende desde el 0 al 0.04 y un *p*-valor no significativo ( $p = 0.974 > 0.05$ ). Adicionalmente se utilizaron los siguientes índices de ajuste incremental (Hooper, Coughlan y Mullen, 2008): el Índice de Ajuste No Normativo (*NFI*), Índice de Ajuste Comparativo (*CFI*) y el Índice de Tucker-Lewis (*TLI*). Estos índices toman valores muy cercanos a 1, por tanto podemos declarar que el modelo se ajusta bien a los datos recogidos (Cole and Maxwell 1985). Estos resultados confirman la validez de constructo y nos permite afirmar que el modelo es oportuno para constatar las hipótesis propuestas en este trabajo.

### 3. 1. Comparación del constructo según género

De modo adicional al análisis de validación del cuestionario hemos realizado una comparación según el género de la población encuestada, a fin de estudiar si se obtienen puntuaciones diferentes en el constructo, *Competencias transversales*

y género, resultando que no existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el mismo, para hombres y mujeres (Kruskal-Wallis  $X^2(1)=0.241$ ,  $p=0.623$ ).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo 1: Conocer la importancia que el alumnado concede a las competencias éticas relacionadas con la igualdad de género, tanto en su formación universitaria, como para su futuro ejercicio profesional.

El alumnado valora mayoritariamente la necesidad de mantener un compromiso ético en el desarrollo de su trabajo profesional, relacionado con la igualdad entre los géneros (ítem 2) y tratar cuestiones profesionales de carácter ético, basadas en cuestiones de género, en las distintas asignaturas del grado (3), lo que está en relación con las directrices de los organismos internacionales y de la normativa legal vigente en España. Sin embargo, el abordaje de estas cuestiones, en los grados en Educación y en las asignaturas de los mismos, es testimonial como han puesto de manifiesto diferentes estudios (Puigvert Mallart, 2010; Casabona & Tellado, 2012; Díaz-Aguado et al. 2013; Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi López, 2015), es más, cuando se ofertan asignaturas sobre género, suelen ser mayoritariamente Optativas, evidenciando el escaso compromiso con la formación en igualdad entre hombres y mujeres en estas titulaciones. Ante esta situación el Informe CEDAW/C/ESP/CO (2015) recuerda a España la urgencia de continuar trabajando para que se contemplen en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, así como de conseguir la igualdad de género y la formación profesional de docentes. En este sentido, lo muestran los resultados del ítem 4, sobre la importancia que le dan a la igualdad como un valor importante en el desarrollo de su futura profesión, donde los mayores porcentajes se concentran en los niveles (4 y 5, sobre 7), y sólo la mitad del alumnado considera que el trabajo colaborativo bien realizado supera al trabajo individualista y competitivo, relacionado con la igualdad entre los géneros (ítems 1), y lo mismo sucede respecto a ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo (ítem 5). Finalmente, sólo un tercio se manifiesta favorablemente respecto a “desarrollar capacidades relacionadas con el desarrollo inteligente de proyectos echando mano de diversas herramientas conceptuales y prácticas, así como la capacidad de utilizarlas creativamente atendiendo a criterios de equidad y deontología profesional” (ítem 6). Estos datos confirman la necesidad de persistir en el cumplimiento de los Derechos Humanos respecto a la igualdad entre géneros, en las actuales recomendaciones de Naciones Unidas, la legislación española vigente y las funciones asignadas a nuestra universidad.

Por consiguiente, la formación inicial en género, recibida en la universidad, así como la investigación constituyen un eje fundamental para lograr una ciudadanía

activa y comprometida con la igualdad y la lucha contra la violencia de género. De esta forma, se contribuye a la adquisición de competencias personales y profesionales para que el alumnado incorpore la igualdad en su vida cotidiana y profesional, rompiendo así, la contradicción actual de apenas recibir formación universitaria y, sin embargo, tener que luchar profesionalmente contra la desigualdad, la discriminación y la violencia de género.

Los resultados obtenidos nos llevan a cuestionarnos los criterios sobre los que se realizan los planes de estudios para que la universidad cumpla con la legislación actual respecto a la formación en género en todas sus titulaciones, por lo que es preciso reflexionar sobre la responsabilidad social que tiene en la formación de profesionales en género. Vemos, por tanto, necesario potenciar las políticas universitarias y su cumplimiento orientadas a informar y a formar a la comunidad educativa en cuestiones relacionadas con la igualdad entre hombres y mujeres, fomentando la no discriminación, la educación para la igualdad y la lucha contra la violencia de género.

Con respecto al objetivo 2: Elaborar un cuestionario y determinar su validez de constructo a través de Análisis Factorial Confirmatorio (CFA), empleando técnicas de Ecuaciones Estructurales (SEM). Con este trabajo de innovación e investigación hemos construido y estudiado la validez de constructo de un cuestionario mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales, lo que nos ha permitido medir las manifestaciones del alumnado universitario, relacionadas con las competencias éticas y el género.

Una vez que hemos ratificado el modelo, cabe destacar que el coeficiente de fiabilidad compuesta para el mismo es del 87%, lo cual significa que con nuestro modelo explicamos casi un 90% de la varianza total de los datos. Esto resulta interesante, pues muestra que nuestro modelo no sólo está correctamente definido, sino que nos capacita para explicar la realidad existente. Este resultado pone de manifiesto además que las conclusiones obtenidas de aplicar nuestro modelo pueden ser interpretadas acorde a cómo han sido expresadas de forma teórica mediante la ecuación estructural que hemos definido. Todo ello implica que las dimensiones teóricas definidas en el constructo existen realmente en la población de estudio y explican la percepción que tiene el alumnado sobre la importancia de las competencias vinculadas con aspectos de la igualdad de género, tanto en su formación universitaria como para su futuro ejercicio profesional. Resulta interesante por otro lado observar que el ítem “2. Considero necesario mantener un compromiso ético en el desarrollo de mi trabajo profesional, relacionado con la igualdad entre los géneros”, es el que más información, en términos de variabilidad, nos aporta a la hora de explicar el constructo latente “Competencias transversales y género”. Lo cual lo sitúa como un ítem pertinente para conocer la percepción del alumnado respecto a la vinculación entre competencias trasversales y género. Así pues, consideramos que este ítem es importante y debe ser tenido en cuenta por los responsables de la política universitaria a la hora de diseñar e implementar los planes de estudio, así como en el seguimiento y evaluación que realiza de los mismos

la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) que tiene que velar por el cumplimiento de la normativa legal vigente y, por tanto, por la incorporación de las cuestiones de género en la formación universitaria, la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación de éstas y el uso del lenguaje no sexista (Ley Orgánica 1/2004, Ley Orgánica 3/2007 y Ley Orgánica 4/2007). También es función del profesorado a la hora de diseñar las competencias y contenidos en los planes de estudios y en las diferentes materias.

En todo caso somos conscientes de las limitaciones del presente trabajo, por lo que no se pretende extrapolar sus resultados a la realidad universitaria de todas las titulaciones españolas, sino que consideramos pertinente continuar profundizando en el estudio del cumplimiento de las directrices de Naciones Unidas, de la Constitución y de su desarrollo legislativo, como hemos indicado anteriormente, para responder a las necesidades actuales de nuestra sociedad.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2005). *Libro Blanco del título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/me-dia/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/me-dia/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf) [Consulta: 2 marzo 2016]
- Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Avanzini, Guy (1985). *Inmovilismo e innovación en la escuela*. Barcelona: Oikus-tau.
- Bas-Peña, Encarna, Pérez-de-Guzmán, Victoria y Maurandi López, Antonio (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón* 67 (3), 51-66.
- Beaujean, A. Alexander (2014). *Latent Variable Modeling Using R: A Step-by-Step Guide*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bricall, Josep María (2000). Informe Universidad 2000. En: *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm> [Consulta: 2 marzo 2016]
- Bryer, Jason and Speerschneider Kimberly (2015). *Likert: Functions to Analyze and Visualize Likert Type Items*. Disponible en: <http://CRAN.R-project.org/package=likert> [Consulta: 2 octubre 2016]
- Casabona, N. M. y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Géneros: Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319.
- Cole, David A. and Maxwell, Scott E. (1985). Multitrait-Multimethod Comparisons Across Populations: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Multivariate Behavioral Research* 20 (4), 389–417.

*Constitución Española* (1978). Disponible en: <http://www.congreso.es/constitucion/indice/> [Consulta: 25 enero 2016]

De Miguel Luken, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Visión y Acción*. Francia: UNESCO.

Díaz-Aguado Jalón, M<sup>a</sup>. José (dir.) (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: [http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud\\_Universitaria\\_ante\\_igualdad\\_y\\_violencia\\_de\\_genero\\_%202012.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_ante_igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf) [Consulta: 5 febrero 2016]

Díaz-Aguado Jalón, M<sup>a</sup>. José (dir.) (2013). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. NIPO: 680-12-108-1. Disponible en: [http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud\\_Universitaria\\_ante\\_igualdad\\_y\\_violencia\\_de\\_genero\\_%202012.pdf](http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_ante_igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf) [Consulta: 5 febrero 2016]

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2016). *Zero tolerance of violence against women*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-violence/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-violence/index_en.htm) [Consulta: 15 octubre 2016]

Flecha García, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 65 (4), 75-89.

González-Montesinos, Manuel-Jorge and Backhoff, Eduardo. (2010). Validación de un Cuestionario de Contexto Para Evaluar Sistemas Educativos Con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Relieve* v. 16, n. 2. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm) [Consulta: 12 febrero 2016]

Herrero Martínez, Rafaela, González López, Ignacio y Marín Díaz, Verónica (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 21(4).

Hooper, D.; Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

*Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Madrid: BOE, 2004. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo1-2004.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html) [Consulta: 25 febrero 2016]

*Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: BOE, 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115> [Consulta: 25 febrero 2016]

*Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.* Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786> [Consulta: 25 febrero 2016]

*Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.* BOE 131. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf> [Consulta: 25 febrero 2016]

Maurandi-López, Antonio, Balsalobre-Rodríguez, Carlos y del-Río-Alonso, Laura (2013). *Fundamentos Estadísticos Para Investigación. Introducción a R.* Disponible en: <http://www.bubok.es/libros/223207/Fundamentos-estadisticos-para-investigacionIntroduccion-a-R>. [Consulta: 7 marzo 2016]

Ministerio de Educación. (2010). “*Estrategia Universidad 2015” El camino para la modernización de la Universidad.* Madrid: MEC. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4> [Consulta: 5 marzo 2016]

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer.* Disponible en: <http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/home.htm> [Consulta: 5 marzo 2016]

Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

Organización de Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm> [Consulta: 6 marzo 2016]

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Informe sombra España 2008-2013.* Disponible en: <http://cedawsombraesp.wordpress.com/> [Consulta: 6 marzo 2016]

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Informe CEDAW/C/ESP/CO/7-8 de julio.* Disponible en: <https://cedawsombraesp.wordpress.com/2015/07/02/nota-de-prensa-la-onu-suspende-a-espana-en-igualdad-de-genero/> [Consulta: 6 marzo 2016]

Ortega y Gasset, J. (1930). Obras completas Vol. IV, Misión de la universidad. *Revista de Occidente*, 7, 531-562.

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Barcelona: Graó.

Puigvert Mallart, Lidia (2010). Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 3, nº.3 (Ejemplar dedicado a: Género y Educación), 369-375. ISSN-e 1988-7302.

R Core Team. (2015). *R: A Language and Environment for Statistical Computing.* Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Disponible en: <http://www.R-project.org/> [Consulta: 4 febrero 2016]

- Rosseel, Yves. (2012a). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software* 48 (2): 1–36. Disponible en: <http://www.jstatsoft.org/v48/i02> [Consulta: 4 febrero 2016]
- Sánchez Gómez, Mª Cruz, Martín García, Antonio Víctor y Palacios Vicario, Beatriz (2015). Indicadores de violencia de género: en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social*, 26, 85. doi: 10.7179/PSRI\_2015.26.04
- Santos Pitanga, Tatiana, Bas Peña, Encarna e Iranzo García, Pilar (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39.
- Schumacker, Randall E., & Lomax, Richard G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology Press.
- Tejada Fernández, José (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2).
- Tejada Fernández, José (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 17, No 3 (sept.-diciembre). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART5.pdf> [Consulta: 7 abril 2016]
- Tejada Fernández, José y Ruiz Bueno, Carmen (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175
- Tomás, Marina, Ion, Georgeta, y Bernabeu, Maria Dolors (2013). Ser o no visible en la universidad. Un estudio sobre las profesoras. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 189-211.
- UNESCO. (2016). *Los seis objetivos EPT*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> [Consulta: 14 febrero 2016]
- Unión Europea (2011). Conclusiones del Consejo de 7 de marzo de 2011 sobre Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 155/10 [Consulta: 18 julio 2016]
- Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG0525\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG0525(01))
- Universidad de Murcia. (2015). *Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas. Web de ENCUESTAS, Versión 2.5*. Recuperado de <https://encuestas.um.es>.

## **Analysis of active aging through cineforum: an educational experience**

Victoria Pérez-de-Guzmán  
Universidad Pablo de Olavide (Spain)

José Luis Rodríguez-Díez  
Universidad Pablo de Olavide (Spain)

Margarita Machado-Casas  
University of Texas at San Antonio (USA)



## **Analysis of active aging through cineforum: an educational experience**

### **Análisis del envejecimiento activo a través del cineforum: una experiencia educativa**

**Victoria Pérez-de-Guzmán**

Department of Education and Social Psychology,  
Universidad Pablo de Olavide (Spain)  
mvperpuy@upo.es

**José Luis Rodríguez-Díez**

Department of Education and Social Psychology,  
Universidad Pablo de Olavide (Spain)  
jlroddie@upo.es

**Margarita Machado-Casas**

Bilingual, Bicultural Studies Departament,  
University of Texas at San Antonio (USA)  
margarita.machadocasas@utsa.edu

Fecha de recepción: 09/01/2017

Fecha de aceptación: 17/04/2017

#### **Abstract**

In this article, we present the experiences of “The video-forum as a methodological tool: analysis of Active Ageing” developed at the Pablo de Olavide University of Seville (Spain). A group of professors from the faculty of the Social Pedagogy from the Department of Social Sciences explore educational innovation as an experience using video-forum as a key methodological tool to empower students learning autonomy and their capacity for analysis. We have created the phase of design and planning of the experience, a second phase where a pretest was applied to determine the prior knowledge of students about the subject matter, in the third phase the proposal designed was implemented through the projection and the analysis of film, finally a posttest evaluation was administered. The evaluation has been carried out through the process collection of information sheets for individual and group reflections, and discussion groups to generate debate and collect information

needed on the established categories. At the end of the experience, a posttest was applied to evaluate the acquired learning. Findings have confirmed the importance of the video-forum as a useful tool to work, the results of the experiment have proven to be very positive and they have generated both.

**Key words:** Educational Experience; Finitude; Aging; Gender; Retirement; Community Participation.

### Resumen

Presentamos la experiencia “Análisis del envejecimiento activo a través del cineforum. Una experiencia educativa” desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Un grupo de profesorado perteneciente al ámbito de la Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias Sociales hemos llevado una experiencia de innovación educativa en la que el video-forum ha constituido la herramienta metodológica clave para potenciar la autonomía de aprendizaje en los estudiantes y su capacidad de análisis. Se realizó una primera fase de diseño y planificación de la experiencia, una segunda donde se aplicó un pretest para determinar los conocimientos previos del alumnado sobre la temática que se iba a trabajar, en tercer lugar se implementó la propuesta diseñada a través de la proyección de películas y análisis de las mismas, finalmente se realizó la evaluación de la misma. La evaluación se ha realizado a través de fichas de recogida de información para la reflexión individual y grupal de los temas tratados y grupos de discusión para generar debate y recoger información precisa sobre las categorías establecidas. Al finalizar la experiencia se aplicó un posttest para evaluar los aprendizajes adquiridos. Se ha confirmado la importancia del video-forum como una herramienta útil para trabajar el tema.

**Palabras clave:** Experiencia educativa; Finitud; Envejecimiento; Género; Jubilación; Participación comunitaria.

**Para citar este artículo:** Pérez-de-Guzmán, Victoria; Rodríguez-Díez, José Luis y Machado-Casas, Margarita (2017). Analysis of active aging through cineforum: An educational experience. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 77-97, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Literature review. 2. Methodological process. 3. Results from the experience of teaching innovation. 4. Conclusions. 5. Documentary sources. 6. Electronic sources.

## 1. LITERATURE REVIEW

The image which society builds the idea of ageing is confusing and contradictory. On one hand, in the last decades in developed countries, arises the concept of aging in a positive way with different meanings: good aging (Fries, 1989), healthy (who, 1990), competent (Fernández Ballesteros, 1996), successful (Rowe and Kann, 1987;) Baltes & Baltes, 1990), and or active (OMS, 2002a) among others. In contrast, there

is a picture of exclusion based on the designation of old age such as loading, image acquired by leaving the productive role. This image is part of the stereotypes around this vital stage. Stereotypes are social constructions that are learned in childhood and are perpetuated from generation to generation. However most of them are based on primitive fears, prejudices and clichés rather than a true knowledge (Fernández-Ballesteros, 1992). Banish stereotypes and get an aging in any of the previous meanings requires an adaptation of a different learning and this should start since we are born because that “since we are born, we are called to become old” (Pérez de Guzmán, 2006: 206).

Aging must be satisfactory in the sense of establishing patterns of activity to improve the physical and mental state, but also the feeling of contentment with yourself and your environment, promoting healthy aging and promote longevity (Amador & Moreno, 2006).

It is necessary to educate new generations to active ageing and finitude. We live in a situation of denial of the phenomenon of death. In schools, institutes', forming centers and universities does not speak of death. The very existence of the human being is a process of learning and learning to die should be one of them, since it involves learning to live intensely (Pedrero, 2002).

In this article we present the experience “The video-forum as a methodological tool: analysis of active ageing” developed at the Pablo de Olavide University of Seville (Spain) as an activity of the course “*Education and active ageing: preparation for finiteness*”.

We will describe each of the dimensions:

- Autonomy versus Dependency:

In this case we are faced with two opposing conceptions, that express two completely different realities: on one hand, the ability to be worth for itself, without having to be treated or protected by one or more other persons; and on the other hand, the situation of personal helplessness that requires us to be assisted by others, as a result of a decline in physical, psychological or contextual capabilities surrounding the subject.

In today's society, it is common to find references and negative connotations linked to old age or the so-called third age. In general, this age bracket is conceived as a period of “decline” and “impairment” strongly linked to this situation of dependence that we made allusion. Television, radio, advertising and, in general, the mass communication media offer a distorted and decadent image of old age, such as stage of decline and dependence. Through education we advocate establishing old age as one of the vital process in which it continues to learn and where you can develop autonomy as a process of active ageing.

- Social participation:

We mean by participation “intervention, collaboration, cooperation, contribution...”, “to take part in something”. And in particular, social participation would take active role in society, in the sense of intervening in the same. Social participation is the satisfaction of different types of needs or personal fulfillment of the citizens; improvement of the conditions of life, promoting equality... And ultimately, be aware of the role that each one in the society.

Not all people know, can, and want to participate in the same way. Participation is diverse and aging of active needs to be learned; Hence the importance of forming lifelong. “Aging well is a task, a vital project capable of guiding us, gives meaning to what we do and guide us in the achievement of happiness” (Junta de Andalucía, 2010, p.216)

- Intergenerational relationships:

We live in a society in continuous changes and transformations. Intergenerational relations, i.e., the way that relate to people of different ages, are basic for the smooth functioning of our society. Since education is fostered intergenerational program design. Even though nowadays there are three trends: an elderly population that seeks opportunities to contribute and be connected with others, a need to involve people in the social pact to better fulfill our responsibilities as citizens and the general acceptance of the need for new approaches and more comprehensive to satisfy the needs of all age groups.

Intergenerational programs are projected towards a society for all ages. All people have to be able to continue contributing to the well-being and improvement of societies regardless of their age, but besides opportunities, people have to have powers and resources to exercise such participation.

Intergenerational relations should promote and increase solidarity; this solidarity serves to reconcile the ageing of the elderly with economic development. The intergenerational work can contribute to the development of human capital, social cohesion and strengthening community networks.

- Aging from the perspective of gender:

Women now make up the majority of the population sector of older persons have been educated to develop considered in his youth, “housekeeping work”; i.e., household chores, education of children, caring for sick family, etc. This situation has led them to having a low social power, and a social commitment difficult to overcome with respect to the responsibilities that were inculcated them as women. This education involves a large number of them do not realize this situation as an important gender discrimination.

There are numerous data presented to women as caregivers for elderly, sick, etc... Guiding data presented by Izal (1995, p.18) is that "eight out of every ten people who are caring for one family in our country are women between 45 and 65 years of age". We must therefore place means to allow aging of these women as independently as possible and with the highest quality of life (Amador Muñoz and Moreno Crespo, 2006)

- Preparing for retirement:

Retirement, as any other stage that occurs in our lives, can become something positive or negative, depending on how you face it. For a person who is accustomed to a work activity that structures their lives, is complicated, if you don't have an adequate preparation, adapt to the labor interruption. At the moment in which occurs this maladjustment a number of disorders can occur such as: anxiety, depression or irritability, low self-esteem, feelings of uselessness, etc.

That is why; at this stage the retired person needs educational preparation and psychological support in advance. It will be necessary to plan continued interventions to slow or reduce the negative effects that can cause the retirement, counteract the myths that exist about old age as unprofitable stage, eliminate the belief of the relationship between retirement and disease, restructuring the network of friendships, learn how to use the free time and leisure creative, active and facilitating.

- Project of life and vital crisis overcoming:

From our position, close to the quality of life and active ageing, we believe that educating for death is inseparable from educating for life, and vice versa. Even more: is the only possible and honest way of educating for life. No doubt know that one day we have to die, that our existence is finite, must not lead us or to despair or distress, but to the serenity to know live intensely every moment, because every moment of our life is unique and has value by itself, and life, for this reason, it is exciting and worthwhile living.

Having a life project can make us happy and give us reason to continue living. The evolutionary project is the means to sustain the lucidity in the lifetime and can be the vaccine to regain sanity. This is why we want to have healthy and positive projects. With this, we want to understand how the meaning of life can provide a response to the question of death and prepare us for the death of our loved ones and also for the own. The knowledge of the psychological development of children and young persons in relation to the theme of death and mourning, will allow to carry out a more serene and authentic pedagogical task. Ultimately, last goal of the pedagogy of death aims to connect life with death.

- Justification of the proposal

The importance of lifelong learning in the 70's and the creation of innovative thought in the pedagogical field, is rescued at the beginning of the 21st century, with emphasis on the facet of training people with tools that will enable them to adapt to the constant changes in the context.

According to the White Paper on Active Ageing (2010) lifelong learning means learning capacity with people of all ages in the life cycle.

Up to the aforementioned definition, we could point out different stages in the development of the concept (Pérez Serrano, 2001):

1. The World Conference on Adult Education, organized by UNESCO, which emphasize the remedial perspective. The fundamental principle is that anything that comes from school and traditional teaching can serve adult education without a radical adaptation.
2. The appearance of the Permanent Education concept, although not radically changed the traditional conceptions of adult education, if it establishes that there is no barrier between youth education and adult education.
3. Education is conceived as extending over human life.

Now a day's, emphasis concentrates in the individual as a protagonist in all directions, allowing the adaptation of the individual and the society as a whole, to new educational needs that emerge strengthened under the concept of lifelong learning. Thus we focus on pedagogical innovation that allows citizen to learn how to learn and rescued pedagogical authors who revolutionized the concept of teaching as Makarenko, Freire, Milani, Pestalozzi, etc.

We conclude that the adaptation required by the organizations obtained as response important pedagogical renewals, including the promotion of the role as protagonist and responsibility of students in their own learning. "The moment in which we find ourselves promotes a society of learning throughout all our lifetime, which provides response to new needs arising, and should build as a response to the new concerns and interests of the population" (Moreno Crespo, 2009, p.3)

European Convergence responds to the above approaches based on do not quantify the accumulative knowledge but the skills acquired by the students to become a good professional and a good citizen. The renewal process in higher education is the great European challenge of the 21st century, and the commitment of the University -and all those that we make it possible- is to find the balance between academic knowledge and practice. This approach paves the way for the establishment of a unit of measurement adapted to this new methodology: *European Credit Transfer System (ECTS)*.

For all this said, the incorporation of the European Convergence in the Spanish Universities, requires a significant investment in training and recycle of teachers, as well as a clear commitment from all stakeholders.

In this way, a team of professors and teachers belonging to the Area of Theory and History of the Education of the Faculty of Social Sciences, and professors invited of different university: Texas University, Cádiz University and Murcia University, have conducted a series of experiences of educational innovation of which we underline the Video-Forum as a methodological tool that top, the autonomy of student learning, their capacity for analysis, as well as collective learning. Meanwhile, the role of the teacher is a designer of learning situations and a catalyst of the teaching-learning process. Following this approach, it has planned an educational proposal on the transversal theme of Education and Active Ageing.

In the following lines we describe the transversal skills developed in the course that has been settled. Seeking that student will be able of:

- Acquire basic knowledge of active ageing and the pedagogy of finiteness
- Possess a clear vision of the importance of lifelong learning.
- Develop a positive attitude towards active ageing and finitude.
- Reflexing, interpret and make judgments of value on the managed issues.
- Be able to present real solutions to specific situations.
- Acquire a level of domain in oral and written language
- Develop an attitude of respect towards colleagues.
- Increase creative ability in the development of practical activities.
- Adopt a critical capacity and self-criticism perspective that allows people to analyze objectively any new situations that arise, taking into account the point of view of others and respecting the diversity of opinions.

To set out the objectives and competencies as a result of this methodological exercise, the teacher team established as reference content, the dimensions of the human being to be developed around *Education and Active Ageing*. These dimensions are the physical, psychological and emotional all at the same time, related to the social dimension and the spiritual dimension; "*education is not a theoretical activity, but a practical activity related to the task of developing minds*" (Bas, Pérez de Guzmán & Morón, 2011: 193). In the same way has been paid attention to participation, health and safety, as well as the preparation for death. In the next section will develop more widely.

The educational proposal rotates around the transverse theme of Education and Active Ageing through a methodology based on the Video-Forum. “The film has to give capital importance to the fundamental problems of the humans today, but not considered in isolation, as a particular case, but in its relations with other humans. In this way the values come into play (freedom, equality, solidarity...), to create a world in which at least communication and understanding are not unreachable utopias made by anachronistic dreamers, but realities to the fingertips, worth fighting for. Values which, on the other hand, will never have pass fashion...” (González Martel, 1996: 30).

Cinema is one of the greatest cultural discoveries of the 20th century. It is characterized by being able to influence in the lives of people, their values, modes of acting, configuration of referential identity models and on their way to capture the world and the entire human.

In addition, has the ability to reflect the global world, every detail of the reality. Bringing socio -cultural, artistic and human potential of the cinematographic fact. Thus arises as an imperative in our learning environment because it is a cultural product that facilitates the development of the personality of the spectators.

Understanding movies as a means of communication and total expression, we believe in this resource as a tool that offers variety of informational possibilities; to analyze human life, moral skills... Definitely, we consider it an indispensable educational resource for the transmission of competences, skills, communication, reflection and permanent dialogue. Not to forget that the teaching of film, must be accompanied by concepts, procedures and competences related to the inclusion of cinema and understanding from an historical, esthetic, sociocultural context and of values.

In the same way we describe what are the objectives posed by the teaching team for the development of this experience:

- Perform an analysis of the meaning of the concept of ‘active ageing’ and all the elements which support it
- Develop professional skills.
- Promote communication, dialogue and debate.
- To promote the exchange of knowledge and attitudes in students around the aging process.

## 2. METHODOLOGICAL PROCESS

The methodological process followed in this experience is based on an approach focused on the qualitative methodology applied to social education. As

said by the Professor of Social pedagogy Mrs. Perez Serrano (2000), the purpose that is considered priority of research in Social Education is the ability of transformation and change of the reality, goal that characterizes, constitutes and justifies its reason for being. For this reason, we consider it necessary when implementing research in this area (although University experiences as in this case) give special attention to the method, “on the way to carry out the action in a structured manner” (Cobos, 2007: 214); as well as to the techniques and resources to be used; also for the collection of data and its analysis; and the conclusions, aimed at the improvement and change. Because ultimately, education is what is trying to promote, improve and change processes. In the next lines, we will describe the different phases of the experience:

## 2.1. 1st phase: Design and pacification of the educational experience.

In this first phase arise the idea of using the video-forum tool with the students of the Faculty of Social Sciences to address issues that tend not to be able to contemplate in depth within core and compulsory subjects in the curricula of Social Education or Social Work.

In the way of a resultant research thematic as it is the Pedagogy of Finitude, raises the possibility of incorporating it into the hot theme of Active Ageing. After several drafts where they combined both thematic, we arrived at the establishment of the vertebral dimensions of the content of the course.

Initially we produced the draft of the Educational Guide as Configurator of the instruments and the methodology used: In this process, various drafts were developed during the months of June to September 2010, these first sketches undergo a process of constant revision of the teaching staff, to define the methodological instruments considered most appropriate, as well as another series of evaluation instruments that would allow us to rethink the innovative experience.

In these early days were clear two areas on which rotate the experience: the Active Ageing and the Pedagogy of Finitude, on them break down up to a total of six dimensions, which we consider key to work in depth both themes.

Once selected the themes, we have developed an instrument for the evaluation of knowledge and previous ideas about them, in order that the students attending the course to fill it before the first session. The purpose of applying this type of qualitative test, following a quasi-experimental design, was to know the ideas and previous attitudes that students have in relation to the aging process as well as the multiple dimensions treated in the course.

The test consisted of nine open questions, which we shall explain below:

1. What is for you the active ageing?
2. What is for you quality of life?

3. What do you understand by Preparation for Finiteness?
4. Do you think that intergenerational relations are important? Why?
5. What you understand by social participation?
6. Do you think that a person can be autonomous and dependent at the same time? Why?
7. Do you think that men and women age in the same way? Why?
8. What do you understand by retirement?
9. What you considered vital crisis?

Once the educational activity was over, we reapply the instrument to describe the possible changes in the ideas and attitudes of students, following thus a structure pretest-posttest. Therefore we ensured carrying out an initial evaluation, where the knowledge and attitudes of students around the dimensions of the course previously to do so.

Subsequent to the selection of the themes, it was time to choose films that share relevant aspects with the treated dimensions. An analysis and deep reflection was made on a list of movies that deal with active ageing and finitude. And although they were very varied, we finally chose four of them on the basis of its greater thematic affinity with shafts described above. The films selected were: Fried green tomatoes, At the Golden Pond, The gift and In the city without limits. From each movie we perform a debate card that would serve as a didactic instrument from the video-forum. Each tab shared a similar structure:

- Movie name and day of viewing
- Brief summary
- Which are the Central dimensions of the movie (select the two dimensions more discussed in the plot of the movie)
- Reflect on: we did indicate some aspect in which students should focus their attention
- Issues raised on the two reflected dimensions: will indicate the dimensions and raised a couple of questions to reflect on them.

The cards were delivered to students before the viewing of the film so they read them and focus their attention in dimensions and on the issues raised. Here we show an example of card:

At the end of September 2010 we finished the reformulation of the Teaching Guide for the course. In this teaching guide, appears described the methodological design, as well as a series of instruments that we consider best suited to respond to the formulated goals.

Table 1. Example of tab. Film: On Golden Pond.

CARD: <i>ON THE GOLDEN POND</i>	Date: February 18, 2011
<b>Name of the participant:</b>	
<b>Summary of the movie:</b> Ethel and Norman Thayer are an elderly couple who spends holidays in a paradise called "Golden Pond". Norman, of active suffers with bad genius limitations of old age and the closeness of death. To the pond arrives the daughter of the Thayer, Chelsea, which has a bad relationship with Norman.	
<b>Central dimensions:</b> Autonomy vs. Dependence and Life Project and overcoming the vital crisis.	
<b>Reflect on</b> the character of Norman and describes his condition, keeping in mind the concept of autonomy and dependence as well as vital crisis.	
Write any idea that appears in the film related to the two central dimensions.	
<b>On autonomy vs dependency</b> (what kind of dependencies are reflected in the film. Is represented in the film that older people are more dependent than youngsters? Why?)	
<b>Life project and overcoming the vital crisis</b> (how affects the life project to preparation for death...).	

## 2.2. Phase 2: Implementation of the teaching experience.

The course consisted of five sessions, four of them dedicated to the viewing of films and discussion of the dimensions through the discussion groups and a final evaluation session.

The face-to-face process that was carried out for the development of the activity was as follows:

- From the first to the fourth session:
  1. Introduction and objectives of the topic: produced the first contact with the content of the film through the card and the dimensions outlined therein.
  2. Viewing of the film.
  3. Discussion: Use of the Discussion Group as a methodological and didactic tool. Once you have viewing the film, students distributed in groups to discuss in the discussion groups around two main dimensions which have been developed in the tab of each film.
  4. Conclusions and socio-educational proposals. They arrived at agreements and proposals about the worked ideas in each session.
- Regard to the fifth and final session:
  1. Distribution in small groups for the completion of the evaluation card and place in common the self-work in the little group.

2. Each group will draw aspects deemed most relevant on active ageing and the pedagogy of finitude; as well as concrete proposals to put them into action in their daily lives.
3. Place in common in the large group.
4. General conclusions.

Then the final evaluation sheet of teaching experience is as follows:

Table 2. Final evaluation card.

TAB: REFLECTIONS AND FINAL DEBATE	Date: March 18, 2011
<i>Name of the participant:</i>	
Working Dynamics :	
In this first part of the last session we work in small groups, making a general reflection on what you have learned throughout this course.	
<b>Think about what</b> it means each of the Central Dimensions that we have worked throughout the course, and if there are changes regarding what you thought before starting the course.	
1. What key concepts have you learned?	
-Autonomy and dependence:	
-Intergenerational relations:	
- Preparing for retirement	
- Aging from the perspective of gender	
- Life project and overcoming the vital crisis	
2. What has this course brought to you on a personal level?	
3 Do you think that this course has brought to your professional future?	
4. Add any comment that you think can contribute to improve the course.	

### 2.3. 3rd Stage: Evaluation of the teaching experience.

The evaluation of the activity will be carried out through different sources of information and evaluation collected. We find the collected instruments of evaluation (pretest, posttest), tab of each of the films, reflections and conclusions of the last session of debate, as well as works produced by students. Therefore we have a wide

range of information to analyze and process to assess the teaching experience carried out during the academic year.

## 2. 4. Pretest and post-test analysis

Relating to their **active aging concept**, in the pretest the majority of the student body analyze this concept from a personal development; however, in the post-test the community vision and the social participation becomes more relevant. The concept of old age is very well present in the subjects before taking this course, and, after this, they focus much more in the aging process. Words like: autonomy, independence, social participation or interaction are highlighted. The physical, psychological and social dimensions of the person are well mentioned, within the concept of maintaining an equilibrium in order to get and keep a personal and social wellbeing.

### Subject 45

(Pre-test): “It’s about a process that consists of the improving of the quality of life of older people, for that, it pretends to get the best physical, psychological and social wellbeing.

(Post-test): “Active aging is the process where (one) is capable to take advantage in the best possible way, of all the opportunities within your reach with the goal to improve your social wellbeing and quality of life. For this to happen, it is necessary an active and participative involvement in society, in culture...”

### Subject 28

(Pre-test): “active aging in my opinion, is the stage where in spite of everybody having to go through, is a stage in which the person knows he or she are aging being conscious of it. Also making conscious efforts to be prepared for this new stage. As everything in the life of a human being is another step to follow, a moment to be ready for, where we have to have a clear understanding of the resources available to us and those we will be missing”

(Post-test): “In my opinion, active aging is a way of getting old in an active way, lets say a person finds him or herself participating in the society around them. Is the way in which all person should opt of, to get, a better self fulfilment and how to be in society”

If we focus on the **quality of life concept**, this has not deviated significantly after going through the course; if any, they have learned to define it with more clarity. The subjectivity of the term is evidenced, as well as the relationship with the aspects of life’s satisfactions; health, social interactions, economy, etc.

### Subject 9

(Pre-test): “For me, the quality of life starts from a very simple foundation: Happiness. Being at ease and content in every moment, with every daily decision,

in being honest with one-self and learn to have a positive view in life. It is a very subjective term, tied to the individual priorities of each of us. In any way, we must never directly make it corresponding with economic prosperity”.

(Post-test): “Quality of life, in general terms, is the individual wellbeing, or his or her levels of satisfaction. It is a very subjective concept and it is related in the first place with health. But not only with physical health, but also with mental health of a psychological state (happiness, life expectations, anticipations, etc.). In second place, there are a series of dimensions that directly influence the quality of life, like social interactions or the interactions with the surrounding environment”.

Analyzing the two pointed terms, it is visualized that students begin to differentiate and connect with more clarity the concepts of active aging and quality of life.

It was asked also about what they understood for “Preparation to finitude”, they highlight the importance of seeing death as part of life, to maximize life enjoying it and taking as much of it as they possible can in any given moment.

#### Subject 12

(Pretest): “They are the attitudes that people take in relation with the end of life and all their thoughts, behaviors and activities that indicates to feel close to death or close to dying”

(Post -test): “Is the Education to take consciousness that we, as vital entities, have an end, which implies that we must live it in a natural way and to not have it occupy the majority of our thoughts”

Both before beginning the course, and after finishing it, they understand the importance of intergenerational relationships and what they could contribute. The way to define it does change since is noted that after doing the course they use the learned terminology.

#### Subject 46:

(Pre-test): “The intergenerational relationships are more important than we can imagine. The mutual enrichment that two people from different ages would contribute to each other is undeniable. What I mean is the experience that a grandfather shares with his grandson, as the breath of youth that the grandson transmits to his grandfather. It is not necessary to us a classic example. Let's think in the relationship between a teacher and his six year old students and vice versa. Everyone learn from each other, the set of knowledge makes us exercise our mind, and that is where the “quid” of the question is”.

(Post-test): “The intergenerational relationships are fundamental of an active aging, since each generation has important things to contribute to the other one and is reciprocal. In the case of older adults, these relationships get a major importance

due to allowing personal acceptance and allowing social participation, which is fundamental to carry out an active aging”.

Regarding of what is ***social participation*** to them in this life stage, it is clear the importance of the society of where we are living. There are groups (associations, volunteers ...) that empower and create connections between people.

#### Subject 5

(Pre-test): “Refers to all the efforts of the community, private and public associations to perform some activity or to reach some goals”

(Post-test): “It is the action which makes us participate in the process improvement of services dedicated to the social welfare and the improvement of the quality of life of the different groups that make our society. This participation can be carried out in many ways, such as volunteering, financial aid, project realization, fundraise, etc. It covers each and every one of the actions that involve helping, along with others, additional people.

Regarding if they consider that a ***person can be autonomous and dependent*** at the same time, after the instrument analysis it is clearly seen that everyone considers that any person can be autonomous in some facets of his life and dependent in others.

In relation to whether man or woman grow old in the same way, it is clear that is not. It has been decisive the discrimination between genders and the allocation of social and family roles.

#### Subject 39

(Pre-test): “Men and women do not age in the same way due to each gender having an implicit society role that correspond with it when talking about aging”

(Post-test): “In addition to physical aging due to genetic and hormonal differences, in terms of gender roles each will age, within the individual variety, differently”

Regarding of what they understand by ***retirement***, in the pre-test they simply define it as the cessation of the work stage. Although, in the post-test they see it as an additional phase of many people lives where they have plenty of free time to invest in leisure time and not idleness.

#### Subject 4

(Pre-test): “It is the life stage that supposes the cessation of working life”.

(Post-test): “The labor cessation in the life of people that requires a prior adaptation and a life project to develop after it”

The last question centered on defining what the ***vital crisis*** is. Most of them see it as the time when changes occur in a person’s life. In the pre-test is clearly seen that the vision is more negative, while in the post-test is analyzed as a part of life to be

faced positively, since we live continually changes and adaptations. We must learn to cope with fear of change, since occurs throughout the life cycle.

### Subject 22

(Pre-test): “A crisis that we can almost never cope with and it costs us a lot to overcome”.

(Post-test): “A crisis to which is very possible that we will be involved in our life and which we have to face whether we want it or not”.

## 3. RESULTS FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING INNOVATION.

Throughout the chapter we have been developing concepts on which we have worked during the year and that have served us as the basis to analyze the information collected through the methodological process defined above.

In this section we will highlight the most relevant results of the final questionnaire. For this, we have selected three of the most relevant items that provide an general overview of the treated dimensions. The selected items are:

- 1º) what is active aging?
- 2º) what is quality of life?
- 3º) what is the Preparation for Finiteness?

From these three issues we have done an analysis of the content of the answers and had to reflect the results we get from them:

In relation to the first question about what they believe is being active ageing: students focus on their responses that it is about enhance participation, activity and the quality of life or well-being is as well as the positive attitude towards this new stage. Other aspects that stand out is that aging is a process in which there are changes, adaptations, and also losses. As well as take advantage of the different aspects and opportunities of life. Similarly, they remark that should be healthy aging in which are engaged multiple factors that guarantee at the same, time as an individual process.

In the second question, they think that the concept of quality of life is linked to the coverage of the needs or to have the resources to get it. They Highlights the relationship between satisfaction, self-fulfillment, healthy living and wellness with the concept of quality of life. They recognize that it's a subjective concept linked to personal fulfilment and takes our attention that when related to social, physical and psychological levels of the society or the individual, they include interaction with the environment.

Regarding the question of preparation for the finitude, students answer to this question almost in a unanimous way in preparing for the finitude supposed to prepare

people for the end, to face the more difficult life stage positively, at the same time that we realized that we are finite beings and therefore all are going to die. Some students mentioned that this formulation would eliminate the fear of death and considered it important to take this taboo, which prepare for finiteness implies acceptance of death as one part of life. Minority, they do mention that this education for death should occur from childhood to overcome the fear of death from the earliest stages of life, as well as to help carry on with losses and duels.

#### 4. CONCLUSIONS

The conclusions are that the program's success has depended on much of the programming and planning, which has facilitated coordination between all the teachers as well as the subsequent discussions at the film forum.

In relation to the contents of the video-forum, we can say that currently our society faces at the beginning of this century, important challenges generated by new ways of growing old and dying. For the professionals in education and health will not only be necessary to improve their knowledge, skills and attitudes for optimal resolution of these conflicts, but will have to develop other skills needed to do this, such as the communication, emotional and narrative skills. The teaching of this kind of competencies in Education for the Finitude and the Active Aging in the curricula of the faculties of social sciences in Spain is irregular and uneven, since not in all faculties it is present (whether to a greater or lesser degree), and is often an elective class , as it was our case. The picture does not look homogenized with the reform proposed by the European Space of Higher Education. Therefore, it is necessary to join efforts to raise a transversal formation in this type of skills that facilitate the acquisition of this from the students.

Regarding common narrative pedagogical tools, the movies are considered as key instruments in the emotional education of our time. The film is a useful teaching resource for several reasons, lets know rare realities and different from our own; and at the same time it offers elements of critical analysis and approaches to conflicts in a problematic view, not closed or dogmatic. The images offered in each film, challenge the viewer's directly, instantaneously and with a great power to provoke empathic reactions because films possess a great impression of reality, bigger than the literary texts. Therefore the film in the classroom enables students to see the suffering and relief which sometimes generates the early aging, dependence, disease and nearby death, with a certain emotional distance, while you can engage to empathize with seen and heard. The academic environment is a safe environment where enables students to recognize and name their own emotions and find adaptive answers to face them. It also offers a reflection environment, a calm space for ethical and moral reflection that acquires and develops essential resolution of conflicts or communication skills.

The use of film in the University classroom is usually very well valued by students, and in this case they let us know by the final evaluation questionnaires, since has developed a methodology rarely used in university classrooms at the same time this topics that are usually not present in the classic textbooks, or not have been worked in the official curricula. On the other hand, we consider it necessary to promote the use of new technologies (forums, wikis) to extend and share this type of educational experience.

Finally, we want to indicate that the present proposal intends to facilitate the prior work of teaching planning, as well as the improvement of evaluation tools in behave of this experience, because it can be adapted to other subjects. We believe that this is an interesting line of research- action to be developed as a teaching application and in which we are going to continue working.

## 5. DOCUMENTARY SOURCES

- Amador Muñoz, L. & Moreno Crespo, A. (2006). Aging and quality of life in university programs. Majors In the University: right, need, satisfaction, Digital magazine, 200-208.
- Bas Peña, E.; Pérez de Guzmán, M. V. & Morón Marchena, A. (2011). Adicción y exclusión social: intervención educativa. En Amador Muñoz, L.V. & Musitu Ochoa, G. *Exclusión social y diversidad*. México: Trilla, p. 193–220.
- Cobos, D. (2007). Reflexiones sobre la investigación educativa. *Escuela Abierta*, 10, 213-221.
- González- Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-forum*. Madrid: Alauda. Anaya.
- Hernández Pedreño, M. (2000). *Desigualdades según género en la vejez*. Murcia: CARM, Consejería de Presidencia.
- Izal Fernández de Troconiz, M. & all (1995). *Cuando las personas mayores necesitan ayuda: guía para cuidadores y familiares*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Junta de Andalucía (2010). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Martín-Bermúdez, N. Pérez de Guzmán Puya, M.V. y Pérez-Pérez, I. (2011). Educación a lo largo de toda la vida. Una respuesta ante la crisis. En *V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo “La Cooperación Universitaria al Desarrollo ante los retos de un mundo en crisis”*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1 – 12.
- Moreno Crespo, P. A. (2010). Mayores aprendizajes: envejecimiento activo. En *IX Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores. “Arte de Envejecer”*. Madrid: CEOMA, p. 1-6.

- Moreno Crespo, A. (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de Vida*. Tesis Doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Pedrero, E. y Muñoz Díaz, M. C. (2008). La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud. En López Noguero (Dir.) *La Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide-Sociedad Española de Educación Comparada, p. 130-142.
- Pérez de Guzmán Puya, M.V. & Cuenca Paris, E. (2010). El aprendizaje permanente en adultos mayores. En *Congreso Internacional de Envejecimiento Activo. “El Libro Blanco del Envejecimiento Activo de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, p. 1-16.
- Pérez Serrano, M.G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Díez, J.L., Amador, L.V., Pérez de Guzmán, V. & Esteban, M. (2012). Nunca es tarde para aprender. Los Programas Universitarios para Mayores. *Revista Decápolis*, 4, p. 60-63.
- Vallejos Herrador, A. (2010). Factores que motivan la actividad de los mayores. En *IX Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores. “Arte de Envejecer”*. Madrid: CEOMA, p. 1-6.

## 6. ELECTRONIC SOURCES

- Pedrero, E. (2002). The quality of life and older people. Accessed on November 15, 2014 from <http://www.psicomundo.com/tiempo/>
- Pedrero, E. (2002). The elderly to death. Retrieved on November 20, 2014 from <http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/muerte.htm>
- Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Revista Ágora digital*, 1, pp. 1-17, from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963231>



# Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario

M<sup>a</sup> Rocío Rodríguez Casado  
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)

Teresa Rebolledo Gámez  
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)



## **Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario**

### **Evaluation of participative methodologies: an experience in the university area**

**M<sup>a</sup> Rocío Rodríguez Casado**

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)  
Departamento de Educación y Psicología Social  
mrrodcas@upo.es

**Teresa Rebolledo Gámez**

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)  
Departamento de Educación y Psicología Social  
tjrebgam@upo.es

Fecha de recepción: 13/01/2017

Fecha de aceptación: 24/04/2017

#### **Resumen**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha favorecido cambios a nivel metodológico en el ámbito universitario, fomentando el uso de metodologías de carácter participativo que transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentra implicado tanto el profesorado como el alumnado. En este trabajo analizamos la percepción del alumnado acerca de las metodologías participativas en las aulas universitarias, así como su evaluación acerca de las metodologías implementadas en durante el curso 2014/2015 en las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo de la asignatura “Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario” (4º curso del Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla). Entre los resultados obtenidos se destaca la conciencia del alumnado en relación a los beneficios de la aplicación de metodologías participativas en las asignaturas, así como las exigencias de responsabilidad y compromiso que requiere en el alumnado y el profesorado. Asimismo, se resalta una percepción positiva sobre los recursos utilizados en la experiencia desarrollada para fomentar una metodología participativa. Como conclusión, observamos que las evaluaciones de las metodologías docentes se conforman como procesos de retroalimentación que persiguen la mejora de las prácticas docentes y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

**Palabras clave:** enseñanza universitaria, evaluación, innovación, metodologías participativas.

## Abstract

European Higher Education Area has favoured methodological changes at the University level, encouraging the use of participatory methodologies that transformed the processes of teaching - learning in which is involved both teachers and students. In this work, we analyze the perception of the student it brings over of the participative methodologies in the university classrooms, as well as his evaluation brings over of the methodologies implemented during the course 2014/2015 in the Practical Educations and of Development of the subject “Educational Strategies for the Sociocultural Animation and the Community Development” (4<sup>º</sup> course of the Double Degree in Social Education and Social Work of the Pablo de Olavide University, of Seville). Between the obtained results it is outlined the conscience of the student in relation to the benefits of the application of participative methodologies in the subjects, as well as the requirements of responsibility and commitment that it needs in the student and the professorship. Likewise, it is highlighted a positive perception on the resources used in the experience developed to promote a participative methodology. In conclusion, we observe that evaluations of teaching methodologies conform as feedback processes that pursue the improvement of teaching practices and, therefore, the process of teaching and learning of students.

**Keywords:** University teaching; Evaluation; Innovation; Participative methodologies.

**Para citar este artículo:** Rodríguez Casado, M<sup>a</sup> R. y Rebolledo Gámez, T. (2017). Evaluación de metodologías participativas: una experiencia en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 99-121, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados y discusiones. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En 1999 con la proclamación de la Declaración de Bolonia comenzó el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). Un proceso en el que seguimos inmersos actualmente y que ha supuesto para el ámbito universitario una serie de cambios a nivel de estructuras académicas y organizacionales. Sin embargo, de acuerdo con Michavila y Zamorano (2007), esta etapa no se ha acompañado adecuadamente de nuevos y necesarios enfoques metodológicos para la enseñanza universitaria.

Tras la implementación del EEES, en España se han desarrollado diferentes iniciativas que tenían como finalidad la reflexión sobre la renovación de metodologías como elemento principal para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Universidad. Con esta idea, en 2005 se creó, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, iniciada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Un

año más tarde, desde dicha Comisión se publicó el documento titulado “*Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*” (2006). A través de esta publicación se pusieron de manifiesto las debilidades y fortalezas del actual sistema, planteando algunas medidas para la renovación metodológica en las instituciones educativas de educación superior. Citando dicha contribución, más de la mitad de las universidades españolas apostaban por atender a la relación entre metodologías docentes y aprendizaje de calidad (profesorado vs alumnado). Asimismo, algunos/as autores/as defienden que cada vez más se usan metodologías en las que las clases teóricas o magistrales se complementan con ejemplos prácticos, debates, trabajo en equipo, recursos digitales, etcétera (Michavila y Zamorano, 2007; Imbernon y Medina, 2008; Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2012; Serrat, 2015).

Con el actual planteamiento de la enseñanza superior se hacen necesarios cambios en los procesos metodológicos en los que quedan afectados todos los agentes implicados, ya sea el alumnado o el profesorado. En la apuesta por cambios metodológicos, no podemos quedarnos simplemente en sus aplicaciones, sino que deben ser acompañados de procesos de evaluación para reflexionar sobre la consecución de objetivos y competencias en las diversas materias. En este sentido, las metodologías participativas en relación a la evaluación por competencias, habilidades y actitudes como forma para trabajar un contenido, le permite al alumnado integrar lo aprendido al conocimiento que posee previamente y usarlo para iniciar uno nuevo, en un proceso continuo de evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje (Agostini *et al.*, 2015).

En línea con lo anterior, uno de los principales aspectos característicos de la formación del EEES es la implicación del alumnado en su trabajo diario, de forma autónoma, así como en el aprendizaje colaborativo, apostando por la aplicación de metodologías participativas e incrementando la interacción entre alumnado y profesorado en las aulas. En relación a la práctica docente, por su parte, se persigue un rol del profesorado como facilitador, orientador o guía, ayudando al alumnado durante su proceso de enseñanza - aprendizaje. Teniendo en cuenta esta idea, podemos decir que en el EEES se han llevado a cabo, de forma paulatina, algunas acciones innovadoras en los diferentes niveles estructurales de la enseñanza universitaria (de contenidos y actividades, de organización, de paradigmas, etc.). En cambio, se sigue cuestionando si dichas medidas y alternativas han optimizado la transformación educativa que se persigue con los nuevos planes de estudios universitarios.

En este sentido, la evaluación de metodologías docentes permite la mejora del desarrollo y funcionamiento de la docencia universitaria, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en general. Sin embargo, hay que tener presente si se cuenta con los recursos necesarios para realizar adecuados diagnósticos de dichas metodologías, además de cuestionar los agentes que deben desarrollar las evaluaciones. En relación a la evaluación del alumnado, ésta toma gran importancia, pasando de basarse solamente en las restricciones propias de las calificaciones

desprendidas de un examen y la memorización de un contenido específico, a centrarse en la adquisición de habilidades, competencias y aptitudes de acuerdo a la materia de estudio con el objetivo de alcanzar el mayor desarrollo para el futuro desempeño profesional (López Noguero, 2005, citado en Zaragoza *et al.*, 2009).

Con el desarrollo de experiencias participativas se puede reflexionar sobre los elementos asociados a estas prácticas docentes, indagando en posibilidades de mejoras para la aplicación de metodologías de corte participativo en las aulas universitarias. Así, podemos definir las metodologías participativas como

[...] prácticas de enseñanza-aprendizaje que involucran a las personas en su proceso de aprender, fortalecen los mecanismos de comunicación mediante el encuentro interactivo entre las personas y provocan un aprendizaje más consistente y profundo (Alonso *et al.*, 2003; Rekalde *et al.*, 2005; López, 2009, citado en Martínez-Domínguez *et al.*, 2011: 102).

Es decir, se refieren a acciones que posibilitan tanto al alumnado como al profesorado a “ser capaces de desarrollar nuevas formas de pensar, nuevas maneras de sentir, nuevas formas de relacionarse y nuevas formas de actuar” (Lucas, 2007; Martínez González, 2010, citado en Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2012: 32). Además, desde el profesorado, tal y como indica Ballesteras (2011: 359) las metodologías participativas

[...] nos permiten enseñar a aprender para la profesionalidad, para el conocimiento teórico-práctico experto de un determinado dominio, para la aplicación, utilización y desempeño de habilidades y destrezas, para la participación conjunta y la cooperación y como no, para la actuación responsable y democrática.

El uso de metodologías participativas en el ámbito universitario nos permiten conjugar un modelo educativo centrado en la interacción e interrelación del profesorado con el alumnado y viceversa, en la participación del alumnado en el aula, en el aprendizaje de competencias, habilidades y aptitudes para el futuro desempeño profesional y, sobre todo, en el desarrollo de una evaluación continua y profunda a través de la cual se estimula la propia responsabilidad del alumnado aplicando conocimientos de la vida cotidiana para la acción social y educativa. Todo ello acorde con los parámetros expuestos en el EEES.

Concretamente, en el mencionado informe titulado “*Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*” (2006), el Área de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas obtuvo tres conclusiones relevantes en el análisis de las metodologías docentes universitarias (Michavila y Zamorano, 2007):

- En primer lugar, el alumnado indicó una falta generalizada de formación y organización docente, falta de reconocimiento de la dedicación del

profesorado, falta de instrumentos materiales y/u otros programas, falta de economía – financiación y, por último, falta de infraestructuras apropiadas para impartir una docencia de calidad.

- Por otra parte, con respecto a la acción tutorial, se señalaba en general, un bajo reconocimiento y poca apuesta por estas actuaciones como herramientas docentes valiosas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Y, por último, se indicaba que los motivos del insuficiente desarrollo de metodologías participativas ligadas al aprendizaje significativo eran una escasa formación del profesorado en metodologías de innovación educativa, así como falta de medios y el gran número de alumnado por grupo-clase.

La reflexión sobre el uso de metodologías participativas se realiza desde hace más de una década y con la implantación del EEES, como muestra la defensa de diversos/as autores/as (Monereo et al. 1995; Imbernon y Medina, 2008; Martínez-Domínguez et al. 2011; Serrat, 2015) sobre la importancia y necesidad del uso de metodologías participativas en el ámbito universitario, puesto que la enseñanza no es solo la mera explicación y adquisición de conceptos, sino que, para el alumnado, su proceso de enseñanza y aprendizaje debe basarse en el alcance de nuevas ideas y significados, de nuevas experiencias y estructuras mentales, de nuevas reflexiones críticas y, sobre todo, del fomento de procesos de análisis y planificación en los que se pueda expresar libremente el pensamiento propio.

En la actualidad, este tipo de metodologías participativas han contribuido a la transformación del papel del profesorado universitario, que ya poco o nada debe parecerse a la tradicional imagen del profesorado que lee o imparte su clase desde lo alto de una tarima frente al alumnado (Gros y Romana, 2004, citado en Mas y Ruiz, 2007). Pues, en un reciente estudio sobre metodologías participativas, Aguilera y Perales (2016:127) nos vuelven a transmitir que

[...] la alta participación en clase de los alumnos, la reflexión, el debate y el pensamiento crítico, la inclusión de problemas socio-científicos para facilitar la conexión de la Ciencia con la vida diaria del alumnado son aspectos esenciales para que los alumnos vean utilidad al aprendizaje de la ciencia y, así, desarrollen actitudes positivas hacia esta (Osborne et al., 2003; Vedder-Weis y Fortus. 2011; Logan y Skamp, 2008; Sadler y Zeidler, 2009).

No cabe duda de que estos cambios metodológicos (más diálogo, reflexión, debate, participación, trabajo por grupos, herramientas digitales...) requieren una formación del profesorado basada en competencias, actitudes y habilidades específicas que permitan el trabajo con metodologías participativas en el aula, que se encuentren adaptadas a los intereses, necesidades y características del alumnado (Martín Cepeda, 2004, citado en Mayorga y Madrid, 2010). De esta forma, se evidencia la necesidad de afrontar las nuevas demandas universitarias,

institucionales, académicas, sociales, culturales, etc. que afectan tanto al alumnado como al profesorado (Mas y Ruiz, 2007).

Todo ello exige una labor ardua por parte del profesorado, ya que, como indica Carvajal (2015) el hecho de apostar por dicha formación por competencias a la hora de poner en práctica metodologías participativas implica desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes muy diversos y que, además, desde los sistemas educativos tradicionales reglados no se ha tenido presente.

Además de todo lo expuesto, no debemos olvidar que las metodologías participativas pueden tener diversas limitaciones que se deben tener en consideración a la hora de su aplicación en el ámbito universitario. Se destaca la necesaria explicación detallada del tema a trabajar, las implicaciones personales y profesionales que supone, el trabajo previo que conlleva y la necesaria definición de unos criterios de evaluación claros al comienzo, intermedio y final del proceso. Otra de las dificultades que aparece en el contexto universitario es el elevado número de alumnado en los grupos de clase, que puede impedir el desarrollo de agrupaciones colaborativas. Asimismo, requiere de una información adecuada sobre los contenidos esenciales de la materia, la utilización progresiva de la auto-evaluación y la coevaluación, facilitando al alumnado el entrenamiento de diferentes instrumentos de evaluación. Por último, puede exigir la preparación, valoración y desarrollo de tareas de seguimiento de grupos a través de las tutorías individuales, grupales y/o a distancia (Zaragoza et al. 2009).

Siguiendo a Parra-Meroño y Peña-Acuña (2012), otro de los inconvenientes añadidos a la hora de aplicar metodologías participativas es su “evaluación por competencias”, ya que este contexto de EEEs requiere no solo de la evaluación del alumnado por los conocimientos adquiridos, así como tampoco la cuestión se centra es el mero conocimiento sobre si ha alcanzado cada una de las competencias, sino en qué grado de alcance se encuentra el alumnado en cada una de ellas.

Evaluar por competencias conlleva realizar una compleja tarea docente, ya que nos obliga a usar una gran diversidad de herramientas formativas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que vayan acordes con el diseño curricular de la materia, así como posibilitar al alumnado más conciencia sobre su nivel competencial en la resolución de tareas académicas y, por consiguiente, a la hora de enfrentarse a la realidad del mundo laboral (Carvajal, 2015).

Las metodologías participativas también desprenden una serie de ventajas que, tal y como exponen Zaragoza et al. (2009) pueden agruparse en las siguientes:

- Mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes.
- Mayor interacción entre el profesorado y alumnado.
- Aumento de la utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas y, por tanto, su vinculación directa con el desarrollo de las competencias profesionales.

- Aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación asociados a la diversificación de los instrumentos de evaluación utilizados y a la mejora de la calificación.

En conclusión, la aplicación de metodologías participativas en cualquier nivel formativo-académico aumenta y fortalece la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y su importancia se basa, fundamentalmente, en el esfuerzo que supone para el alumnado en cuestiones de responsabilidad, autoestima, interés y motivación por una materia y para su futuro profesional (Ballestas, 2011; Aguilera y Perales, 2016).

## 2. MÉTODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es analizar la percepción por parte del alumnado de las metodologías participativas en las aulas universitarias, así como su evaluación acerca de las metodologías implementadas en una determinada asignatura. Específicamente, la experiencia de su aplicación se desarrolló durante el curso 2014/2015 en el espacio dedicado a las Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (en adelante, EPDs) de la asignatura “Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario”. Dicha asignatura se enmarca en el plan de estudios de 4º curso del Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Concretamente, esta asignatura se encuadra en el Módulo III “Intervención en contextos socioeducativos”, y tiene como objetivo general, profundizar en la animación sociocultural y el desarrollo comunitario como metodologías de intervención social para el desarrollo de los sujetos, grupos y comunidades. Además, se pone de manifiesto el espíritu transformador a través de proyectos socioeducativos concretos en los que se busca la movilización de individuos y grupos a partir de la implicación de los propios interesados. Finalmente, esta asignatura, dentro del conjunto de materias que contempla esta titulación, facilita una visión aplicada a partir de la realidad socioeducativa que subyace en el campo de la intervención social.

En este sentido, se seleccionaron las EPDs de esta asignatura debido al carácter propio del contenido de ésta, que tiene entre sus fines fundamentales, la enseñanza y puesta en práctica de una metodología basada en la participación del alumnado y del profesorado. Por ello, destacamos las diferentes acciones apoyadas en metodologías participativas que se desarrollaron a lo largo de las sesiones:

- Visita a un contexto socioeducativo para analizar una estrategia educativa de animación sociocultural y desarrollo comunitario. Tras el análisis como actividad grupal se propuso realizar un trabajo en equipo sobre tres áreas de intervención socioeducativa, a elegir una de ellas: las comunidades de

aprendizaje, el asociacionismo y un proyecto concreto de intervención socioeducativa a través de metodologías de animación sociocultural y desarrollo comunitario. Este trabajo en equipo culminó con una exposición grupal.

- Explicación del contenido a través dinámicas grupales, uso de recursos audiovisuales y videoforum, debates y grupos de discusión, ejemplos de casos prácticos y charlas formativas sobre el perfil profesional con invitación de agentes externos que trabajan en el campo de la intervención social.
- Diseño de un portafolio en el que el alumnado debía incluir todas las actividades individuales y grupales realizadas, así como una reflexión sobre las mismas y, finalmente, una valoración general de la asignatura.

En relación a la muestra, se componía de 22 participantes que tienen como criterio común que eran estudiantes matriculados/as en la asignatura “Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario” durante el curso 2014/2015.

## 2.1. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Este estudio tiene una naturaleza de investigación de corte cuantitativo, con una encuesta como técnica de recogida de datos. La encuesta, como explica Corbetta (2007), es una forma de obtener información preguntando a los sujetos de investigación mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el fin de estudiar las relaciones entre las variables planteadas. La encuesta es una técnica que tiene, entre otros, el beneficio de su capacidad de extensión hacia una gran parte de la población estudiada, además de, siguiendo a García (2002), su posibilidad para estandarizar las respuestas, obtener información observable y con mayor facilidad de tratar estadísticamente.

El instrumento utilizado es un cuestionario dirigido al alumnado universitario, el cual contiene una primera parte de datos de identificación del alumnado (sexo, edad, número de veces que se ha matriculado en la asignatura y porcentaje aproximado de asistencia a las EPDs). En cuanto a las dimensiones que integran el cuestionario, son dos: una primera dimensión dedicada a valorar las consideraciones generales que pueden generar las metodologías participativas, independientemente del contexto en el que se apliquen; y una segunda dimensión, en la que el alumnado evalúa la metodología desarrollada en las EPDs de la asignatura de referencia.

La primera dimensión se compone de siete preguntas (desde el ítem 1 al ítem 7) y la segunda, de 26 ítems (desde el ítem 8 al ítem 33). La totalidad de preguntas de ambas dimensiones son de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta cerradas de opción única que se describen de la siguiente forma:

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

El instrumento diseñado para tal fin se encuentra en el ANEXO I.

## 2.2. Procedimiento

La validación del instrumento diseñado para este estudio se ha realizado por dos vías: revisión por expertos/as en la metodología y la temática a tratar; y a través de una experiencia piloto de un grupo de alumnado. Gracias a este procedimiento, se depuró dicho instrumento y, tras las modificaciones oportunas, se obtuvo el cuestionario final. Los datos obtenidos se han tratado con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

En relación a la fiabilidad del instrumento, se ha obtenido un valor de Alfa de Cronbach que asciende a 0.935. Esto muestra una fiabilidad muy alta del cuestionario.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1. Valoración general del alumnado sobre las metodologías participativas

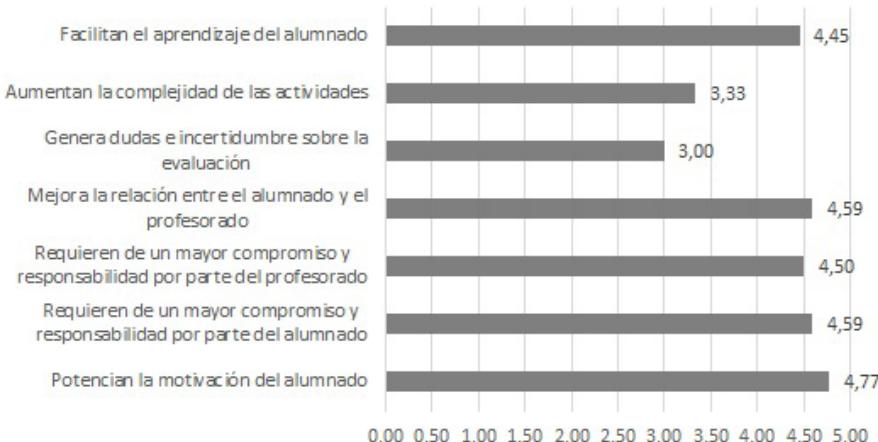
La primera dimensión que compone el cuestionario trata sobre la percepción del alumnado acerca del desarrollo de metodologías participativas en la enseñanza universitaria.

Tomando en consideración las medias de las puntuaciones que asignó el alumnado a cada uno de los aspectos planteados, podemos observar que, de forma general, el alumnado otorga valores altos (entre 3 y 5) en la valoración de cada elemento.

Se resaltan como aspectos con un mayor índice de puntuación, es decir, el alumnado está muy de acuerdo con los beneficios que se obtienen a través del desarrollo de metodologías participativas en diferentes cuestiones: facilitan el aprendizaje del alumnado, mejoran la relación entre el alumnado y el profesorado y fomentan la motivación de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el alumnado valoraba con puntuaciones cercanas al máximo elementos a tener en cuenta en la implementación de este tipo de metodologías: requieren un gran compromiso y responsabilidad por parte del alumnado y del profesorado durante el proceso educativo.

**Gráfico I. Valoración general sobre metodologías participativas**



Resultados expresados en la media obtenida por ítem.

Fuente: Elaboración propia

A partir de estas cuestiones, podemos interpretar que el alumnado es bastante consciente de que el uso de metodologías participativas en el ámbito universitario exige que el profesorado y el alumnado adquieran mayores responsabilidades en el proceso con respecto a otro tipo de metodologías de aprendizaje dirigido. Sin embargo, los beneficios que se obtienen pueden compensar este hecho.

Por otra parte, en esta dimensión se han encontrado dos ítems en los que el alumnado ha señalado una puntuación media (en torno al 3). Significativamente, estos ítems hacían referencia a dificultades o limitaciones que pueden encontrarse en el desarrollo de las metodologías participativas. Por ello, optamos por profundizar en ambas cuestiones.

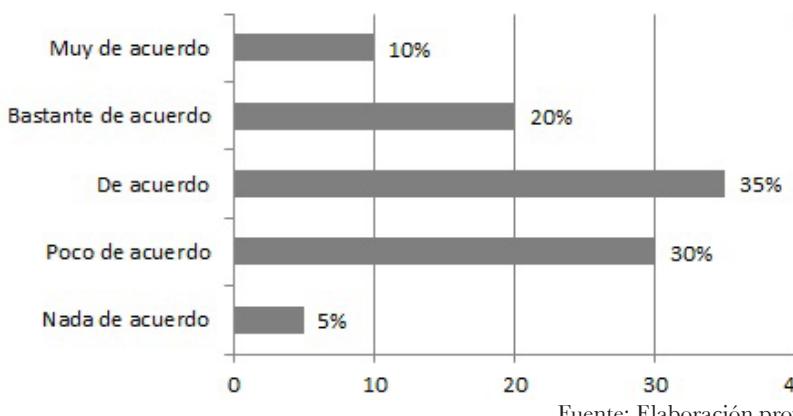
Por un lado, observamos que en la afirmación referida a si las metodologías participativas generan dudas e incertidumbres sobre la forma de evaluación de las asignaturas existía una gran dispersión en las respuestas reseñadas por el alumnado.

En este caso, un 65% del alumnado respondió de forma positiva a esta cuestión. Concretamente, un 35% lo valoró con un 3, un 20%, con un 4 y un 10%, con un valor 5. Es decir, a un gran porcentaje del alumnado, este tipo de metodologías, les producía sensaciones de incertidumbre y duda sobre cómo se les iba a evaluar.

Sin embargo, un 35% no interpretaban de forma negativa esta circunstancia, ya que un 30% del alumnado estaba poco de acuerdo y un 5% indicó estar nada de acuerdo con dicha afirmación.

Esta cuestión es importante a tener en cuenta, ya que hace referencia a un aspecto muy destacado en las limitaciones que pueden tener las metodologías participativas en su aplicación en las clases.

**Gráfico II. Genera dudas e incertidumbre sobre la evaluación**

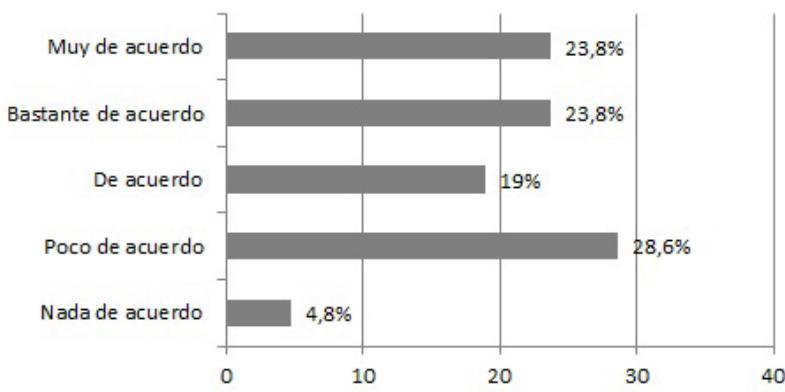


Fuente: Elaboración propia

Por último, encontramos el ítem que cuestiona el aumento de la complejidad de las actividades en el desarrollo de metodologías participativas. En el caso que se presenta, al igual que en el ítem anterior, existe mucha variedad en las respuestas del alumnado. La mayoría del alumnado (un 66,6%) se situó en posiciones que mostraba su creencia de que dichas metodologías aumentaban la complejidad de las actividades, concretándose sus valoraciones de la siguiente forma: un 23,8% del alumnado estaba muy de acuerdo con esta afirmación, un 23,8%, bastante de acuerdo y un 19%, de acuerdo.

Sin embargo, también existe un porcentaje significativo de alumnado que no está de acuerdo con que suponga un aumento de la complejidad, como expresó un 28,6% que indicaba estar poco de acuerdo y un 4,8%, nada de acuerdo.

**Gráfico III. Aumentan la complejidad de las actividades**

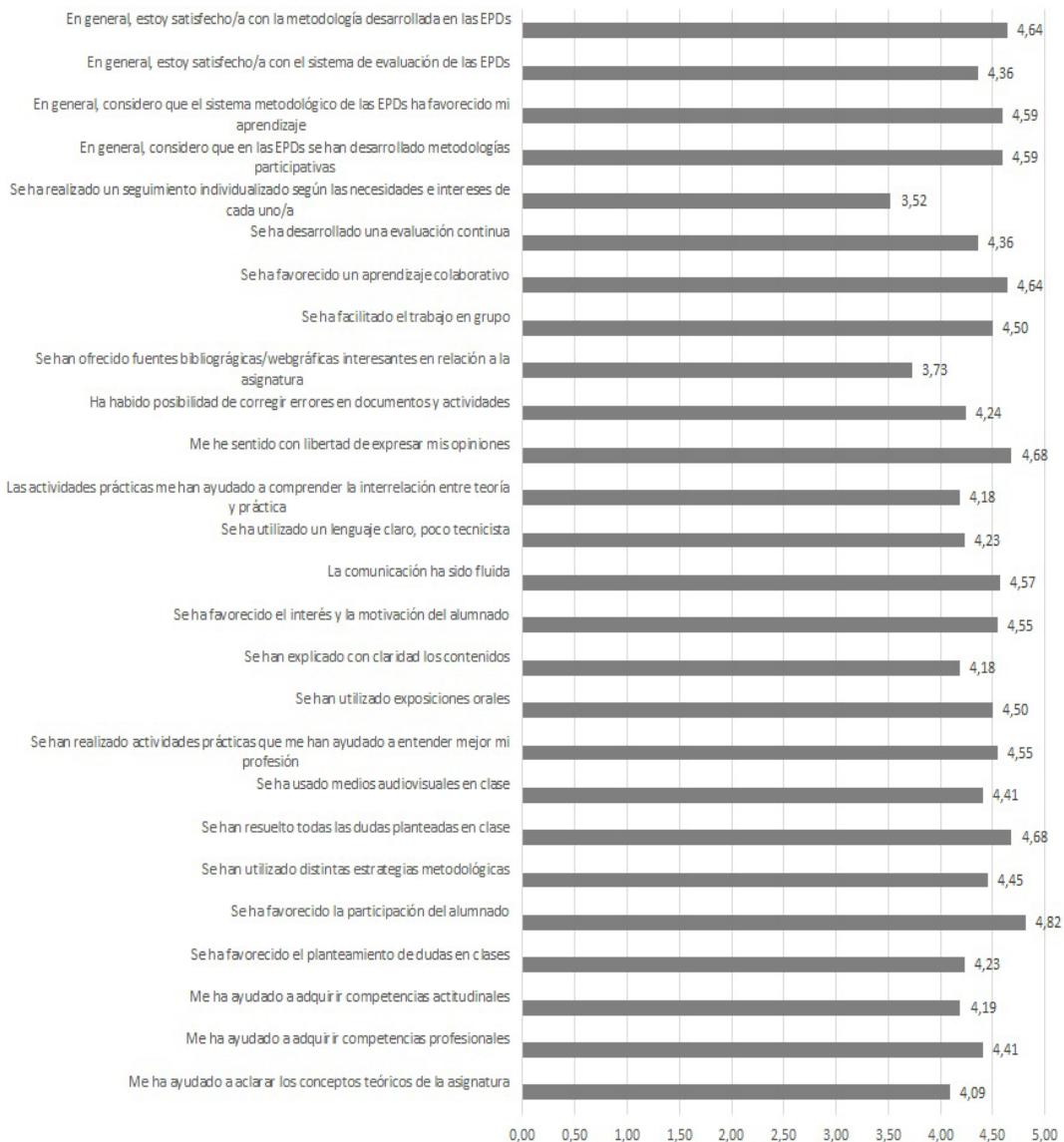


Fuente: Elaboración propia

### 3.2. Valoración del alumnado sobre la metodología implementada en la asignatura

Las consideraciones sobre la metodología participativa desarrollada en las EPDs de la asignatura “Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario” son el eje central de la segunda dimensión del cuestionario.

**Gráfico IV. Valoración sobre metodología de la asignatura**



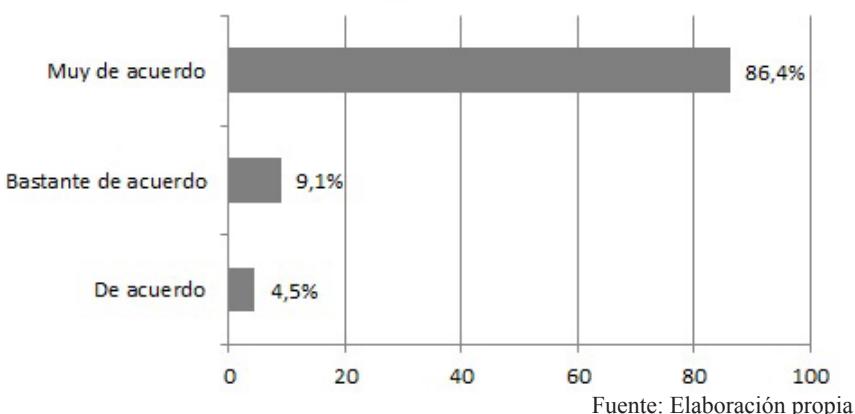
Resultados expresados en la media obtenida por ítem.

Fuente: Elaboración propia

En general, los resultados aportan valoraciones altas en todos los ítems planteados, situándose en puntuaciones medias entre 3 y 5. Profundizando en los aspectos más destacados en las opiniones del alumnado aparece la participación del alumnado como hecho central de las metodologías de carácter participativo en las aulas universitarias.

En la experiencia que se muestra en este trabajo, los resultados cuando se pregunta por el favorecimiento de la participación del alumnado en la metodología desarrollada en las EPDs, un 86,4% del alumnado otorgó el valor más alto en la escala, es decir, apuntó que estaba muy de acuerdo. El resto del alumnado contestó con valores medios-altos (un 9,1% indicó el valor 4 y un 4,5%, el valor 3).

**Gráfico V. Se ha favorecido la participación del alumnado**



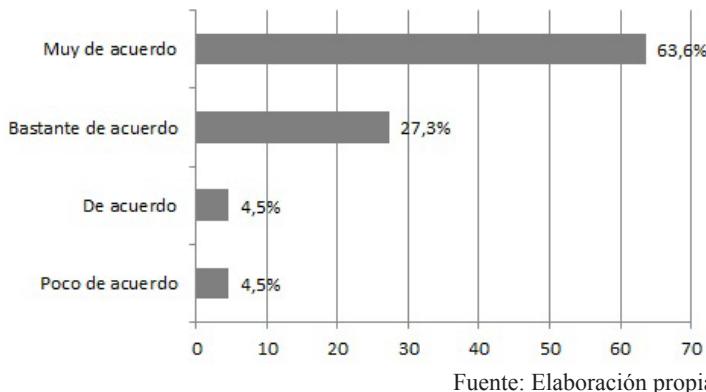
Fuente: Elaboración propia

También aparecen diferentes aspectos con los que el alumnado está muy de acuerdo respecto a la metodología, que obtuvieron valores próximos a 5, además del anterior, tales como: la satisfacción general con la metodología (4,64), el favorecimiento de un aprendizaje colaborativo (4,64), el sentimiento de libertad para expresar opiniones (4,68), la resolución de dudas planteadas (4,68), la consideración de que la metodología favoreció el aprendizaje (4,59), la afirmación de que se han desarrollado metodologías participativas (4,59), la fluidez de la comunicación (4,57), el favorecimiento de del interés y la motivación del alumnado (4,55) y la realización de actividades que ayudan a entender la profesión a través de la práctica (4,55).

Destacamos, por su importancia a la hora de fomentar la participación del alumnado, el uso de técnicas como el trabajo en grupo. Con respecto a esta cuestión, un 95,5% del alumnado respondió con valores medios-altos (entre 3 y 5). Concretamente, un 63,5% estaba muy de acuerdo con esta afirmación, seguido de un 27,3% que indicó estar bastante de acuerdo y un 4,5%, estaba de acuerdo. Sin embargo, existe un 4,5% del alumnado que expuso estar poco de acuerdo (valor 2). Es un porcentaje

muy bajo en relación al resto de respuestas, pero supone un aspecto a tener en cuenta para posibles mejoras metodológicas de las EPDs, además de ser un elemento en el que se podría profundizar en futuros estudios (qué se considera trabajo en grupo y qué actividades han sido más propensas a trabajar con esta forma de metodología).

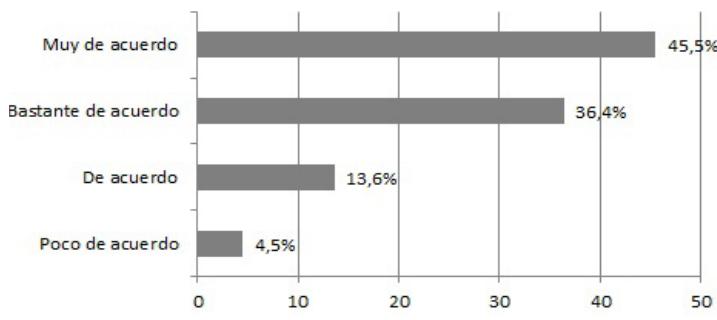
**Gráfico VI. Se ha facilitado el trabajo en grupo**



Fuente: Elaboración propia

Otra de las cuestiones interesantes de analizar, es el resultado obtenido en el ítem que hace mención a favorecer el planteamiento de dudas en clases. Al igual que sucedía con el ítem anterior, la gran mayoría del alumnado (un 95,5%) se posicionaba en valores entre 3 y 5. En este sentido, un 45,5% otorgaba el valor máximo (5) en dicha afirmación, mientras un 36,4% opinaba estar bastante de acuerdo, seguido de un 13,6% del alumnado que estaba de acuerdo. Finalmente, un 4,5% indicaba estar poco de acuerdo con este aspecto, lo que supone un porcentaje bajo pero que invita a profundizar en las razones por las que este alumnado no se ha sentido libre para plantear sus dudas en las clases.

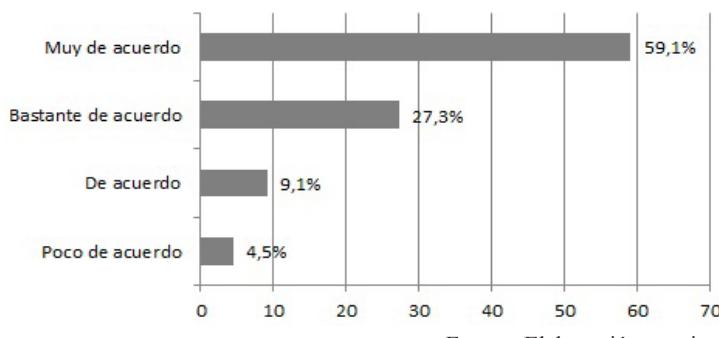
**Gráfico VII. Se ha favorecido el planteamiento de dudas en clase**



Fuente: Elaboración propia

Como parte del desarrollo de una metodología participativa, defendemos el uso de diferentes recursos que pueden facilitar la participación del alumnado. Como ejemplo de ello, destacamos la valoración del alumnado acerca de la utilización de medios audiovisuales como complemento de las clases. En la experiencia que acompaña a este estudio, el 95,5% del alumnado otorgaba valores medios-altos a esta afirmación (un 59,1% indicó el valor máximo, el 27,3%, un valor 4 y el 9,1%, el valor 3). Tan solo un 4,5% expuso estar poco de acuerdo con dicho uso.

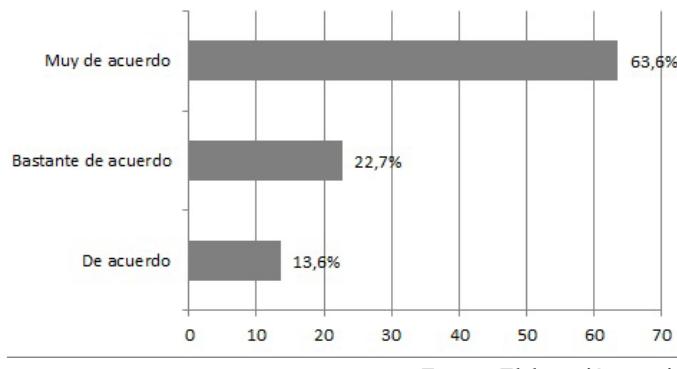
**Gráfico VIII. Se han usado medios audiovisuales en clase**



Fuente: Elaboración propia

Otro de los recursos más utilizados ha sido la exposición oral, que permite adquirir elementos fundamentales para comunicarse y expresarse libremente ante el resto del grupo. En relación a las exposiciones orales, el alumnado en su totalidad afirmó positivamente que se habían utilizado exposiciones orales como parte de la metodología desarrollada en las clases. Específicamente, un 63,6% estaba muy de acuerdo con esta cuestión, un 22,7%, bastante de acuerdo y un 13,6%, de acuerdo.

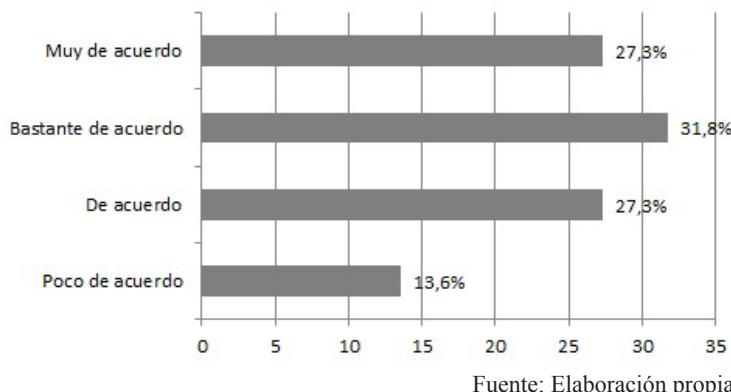
**Gráfico IX. Se han utilizado exposiciones orales**



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, también reseñamos algunas afirmaciones que han obtenido una menor valoración por parte del alumnado. El ofrecimiento, como parte de la metodología de las clases, de fuentes bibliográficas o webgráficas interesantes que se relacionen con el contenido de la asignatura ha sido una de ellas. En esta línea, un 86,4% del alumnado indicó valores medios-altos en su valoración con porcentajes bastantes repartidos entre las tres opciones correspondientes (un 27,3% estaba muy de acuerdo, un 31,8%, bastante de acuerdo y un 27,3%, de acuerdo). Sin embargo, cabe destacar que el resto del alumnado, es decir, un 13,6% consideró estar poco de acuerdo con esta cuestión, lo cual es significativo y muestra que existe un porcentaje importante de personas que consideraban que se podían aportar más fuentes de información externas a las presentadas en clase. También podría interpretarse este aspecto con la existencia de un alto interés por parte de un grupo de alumnado por la temática de la asignatura y que requerían, por tanto, un mayor apoyo bibliográfico del utilizado en las clases.

**Gráfico X. Se han ofrecido fuentes bibliográficas/webgráficas interesantes en relación a la asignatura**

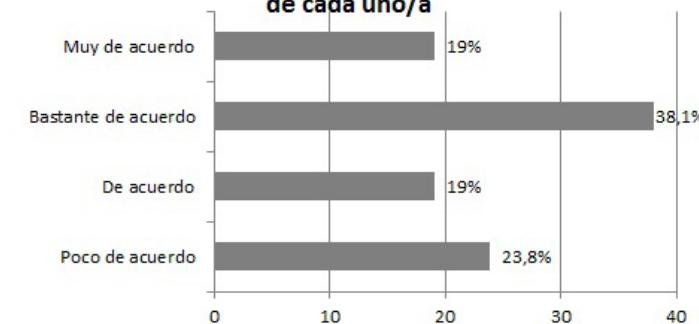


Fuente: Elaboración propia

Por último, observamos que el ítem correspondiente a la realización de un seguimiento individualizado según las necesidades e intereses del alumnado obtuvo una de las puntuaciones medias más bajas. Concretamente, un 76,2% del alumnado estaba de acuerdo en que se había llevado a cabo, encontrándose los resultados bastante distribuidos (un 19% se encontraba muy de acuerdo, un 38,1%, bastante de acuerdo y un 19%, de acuerdo).

Sin embargo, el 23,8% del alumnado estaba poco de acuerdo en que se había utilizado esta estrategia. Es un porcentaje bastante elevado, lo que conlleva a reflexionar si el uso de la metodología participativa en esta experiencia pudo haber llevado que parte del alumnado se sintiera poco atendido individualmente frente a la focalización en el trabajo como grupo.

**Gráfico XI. Se ha realizado un seguimiento individualizado según las necesidades e intereses de cada uno/a**



Fuente: Elaboración propia

#### 4. CONCLUSIONES

El EEEES ha fomentado, entre otras cuestiones, una revisión de la docencia universitaria y los procesos de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, ha conllevado la existencia de nuevos desafíos en la educación superior, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Los procesos de evaluación se han ido adaptando a las exigencias del nuevo modelo educativo y las renovaciones metodológicas han ido de la mano de estas circunstancias. Siguiendo a Biggs (1999, citado en Zaragoza *et al.*, 2009), se evidencia la necesidad de una evaluación formativa continuada de las metodologías docentes donde prime el dialogo como herramienta para un aprendizaje significativo y, con ello, poder alcanzar una evaluación notoria de los procesos de aprendizaje.

La introducción de metodologías de corte participativo en la docencia universitaria se ha convertido en una realidad que se ha desprendido de los cambios metodológicos de este nuevo sistema. Por ello, la evaluación de estas metodologías se hace indispensable para revisar los aspectos que forman parte de éstas y las posibles mejoras en su puesta en práctica.

Tras el análisis llevado a cabo en este trabajo, podemos resaltar que el alumnado es consciente de las exigencias que este tipo de metodologías requieren para todos los agentes implicados, aunque valoran a su vez, las ventajas e implicaciones positivas de su uso.

Cabe resaltar que este tipo de metodologías exigen contextos favorecedores que faciliten su desarrollo, así como no podemos obviar que existen áreas académicas más propicias a ellas. Sin embargo, es necesario resaltar que, la Universidad, como

institución educativa de calidad, debe aprovechar la oportunidad del cambio para renovar e innovar en metodologías educativas y nuevas herramientas pedagógicas de la enseñanza superior (Michavila y Zamorano, 2007).

De esta manera, las evaluaciones de las metodologías participativas se conforman como procesos de retroalimentación que persiguen la mejora de las prácticas docentes, así como permiten el conocimiento y profundización en nuevas líneas de formación en el ámbito universitario. Para el profesorado, tal y como expone Carvajal (2015:9) “trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias. Debemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos”.

Se requiere, por tanto, seguir trabajando para superar este reto, sobre todo, para cuantos y cuentas practican docencia universitaria y se sienten comprometidos/as con su mejora constante. De acuerdo con Parra-Meroño y Peña-Acuña (2012), si los/as docentes universitarios tenemos como propósito usar unas metodologías participativas en las que el alumnado se convierta en el/la protagonista de su propio proceso de enseñanza - aprendizaje, previamente, debemos contar con formación específica de esta temática, ya que no solo requiere un conocimiento sobre ellas y las formas de aplicarlas, sino que exige, entre otras cuestiones, formular los objetivos y las competencias, medir su alcance, así como evaluarnos como profesorado y alumnado mediante el sistema de aprendizaje basado en competencias que postula el EEES en el que nos encontramos en la actualidad.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostini, Marcela; Paris, Laura; Het, Francisco; Sartorio, Alejandro y Cherjovsky, Roberto (2015). Opiniones de alumnos y docentes en cuanto a la evaluación de competencias mediante el uso de portafolio en medicina. *Debate Universitario*, 7, 39-54. ISSN (en línea) 2314-1530.
- Aguilera Morales, David y Perales Palacios, Francisco Javier (2016). Metodología participativa en Ciencias Naturales: Implicación en el rendimiento académico y la actitud hacia la Ciencia del alumnado de Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 5, 119-129.
- Ballesteras Pagan, Francisco. J.; Izquierdo Rus, Tomás y Romero Sánchez, Baldomero E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 (2), p. 353-368.
- Carvajal Álvarez, Maritza (2015). La evaluación, requisito necesario para el logro del aprendizaje. *Margen*, 77, 1-12.
- Corbetta, Piergiorgio. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- García Ferrando, Manuel. (2002). La encuesta. En: Manuel García, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Comp.), *Ánálisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Imbernon Muñoz, Francesc y Medina Moya, José Luis (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 04. Editorial Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/4cuaderno.pdf>
- Martínez-Domínguez, Isabel; Arandia Loroño, Maite; Alonso-Olea, María José; Del Castillo Prieto, Laura; Rekalde Rodríguez, Itziar y Zarandona de Juan, Esther (2011). Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. *Investigación en la escuela*, (75), p. 101-113.
- Mas Torelló, Oscar y Ruiz Bueno, Carmen (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. *I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf>
- Mayorga Fernández, María José y Madrid Vivar, Dolores (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 91-111.
- Michavila, Francisco y Zamorano, Silvia (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Revista Educación y Futuro*, (16), p. 31-46.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Recuperado de <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>
- Monereo, Carles; Castelló, Monserrat; Clariana, Mercé; Palma, Monserrat y Pérez, María L. (1995). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la Escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ (Series Pedagógicas).
- Parra-Meroño, María Concepción y Peña-Acuña, Beatriz (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales*, v. 12 (2), p. 15-37.
- Serrat Antoli, Nuria (2015). Metodologías participativas y facebook en el ámbito universitario. *INNOEDUCA, International Journal of Technology and Educational Innovation*. Vol.1. Num.1, 25-32.
- Zaragoza Casterad, Javier; Luis-Pascual, Juan Carlos y Manrique Arribas, Juan Carlos (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado de [http://www.redu.um.es/red\\_U/4/](http://www.redu.um.es/red_U/4/)

ANEXO I:

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE METODOLOGÍAS  
PARTICIPATIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. EL CASO DEL  
DOBLE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL DE LA  
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Este cuestionario tiene como objetivo analizar el uso de metodologías participativas en las aulas universitarias, centrándonos en las actividades desarrolladas en la asignatura de Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario.

Rogamos que respondas a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad. El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando la CONFIDENCIALIDAD. Gracias por tu colaboración.

Datos de Identificación:

Sexo: Hombre    Mujer    Edad: \_\_\_\_\_

Nº de veces que te has matriculado en esta asignatura: 1 2 3 4 5 +5

Porcentaje aprox. de EPDs a las que has asistido	No he asistido a clase	Menos del 25%	Entre 25% y 50%	Entre 50% y 75%	Entre 75% y 90%	Más del 90%
--	------------------------	---------------	-----------------	-----------------	-----------------	-------------

Indica en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones, señalando con una x el valor correspondiente, siendo 1 = Nada de acuerdo; 2 = Poco de acuerdo; 3 = De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo y 5 = Muy de acuerdo

Las metodologías participativas...	1	2	3	4	5
1. Potencian la motivación del alumnado.					
2. Requieren de un mayor compromiso y responsabilidad por parte del alumnado.					
3. Requieren de un mayor compromiso y responsabilidad por parte del profesorado.					
4. Mejoran la relación entre el alumnado y el profesorado.					
5. Generan dudas e incertidumbre sobre la evaluación.					
6. Aumentan la complejidad de las actividades.					
7. Facilitan el aprendizaje del alumnado.					
En relación a la metodología desarrollada en las EPDs...					
8. Me ha ayudado a aclarar los conceptos teóricos de la asignatura.					
9. Me ha ayudado a adquirir competencias profesionales.					
10. Me ha ayudado a adquirir competencias actitudinales.					
11. Se ha favorecido el planteamiento de dudas en clases.					
12. Se ha favorecido la participación del alumnado.					
13. Se han utilizado distintas estrategias metodológicas.					

14. Se han resuelto todas las dudas planteadas en clase.					
15. Se ha usado medios audiovisuales en clase.					
<b>En relación a la metodología desarrollada en las EPDs...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16. Se han realizado actividades prácticas que me han ayudado a entender mejor mi profesión.					
17. Se han utilizado exposiciones orales.					
18. Se han explicado con claridad los contenidos.					
19. Se ha favorecido el interés y la motivación del alumnado.					
20. La comunicación ha sido fluida.					
21. Se ha utilizado un lenguaje claro, poco tecnicista.					
22. Las actividades prácticas me han ayudado a comprender la interrelación entre teoría y práctica.					
23. Me he sentido con libertad de expresar mis opiniones.					
24. Ha habido posibilidad de corregir errores en documentos y actividades.					
25. Se han ofrecido fuentes bibliográficas/webgráficas interesantes en relación a la asignatura.					
26. Se ha facilitado el trabajo en grupo.					
27. Se ha favorecido un aprendizaje colaborativo.					
28. Se ha desarrollado una evaluación continua.					
29. Se ha realizado un seguimiento individualizado según las necesidades e intereses de cada uno/a.					
30. En general, considero que en las EPDs se han desarrollado metodologías participativas.					
31. En general, considero que el sistema metodológico de las EPDs ha favorecido mi aprendizaje.					
32. En general, estoy satisfecho/a con el sistema de evaluación de las EPDs.					
33. En general, estoy satisfecho/a con la metodología desarrollada en las EPDs.					



**Los portafolios digitales grupales:  
un estudio diacrónico en la Universidad  
Pablo Olavide (2009-2015)**

Eloy López Meneses  
Universidad Pablo de Olavide

Esteban Vázquez-Cano  
UNED

Alicia Jaén Martínez  
Universidad Pablo de Olavide



## **Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015)**

## **The group e-portfolio: A diachronic study at University Pablo de Olavide in Spain (2009-2015)**

**Eloy López Meneses**

Universidad Pablo de Olavide

elopmen@upo.es

**Esteban Vázquez-Cano**

UNED

evazquez@edu.uned.es

**Alicia Jaén Martínez**

Universidad Pablo de Olavide

ajaemar@upo.es

Fecha de recepción: 14/01/2017

Fecha de aceptación: 18/04/2017

### **Resumen**

En esta investigación se analizan las experiencias de innovación educativa de 607 estudiantes procedentes de los grados de Educación Social y Trabajo social en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) durante seis cursos académicos (2009-2015). Estas experiencias consisten en el empleo de portafolios grupales dentro y fuera de las clases con el objeto de que propio estudiante pueda valorar sus logros, las dificultades y las evidencias en el diseño y desarrollo de materiales educativos multimedia para la prevención y concienciación social sobre colectivos vulnerables y en riesgo social. Los resultados obtenidos, a través de una metodología de corte cualitativo, evidencian que los portafolios electrónicos grupales mejoran la capacidad de los estudiantes para trabajar colaborativamente, permiten la autorreflexión sobre el error, facilitan la autoevaluación y evidencian el progreso académico. Los estudiantes consideran que una de las principales limitaciones para desarrollar este tipo de portafolio es el tiempo que tiene que emplearse en su desarrollo. Finalmente, consideramos que esta herramienta puede resultar de especial interés para mejorar las estrategias didácticas, permite analizar las prácticas educativas y promover el desarrollo profesional y la evaluación formativa para la mejora de la Educación Superior.

**Palabras clave:** Portfolio digital grupal; Educación Superior; Educador Social; Trabajador Social; Intervención social.

### Abstract

The present research analyzes the experiences in educational innovation of 607 students from Social Educator and Social Work University degrees at the University Pablo de Olavide in Seville, Spain, over six academic years (2009 to 2015). These experiences consist of the use of group e-portfolios inside and outside the classrooms, which were applied by the students to verify the achievements, difficulties, and most relevant evidence in the planning and implementation of a multimedia educational material (MEM) aimed at prevention and social awareness, with emphasis on social groups at risk and social vulnerability. The results, obtained by using a qualitative methodology, support that group e-portfolios improve the capacity of students to work collaboratively, enable an awareness of their own mistakes, facilitate their self-assessment, and provide evidence of their academic progress. Students consider the considerable time and effort needed to implement group e-portfolios as among the limitations of their use. Finally, we found that these educational tools could be useful instruments for enhancing teaching strategies, analyzing the educational praxis, and promoting professional development and formative evaluation toward improving higher education.

**Key words:** Group e-portafolio; Higher Education; Social Educator; Social Worker; Social intervention.

**Para citar este artículo:** López Meneses, E.; Vázquez-Cano, E. y Jaén Martínez, A. (2017). Los portafolios digitales grupales, una estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 123-152, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Contexto de la investigación. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la enseñanza universitaria se ha fundamentado en un modelo metodológico centrado en el docente, con énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por los alumnos, la lección magistral y el trabajo individual. Enseñar a través de las tecnologías de la comunicación (TIC) demanda una serie de cambios que generan una ruptura del modelo tradicional, al tiempo que suponen un reto hacia la calidad de la educación universitaria (Aguaded, López-Meneses y Alonso, 2010; López-Meneses y Vázquez-Cano, 2013). Asimismo, el estudiantado debe tener las habilidades para adquirir el nuevo conocimiento eficientemente, pensar críticamente, analizar, sintetizar, hacer inferencias, y la habilidad para resolver nuevos y complejas situaciones sociales, habilidades comunicativas, reciprocidad y trabajo en equipo, características de un enfoque de aprendizaje en profundidad (Barnett, Parry y Coate, 2001). A su vez, el potencial de los portafolios digitales ha generado una importante literatura e investigación en los últimos siete años (Shroff, Ng y Deneen, 2011; Trent

y Shroff, 2013; Coffey y Ashford-Rowe, 2014), también como vehículos para una evaluación formativa del estudiante (Klenowski, Askew y Carnell, 2006; Lam y Lee, 2010).

El portafolio como expresan diferentes autores (Xu, 2003; Love, McKean y Gathercoal, 2004; Abrami y Barrett, 2005) representa una amplia colección del trabajo del estudiante que muestra sus esfuerzos, progresos, resultados y logros en una o más áreas a lo largo del tiempo. Además, el portafolio tiene un papel principal en las reflexiones sobre las actividades de aprendizaje, las razones por las que han sido elegidas, y lo que el estudiante aprende con ellos, proporcionando valor a la selección de evidencias (Smith y Tillema, 2003; Klenowski, Askew y Carnell, 2006). Por lo tanto, un portafolio digital (e-portafolio) puede demostrar el crecimiento de la consecución de los resultados del aprendizaje (Tubaishat, 2015). Asimismo, Klenowski (2005), subraya que la elaboración, el uso y la construcción de un portafolio posibilita el aprendizaje de muchas habilidades y competencias cognitivas. Entre éstas, destaca, principalmente, el desarrollo del pensamiento reflexivo. Y en la misma línea argumental, Abrami et al. (2008) indican que los portafolios son herramientas de aprendizaje no sólo organizan el contenido, sino que posibilitan el soporte de una gran variedad de procesos pedagógicos y de evaluación.

En la literatura científica, se identifican varios beneficios adicionales de los portafolios en el desarrollo profesional, tales como contribuir al desarrollo de habilidades para la reflexión y autoevaluación, ayudar a la selección de la información, facilitar las prácticas de colaboración, el cultivo de los conocimientos y creencias sobre la profesión y práctica docente (Darling-Hammond y Snyder, 2000). Además, permiten la posibilidad de compartir ideas en una comunidad de aprendizaje, favorecen el desarrollo profesional (Barret, 2000) y el cultivo de los conocimientos y creencias sobre la profesión docente (Darling-Hammond y Snyder, 2000; Harland, 2005). También se consideran una de las mejores herramientas para desarrollar las competencias de los estudiantes (Poyatos y Allan, 2004). Además, como indican Parkes y Kajder (2010) y Parkes, Dredger y Hicks (2013), los portafolios facilitan la reflexión introspectiva y favorecen un desarrollo profesional permanente, permitiendo establecer relaciones con las experiencias pasadas y con el aprendizaje futuro (Cheng y Chau, 2012). En la Figura 1 se muestra las principales características del portafolio (Rey Sánchez, 2015).

En el presente estudio, se empleó el portafolio electrónico como un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos y planes que son relevantes para ellos en un contexto escolar, universitario y formativo (Barberà, 2008). Es accesible, fácil de consultar, descargar, permite una revisión transversal y la construcción y reconstrucción de una narrativa hipermedial y evolutiva del trabajo del estudiante (Stefani, Mason y Pegler, 2007). En la literatura especializada sobre los portafolios en formato electrónico, se ha demostrado que más allá de la recopilación de evidencias de desempeño en la forma de artefactos digitalizados,

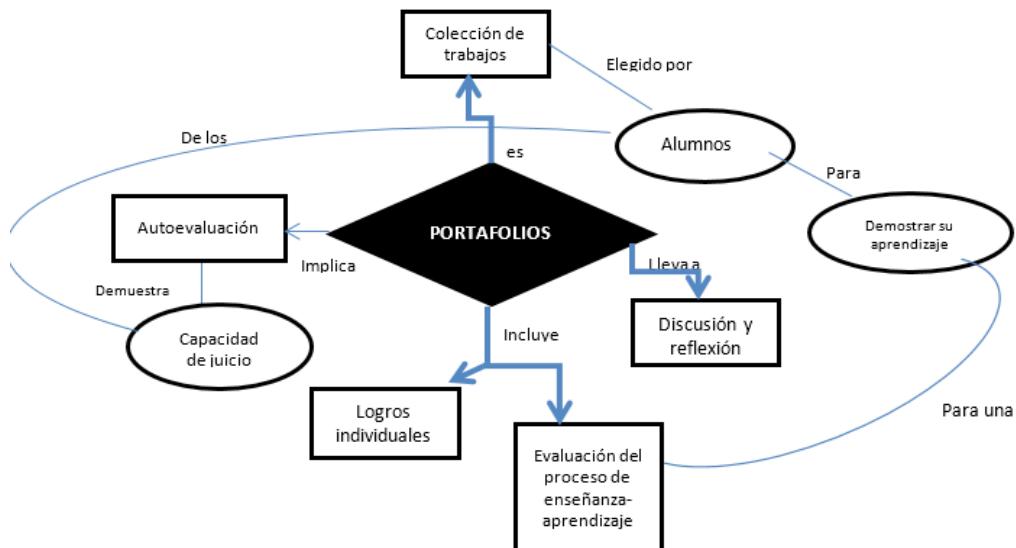


Figura 1. Aspectos más relevantes del portafolio (Rey Sánchez, 2015)

lo más relevante es la naturaleza reflexiva del portafolio (Chen y Light, 2010; Joyes et al., 2010; Vázquez-Cano, López Meneses y Sánchez-Serrano, 2015). Asimismo, diferentes autores (Stefani, Mason y Pegler, 2007), identifican diversas ventajas de los e-portafolios en la formación, tales como: la facilidad de edición y la incorporación de diversos materiales multimedia. Los “e-portafolios” son “portátiles” y pueden representar una “rica fotografía” de los aprendizajes y competencias de los estudiantes. También pueden involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje y realizar conexiones entre sus aprendizajes formales y los no formales, contribuyen a la reflexión y facilitan la valoración y evaluación de sus aprendizajes. Por último, Abrami y Barrett (2005) apuntan que el potencial del e-portafolio es una verdadera revolución, una muestra evidente de las posibilidades del e-learning a lo largo de toda la vida. En última instancia, el portafolio se presenta como una herramienta de gran valor, tanto por su capacidad de estimular la reflexión, como por la información que aporta sobre el proceso de aprendizaje (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017).

En la presente investigación se utilizó un portafolio electrónico aplicado a la educación formal donde cada estudiante utilizaba un “edublog individual” donde insertaba las aportaciones del portafolio electrónico de carácter grupal que se enviaban al blog de la experiencia universitaria <http://diariotrabajosocial.blogspot.com/> (Figura 2). Por último, se utilizó el servicio Blogger (<https://www.blogger.com>) para la implementación de los edublogs. En este sentido, Blogger adquirido en el 2003 por Google se encuentra en el puesto décimo octavo del listado de herramientas 2.0 para el aprendizaje expuesto por el Centro Learning y Performance Technologies (C4LPT) (Hart, 2015).



Figura 2. Edublog de la experiencia universitaria de diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO (2009-2015). <http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/>

## 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio diacrónico surge de dos proyectos de innovación docente, desarrollados en el marco de los Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), Sevilla, España, financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de dicha Universidad. La investigación realiza un estudio diacrónico sobre las experiencias universitarias realizadas con portafolios electrónicos efectuados por el alumnado que ha cursado la asignatura de “Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Social”, del primer curso tanto del Grado de Educación Social como del Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social, ambas titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, (Sevilla) desarrollados durante seis años académicos 2009/10 y 2014/2015. La muestra comprende un total de 607 estudiantes (Tabla1).

Tabla 1. Participantes del estudio diacrónico de la experiencia innovadora universitaria (2009 / 2015)

Grado	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	Total
Educación Social	79	39	42		77	68	305
Doble Grado Ed. Social y Trabajo Social	79	35	57	58		74	302
Total	158	74	99	58	77	142	607

El estudio pretende, principalmente, analizar los posibles logros, dificultades y evidencias más relevantes durante la realización de un proyecto multimedia didáctico grupal (4-8 estudiantes) consistente en el diseño y desarrollo de un Material Educativo Multimedia (MEM) relacionado con una problemática social y educativa seleccionado por ellos mismos en los seis cursos académicos (2009-2015). El programa de la asignatura se articula alrededor de cuatro núcleos de contenidos vinculados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Figura 3). En concreto, el trabajo de investigación hace alusión a la unidad 5: “Los medios informáticos y el software social. Aportaciones y utilidades para la educación y la investigación didáctica”, correspondiente al segundo bloque temático que tiene como objeto de estudio los recursos didácticos-tecnológicos y su utilización educativa.



Figura 3. Esquema conceptual de los bloques temáticos de la asignatura. [www.mindomo.com/view.htm?m=6cd2bf5f280e4e7bb7ccac11b77b8beb1](http://www.mindomo.com/view.htm?m=6cd2bf5f280e4e7bb7ccac11b77b8beb1)

Para contextualizar didácticamente la práctica universitaria sobre la implementación de un Material Educativo Multimedia (MEM), se impartieron durante el mes de marzo dos sesiones de hora y media en las aulas de informática universitarias para conocer las características más significativas de los edublogs con la aplicación “Blogger”: <https://www.blogger.com>. Posteriormente, a mediados del mes de abril, se desarrollaron dos sesiones teóricas de una hora de duración cada una para la explicación pormenorizada en relación con el desarrollo del proyecto didáctico multimedia. Los objetivos de la práctica educativa multimedia eran:

1. Fomentar la implicación del estudiantado en su proceso formativo.
2. Conocer el progreso y el proceso seguido por los estudiantes en la implementación de un Material Educativo Multimedia (MEM).
3. Tutorizar y ayudar a los estudiantes en sus tomas de decisiones (vía correo electrónico).
4. Potenciar la capacidad crítica y autocrítica del estudiante.
5. Conocer y utilizar aplicaciones de software social (cuadernos de bitácora).
6. Realizar procesos de autoevaluación de la práctica educativa.

La experiencia universitaria se componía de dos tareas académicas. La primera de ellas, consistía tanto en el desarrollo grupal (4-8 estudiantes) de un proyecto socio-educativo sobre el diseño, desarrollo y evaluación de un Material Educativo Multimedia (MEM) de sensibilización a la ciudadanía relacionada con la prevención de problemas sociales, junto a la elaboración de la Guía Didáctica Multimedia (Tabla 2).

Cabe mencionar que a partir del curso académico 2012-13 los MEM más relevantes de algunas titulaciones se subían a Youtube y se recopilaba en la web: <http://videoestudiantes.jimdo.com/videos-de-estudiantes-doble-grado-2012-13/>. La segunda tarea didáctica, objeto de nuestro estudio diacrónico (2009-2015), residía en el envío de evidencias relevantes sobre las reflexiones, evolución, dificultades particulares y progresos relacionados con la realización del MEM a través de comentarios (post) al edublog de la asignatura: <http://diariotrabajosocial.blogspot.com>. Posteriormente, el docente de la asignatura realizaba un seguimiento a través del correo electrónico y tutorías presenciales a los estudiantes sobre dudas, inquietudes y sugerencias para el desarrollo óptimo del MEM. En el último comentario, se les pedía una autoevaluación didáctica de su trabajo y una aportación reflexiva sobre las fortalezas y debilidades del uso del portafolio en este proceso formativo. Respecto a la rúbrica o matriz de valoración del portafolio electrónico, como apuntan Tillema y Smith (2007), puede realizarse de muchas formas y a través de una diversidad de métodos. En nuestro caso, se fundamentó en una revisión de la literatura científica (Barrett, 2000; Barberá, 2008) entre otros, y en las competencias implicadas en la elaboración del portafolio dando lugar a la rúbrica que se muestra en la Tabla 4.

Por último, señalar que la valoración de la actividad universitaria oscilaba entre un 30% a 40% de la nota final de la asignatura, esto dependía de la votación inicial que realizaba el estudiantado al principio de cada curso académico.

Tabla 2. Elementos didácticos de la Guía didáctica multimedia.

<b>Partes de una guía didáctica multimedia</b>	
<b>I. Identificación del material educativo multimedia</b>	
1.1. Título.	Conciso, significativo y relevante.
1.2. Autores.	Nombre completo de los autores.
1.3. Duración del recurso didáctico.	En minutos (aproximado).
1.4. Fecha de producción.	Mes y año de la elaboración del material.
1.5. Enumeración y breve descripción de los elementos que forman el MEM.	Elementos del MEM, número de diapositivas de la presentación interactiva (Glogster, Prezi, Padlet, etc.).
<b>II. Análisis didáctico del MEM</b>	
2.1. ¿Cuáles son los objetivos educativos del material formativo multimedia?	Indicar las intenciones educativas del MEM de forma clara y concreta.
2.2. ¿Qué contenidos se tratan en el MEM?	Descripción de los contenidos a través de un mapa conceptual, esquemas, diagramas (Mindomo, Text2mindmap...).
2.3. Guion del MEM	Realizar en forma de tabla.
<b>III. Orientaciones educativas para el uso del MEM</b>	
3.1. Actividades educativas PREVIAS Y POSTERIORES al uso del MEM.	Describir diferentes actividades previas y posteriores relevantes relacionados con el MEM
3.2. Instrumentos para la evaluación del MEM (Cuestionario, Entrevistas, Escala Likert).	Diseñar un breve instrumento de evaluación para valorar el material educativo multimedia realizado.
<b>Referencias bibliográficas, Webgrafía y materiales complementarios hipermedia.</b>	
Indicar la Bibliografía utilizada en el MEM-	
Señalar la bibliografía complementaria para ampliar y profundizar en la temática del MEM.	
Webgrafía sobre el ámbito educativo del MEM.	
Otros materiales multimedia de referencia. (Cursos MOOC, Videos de Youtube, Vimeo, Podcast.).	

### 3. METODOLOGÍA

El estudio diacrónico es de carácter cualitativo-descriptivo, con la finalidad de estudiar un fenómeno concreto en un período extenso de tiempo con el objeto de verificar los cambios que se pueden producir y mejorar los procesos de aprendizaje. Los datos utilizados para este estudio se centran en los portafolios electrónicos realizados por el alumnado de los cursos académicos 2009/10 hasta 2014/2015. Éstos quedan recogidos en el blog de la asignatura <http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/>

Tabla 4. Rúbrica de la experiencia universitaria ([http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/p/rubrica\\_04.html](http://diariotrabajosocial.blogspot.com.es/p/rubrica_04.html))

Criterios de evaluación MEM	Valor	Puntuación
<b>Material audiovisual/ multimedia</b>		
<b>Temática y Contenidos</b>		
■ Fundamentación teórica es adecuada y pertinente con el ámbito de actuación del Educador/a Trabajador/a Social.	1	
■ Se indican las finalidades educativas, los destinatarios y los contenidos (a través de un esquema) del MEM.	1	
■ El Guion/ Storyboard del material audiovisual presenta un orden coherente y cuenta con un inicio, desarrollo y conclusiones.	1	
<b>Aspectos Técnicos</b>		
■ Los elementos multimedia utilizados son coherentes con la temática seleccionada y son relevantes para una mejor comprensión didáctica.	0,5	
■ Aparecen títulos de inicio y títulos de crédito finales, así como transiciones entre diferentes partes.	0,5	
■ El Material Educativo Multimedia (MEM) es creativo e innovador.	1	
<b>Portafolio Digital</b>		
■ Los comentarios/ sesiones del portafolio electrónico muestran evidencias a través de la documentación aportada de la evolución/ progreso del Material Educativo Multimedia (MEM).	1	
■ El portafolio electrónico expresa con claridad las tareas próximas y las dificultades encontradas.	0,5	
■ Ha asistido a alguna tutoría para resolver dudas relacionadas con el trabajo multimedia.	0,5	
■ Asiduamente consulta otras fuentes científicas para mejorar el trabajo audiovisual.	0,5	
■ Estructura sintáctica adecuada con una redacción clara y uso de léxico amplio y pertinente.	0,5	
<b>Exposición del material audiovisual</b>		
■ Voz clara, buena vocalización, entonación adecuada, postura corporal, atrae la atención del público y mantiene el interés durante toda la exposición.	0,5	
■ Originalidad y creatividad en la exposición (la exposición se apoya en otros elementos multimedia, etc.).	1	
■ Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales de la exposición.	0,5	

### 3.1. Análisis de los datos

Dado que los datos recogidos son de corte cualitativo, para realizar el análisis de los datos se empleó el software (NVivo 10). Este programa facilita el desarrollo de la fase instrumental y de codificación de los textos. Además, favorece la transparencia del proceso analítico al permitir al investigador realizar búsquedas de forma rápida y precisas de un texto particular (Welsh, 2002; Flick, 2004). En cuanto al proceso de reducción y estructuración teórica de la información se tuvo como marco de referencia las fases de identificación de unidades de información: codificación, categorización, interpretación e inferencia (Miles y Huberman, 1994). Una vez analizados los datos de los seis cursos académicos (2009/2015), se realizó una comparación de datos para corroborar la estabilidad de los resultados encontrados por medio de nodos y subnodos. Este sistema de nodos ha sido el mismo tanto para los datos recopilados en el curso escolar 2009/2010 como para el último curso, dado que la información recogida así lo ha permitido; solamente en este segundo caso ha surgido un nuevo subnodo dentro de la categoría “planificación del trabajo grupal” que ha sido el de “estrategias didácticas” y un subnodo dentro de la categoría “tutorización y seguimiento”, que ha sido el de “introducción al trabajo”.

En cuanto al proceso de reducción y estructuración teórica de la información se tuvo como marco de referencia las fases de “identificación de unidades de información” (codificación), “categorización e interpretación” e “inferencia” (Miles y Huberman, 1994). Para la fase de reducción de datos, los comentarios de los distintos portafolios recogidos en el blog de la asignatura <<http://diariotrabajosocial.blogspot.com>> se organizaron en documentos de texto compatibles con el programa informático. Posteriormente, con la información codificada en formato textual compatible con el programa NVivo, se diseñó el proyecto para realizar el análisis de datos. Una vez analizados los datos de cada uno de los cursos académicos, se realizó una comparación de datos para corroborar la estabilidad de los resultados encontrados.

A continuación, se expone el sistema de nodos y subnodos definitivos al que se ha llegado después del análisis completo de la información (Figura 4). Este sistema de nodos general utilizado ha sido el mismo a lo largo de todo el estudio diacrónico, solamente se han ido incorporando nodos o subnodos si la información recopilada lo ha necesitado. A modo de ejemplo, exponemos la creación de un subnodo dentro de la categoría “planificación del trabajo grupal” que ha sido el de “estrategias didácticas” y un subnodo dentro de la categoría “tutorización y seguimiento”, que ha sido el de “introducción al trabajo”.

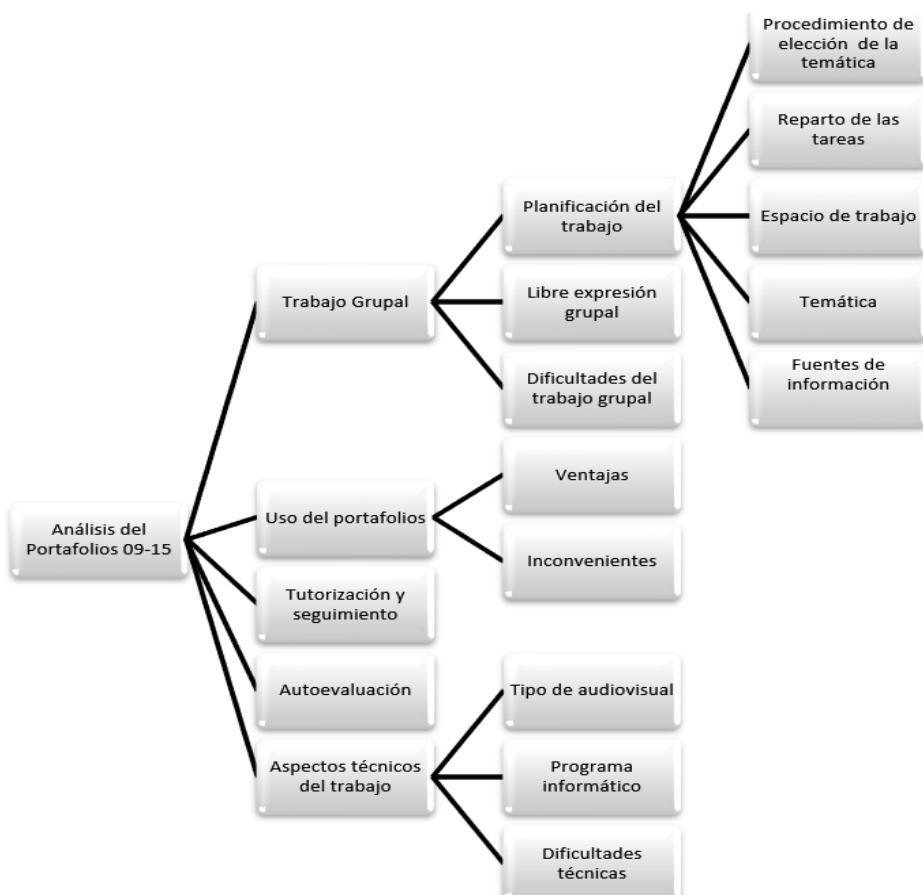


Figura 4. Clasificación de nodos y subnodos del estudio

Seguidamente, se describen cada una de las categorías que componen la investigación didáctica. El primer nodo se denominada: “Trabajo Grupal”. Esta categoría recoge aspectos centrados en el desarrollo del trabajo en equipo, tareas relacionadas con la planificación del proyecto didáctico multimedia, anécdotas, dificultades, etc. (Tabla 5).

El segundo nodo se denominada: “Uso del portafolio”. Esta categoría recoge toda aquella información relacionada con la metodología del uso del “portafolio” en la experiencia universitaria. Se describen las ventajas y los inconvenientes, su uso como medio de evaluación y de autoevaluación grupal (Tabla 6).

El siguiente nodo se denominada: “Tutorización y seguimiento del docente”. Esta categoría relaciona toda aquella información relativa al proceso de tutorización que realiza el docente para acompañar la realización del trabajo que deben hacer los grupos de alumnado (Tabla 7).

Tabla 5. Descripción de las categorías de la investigación. Nodo “Trabajo grupal”

Subnodo	Temas claves	Descripción
<b>Libre expresión personal</b>	<b>Información personal</b>	Nodo donde se recogen aquellos comentarios más divertidos que les haya podido ocurrir a los grupos mientras realizaban las diferentes partes del trabajo final.
<b>Dificultades del trabajo de grupo</b>	<b>Dificultades</b>	Muestra los comentarios relacionados con las dificultades que el grupo encontraba a la hora del trabajo grupal, desavenencias, discrepancias, crecimiento grupal, etc.
<b>Organización del Trabajo</b>	<b>Planificación y reparto de las tareas</b>	Categoría donde quedan recogidas las evidencias relacionadas con la planificación de su trabajo grupal y aquellos procedimientos vinculados con los procedimientos de distribución de las tareas educativas.
	<b>Procedimientos elección temática</b>	Nodo que describe la información perteneciente al proceso seguido por los grupos para la elección de la temática del trabajo multimedia.
	<b>Espacios de trabajo</b>	Categoría relacionada con la información recogida sobre los espacios elegidos por los distintos grupos de trabajo para realizar sus reuniones de trabajo.
	<b>Temáticas</b>	Nodo que recopila la información referida con las distintas temáticas elegidas como relacionadas con la educación y el trabajo social.
	<b>Fuentes</b>	Nodo donde se registra la información perteneciente a las distintas fuentes consultadas en el desarrollo del material educativo multimedia.

Tabla 6. Descripción del Nodo “Uso del portafolio”

Nodo	Temasclaves	Descripción
<b>Uso del Portafolio</b>	<b>Ventajas</b>	Nodo con información sobre las ventajas que tiene a nivel educativo la metodología con portafolios.
	<b>Inconvenientes</b>	Nodo con información sobre los inconvenientes y las dificultades que tiene a nivel educativo el trabajo mediante los portafolios.

Tabla 7. Descripción del Nodo “Tutorización del docente”

Nodo	Descripción
<b>Tutorización y seguimiento del docente</b>	<b>En este nodo se recoge información relativa a la introducción al trabajo, por la cual</b> el tutor del grupo introduce la actividad al grupo de estudiantes y por otro lado, el propio proceso se va realizando de tutorización a lo largo del desarrollo de los trabajos.

Otra de las categorías relevantes se centra en la evaluación, aspecto relevante en la utilización de este instrumento, centrándonos exclusivamente en el proceso de autoevaluación grupal llevado a cabo a lo largo del estudio (Tabla 8).

Tabla 8. Nodo “Evaluación”

Nodo	Descripción
<b>Autoevaluación</b>	Nodo con información relativa a los aspectos que han contemplado los diferentes grupos a la hora de utilizar este medio para su propia evaluación.

En última instancia, referente al nodo “Aspectos técnicos del Trabajo”. Esta categoría recoge la información relacionada con aquellos comentarios centrados en el uso de distintos programas para la edición del vídeo, realización de carteles, dificultades técnicas encontradas a la hora del trabajo de grabación, edición y montaje de los vídeos, elección del tipo montaje de vídeo a realizar, etc. (Tabla 9).

Tabla 9. Nodo “Aspectos técnicos del trabajo”

Nodo	Temas claves	Descripción
<b>Aspectos Técnicos del Trabajo</b>	<b>Programa Informático</b>	Nodo donde se relaciona la información relacionada con la elección del programa de edición de vídeo para la edición y montaje del medio audiovisual. También se incluye la información relacionada con el uso del software social Gloster.
	<b>Dificultades Técnicas</b>	Este nodo recoge los comentarios relacionadas con todos aquellos aspectos centrados en las distintas dificultades técnicas que los grupos se han ido encontrando a la hora de la realización del medio audiovisual y/o Gloster.
	<b>Tipo de medio audiovisual</b>	Nodo en el que quedan recogidos aquellos tipos de medios audiovisuales que los distintos grupos de trabajo han utilizado a la hora de realizar la actividad.

Una vez delimitados cada uno de los nodos se efectuó el propio proceso de codificación de los comentarios de los estudiantes recogidos desde los cursos 2009/2010 al curso 2014-2015.

#### 4. RESULTADOS

En una primera valoración general los resultados numéricos alcanzados para cada una de las categorías desde los cursos académicos (2009-2015), se puede observar (Tabla 10 y Figura 5), se mantienen a lo largo del estudio el porcentaje textual destinado a comentar las temáticas más comunes.

Tabla 10. Número de comentarios emitidos por los estudiantes relacionados con las categorías del estudio de investigación

	<b>Temas clave</b>	<b>Código</b>	<b>Referencias encontradas</b>					
			<b>09/10</b>	<b>10/11</b>	<b>11/12</b>	<b>12/13</b>	<b>13/14</b>	<b>14/15</b>
<b>Trabajo en grupo</b>	Libre expresión personal	LEP	4	14	3	17	13	6
	Dificultades del trabajo en grupo	DTG	24	24	35	7	2	15
	Planificación y reparto de tareas	PRT	52	24	21	25	13	76
	Procedimientos elección temática	PET	20	7	19	7	3	10
	Espacios de trabajo	ETG	21	33	40	14	21	45
	Temáticas	TTG	18	20	18	9	14	17
	Fuentes de consulta	FTG	10	15	22	4	3	12
<b>Uso del portafolio</b>	Ventajas	VUP	8	8	12	9	10	23
	Inconvenientes	IUP	7	7	10	7	10	19
<b>Tutorización y seguimiento</b>		TSG	36	19	6	10	8	11
<b>Autoevaluación</b>		ATG	8	12	21	14	14	25
<b>Aspectos técnicos del trabajo</b>	Programa informático	PI	7	12	2	3	1	9
	Dificultades técnicas	DTT	19	22	11	15	16	32
	Tipo de medio audiovisual	TMA	8	12	2	3	1	4

Otros de los tópicos o categorías que muestran una continuidad en la aparición de referencias en las se relacionan con los comentarios centrados en las “planificación y reparto de las tareas” con una aparición de 52, 24, 21, 25, 13, 76 referencias textuales. Asimismo, otra de las categorías que aparece muy frecuentemente a lo largo de todos los cursos estudiados son las referencias a los “espacios de trabajo” utilizados a la hora del trabajo grupal. Junto a estas las categorías de “ventajas” e “inconvenientes” del uso del portafolio y con las dificultades técnicas.

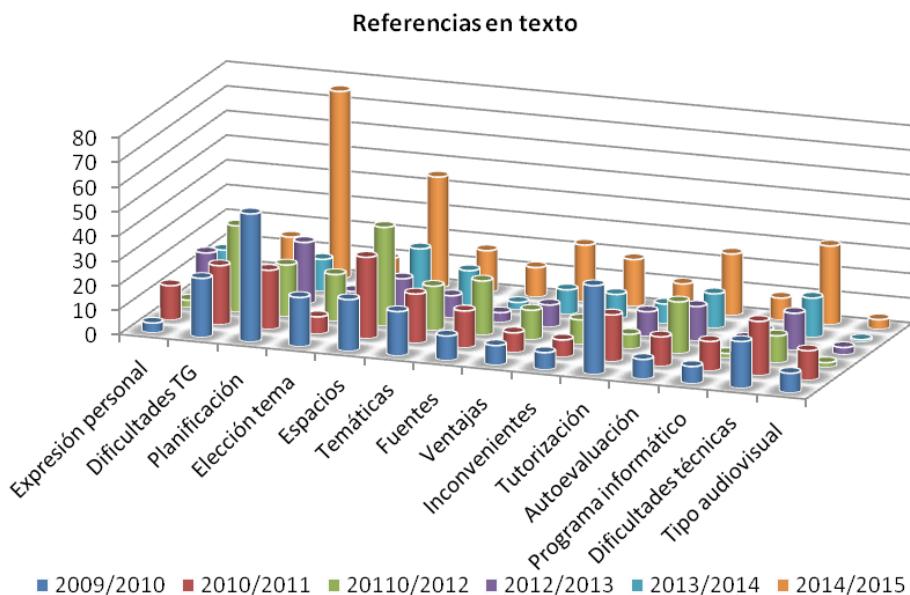


Figura 5. Comparativa de referencias encontradas en texto según tema clave.

De forma general, podemos valorar la importancia que tienen cada una de las categorías del estudio en función de los porcentajes totales de aparición de las mismas a lo largo de los seis cursos escolares estudiados. En la Figura 6 podemos valorar dicha comparativa.

Si nos detenemos a valorar cada uno de los resultados, podemos comprobar como el porcentaje mayor de referencias textuales se centran en describir el proceso de planificación seguido a lo largo del proyecto MEM con un 17% de las referencias totales. Tras este porcentaje se encuentran los comentarios relativos los espacios utilizados para el desarrollo de las sesiones grupales con un 14% de las referencias textuales y con un 9%, a las diferentes dificultades técnicas a las que los grupos se han ido enfrentando a lo largo de la realización del trabajo grupal. Le siguen, con un 8% los comentarios relativos a las temáticas elegidas y a los comentarios sobre las dificultades a las que se han enfrentado a lo largo de la realización del trabajo grupal. Por último, comentar que el 7% de las referencias se centran tanto en describir los procesos de tutorización seguidos por el docente como a la descripción del proceso de autoevaluación grupal. A continuación, vamos a valorar los comentarios vertidos para cada una de las categorías y subcategorías.

En la categoría de “Trabajo en grupo”, el 17% de las referencias textuales se centran en “la planificación y el “reparto de las tareas a la hora de realizar el trabajo”, así, se ha utilizado el portafolio electrónico como medio para recoger información relativa al proceso que han seguido a la hora de la planificación de las tareas, con 211

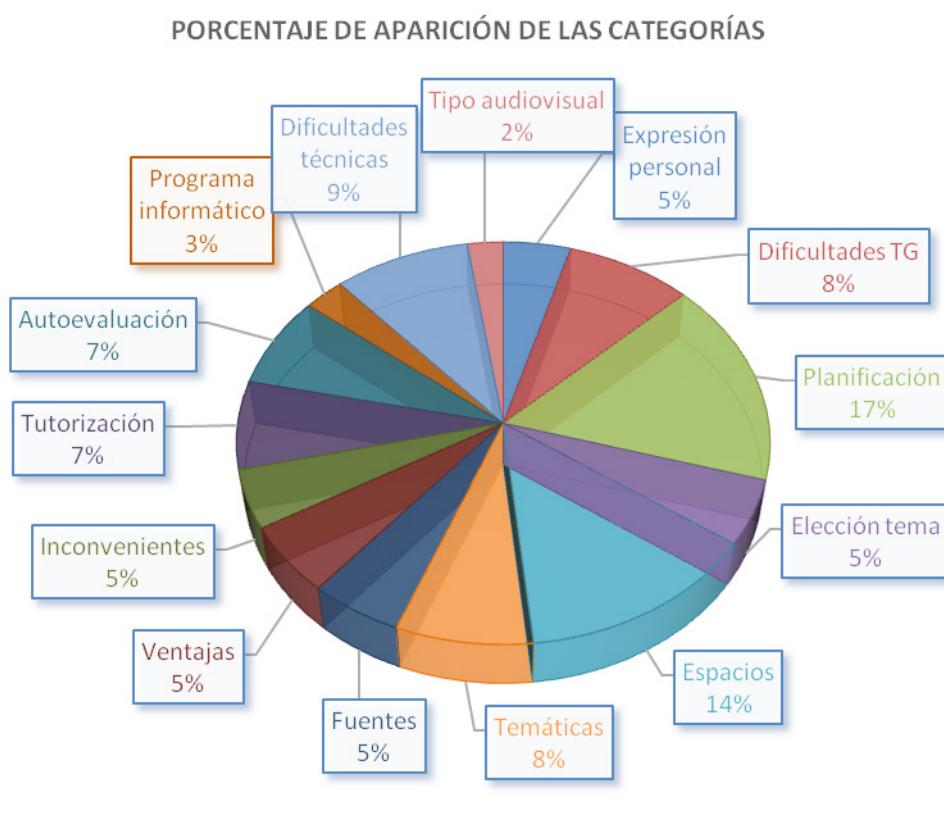


Figura 6. Porcentaje de aparición de las categorías del estudio durante los cursos 2009-2015.

referencias recopiladas. Respecto a esta cuestión, la mayoría de los grupos han optado en todo momento por realizar las fases del trabajo de modo consensuado, realizando reuniones en las cuales se debatían las distintas cuestiones a trabajar y repartiendo las tareas en función de las posibilidades de los integrantes. A continuación, se exponen en algunos comentarios:

“En la próxima sesión compartiremos las ideas que cada una de nosotras traiga, de modo que elegiremos democráticamente cual es la que más gusta. Además, ya iremos concretando cuando será la tercera sesión” (Documento 2009-2010\_1. Ref. 3).

“Por unanimidad y consenso, los miembros del grupo nos repartimos el trabajo por partes para que cada uno de nosotros hiciéramos una parte del trabajo teórico y de esta forma acelerar la finalización del proyecto final de la asignatura” (Documento 2009-2010\_2. Ref. 6).

“Por último, nos repartimos el papel de los personajes. Así, Amanda sería la protagonista, Eva su novio, Micaela un hombre que le paga a Amanda una copa en la discoteca, y Marta y Laura y Laura2 las amigas de la protagonista” (Documento 2014-2015\_8. Ref. 1).

La categoría “espacios utilizados” para el desarrollo del trabajo grupal representa 174 comentarios, obteniendo el 14% del total de referencias analizadas. Es una categoría que muestra las costumbres y/o necesidades que tiene el alumnado relacionado con las infraestructuras de la Universidad. En general, una vez recopiladas todas las referencias a este nodo, a lo largo de los seis cursos valorados, podemos decir que los espacios utilizados no han variado, utilizándose de modo mayoritario los pasillos centrales de la galería de la universidad, en las zonas habitadas para el estudio y/o el trabajo en grupo. Junto con esta ubicación se encuentra la cafetería de la Universidad, la Biblioteca o los domicilios particulares de las personas que integran cada uno de los grupos. Junto a estas ubicaciones y a espacios concretos a la hora de realizar la grabación del medio audiovisual como exteriores, aularios o lugares específicos en función de la temática elegida. Sirva a modo de ejemplo:

“Las componentes del grupo quedamos en Carmona, pueblo de una de ellas. Al llegar a la localidad nos desplazamos a la vivienda de nuestra compañera Mª Ángeles en la que se grabaran la mayoría de las secuencias” (Documento 2009-2010\_1. Ref. 5).

“Edificio 14 de la Universidad Pablo de Olavide como previamente habíamos pactado” (Documento 2011-2012\_4. Ref. 12).

En relación con los comentarios relativos a las “Temáticas”, ocupan el 8% de las referencias textuales con un total de 96 referencias. Las temáticas elegidas se centran, como no podía ser de otra manera, dado el cariz social de las carreras donde se desarrolla esta investigación, en temáticas sociales relacionadas mayoritariamente con la prevención de drogodependencias en distintos colectivos (jóvenes, mujeres, etc.), prevención de la violencia de género, Bull ying escolar, trabajo con inmigración, ayuda a personas son hogar, trabajo con mayores, adicciones a las nuevas tecnologías, prevención y tratamiento de la anorexia y bulimia. Algunas de las temáticas elegidas se exponen en los siguientes comentarios.

“Durante la primera sesión hemos elegido el tema de nuestro video, el cuál trata sobre la “Anorexia” (Documento 2009-2010\_1. Ref. 2).

“Los distintos temas pensados por las integrantes del grupo fueron: La anorexia masculina. El aborto. La educación sexual. El alcoholismo. Pero el grupo, después de ver algunos vídeos y plantear algunas ideas, finalmente, se decidió por el tema de la anorexia masculina, ya que era un tema que en la actualidad apenas aparece en los medios de comunicación” (Documento 2009-2010\_2. Ref. 10).

“El ámbito de intervención que vamos a tratar que será exclusión social, en concreto personas sin hogar” (Documento 2012-2013\_6. Ref. 1).

En referencia a la valoración de los comentarios del nodo: “Dificultades de trabajo en grupo”, podemos observar como los comentarios muestran una continuidad en las dificultades que se han encontrado al realizar este trabajo, las cuales se centran principalmente en acuerdos para reunirse, disponibilidad de los miembros del grupo, opiniones contrarias para la elección del tema o incompatibilidades debidas a responsabilidades académicas y personales diferentes entre las personas que conforman los grupos de trabajo (Tabla 11).

Tabla 11. Informe de codificación del nodo “Dificultades del trabajo grupal”

Documento 2009/2010_2	Todos los componentes del grupo no pudieron quedar para participar en el inicio de la guía, debido a la incompatibilidad de responsabilidades académicas y personales.	Referencia 7.
Documento 2010/2011_3	En esta sesión no llegamos a la conclusión de nada porque lo que le parecía bien a uno le parecía mal al otro, al final en esta primera sesión nos fuimos sin saber lo que queríamos hacer.	Referencia 19.
Documento 2011/2012_4	Quedamos claro el tema en el que nos íbamos a centrar para realizar el trabajo, y decidimos que lo íbamos a enfocar al tema de la sexualidad, pero cómo no nos poníamos de acuerdo, hemos decidido realizar dos proyectos y dos carteles diferentes.	Referencia 1.
Documento 2013/2014_7	Empezamos a elaborar la historia, la verdad es que es la primera vez que nos ponemos de acuerdo tan rápido, normalmente nos tiramos de los pelos jajajajaja.	Referencia 2.
Documento 2014/2015_9	Decidimos empezar con el video demasiado tarde, lo que conlleva que algún miembro del grupo se estrese con facilidad.	Referencia 8.

La siguiente categoría hace referencia a los “aspectos técnicos del trabajo” y, concretamente, se analizará la subcategoría de “Dificultades técnicas”. En este sentido, los comentarios recopilados del estudio lo componen el 9% de la muestra total de recursos textuales. Esta subcategoría alcanza 115 comentarios a lo largo de la investigación. Estas dificultades se centran sobre todo en dificultades a la hora de la grabación y montaje, como no poseer los medios necesarios o no tener la calidad suficiente para poder conseguir un trabajo óptimo o desconocer el funcionamiento de programas de edición y montaje de vídeos, o del Gloster. Algunas ideas quedan recogidas en la Tabla 12.

Tabla 12. Informe de codificación del nodo “dificultades técnicas”

Documento 2009/2010_1	El problema que tuvimos en esta parte de la actividad ha sido que algunas de nosotras traímos las imágenes en formato distintos y por tanto a la hora de empezar a introducirlas el programa “Windows Movie Maker” nos quedaban guardadas por lo que hubo que pasarlas a otro formato.	Referencia 2.
Documento 2010/2011_3	Algunas de estas escenas no se veían luego en el ordenador portátil por lo que tuvimos que repetirlas con una cámara que nos prestaron los vecinos. Por problemas de audio debemos repetir las escenas grabadas en la universidad.	Referencia 14.
Documento 2012/2013_6	El miércoles nos dedicamos a montar el vídeo y al unir las escenas nos hemos dado cuenta que nos hemos pasado del tiempo que dijo Eloy por lo que tendremos que empezar a cortar vídeos para reducir el tiempo.	Referencia 4.
Documento 2014/2015_8	Teníamos pensado grabar una conversación por WhatsApp, y a la hora de ponerla en marcha, nos encontramos con que al grabar la pantalla de un móvil no se veía como nosotros queríamos, por lo que hemos recurrido al WhatsApp en el ordenador. Además, no fue fácil encontrar un sitio silencioso en la Universidad para grabar alguna de las escenas.	Referencia 5.

Referente a la categoría “La tutorización y el seguimiento” del trabajo por parte del docente a la hora de realizar el trabajo del medio audiovisual. Los 90 comentarios recogidos sobre esta categoría componen el 9% del total de referencias. Respecto a esta categoría, el estudiantado resalta la comunicación y retroalimentación con el docente de la asignatura. En este sentido, también lo corroboran otras investigaciones como López-Fernández y Rodríguez-Illera (2009) en un estudio de caso múltiple sobre portafolios discentes, donde se encontró que una de las características más valoradas de los sistemas de portafolios utilizados era la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes, así como la retroalimentación y facilitación del tutor, a través de los recursos comunicacionales. A su vez, la experiencia presentada por Hughes (2009) sobre el uso de un e-portafolio en un curso orientado a los estudiantes de la Universidad de Wolverhampton, en el Reino Unido, mostró que la posibilidad de interacción y comunicación mejoró notablemente los procesos formativos. En este sentido, sirva a modo de ejemplo algunas referencias expuestas en la Tabla 13.

Respecto al proceso de “Autoevaluación” seguido por los grupos de trabajos, el 7% de las referencias (90 concretamente) se centran en dicho tópico. Los comentarios que encontramos relativos a esta categoría los podríamos organizar siguiendo dos criterios; por un lado, obtenemos comentarios con un corte más cualitativo en los cuales el comentario se centra en valoraciones más emocionales o de descripción de características del trabajo y por otro lado obtenemos comentarios que se rigen

Tabla 13. Informe de codificación del nodo “Tutorización del docente”

Documento 2010/2011_3	Otra tutoría con Eloy. Le contamos nueva idea del vídeo, y aunque le parece buena idea, nos hace otras sugerencias. La idea es que la compañera diga pues conoce a una educadora social que nos dirá lo que podemos hacer y nos menciona la posibilidad de incluir en la historia un impacto emocional dramático como insertar al padre como en una video novela...	Referencia 9
Documento 2011/2012_4	Nos explicó que un par de flechas intermitentes que señalaban a dos focos importantes del Glogster, causaba fatiga visual. Posteriormente, comparó la organización de las fotos, que a nosotras nos parecía adecuada, con la “vomitada de un niño pequeño”, palabras textuales de nuestro profesor.	Referencia 4
Documento 2014/2015_8	En dicha sesión tuve una tutoría con Eloy para aclarar unas cuantas cuestiones del trabajo. No tenía muy claro de qué manera realizar el storyboard y me recomendó que cada entrada que tuviese en la plataforma PADLET lo considerara como si fuese una diapositiva y ya a partir de ahí describir el contenido de la misma.	Referencia 6

de modo pormenorizado por la rúbrica de evaluación existente desglosando su autoevaluación subdividiendo cada comentario según las dimensiones contempladas y dándose un valor numérico a cada dimensión. A continuación, exponemos comentarios que sintetizan estos criterios.

“Con respecto a la evaluación de nuestro trabajo, nosotros lo valoramos con un notable, ya que creemos que ha sido completo, cuidando los detalles y bastante elaborado. Hemos intentado expresar las ideas con imágenes concretas, y representar lo mejor posible esta situación, ya que la consideramos de gran relevancia” (Documento 2014-2015\_8. Ref. 1).

“La autoevaluación del trabajo realizado por nuestra parte es positiva, valorándolo con un notable alto por cumplir con la mayoría de los requisitos de la rúbrica aportada por el profesor, para el portafolio, el Glogster y la guía didáctica. De forma más clara y concisa se procederá a explicar la puntuación que hemos asignado a cada recurso en función de la rúbrica correspondiente” (Documento 2011-2012\_4. Ref. 5).

Es reseñable que la intención del docente de la titulación era crear una cultura evaluadora conectiva y constructivista, en la línea discursiva de O’Keeffe y Donnelly (2013) que manifestaban que los estudiantes pueden tomar posesión de su aprendizaje y ver la evaluación como una experiencia positiva en las que se evalúan, para aprender en lugar de sancionar. Para concluir este análisis, otro de los nodos era el referido a las “ventajas e inconvenientes” en la utilización de este

tipo de metodología. Esta categoría se crea de modo obligatorio dado que es una información que se les pide en el trabajo como último comentario a incluir en los portafolios grupales. Aun así, las referencias textuales componen el 5% del total de referencias con 70 referencias sobre las ventajas y 60 referencias relativas a los inconvenientes (Tabla 14).

Tabla 14. Informe de codificación del nodo “ventajas y dificultades”

	<b>Nodo: Ventajas</b>	<b>Nodo: Inconvenientes</b>
Documento 2009/2010_1	Nos permite tener una mejor planificación del trabajo a realizar y que es una forma de evaluación para nosotros mismos y para el profesor facilitando, el proceso de mejora, ya que nos permite darnos cuenta de los errores y subsanarlos a tiempo.	Podemos destacar que el portafolio, en cierta medida, hace perder algo más de tiempo, aunque sigue siendo muy útil para la facilitación del trabajo a realizar.
Documento 2010/2011_3	Promueve la participación y la responsabilidad de los estudiantes al evaluar su propio aprendizaje.  Es un buen método de organización y trabajo continuo.  Promueve la autoevaluación del aprendizaje.  Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos.  Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer. Permite tener una alternativa a las calificaciones y exámenes estandarizados.	Consumo tiempo del maestro y del estudiante.  La generalización de los resultados es limitada.  Puede presentar deshonestidad por estar elaborado fuera del aula.  Refiere refinamiento del proceso de evaluación.  Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento, de hechos por lo que conviene que sea usado combinado con otro tipo de evaluaciones tradicionales
Documento 2014/2015_8	Esta tarea, la de escribir en el portafolios, nos ha sido de gran utilidad ya que:  Nos ha servido para fijarnos un día y decir este día sí o sí quedamos y quedar, y no ir dejándolo para después, a pesar de que faltaba mucho tiempo para entregarlo.  Por último, destacar que poder leer los comentarios de los demás es algo positivo porque nos ha servido para guiarnos un poco y ver el ritmo que llevaban los demás.	Necesita una constancia que quizás el grupo no ha tenido y que hay que ser muy detallista y observador para anotarlo todo y tener un buen portafolio.

Se puede inferir en función a los comentarios vertidos por los participantes, que las ventajas se centran en la mejora de la capacidad de planificación del trabajo grupal, permite conocer previamente los errores cometidos, facilita la autoevaluación y el control del aprendizaje y evidencia el seguimiento continuado del trabajo realizado. Y como limitaciones, en concordancia con diferentes autores (Barret, 2000; Imhof y Picard, 2009) el incremento en el tiempo y esfuerzo requerido en la implementación del portafolio digital.

## 5. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones que se obtienen, cabe mencionar que unos de los objetivos transversales de la experiencia innovadora universitaria: “Fomentar la implicación del estudiantado en su proceso formativo”, se han conseguido plenamente, como lo demuestran los trabajos realizados por los estudiantes en el edublog de la asignatura (<http://diariotrabajosalocial.blogspot.com.es/>). Así como, la meta educativa: “Conocer y utilizar aplicaciones de software social”, en la mayoría de los edublogs de los futuros profesionales de la Educación Social y Trabajo Social se han cumplido. En este sentido, son elementos curriculares primordiales para su desarrollo profesional, como así lo demuestra en los nuevos planes de estudio de los diferentes Grados y Doble Grado de las titulaciones relacionadas con este objeto de estudio y ayudar a la inclusión de las tendencias emergente tecnológicas en las futuras intervenciones sociales para un desarrollo socioeducativo sostenible, la cohesión social y la ciudadanía global (López-Meneses, 2012). También, gracias a ellos se descubren el proceso de aprendizaje relacionado con el diseño, desarrollo y evaluación de un Material Educativo Multimedia (MEM) en un contexto universitario. En consonancia con Vázquez-Cano, López Meneses y Fernández-Márquez (2016ab), los portafolios tienen un gran potencial para ayudar a los estudiantes a ser estudiantes reflexivos. Pero, en la presente investigación diacrónica algunos estudiantes de primer curso carecen de un ejercicio reflexivo sistémico y profundo de su proceso de aprendizaje. De igual forma, es importante que los estudiantes puedan intervenir en el diseño estructural de estos y el desarrollo de procesos de heteroevaluación entre los portafolios grupales de los estudiantes para así potenciar una evaluación más reflexiva y enriquecedora. En este sentido, Farmer, Yue y Brooks (2008) apuntan que establecer procesos de heteroevaluación entre los estudiantes favorece un desarrollo profesional más óptimo y adecuado en el contexto europeo (Farmer, Yue y Brooks, 2008). Referente al profesorado universitario, coincidiendo con Jarauta y Bozu (2013), los portafolios pueden ser una herramienta de gran valor para el inicio de un profesionalismo docente orientado hacia una práctica reflexiva. En este sentido, uno de los aspectos más relevantes es que el uso del portafolio digital universitario facilita el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje, la metodología de trabajo de sus clases, los procesos

de tutorización, el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes o las posibles dificultades de los estudiantes al trabajar en equipo, entre otros aspectos.

En concordancia con Iglesias (2013), los profesores pueden aprovechar esta herramienta para ver el progreso de sus estudiantes y, éstos pueden reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje. En resumen, como apuntan Miller y Morgana (2009) los portafolios ofrecen un rico recurso para ambos estudiantes y profesores al expresar los logros y resultados de su progreso académico, establecer relaciones significativas entre las distintas partes del plan de estudios y mostrar evidencias del proceso de aprendizaje que conduce a la mejora y el desarrollo de identidades como aprendices o como facilitadores del aprendizaje. Después de seis cursos académicos, se puede inferir que esta estrategia metodológica reflexiva ofrece una gran potencialidad educativa para la mejora de la educación universitaria, además de ser un instrumento de motivación para la reflexión de los procesos educativos que permite una recopilación intencional y sistemática de evidencias de aprendizaje (Aguaded, López-Meneses y Jaén, 2013). En este sentido los portafolios pueden y deben jugar un papel importante en los procesos de innovación metodológica, evaluación e investigación educativa (Aguaded, López-Meneses y Alonso, 2010).

Por último, se debe afrontar serios desafíos, como la incompatibilidad de esta metodología en aulas públicas universitarias masificadas y el aislamiento docente para desarrollar este tipo de estrategias docentes. En este sentido, lo corroboran los estudios de Guash, Guàrdia y Barberá (2009) relacionados sobre las prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español, que con una muestra de 81 experiencias ponen de manifiesto que en general es un profesor o un conjunto de profesores los que promueven la puesta en marcha del portafolio, con una escasa implicación de la institución, sólo un 16'46% de las experiencias recogidas. Además, en concordancia con Vázquez-Cano, López Meneses y Fernández Márquez (2013), para una integración óptima de los portafolios en el contexto académico se requiere un fuerte compromiso institucional para proporcionar dirección estratégica, mayor implicación de la comunidad universitaria y garantizar la financiación adecuada. Por último, se constata una débil cultura evaluadora del estudiantado de su propio proceso de aprendizaje. Para futuras líneas de investigación sería interesante realizar estudios comparativos de este tipo con cursos universitarios más avanzados. Y, en última instancia, nuestro deseo es que la elaboración de ellos trascienda el período de educación formal y nos acompañe a largo de la vida de cada uno cambiando el modo de mirar el mundo académico (Cambridge, 2010).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, Philip C. y Barrett, Hellen. C. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 31, n. 3, p. 115.

- Abrami, Philip C.; Wade, Anne., Pillay; Vanitha., Aslan; Ofra, Bures; Eva M. y Bentley, Caitilin. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, vol. 34, n. 3. Disponible en <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26414/19596>
- Aguaded, José Ignacio; López-Meneses, Eloy y Alonso, Laura (2010). Formación del profesorado y software social. ESE: Estudios sobre Educación, n. 18, p. 97-114.
- Aguaded, José Ignacio; López-Meneses, Eloy y Jaén, Alicia (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, n. 1, p. 7-28.
- Barnett, Ronald; Parry, Gareth y Coate, Kelly (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n. 4, p. 435- 449.
- Barberà, Elena (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barrett, Helen (2000). *Electronic teaching portfolios: Mulitmedia skills + portfolio development t=powerful professional development*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Disponible en <http://electronicportfolios.com/portfolios/site2000.html>
- Barrett, Helen (2006). Using electronic Portfolios for Formative/Classroom-Based Assessment. *Connected Newsletter*, vol. 13, n. 2, p. 4-6.
- Cambridge, Darren (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Chen, Helen y Light, Tracy (2010). *Electronic portfolios and student success: Effectiveness, efficiency and learning*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Coffey, Urszula y Ashford-Rowe, Kevin (2014). The changing landscape of ePortfolios: A case study in one Australian university. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 30, n. 3, p. 284-294.
- Darling-Hammond, Linda y Snyder, Jon (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n. 5-6, p. 523-545.
- Farmer, Brett; Yue, Audery y Brooks, Claire (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 24, n. 2, p.123-136.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guash, Teresa; Guàrdia, Lourdes y Barberà, Elena (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 8, p. 1-11.
- Harland, Tony (2005). Developing a Portfolio to Promote Authentic Enquiry in Teacher Education. *Teaching in Higher Education*, vol.10, n. 3, p. 327-337.

- Hart, Jane (2015). *The Top 100 Tools for Learning 2011 List. Centre for Learning and Performance Technologies. (C4PLT)*. Retrieved from <http://c4plt.co.uk/top100tools/>
- Hughes, Julie (2009). Becoming eportfolio learners and teachers. En Darren Cambridge, Barbara Cambridge y Kathleen Yancey (edit). *Electronic Portfolios 2.0: emergent research on implementation and impact*. USA: Stylus Publishing
- Iglesias, Montserrat (2013). Practical Implications of a Constructivist Approach to EFL Teaching in a Higher Education Context. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 10, artículo, 2.
- Imhof, Margaret y Picard, Christin (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n. 1, p. 149-154.
- Jarauta, Beatriz y Bozu, Zoia (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, vol. 16, n. 2, p. 343-362.
- Joyes, Gordon; Gray, Lisa y Hartnell-Young, Elisabeth (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 26, n. 1, p. 15-27.
- Klenowski, Val (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Klenowski, Val; Askew, Sue y Carnell, Eileen (2006). Portfolios for learning, assessment, and professional development in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 31, n. 3, 267-286.
- Lam, Ricky y Lee, Icy (2010). Balancing the dual functions of portfolio assessment. *ELT Journal*, vol. 64, n. 1, p. 54-64.
- López-Fernández, Olazt y Rodríguez-Illera, José L. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio. *Computers y Educación*, vol. 52, n. 3, p. 608-616.
- López-Meneses, Eloy (2012). *Educador Social, Web 2.0 y Actitud 2.0*. Madrid: Editorial Académica Española.
- López-Meneses, Eloy y Vázquez-Cano, Esteban (2013). WEB 2.0 Tools for social Educator training in Higher Education. *International Journal of Research In Social Sciences*, vol. 3, n. 2, p.1-13.
- Love, Douglas; McKean, Gerry y Gathercoal, Paul (2004). Portfolios to webfolios and beyond: Levels of maturation. *EDUCAUSE Quarterly*, vol. 27, n. 2, p. 24-37.
- Miles, Matthew y Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA, Sage.
- Miller, Ross y Morgane, Wende (2009). The benefits of e-portfolios for students and faculty in their own words. *AACyU*, 8-12. Disponible en <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/benefits-e-portfolios-students-and-faculty-their-own-words>

- Moreno-Fernández, Olga y Moreno-Crespo, Pilar (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, n. 30, artículo 1, Disponible en <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/131-el-portafolio-digital-como-herramienta-didactica-una-evaluacion-critica-de-fortalezas-y-debilidades>
- O'Keeffe, Muireann y Donnelly, Roisin (2013). Exploration of ePortfolios for Adding Value and Deepening Student Learning in Contemporary Higher Education. *International Journal of ePortfolio*, vol. 3 n. 1, p. 1-11.
- Paulson, Leon; Paulson, Pearl y Meyer, Carol. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, vol. 48, n. 5, p. 60-63.
- Parkes, Kelly; Dredger, Katie y Hicks, David (2013). ePortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, vol. 3, n. 2, p. 99-115.
- Parkes, Kelly y Kajder, Sara (2010). Eliciting and assessing reflective practice: A case study in web 2.0 technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22, n. 2, p. 218-228.
- Poyatos, Cristina y Allan, Cameron (2004). The use of learning portfolios to develop generic skills: An evaluative case study with on-line Industrial Relations students. *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 44, n. 1, p. 6-26.
- Rey Sánchez, Erenesto (2015). *El uso del portafolio como recurso metodológico y autoevaluativo en el área del conocimiento del medio*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Disponible en <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12764>
- Shroff, Ronnie. H.; Ng, Eugenia y Deneen, Christopher (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioral intention to use an electronic portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 27, n. 4, p. 600-618.
- Stefani, Lorraine; Mason, Robin y Pegler, Chris (2007). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. New York: Routledge.
- Tillema, Harm y Smith, Kari (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n. 4, p. 442-456.
- Trent, John; Shroff, Ronnie H. (2013). Technology, identity, and community: The role of electronic teaching portfolios in becoming a teacher. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 22, n. 1, 3-20.
- Tubaishat, Addallah (2015). Can e-portfolio improve students' readiness to find an IT Career? *Issues in Informing Science and Information Technology*, vol. 12, p. 198-202.
- Vázquez-Cano, Esteban; López Meneses, Eloy y Fernández Márquez, Esther (2013). Concept Mapping For Developing Competencies in European Higher Education Area. *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 3, n. 15, p. 1-12.
- Vázquez-Cano, Esteban López Meneses, Eloy y Sánchez-Serrano, José (2015). Analysis of social worker and educator's areas of intervention through multimedia concept

- maps and online discussion forums in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 13, n. 5, p. 333-346.
- Vázquez-Cano, Esteban; López Meneses, Eloy y Fernández-Márquez, Esther (2016a). Análisis diacrónico de la percepción del estudiantado sobre la sociedad de la información con software social. *Revista de Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33. Disponible en <http://dim.pangea.org/revista33.htm>
- Vázquez-Cano, Esteban; López Meneses, Eloy y Fernández Márquez, Esther (2016b). Les concepcions de l'estudiantat d'Educació Social i Treball Social de la Universitat Pablo de Olavide sobre els àmbits d'intervenció a través dels mapes conceptuais multimèdia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 62, p. 43-57.
- Welsh, Elaine (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3(2), 1-9.
- Xu, Jianzhong (2003). Promoting School-Centered Professional Development through Teaching Portfolios: A Case Study. *Journal of Teacher Education*, vol. 54, n. 4, p. 347-361.



# **Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría**

Raúl González Fernández  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Ana María Martín-Cuadrado  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Eladio Bodas González  
Centro Asociado de la UNED en Sevilla



## **Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría**

## **Acquisition and teaching competences development in the Master's Degree in Secondary Education Practicum: learning activities and tutorship**

**Raúl González Fernández**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
raulgonzalez@edu.uned.es

**Ana María Martín-Cuadrado**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)  
amartin@edu.uned.es

**Eladio Bodas González**

Centro Asociado de la UNED en Sevilla  
ebodas@sevilla.uned.es

Fecha de recepción: 02/02/2017

Fecha de aceptación: 24/04/2017

### **Resumen**

El Prácticum es un momento clave en la formación inicial docente de los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado, especialmente por el acercamiento a contextos profesionales de la función docente y como inicio del proceso de socialización laboral. El Prácticum se divide en dos asignaturas, Prácticum I y Prácticum II. En esta investigación, realizada en el Prácticum II, y con una muestra de estudiantes que abarca desde el curso académico 2010-2011 hasta el 2015-2016, se pretendía determinar, por un lado, la importancia que tienen la realización de las actividades de aprendizaje en la adquisición de competencias docentes; por otro lado, conscientes de la importancia que tiene la acción tutorial en el desarrollo del aprendizaje, interesaba conocer su grado de influencia. Siguiendo una metodología mixta, se ha podido constatar que la doble acción tutorial propia de la UNED (profesor tutor del centro asociado coordinado por el equipo docente de la sede central y el tutor profesional del centro de prácticas), así como el tipo de actividades de aprendizaje (diario, programación y unidad didáctica), tienen

una notable relevancia en la adquisición de las competencias, especialmente en: innovación docente, evaluación y competencia tecnológica-comunicativa.

**Palabras clave:** Tutorización; Actividades de aprendizaje; Prácticum; Máster Secundaria; Competencias docentes.

### **Abstract**

The Practicum is a key moment in the initial educational training of Teacher Education Master's students, given its approach to professional contexts of the training function and its role as a start of the labour socialization process. The Practicum is divided into two courses, Practicum I and Practicum II. In this study, which was conducted in Practicum II with a sample of students ranging from academic year 2010-2011 to 2015-2016, the objective was to determine, on the one hand, the influence of carrying out learning activities on the acquisition of teaching competences; and on the other hand, the degree of influence of tutorial action, being aware of its importance in the development of learning. Using a mixed methodology, it was revealed that the double tutorial action of the UNED (professor mentor from the associated centre coordinated by the education team of the central headquarters and professional mentor from the practicum centre), and the type of learning activities (journal, programming and didactic unit), had a significant influence on the acquisition of competencies, especially in: teaching innovation, evaluation and technological-communicative competence.

**Keywords:** Mentoring; Learning activities; Practicum; Master's in Secondary Education; Teaching competencies.

**Para citar este artículo:** González Fernández, R.; Martín-Cuadrado, A. M. y Bodas González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 153-174, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Máster de Secundaria), supone para los futuros docentes de estas etapas educativas, no solo el abordaje de la formación psicopedagógica básica para el desarrollo de la futura profesión docente y adquisición de competencias básicas, sino también el inicio del proceso de socialización laboral a través del contacto directo con situaciones reales de enseñanza-aprendizaje (Bodas et al., 2016).

En todo este proceso de formación y socialización laboral el Prácticum, entendido como el periodo de “formación que los estudiantes universitarios (de

grado o pos grado) realizan fuera de la universidad en contextos profesionales reales” (Zabalza, 2013: 19), es un aspecto formativo fundamental (González Sanmamed, 2015). El Prácticum, como elemento de encuentro con la realidad, es un momento privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo de la futura práctica educativa (González y Medina, 2017), además de ser considerado desde el Espacio Europeo de Educación Superior un punto esencial para la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente (García-Vargas et al., 2016). En este sentido, Vaillant y Marcelo (2015) perciben las prácticas profesionales como el componente estrella de la formación inicial docente.

En el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) el Prácticum del Máster de Secundaria se desarrolla a través de dos asignaturas (Tabla 1):

Tabla 1. Panorámica general del Prácticum en el Máster de Secundaria de la UNED

	<b>Temporalización</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
Prácticum I: Contextualización	Primer cuatrimestre; 4 ECTS.	Elaboración de su Plan Inicial de Prácticas (PIP).  Análisis de las características del centro y del contexto socioeducativo en el que está ubicado.  Análisis de la dinámica del centro y aula.  Reflexión y valoración de la experiencia.
Prácticum II: Intervención docente en la práctica de cada especialidad docente	Segundo cuatrimestre; 8 ECTS.	Elaboración de una Programación General Anual.  Confección del diario de aprendizaje.  Desarrollo de una Unidad Didáctica (Memoria de la especialidad).

Nelson (1990) identifica tres etapas clave en la socialización laboral: socialización anticipatoria; encuentro; cambio y adquisición del rol profesional. En este sentido, Bodas et al. (2016) indican que cuando los estudiantes se incorporan a un centro de prácticas lo hacen ya con una determinada representación mental de la profesión docente, de sus exigencias y requerimientos, de las dificultades para un desempeño eficaz y de las compensaciones que su ejercicio reporta (etapa de socialización anticipatoria). El Prácticum les va a brindar la oportunidad de contrastar y ajustar esa información previa a través del contacto y el encuentro directo con la realidad profesional (etapa de encuentro). Su incorporación a un centro educativo en calidad de futuros docentes, les va a obligar a poner en juego sus recursos y habilidades, sus conocimientos y actitudes para dar respuesta a las demandas concretas del centro, aula y alumnado (etapa de cambio y adquisición del rol profesional). En definitiva, el

Prácticum permite a los próximos profesionales de la educación desarrollar, construir y poner en acción las competencias más demandadas en la actividad educativa diaria, dando contestación a los actuales requerimientos de la cambiante sociedad del conocimiento y ajustada respuesta a la complejidad de los diversos contextos y escenarios educativos.

El dominio de las competencias por parte del futuro profesorado es un elemento clave para el desempeño de una buena práctica docente (González y Medina, 2017) y, por tanto, en la consecución de una educación de mayor calidad y mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Gento et al., 2016; Gento y González, 2014). Competencias, cuyo verdadero valor reside, según López Gómez (2016: 319), “en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado”, adaptando “los conocimientos teóricos y el repertorio de habilidades a las exigencias de cada contexto de aplicación” (López Rupérez, 2015: 287). Investigaciones recientes sobre esta temática, concluyen que las principales competencias a desarrollar en los futuros docentes se asientan en torno a la didáctica, la planificación, tutoría, evaluación, innovación e investigación, elaboración y diseño de medios didácticos, competencia comunicativa y tecnológica (Domínguez y García, 2012; Medina y cols., 2013; Medina et al., 2013a).

Bodas et al. (2016) señalan que en este proceso de adaptación al ámbito educativo y de adquisición y desarrollo de las competencias básicas para el desempeño de la futura función docente, que supone el Prácticum, donde la experiencia es fundamental para el desarrollo de las mismas (Tejada y Ruiz, 2013), tienen una gran relevancia las actividades de aprendizaje propuestas por el equipo docente de la universidad y los recursos puestos a disposición de los estudiantes, para que puedan responder de manera adecuada a las demandas y tareas propias del rol docente y las derivadas de las relaciones interpersonales (Nelson, 1990), siendo imprescindible una estrecha conexión y reciprocidad entre la universidad y los centros educativos de prácticas (Santos y Lorenzo, 2015). Zabalza (2013) indica que las prácticas acercan al estudiante a la práctica, pero que es una simulación de la realidad. Las actividades de aprendizaje constituyen una aproximación al contexto profesional del docente, y cuanto más cercanas sean a la realidad, mayor acercamiento entre los dos mundos.

Las actividades de aprendizaje propuestas, en el caso de la UNED por el equipo docente de la sede central, tienen que estar basadas en la práctica docente diaria desarrollada en las aulas, estableciendo una estrecha conexión entre teoría y práctica docente (Sureda-Negre et al., 2016); deben fomentar la práctica reflexiva (Ayuste et al., 2016); contribuir al desarrollo de experiencias formativas significativas que faciliten el conocimiento del entorno y contexto concreto de actuación, la innovación, investigación y colaboración (González y Medina, 2017). A este respecto, resulta interesante la realización de programaciones y unidades didácticas que conecten la teoría con la actuación real en el aula, así como el desarrollo de diarios, portfolios

y e-portfolios que posibiliten la recopilación de las evidencias en la adquisición de competencias (Corral y Cacheiro, 2016) y propicien la reflexión, la investigación y la comprensión de la realidad educativa (Rodríguez Marcos, 2002), con la finalidad de que el estudiante sea el verdadero artífice de su propio aprendizaje y pueda expresar, también, sus fortalezas y debilidades (González y Medina, 2017).

Entre los recursos que la universidad tiene para facilitar la formación de los futuros docentes destaca el desempeño de la acción tutorial, que según Martínez y Raposo (2011a: 98), representa un “papel clave no sólo en cuanto a la formación inicial del futuro profesional sino también en su desarrollo profesional posterior”. En el caso de la UNED, ésta es una función compartida entre el tutor profesional del centro de prácticas y el profesor tutor del centro asociado, coordinada por el equipo docente de la sede central, con funciones diferentes pero claramente complementarias (Bodas et al., 2016), entre los cuales debe existir una estrecha relación profesional y compromiso conjunto de trabajo como piezas clave dentro de la estructura organizativa del Prácticum: ambas figuras deben contar con una adecuada preparación personal y experiencia profesional en el desarrollo de esta tarea, para, de manera conjunta, mediar de manera eficaz en la formación de los futuros docentes (Tejada y Ruiz, 2013). En una línea similar, Santos y Lorenzo (2015: 272) insisten en la importancia de la supervisión de los estudiantes en prácticas por parte de ambas figuras, siendo primordial implicar “al profesorado con experiencia y disposición, tanto en la universidad como en los centros escolares asociados”.

El tutor profesional del centro de prácticas debe asumir, según Martínez y Raposo (2011b), dos tipos de funciones: una de carácter pedagógico y otra de tipo psicológico. En el primer caso, el mentor debe informar a los estudiantes en prácticas sobre aspectos generales del centro, su organización y sus documentos de planificación; facilitar el conocimiento de la normativa y otros materiales necesarios para la elaboración de la programación por competencias; proporcionarle herramientas y recursos metodológicos propios de la materia de su especialidad. En el caso de la ayuda psicológica, el tutor profesional debe transmitirle confianza y seguridad; mostrar interés por la formación del futuro docente a través de una relación de trabajo abierta y de confianza; presentar una actitud de disponibilidad para cualquier consulta o ayuda que pueda necesitar el estudiante en prácticas.

Por otra parte, el profesor tutor del centro asociado, como enlace entre el equipo docente de la sede central y el centro de prácticas, es otra pieza fundamental del engranaje (González-Garzón y Laorden, 2012), debiendo tener una adecuada formación y especial compromiso para el seguimiento individual de los alumnos en prácticas, asesoramiento personal y tutoría. Su rol es fundamental, ya que debe proporcionar experiencias formativas y “un espacio y un tiempo de formación de competencias pedagógica y curricular, de investigación y reflexión supervisadas” (Tejada y Ruiz, 2013: 103), promoviendo el flujo bidireccional entre conocimiento teórico y actuación práctica (Domingo Roget, 2013).

Si bien son escasas las investigaciones que vinculan el desarrollo de competencias profesionales, proceso metodológico, actuación tutorial y el Prácticum (Cid et al., 2011), en los últimos años se ha incrementado el número de estudios que abordan de manera conjunta esta temáticas.

Cardona et al. (2011) realizaron una investigación en el Prácticum del Máster de Secundaria, cuyo objetivo era determinar el nivel de competencias adquiridas por los estudiantes tras la superación de la materia y ponderar la adecuación del proceso metodológico seguido por el equipo docente. El estudio concluye affirmando que, durante el desarrollo del Prácticum, los alumnos han avanzado, especialmente, en la competencia comunicativa, planificación, empatía e interacción, entre otras. No obstante, se detectaron carencias en el desarrollo de la competencia tecnológica. En relación al proceso metodológico seguido, se plantea la necesidad de profundizar en los seminarios impartidos por los profesores tutores a lo largo del período de prácticas, ofreciendo materiales y contenidos que favorezcan la reflexión, el intercambio de experiencias y el aprendizaje compartido.

Este hecho ha sido también señalado por López Gómez (2011), quien insiste en la importancia de los seminarios de reflexión docente durante el desarrollo del Prácticum del Máster de Secundaria como un elemento clave en la formación de los futuros profesionales: “La intención de estos seminarios es acompañar a los estudiantes en su período formativo práctico y crear un ambiente reflexivo-colaborativo, en el cual intercambiar experiencias sobre la iniciación a la práctica docente” (López Gómez, 2011: 99).

El estudio efectuado por Tejada y Ruiz (2013) sobre el proceso de adquisición de competencias profesionales de los docentes en formación, recalca el importante papel que el Prácticum tiene en dicho proceso, así como en la construcción y desarrollo de la identidad profesional de los propios estudiantes.

La investigación realizada por Medina et al. (2013b), destinada a conocer si la línea de formación práctica aplicada en el Prácticum del Máster de Secundaria contribuía a la capacitación de los futuros profesionales en el dominio de las competencias más relevantes, destaca la importancia que las actividades de aprendizaje, como la planificación e implementación de una unidad didáctica y la realización del diario de aprendizaje, tienen en el avance y desarrollo de las mismas. Estas actividades suponen, por un lado, la conexión entre el inicial desarrollo teórico y posterior aplicación práctica y, en segundo lugar, potencian la capacidad de observación de los estudiantes, sirviéndoles de base para la construcción del conocimiento didáctico y profesional. En la investigación se recalca también, la necesidad de realizar una adecuada selección de centros de prácticas y profesores mentores, acordes a la línea formativa que se quiere desarrollar en los futuros docentes, siendo imprescindible la estrecha colaboración entre universidades e instituciones de prácticas, profundizando en el reconocimiento de esta tarea por parte de la Administración.

De manera más reciente, la investigación efectuada por Bodas et al. (2016), centrada en las competencias docentes adquiridas por los estudiantes del Prácticum del Máster de Secundaria, resalta la importancia que tiene la acción tutorial en todo el proceso de avance, desarrollo y dominio de las mismas.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación realizada se circunscribe a la asignatura del Prácticum II del Máster de Secundaria impartido en la UNED, que como universidad a distancia posee unas características peculiares, tanto en metodología, en acción tutorial como en seguimiento de los estudiantes. La investigación se ha centrado en el Prácticum II, por entender, desde la lógica académica, que es la última etapa en la formación teórico-práctica de los estudiantes, implica más tiempo de permanencia en el centro colaborador y supone la última oportunidad para los futuros docentes de verificar el dominio de las competencias que deberían de haber adquirido y, en caso necesario, consolidar y alcanzar aquellas que tengan pendientes y sean necesarias para el ejercicio efectivo de la futura acción docente.

En base a ello, los objetivos de la presente investigación son:

- Comprobar la relevancia que el Prácticum II tiene en la consecución y desarrollo de las competencias básicas de la función docente.
- Determinar la importancia de la doble acción tutorial propia de la UNED (tutor profesional del centro de prácticas y profesor tutor del centro asociado, apoyada por el equipo docente de la sede central) en la formación de los futuros docentes y desarrollo de las competencias básicas.
- Conocer la adecuación de las actividades de aprendizaje planteadas por el equipo docente de la sede central, como medio eficaz para la formación de los futuros docentes y desarrollo de competencias básicas para el ejercicio de la función docente.

El tipo de investigación planteada es esencialmente descriptiva, si bien, dentro del ámbito de la investigación educativa, se puede definir también como activa, puesto que su finalidad es constatar una realidad con la intención de realizar propuestas de mejora (Río Sadornil, 2005). En su desarrollo se ha utilizado una metodología mixta, que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo dos fases de un proceso unitario a través de los cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión (Erickman y Roth, 2006):

El investigador ha de tomar decisiones acerca del peso de los datos obtenidos en el contexto de la indagación y estimar durante las fases de la evaluación su relevancia, así como combinarlos o realizar la triangulación en el marco del estudio, al emplear métodos mezclados cuanti-cualitativos (Ivankova, 2015: 206).

Para la recogida de información, y tras el análisis de diversas fuentes documentales sobre la temática, se ha diseñado de manera específica un cuestionario con el que se pretende recoger información sobre la experiencia práctica adquirida por los estudiantes a través del Prácticum II del Máster de Secundaria de la UNED. Dicho instrumento se estructura en tres bloques:

- Datos de identificación de los encuestados: intervalo de edad, comunidad autónoma y especialidad.
- Ítems de investigación, que se responden mediante una escala tipo Likert de 5 grados (1-5), referidos a las vivencias de los estudiantes en relación al profesor tutor del centro asociado, vivencias relativas al tutor profesional del centro de prácticas, valoración de las propias prácticas realizadas en la institución educativa, adecuación de las actividades formativas propuestas por el equipo docente de la sede central (diario de aprendizaje, programación general aula y desarrollo de una unidad didáctica dentro de la tarea propia de cada especialidad) y el grado de consecución y desarrollo de las competencias básicas para la acción docente adquiridas a lo largo del Prácticum II.
- Valoración del cuestionario por parte de los encuestados.

La construcción del cuestionario se ha realizado tomando como referencia las diversas bases teóricas consultadas y el juicio de expertos, generadores de la validez de contenido, a quienes se les ha consultado por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas del mismo al objeto concreto de estudio. Además, dicho cuestionario cuenta con un bloque final de valoración, donde se pregunta a los encuestados por la claridad, coherencia y adecuación de las preguntas del mismo. Así, la inicial validación de contenido y juicio de expertos ha sido completado mediante la validación reactiva, sirviendo todo ello para la elaboración definitiva del cuestionario utilizado.

La fiabilidad se ha obtenido mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, siendo de 0.902, dato que indica una adecuada fiabilidad y elevado nivel de consistencia interna.

La investigación se ha completado con el análisis de una de las actividades de aprendizaje a realizar por los estudiantes y valorada por parte del equipo docente de la sede central. Concretamente, se ha tomado como referencia el diario de aprendizaje, por entender que es un instrumento a través del cual el estudiante observa, recoge y ordena información relativa a diversos aspectos de la acción docente y, en un segundo lugar, supone un momento de reflexión y contraste entre lo esperado y lo sucedido, tratando de dotar de sentido a los datos recogidos (Bodas et al., 2016). A este respecto, algunos autores sugieren que para la construcción de los saberes es fundamental combinar “la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella” (González Sanmamed, 2015: 307).

La investigación realizada tiene su comienzo en el curso académico 2010-11 y finaliza en el 2015-16. A lo largo de todos estos años se han matriculado en el Prácticum II del Máster de Secundaria un total de 2772 estudiantes. En la investigación en cuestión se han considerado un total de 370 cuestionarios, respondidos de manera on-line por los estudiantes a lo largo de los diferentes cursos académicos que abarca el estudio, estando representadas todas las comunidades autónomas y especialidades formativas impartidas en la UNED (Tabla 2), cuyos datos han sido tratados a través

Tabla 2. Muestra participante en la investigación

<b>Edad</b>	Entre 20-25 años	23%
	Entre 26-35 años	48,4%
	Entre 36 y 45 años	22,7%
	Más de 45 años	5,9%
<b>Comunidad Autónoma</b>	Andalucía	3,8%
	Aragón	7,6%
	Islas Canarias	4,3%
	Castilla y León	5,9%
	Cantabria	1,6%
	Castilla La Mancha	3,2%
	Cataluña	7,3%
	Ceuta y Melilla	1%
	Madrid	22,7%
	Navarra	3,8%
	Comunidad Valenciana	3,8%
	Extranjero	2,2%
	Galicia	9,7%
	Islas Baleares	5,9%
	La Rioja	2,7%
	País Vasco	3,8%
	Asturias	3,2%
	Región de Murcia	5,9%
<b>Especialidad</b>	Administración y Dir. de empresas	7%
	Educación Física	1,1%
	Filosofía	4,3%
	Física y Química	12,4%
	Form. y Orientación Laboral	7,6%
	Francés	3%
	Geografía e Historia	11,9%
	Griego	1,1%
	Informática	3,8%
	Inglés	11,9%
	Intervención Sociocomunitaria	11,4%
	Latín	3,2%
	Lengua y Literatura Castellana	7,3%
	Matemáticas	6,5%
	Tecnología	7,6%

del programa estadístico SPSS 22.0, aplicando técnicas descriptivas. Del mismo modo, entre los cursos académicos 2014-16 se han analizado un total de 12 diarios de aprendizaje de estudiantes matriculados en el centro asociado de la UNED en Sevilla, utilizando el programa AQUAD 6 que posibilita el análisis cualitativo de textos y el establecimiento de categorías (Huber y Gürtler, 2004), atendiendo a las siguientes dimensiones: grado de consecución y desarrollo de las competencias básicas para la acción docente, adecuación de las actividades formativas planteadas por el equipo docente de la sede central y vivencias relativas a la doble acción tutorial propia de la UNED. Por todo ello, y tomando como referencia las aportaciones de Morales Vallejo (2012), quien indica que para una población de 2500 sujetos será suficiente una muestra de 333 (con un nivel de confianza del 95%), se puede afirmar que la muestra utilizada es suficientemente representativa para determinar la importancia que el Prácticum II del Máster de Secundaria de la UNED tiene en la consecución y desarrollo de las competencias básicas para la función docente en estas etapas educativas.

### 3. RESULTADOS

El análisis de los **cuestionarios** ha aportado datos relevantes para la investigación en cuestión. En relación a las vivencias de los estudiantes del Prácticum II del Máster de Secundaria de la UNED relativas a la actuación del profesor tutor del centro asociado (Figura 1), los encuestados valoran muy positivamente la fluidez en la comunicación con esta figura ( $\bar{X}=4,21$ ;  $SD=1,094$ ), el dominio técnico y capacidad formativa de los profesores tutores ( $\bar{X}=4,15$ ;  $SD=1,076$ ) y la facilidad que estos le

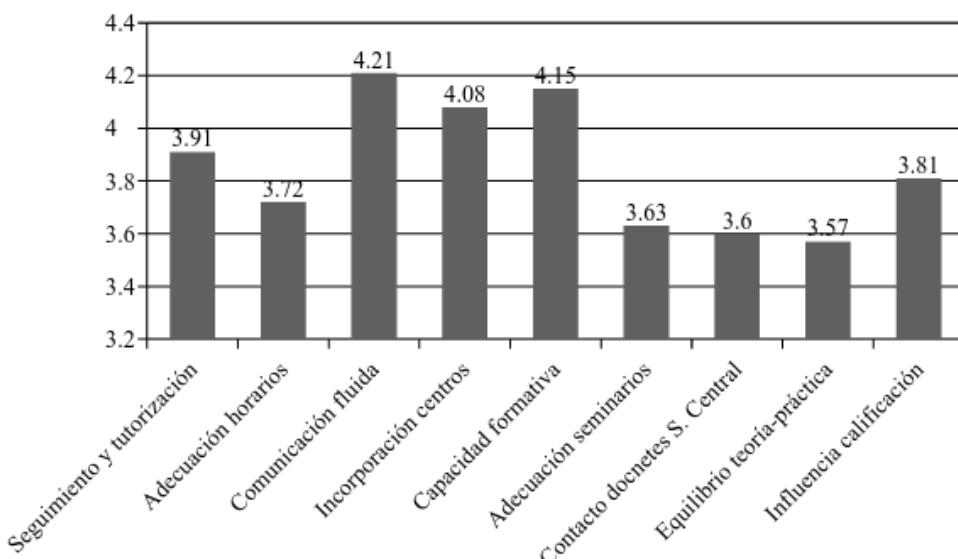


Figura 1. Valoración de la actuación del profesor tutor del centro asociado

brindan en el acceso e incorporación a los centros de prácticas ( $\bar{X}=4,08; SD=1,174$ ). Le sigue en valoración el seguimiento y tutorización general que prestan al alumnado en prácticas ( $\bar{X}=3,91; SD=1,149$ ), su capacidad de influencia en la valoración final de la asignatura ( $\bar{X}=3,81; SD=1,064$ ) y acomodación del calendario y horario de atención a las necesidades propias de los estudiantes de una universidad con metodología a distancia ( $\bar{X}=3,72; SD=1,230$ ). Los encuestados otorgan una menor valoración a la adecuación a las necesidades concretas del alumnado de los seminarios impartidos por los tutores ( $\bar{X}=3,63; SD=1,216$ ), facilidad para el contacto con los docentes de la sede central ( $\bar{X}=3,60; SD=1,222$ ), y equilibrio entre aquellos conocimientos teóricos y prácticos aportados por los profesores tutores de los centros asociados y que los estudiantes estiman necesarios para la realización del Prácticum ( $\bar{X}=3,57; SD=1,233$ ).

La valoración que los estudiantes hacen de la actuación del tutor profesional del centro de prácticas es manifiestamente superior a la dada a la figura de profesor tutor del centro asociado (Figura 2): en todos los ítems considerados la media otorgada supera el 4 (en una escala 1-5), y la desviación típica indica mayor unanimidad en las respuestas. Destacar la accesibilidad mostrada por los tutores profesionales de los centros de prácticas ( $\bar{X}=4,69; SD=0,748$ ), la facilidad proporcionada en el acceso a los diferentes recursos de la institución educativa ( $\bar{X}=4,64; SD=0,848$ ) y en la participación en la vida del centro e interacción con el resto de docentes ( $\bar{X}=4,61; SD=0,728$ ). Los encuestados valoran también de manera positiva el dominio técnico y capacidad formativa de estos colaboradores ( $\bar{X}=4,52; SD=0,878$ ), facilidad para elaborar el plan de prácticas a realizar ( $\bar{X}=4,50; SD=0,955$ ), la adaptación del

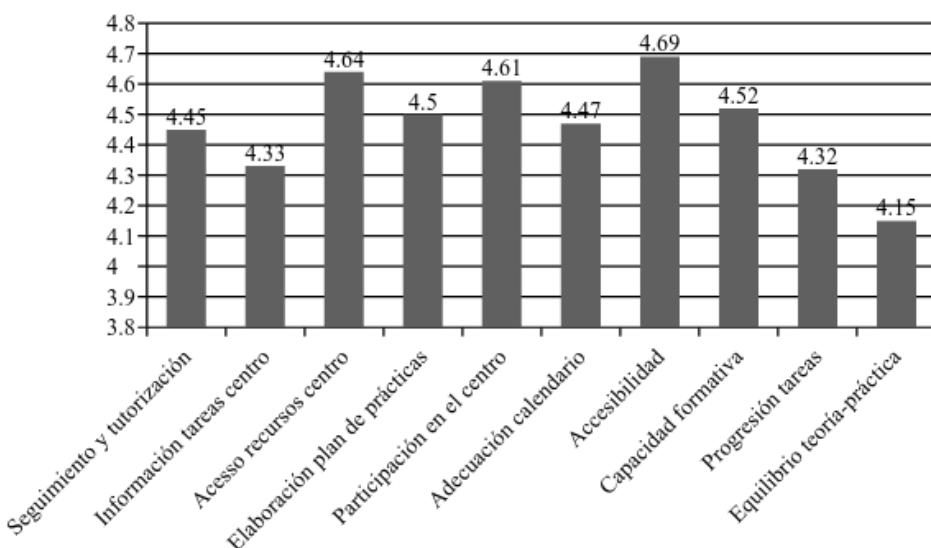


Figura 2. Valoración de la actuación del profesional colaborador del centro de prácticas

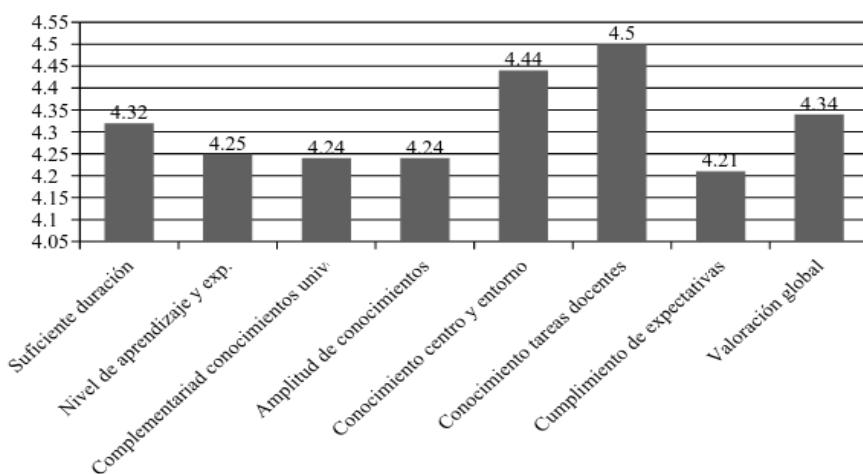


Figura 3. Valoración de las prácticas realizadas en el centro educativo

calendario y horarios de asistencia al centro ( $\bar{X}=4,47$ ;  $SD=0,89$ ), y seguimiento y tutorización general efectuada durante el período de estancia en la institución de prácticas ( $\bar{X}=4,45$ ;  $SD=0,959$ ). Siguen en importancia las explicaciones efectuadas por los mentores sobre las tareas a realizar en el centro colaborador ( $\bar{X}=4,33$ ;  $SD=1,064$ ), adecuación en la progresión de la dificultad de las tareas encomendadas ( $\bar{X}=4,32$ ;  $SD=1,022$ ), y el equilibrio entre los conocimiento teóricos y prácticos aportados por el profesional colaborador y que los estudiantes estiman necesarios para la realización del período de prácticas ( $\bar{X}=4,15$ ;  $SD=1,109$ ).

Esta estimación positiva realizada por los estudiantes de la actuación general de los tutores profesionales, tiene su continuidad en la valoración efectuada del período de prácticas llevado a cabo en la institución educativa (Figura 3): todos los ítems estimados reciben una media superior a 4 puntos, donde la valoración global del período alcanza un 4,34. Los encuestados destacan que las prácticas realizadas les han posibilitado conocer las funciones y tareas que realiza un profesional en el área concreta de actuación ( $\bar{X}=4,50$ ;  $SD=0,722$ ), así como la organización del centro y entorno educativo ( $\bar{X}=4,44$ ;  $SD=0,763$ ). Del mismo modo, los estudiantes estiman que el tiempo de prácticas ha sido suficiente ( $\bar{X}=4,32$ ;  $SD=0,953$ ) y valoran positivamente el nivel de aprendizaje y experiencia lograda ( $\bar{X}=4,25$ ;  $SD=0,790$ ), destacando la amplitud y variedad de los conocimientos adquiridos ( $\bar{X}=4,24$ ;  $SD=0,811$ ) y la complementariedad que las prácticas tienen con el proceso formativo previo adquirido en la universidad ( $\bar{X}=4,24$ ;  $SD=0,935$ ). Finalmente, los alumnos indican que el período práctico ha cumplido con sus expectativas previas y objetivos previstos ( $\bar{X}=4,21$ ;  $SD=0,934$ ).

En relación al nivel de adquisición de las competencias docentes básicas durante el Prácticum II (Figura 4), los estudiantes opinan que, en mayor medida, han avanzado

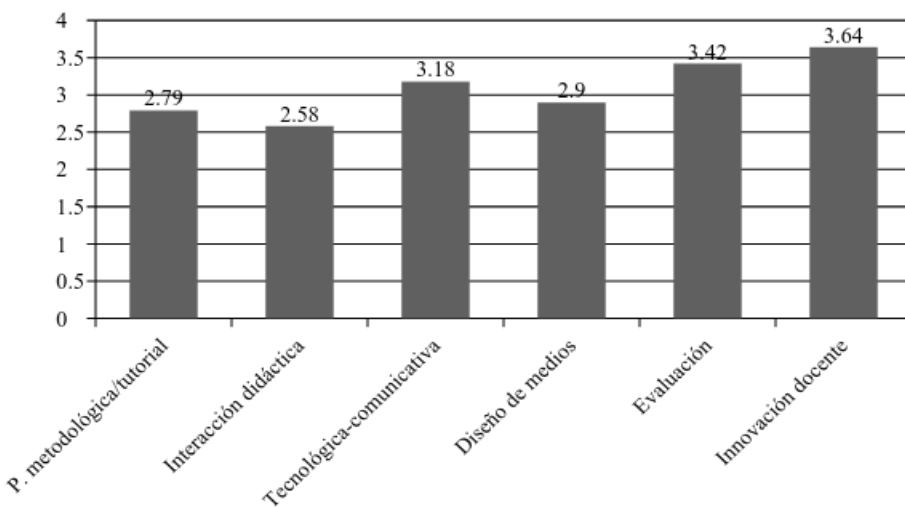


Figura 4. Adquisición de competencias durante el Prácticum II

en la competencia de innovación docente ( $\bar{X}=3,64$ ;  $SD=1,692$ ) y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje ( $\bar{X}=3,42$ ;  $SD=1,612$ ). Le sigue la adquisición de la competencia tecnológica-comunicativa ( $\bar{X}=3,18$ ;  $SD=1,572$ ), elaboración y diseño de medios didácticos ( $\bar{X}=2,90$ ;  $SD=1,663$ ), planificación metodológica y tutorial ( $\bar{X}=2,58$ ;  $SD=1,923$ ) y, en último lugar, la interacción didáctica ( $\bar{X}=2,58$ ;  $SD=1,923$ ).

Finalmente, en lo que atañe a la importancia que el alumnado encuestado da a las diferentes actividades de aprendizaje planteadas como un medio eficaz para el desarrollo de las competencias docentes básicas, la actividad más valorada es el diario de aprendizaje ( $\bar{X}=4$ ;  $SD=0,740$ ), seguido de la memoria de prácticas de la especialidad y diseño y aplicación de una unidad didáctica ( $\bar{X}=2,95$ ;  $SD=0,703$ ), y la elaboración de la una programación general anual propia de la materia ( $\bar{X}=2,92$ ;  $SD=0,813$ ).

El análisis de los **diarios de aprendizaje** ha permitido evidenciar la importante influencia que, a juicio del alumnado, tiene el Prácticum II para el desarrollo y consolidación de las competencias básicas necesarias para el ejercicio de la función docente en la actual sociedad (mencionado en el 92% de los diarios). Sirva a modo de ejemplo: *Durante estas prácticas he aprendido principalmente a planificar la docencia* (N. M., curso 2015-16).

Los estudiantes consideran que las actividades de aprendizaje propuestas por el equipo docente de la sede central tienen una gran importancia en el avance de sus competencias y resultan ser adecuadas a tal fin (indicado en el 84% de los diarios). De manera más precisa, en un 92% de los casos, el diario de aprendizaje es una actividad ampliamente valorada como instrumento eficaz de reflexión y

relación entre teoría y posterior práctica y actuación docente: *Recopilo toda la información de la semana, de las sesiones impartidas, de la actitud del alumnado, de mis propias sensaciones y valoro positivamente mi experiencia de la semana* (A.L., curso 2014-15).

Además, en el 84% de los diarios se destaca que el diseño de una programación general y el desarrollo de una unidad didáctica propia de la especialidad (esta última señalada en el 75% de los casos) les ayudan, como futuros docentes, a consolidar las competencias profesionales desde una triple perspectiva: competencias teóricas (saber), operativas (saber hacer) y de interacción (saber ser y estar). Como ejemplo: *El desarrollo de la programación por competencias en FP ha sido de gran ayuda en cuanto a alcanzar la competencia relacionada con la construcción de un sistema metodológico integrado, ya que la programación da una visión holística de todos los elementos que se han de tener en cuenta a lo largo del curso académico* (L.O., curso 2015-16). *La realización de una Planificación General Anual ha sido una experiencia dura pero interesante. Más aún la idea de desarrollar una Unidad Didáctica con una implementación específica en tiempo y forma en el aula (...) Por mucho que te expliquen qué son las competencias, hacer una Programación General Anual y una Unidad Didáctica por primera vez es muy duro. Ninguna asignatura te enseña cómo planificar una clase, o a qué velocidad debes de ir para que los alumnos con menor capacidad o interés no se pierdan, pero los que tienen capacidad y motivación no se aburran y desmotiven. Realmente las prácticas son absolutamente imprescindibles para hacerse una idea real de lo que supone el trabajo de profesor de secundaria, si te gusta o no, si estás preparado o no, etc. Nada de esto se sabe de las asignaturas de teoría* (P. M., curso 2015-16).

Finalmente, el análisis de los diarios de aprendizaje evidencia también la gran importancia que en todo el proceso formativo tiene la acción tutorial, tanto del profesor tutor del centro asociado (indicado en el 67% de los diarios) como, especialmente, la del tutor profesional del centro de prácticas (señalado en el 100% de los casos). Esta última figura tutorial es un recurso clave para facilitar a los estudiantes en prácticas la comprensión de las características del centro, contexto de actuación, legislación y documentos de centro e integración en la dinámica docente, así como un elemento fundamental en el acompañamiento y orientación

Tabla 3. Categorías obtenidas en los diarios referidas al tutor profesional del centro de prácticas

Categorías	Nº de menciones	%
Contexto de actuación	11	92
Dinámica docente	11	92
Centro educativo	10	84
Figura orientadora	10	84
Legislación y documentos de centro	9	75

en esta última etapa formativa previa a la incorporación al mercado laboral (Tabla 3): *Además el contacto con la realidad de las guardias del profesorado siempre es un importante referente para la consolidación de la identidad profesional ya que los comentarios en la sala de profesores suelen ser un buen pulso de cómo está el clima en el centro educativo y cuáles son algunos de los temas sobre los que se discute. (...) La importancia de las leyes en la práctica docente me ha sorprendido ya que es un ámbito laboral en el que se citan de manera recurrente diferentes leyes, más que en otros ámbitos laborales en los que he estado envuelto. Al principio pensaba que la formación académica de mi profesor tutor, que es abogado, era el principal motivo de que se citaran de manera continua las leyes pero en el día de hoy, por ejemplo, la mayoría de profesores que se paraban a comentar lo que hacíamos conocían y hablaban con naturalidad tanto de gran cantidad de leyes. (...) Cada día soy más consciente de la importancia del tutor como guía y punto de referencia del alumnado. Tanto a nivel académico y personal como en el caso de la Formación profesional en la transición del ámbito académico al profesional (L.O., curso 2015-16).*

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación efectuada evidencian la relevancia que tiene el Prácticum II del Máster de Secundaria desarrollado en la UNED, en base a su modelo de doble acción tutorial coordinado por el equipo docente de la sede central propio de una universidad a distancia y de las actividades de aprendizaje planteadas, en el desarrollo de las competencias básicas de la función docente. Este avance ha sido sumamente amplio en el dominio de la innovación docente, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y competencia tecnológica-comunicativa. Si bien, se ha producido un menor desarrollo en la elaboración y diseño de medios didácticos, en la competencia de planificación metodológica y tutorial y, sobre todo, en el dominio y avance en la interacción didáctica.

En su conjunto, la doble acción tutorial del profesor tutor del centro asociado y tutor profesional del centro de prácticas, supervisada por el equipo docente de la sede central, es ampliamente valorada por los estudiantes del Prácticum II como un recurso eficaz para la adquisición y desarrollo de sus aprendizajes como futuros docentes. No obstante, analizados estos recursos de manera independiente, la mayor valoración, como elemento nuclear para el aprendizaje y avance en las competencias básicas, recae en la figura del tutor profesional del centro de prácticas y, por ende, en el propio período de permanencia en la institución educativa en cuestión.

Los estudiantes resaltan la accesibilidad y disponibilidad mostrada por el tutor profesional del centro de prácticas, así como la facilidad que esta figura le ha dado para acceder y comprender los diferentes documentos, recursos del centro y contexto de actuación. Cabe destacar también, el importante papel que éste ha tenido para

la integración en la dinámica docente de los estudiantes y su participación activa en la vida general del centro educativo. Por tanto, se puede afirmar que los tutores profesionales desarrollan de manera óptima las funciones de carácter pedagógico y psicológico indicadas por Martínez y Raposo (2011b), y que deben ser inherentes a su figura y papel vital que éstos tienen en el proceso formativo de los futuros docentes. Igualmente, procede señalar la flexibilidad de calendario y horario ofrecida por estos profesionales, en respuesta a las características personales propias de los estudiantes de la UNED, el seguimiento y tutorización general del período de prácticas, así como las explicaciones y recomendaciones efectuadas sobre las tareas a realizar y progresión en la dificultad de las mismas. Si bien, aunque es también ampliamente valorada, en último término se sitúa el equilibrio entre conocimientos teóricos y prácticos aportados por el tutor profesional del centro educativo.

Con todo ello, el tiempo de estancia en la institución de prácticas de los estudiantes que están cursando el Prácticum II parece suficiente, puesto que les ha permitido avanzar en el dominio de las competencias básicas para la acción educativa, conocer las funciones y tareas propias del docente de la especialidad concreta y la organización general del centro educativo, cumpliendo, en términos generales, este período formativo con las expectativas previas que los alumnos tenían depositadas en el mismo.

Por otro lado, aun siendo considerada de manera positiva la labor tutorial de los profesores tutores de los diversos centros asociados que configuran la red de la UNED, es susceptible de ser revisada en aras de su mejora. En todo caso, los estudiantes destacan la fluidez y calidez en la comunicación con el profesor tutor, su capacidad formativa, aspecto de gran importancia según lo señalado por Tejada y Ruiz (2013), y las facilidades ofrecidas en la búsqueda e incorporación del alumnado a los centros de prácticas. No obstante, es necesario reflexionar sobre la adecuación de los horarios de tutorías a las características y necesidades concretas de los estudiantes, buscando, en su caso, medidas de atención alternativas que faciliten un espacio y un tiempo de reflexión supervisada (Tejada y Ruiz, 2013). Es igualmente indispensable, analizar la adecuación y pertinencia de los seminarios impartidos a las necesidades concretas del alumnado, así como, al igual que sucede en el caso del profesional colaborador, valorar el equilibrio entre los conocimientos teóricos y prácticos aportados.

Del mismo modo, se hace imprescindible revisar la accesibilidad que los alumnos en prácticas tienen al equipo docente de la sede central, de manera que el contacto sea más fluido, dinámico y provechoso.

Por lo que se refiere a la adecuación de las actividades de aprendizaje planteadas como un medio eficaz para el avance en las competencias básicas, es de destacar la alta consideración que tiene el diario de aprendizaje; tarea necesaria para la comprensión de la realidad educativa y la reflexión y relación entre teoría y práctica docente (Corral y Cacheiro, 2016; González Sanmamed, 2015; Rodríguez Marcos, 2002). La reflexión del estudiante sobre sus prácticas le servirá para diferenciar la práctica

de las prácticas, así como para construir conocimientos pedagógicos, mejorar su actuación y aportar otras ideas transformadoras del acto didáctico. Siguiendo a Shön (1998) habrá que profundizar más en los niveles de la reflexión del estudiante en las prácticas: ¿cuál y cómo es el conocimiento generado durante la actividad?; ¿cómo se produce la reflexión sobre el conocimiento?; y ¿cómo y cuándo se debe reflexionar sobre el conocimiento generado tras la primera reflexión?

Son también valoradas positivamente el desarrollo y aplicación de una unidad didáctica propia de la especialidad, así como el diseño de una programación general anual, facilitando todas esas tareas el dominio y consolidación de las competencias desde la perspectiva teórica, operativa y de interacción.

En síntesis, la doble acción tutorial de la UNED coordinada desde el equipo docente de la sede central, así como las actividades de aprendizaje propuestas, especialmente el diario, aplicación de una unidad didáctica y elaboración de la programación general anual, son elementos efectivos para la consecución y avance de las competencias docentes básicas de los estudiantes del Prácticum II del Máster de Secundaria, en línea con las investigaciones previas efectuadas por Bodas et al. (2016) y Medina et al. (2013b). Si bien, en futuras investigaciones es preciso profundizar en los motivos que inciden en un menor desarrollo de la competencia de interacción didáctica.

Además, es necesario revisar el papel de los profesores tutores de los centros asociados, especialmente en lo referido a la adecuación del calendario y horario de atención a los estudiantes, dadas las múltiples casuísticas y circunstancias personales del alumnado propio de la UNED; y, especialmente, reflexionar sobre la idoneidad y eficacia de los seminarios impartidos, puesto que tienen una importancia vital en el proceso formativo de los futuros docentes, según lo señalado en investigaciones previas (Cardona et al., 2011; López Gómez, 2011). Es igualmente esencial, articular mecanismos más eficaces que faciliten la interacción y comunicación fluida entre los estudiantes en prácticas y el equipo docente de la sede central.

Finalmente, es ineludible iniciar una reflexión sobre el equilibrio entre formación teórica previa y experiencia práctica desarrollada en el Prácticum II, siendo preciso establecer una estrecha conexión entre teoría y práctica docente (Sureda-Negre et al., 2016), puesto que éste supone también la “interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Tejada y Ruiz, 2013: 94). Por tanto, como señalan Vaillan y Marcelo (2015), y subrayan Bodas et al. (2016), esta asignatura en un punto clave en el proceso de formación y de socialización laboral de los futuros docentes del siglo XXI.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Ayuste, A.; Escofest, A.; Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68(2), 169-183.

- Bodas, E.; González, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). La adquisición de las competencias en el Prácticum II del Máster de Formación del Profesorado a través de las actividades de aprendizaje y de la interacción en la tutoría. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 417-421). Zaragoza, España: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Cardona, J.; Medina, A.; Martín-Cuadrado, A. M. y González, R. (2011). El Prácticum en la formación inicial del docente de secundaria: algunas competencias a desarrollar. En M. Raposo; M. E. Martínez; P. C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (Coords.), *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 531-542). Santiago de Compostela: Andavira.
- Cid, A.; Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum: revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Corral, M. J. y Cacheiro, M. L. (2016). Los recursos TIC y el ePortfolio como estrategia para la interacción didáctica en secundaria: estudio de caso. *Revista de Humanidades*, 28, 115-138.
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. Alemania: Publicia.
- Domínguez, M. C. y García, P. (Coords.) (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Erickan, K. and Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative?. *Educational Research*, 35(5), 14-23.
- García-Vargas, S. M.; González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 245-259.
- Gento, S. y González, R. (2014). Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View From Spain. In D. Brook Napier (Ed.), *Qualities of Education in a Globalised World* (pp. 131-148). The Netherlands: Sense Publishers.
- Gento, S.; González, R. y Palomares, A. (2016). Liderazgo educativo y rol del profesor en sociedades inclusivas. En A. Palomares Ruiz (Coord.), *Competencias y empoderamiento docente. Propuestas de investigación e innovación educativas* (pp. 27-47). Madrid: Síntesis.
- González Sanmamed, M. (2015). El Prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- González, R. y Medina, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez (Coords.), *Formación de profesorado de frontera*. Madrid: UNED. (En prensa).
- González-Garzón, M. L. y Laorden Gutiérrez, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131-154.

- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118824>  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118824>
- Huber, G.L. y Gürtler, L. (2004). *Aquad 6: manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Ivankova, N. V. (2015). *Mixed Methods Applications in Action Research*. Thousand Oaks , California: SAGE Publications.
- López Gómez, E. (2011). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(1), 87-108.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>  
<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>
- López Rupérez, F. (2015). “MIR educativo” y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 283-299.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011a). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011b). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Medina, A. (Coord.) y Cols. (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A.; Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2013a). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación en Educación*, 31(1), 239-256.
- Medina, A.; Holgueras, A. I.; Martín-Cuadrado, A. M.; González, R. y Campos, B. (2013b). Análisis de la formación práctica. Base de la iniciación profesional del profesorado de Educación Secundaria. En P. C. Muñoz.; M. Raposo; M. González; M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (Coords.), *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 1219-1228). Santiago de Compostela: Andavira.
- Morales Vallejo, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>  
<http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Nelson, D. L. (1990). Adjusting to a new organization: Easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services*, 8(1), 61-86.
- Río Sadornil, D. del (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid: UNED.

- Rodríguez Marcos, A. (Dir.) (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sureda-Negre, J.; Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado del Departamento de Pedagogía. *Bordón*, 68(2), 155-168.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2013). *El Prácticum y la Prácticas en Empresas*. Madrid: Narcea Ediciones.

# **El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales**

Rocío Cárdenas-Rodríguez  
Universidad Pablo de Olavide

Teresa Terrón-Caro  
Universidad Pablo de Olavide

M<sup>a</sup> Carmen Monreal Gimeno  
Universidad Pablo de Olavide



## **El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales**

### **The Social Theater as a teaching tool for the development of intercultural competences**

**Rocío Cárdenas-Rodríguez**

Universidad Pablo de Olavide

mrcarrod@upo.es

**Teresa Terrón-Caro**

Universidad Pablo de Olavide

mttercar@upo.es

**M<sup>a</sup> Carmen Monreal Gimeno**

Universidad Pablo de Olavide

mcmongim@upo.es

Fecha de recepción: 15/01/2017

Fecha de aceptación: 07/04/2017

#### **Resumen**

El presente artículo recoge el proceso de implementación del Teatro Social como metodología participativa para el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito universitario. A su vez, presentamos los resultados de la evaluación llevada a cabo a través del cuestionario y del grupo de discusión, para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Los resultados nos muestran que el Teatro Social fomenta las competencias interculturales, desarrolla en el alumnado una actitud crítica ante las desigualdades sociales, favorece la empatía, la sensibilidad, la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, y a la vez crea conciencia social tanto en los/as actores/actrices como en los/as espectadores/as.

Es importante llevar a cabo metodologías docentes que fomenten la creatividad y conviertan al alumnado en agentes de cambio, y el Teatro Social es una herramienta pedagógica que favorece la participación social a partir de experiencias vividas por el alumnado en primera persona.

**Palabras claves:** Teatro social; Competencias interculturales; Metodologías participativas; Universidad.

### Abstract

This article presents the process of implementing Social Theater as a participatory methodology for the development of intercultural competences in the University. We present the results of the evaluation carried out through the questionnaire and the discussion group, in order to determine if the proposed objectives have been achieved.

The results show that Social Theater foment intercultural competences, develops in students a critical attitude to social inequalities, favors empathy, sensitivity, active listening, verbal and non-verbal communication, and at the same time creates social conscience in the actors and actresses as in the spectators.

It is important to carry out teaching methodologies that foment creativity and convert students to agents of change, and Social Theater is a pedagogical tool that favors social participation based on experiences lived by students in first person.

**Keywords:** Social Theater; Intercultural Competences; Participatory Methodologies; University.

**Para citar este artículo:** Cárdenas-Rodríguez R.; Terrón-Caro, T. y Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 175-194, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El teatro social como herramienta para la formación. 3. El teatro social para trabajar competencias interculturales. Experiencia de innovación docente. 4. Resultados de la experiencia. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La experiencia docente que presentamos se ha desarrollado durante el curso académico 2016 – 2017<sup>1</sup> en la asignatura “La Educación Social ante la Diversidad Cultural” que se imparte en 2º curso del Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide.

Esta experiencia basada en el desarrollo del Teatro Social como herramienta docente pretende dar respuesta a la necesidad de crear espacios de participación social y de desarrollo personal de la juventud universitaria, constituyendo a su vez, una herramienta que favorece la sensibilización social ante problemas de desigualdad presentes en la sociedad actual. En nuestro caso, y en base a la asignatura donde se desarrolla el proyecto, se tratarán temas relacionados con la inmigración, problemáticas del colectivo gitano, y situación actual de los/as refugiados/as.

1. Investigación desarrollada en el marco del Proyecto de Innovación docente aprobado por Resolución Rectoral de 14 de julio de 2016 por la que se aprueba la convocatoria de la acción 2, destinada al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias, integrada en el Marco del Plan de Innovación y Desarrollo Docente, de la Universidad Pablo de Olavide, curso 2016/2017.

En su justificación teórica tenemos referentes del Teatro Social en el Teatro del Oprimido, metodología teatral sistematizada por el brasileño Augusto Boal a partir de los años 60 que supone mucho más que una tendencia teatral, actualmente Julián Boal, su hijo, sigue sus teorías desde el Brasil. Es un teatro para Humanizar la Humanidad y para transformar la sociedad. “Actores somos todos, y ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡Es aquel que la transforma!” (Boal, mensaje del Día Mundial del Teatro, 2009). Según Isabel Puga (2012):

El Teatro del Oprimido es un método que permite empoderar a las personas que no reconocen en sí capacidades discursivas y críticas, permitiéndoles liberar desde el cuerpo lo que quieran decir, generando en ellos una gama más amplia de accionar y construir el mundo (...) que prepara a la gente para seguir multiplicándolo. (p. 208-209)

Cuando hablamos de Teatro Social, o teatro comunitario, no nos referimos tanto a la puesta en escena de temas de interés social, en este caso nos referimos a “Teatro de lo Social”, sino a otra forma de hacer teatro según la cual el proceso de creación artística prevalece sobre el resultado artístico en sí. Aquí el Teatro, además de ser una forma artística, constituye una herramienta de conocimiento y transformación de la realidad al servicio del sujeto, de la comunidad y del entorno, definiéndose como “Teatro Social” en el que prevalece el desarrollo.

El Teatro Social tiene por objetivo la democratización del espacio teatral como lugar de expresión. Se basa en la idea de que todas y todos somos artistas y podemos usar el Teatro y otras artes como medios democráticos de transformación de la sociedad. La dramatización teatral constituye una herramienta para comprender mejor la realidad y transformarla, primero en el espacio simbólico de la escena y luego en la vida cotidiana. Tal y como indica Boal (2002), con el Teatro Social aprendemos a ver lo que tenemos en nuestra vida cotidiana y que no prestamos atención por estar inmersos en ella. Teniendo en cuenta todo lo indicado, el eje central innovador del proyecto que presentamos es la apertura de un espacio teatral en el que el alumnado universitario pueda reflexionar, analizar y transformar en escena actitudes, comportamientos y situaciones cotidianas de desigualdad, discriminación y opresión relacionadas con la situación de minorías étnicas.

## 2. EL TEATRO SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN

En línea con los argumentos ya presentados y siguiendo a Augusto Boal, el “Teatro Social” constituye una forma de hacer teatro que se caracteriza por el proceso de creación. El diálogo es clave en todo el proceso, pues las obras de teatro son el resultado de esta práctica entre las personas integrantes del grupo. En consecuencia, el Teatro Social subraya “el teatro como lugar de encuentro, como lenguaje, como herramienta”. En el Teatro social se atiende más al proceso que al resultado y se caracteriza por hacer las cosas de una manera diferente pues como indica la socióloga

Patricia Trujillo (2017) se trata de una “práctica para la transformación social no sólo una reflexión sobre ello” (s.p.).

La técnica artística en el Teatro Social, contribuye a un mayor conocimiento sobre sí mismo y sobre las realidades sociales vividas, es una herramienta no un fin en sí mismo. Es social por su intencionalidad, que es orientar las posibilidades de la creación teatral (la escucha, el ritmo, la concentración, la imaginación, la expresión corporal, verbal etc...) hacia el objetivo de comunicación, y de fortalecimiento de las comunidades y de las personas.

Esta técnica engloba múltiples características que favorecen el espíritu crítico del alumnado, conciencia la participación social y desarrollo de valores como solidaridad y coraje cívico. Según una entrevista realizada por La Fundació la Roda a Anna Caubet y Silvia de Toro, fundadoras de la asociación IMPACTAT, uno de los precursores del teatro social en España:

El teatro social es una ayuda efectiva, dinámica y participativa que fomenta la reflexión, la motivación, la participación, el espíritu crítico, la mejora de las habilidades sociales y la confianza en las propias capacidades, el trabajo en equipo, los valores como la solidaridad, el respeto, el diálogo, la interculturalidad y todo aquello sobre el que se necesite o se quiera intervenir. (Fundació la Roda, 2017: s.p.)

Las experiencias docentes que se conocen corroboran las ventajas antes mencionadas, aunque esta práctica aún no esté tan extendida como se desearía, especialmente en el ámbito universitario. Como ponen de manifiesto Tomás Motos y Antoni Navarro (2011: 13) “las estrategias dramáticas se convierten en una herramienta óptima para la formación del profesorado y la enseñanza dialógica”. Incluso, Adelina Calvo, Ignacio Haya y Noelia Ceballos (2015) reivindican que estas prácticas docentes deben dejar de ser anecdóticas para ser incluidas en los planes de estudio de los grados universitarios, debido a los enormes beneficios que aporta a la formación.

En este sentido, en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz de la Universidad del País Vasco se ha llevado a cabo una propuesta innovadora en los planes de formación inicial del profesorado de Educación Infantil que persigue incorporar de forma progresiva herramientas dramáticas en el grado, para trabajar concretamente competencias socio-emocionales que fundamentales en la Etapa de Educación Infantil (Camino et al, 2015).

Por otro lado, Julio Barquero (2014) pone de manifiesto como el lenguaje teatral en la academia universitaria es un recurso que promueve la participación y la creatividad estudiantil. El alumnado adquiere el rol de actor/ espectador de la vida cotidiana con todo lo que ello puede suponer como agente activo, crítico y comprometido con su sociedad. Según dicho autor “El teatro es una alternativa de denuncia social, que involucra activamente a aquellos que participan directa o indirectamente del producto mostrado” (2014: 115).

Desde esta metodología, la formación del profesorado podría situarse en *el paradigma crítico, crítica, sociocrítica o reconstrucionista y la influencia del contexto sociopolítico en la educación*, pues la finalidad de esta perspectiva es: “promover una serie de transformaciones sociales que permitan dar una respuesta a los problemas específicos que se presentan en las comunidades contando con la participación de sus miembros” (Baelo y Arias, 2011: 118). En esta línea, Adelina Calvo, Ignacio Haya y Noelia Ceballos (2015) sitúan la experiencia docente que desarrollaron en la Universidad de Cantabria para la formación inicial, en la tradición crítica del profesorado pues tiene como finalidad la formación de educadores/as que persigan mejorar las situaciones de desigualdad e injusticias existentes en nuestra sociedad.

### 3. EL TEATRO SOCIAL PARA TRABAJAR COMPETENCIAS INTERCULTURALES. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

El Teatro Social como metodología docente no se limita a ofrecer unas clases de teatro al alumnado, sino que va más allá e intenta implicar al alumnado para llegar a construir una pieza teatral a partir de la detección de problemas sociales.

La metodología utilizada en la experiencia docente que presentamos es participativa, vivencial y dialógica, a través del Teatro Social, también denominado “Teatro del Diálogo” o “Teatro-Foro”, se estimula el intercambio de experiencias entre actores/actrices y espectadores/doras mediante su intervención directa en la acción teatral. Esta metodología consiste en poner en escena una situación de opresión vivida en la sociedad por personas pertenecientes a minorías étnicas para luego preguntarle al público lo que haría en esa situación. El/la espectador/a se transforma entonces en actor/actriz participando en el diálogo para la transformación de la realidad. El Teatro Social es una investigación, una pregunta al público con el fin de buscar conjuntamente alternativas a las opresiones vividas en la vida real. No es un método para dar consejos ni para enseñar la verdad inexistente sino una herramienta para favorecer el diálogo sobre las distintas verdades y la búsqueda de alternativas. El Teatro social y la creación artística como metodología docente estimulan habilidades y actitudes personales y colectivas para la vida social, y constituyen formas de aprendizaje cooperativo.

#### 3.1. Objetivos

Partiendo de estas premisas, los objetivos que se han perseguido al implementar el teatro social como metodología didáctica han sido:

- Favorecer en el alumnado la *percepción de su propio cuerpo* ya que el alumnado desarrolla un trabajo corporal, trabaja con su cuerpo, su mente, y con sus emociones.

- Desarrollar en el alumnado *la percepción sensorial*. Con esta metodología se desarrolla la percepción hacia las desigualdades sociales y hace a las personas más sensibles y receptivas, ayuda a mirar la realidad con ojos diferentes.
- Trabajar en el alumnado *destrezas comunicativas y la escucha activa*. Con el desarrollo de la metodología del teatro social se desarrollan destrezas tanto de expresión como de la escucha activa.
- Favorecer en el alumnado *la oralidad, la comunicación verbal*. Supone la recuperación de la palabra para que el sujeto exprese todo tipo de situaciones, sentimientos, emociones mediante la voz (y mediante el cuerpo).
- Potenciar en el alumnado *el pensamiento crítico y autónomo*. El teatro social fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, a través del diálogo y la reflexión conjunta.
- Crear en el alumnado *el sentimiento de grupo en la interacción social*. El teatro es un arte colectivo. La cohesión y cooperación grupal son indispensables para el desarrollo del teatro social.
- Sensibilizar al alumnado en *el sentido de lo humano y en las desigualdades sociales, conciencia social*. El teatro social gira siempre alrededor de temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales. Por ello esta metodología busca sensibilizar al alumnado sobre la situación de las minorías étnicas y su transformación social.

### 3.2. Fases del proceso didáctico

El Teatro Social como metodología docente se ha desarrollado en las siguientes fases:

#### *1<sup>a</sup> FASE. Formación sobre el Teatro Social Dialógico y configuración de los grupos de teatro.*

Para poder acercar al alumnado al Teatro Social es necesario desarrollar competencias cognoscitivas sobre esta metodología de intervención social, adquiriendo conocimientos teóricos que favorezcan la comprensión de esta técnica y sobre el desarrollo de la misma. Para ello se llevó a cabo una charla formativa de 2 horas impartida por la profesora del Aula de Teatro, con experiencia formativa en Teatro Social, del servicio de Extensión Cultural de la Universidad Pablo de Olavide. En esta sesión se trajeron los siguientes temas: Filosofía, finalidad y objetivos del teatro social; Antecedentes y origen del teatro social; Resultados de aprendizaje del teatro social; Metodología práctica del teatro social; Elementos claves para su representación.

A su vez, se establecieron tres grupos de teatro vinculados a las líneas de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD)<sup>2</sup> y se seleccionaron los temas de la obra de teatro y las pautas para su creación. En total participaron 60 alumnos/as, 20 alumnos/as por cada grupo de teatro. El tema a representar debe centrarse en una situación de desigualdad social vivida por personas pertenecientes a minorías culturales, asignándoles a cada grupo un colectivo específico: inmigrantes, gitanos/as y refugiados/as.

### *2<sup>a</sup> FASE. Creación de la obra teatral*

En esta fase se desarrollan dos tareas principales: creación de la obra de teatro y ensayos. Para la creación de la obra de teatro se siguieron las siguientes directrices:

- Reparto de funciones. En cada grupo de teatro se establecieron una serie de funciones responsabilizándose cada alumno/a de la función asignada. Las funciones que se determinaron fueron: Investigadores/as; Actrices/Actores; Director/a; Guionistas; Atrezo y Decorado; Reportaje y Fotografía. Cada alumno/a podía asumir más de una función.
- Proceso de investigación. El alumnado con las funciones de Investigadores/as realizan una detección de necesidades entre las personas del colectivo asignado, realizando entrevistas a personas del colectivo para poder analizar sus necesidades y poder entender sus sentimientos ante las situaciones de desigualdad social. Posteriormente, los resultados de este análisis son compartidos con el grupo de teatro.
- Selecciones de la temática a representar y creación de la obra de teatro. En base a las necesidades detectadas y a las desigualdades del colectivo se determina las situaciones a representar y su posible solución. De esta forma se crea la obra de teatro de forma colectiva incorporando a la obra elementos para favorecer la participación del público. Cada obra de teatro tiene una duración de 30 minutos.
- Ensayos. Los ensayos son esenciales para esta metodología. No sólo se trata de repetir la obra teatral hasta alcanzar el resultado deseado, sino que este proceso de construcción y reflexión conjunta se convierte en un proceso de reflexión sobre las desigualdades que sufren el colectivo representado, una búsqueda

2. Ámbito de actividad docente con grupos reducidos de estudiantes (entre 15-20 estudiantes) en el que se trabaja de forma práctica contenidos que se vienen desarrollando en las Enseñanzas Básicas (EB) con grupos de 60 estudiantes aproximadamente. Esta estructura responde al marco de ordenación docente de la Universidad Pablo de Olavide para asignaturas clasificadas con el modelo docente B1 (60% en EB y 40% EPD) en el que se clasifica la asignatura donde se ha desarrollado la experiencia, “La Educación Social ante la Diversidad Cultural”, y que contaría con 1 línea/grupo de Enseñanza Básica y 3 líneas/grupos de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo.

de soluciones y propuestas de actuación para paliar estas desigualdades, y un proceso de introducción de técnicas participativas para poder crear conciencia social entre los/as espectadores. Durante los ensayos se debate sobre los recursos necesarios para hacer que la ciudadanía se conciencie y se movilice para la transformación social, por lo que se introducen en la obra elementos como: narradores que explican en algún momento datos estadísticos y normativas para entender una situación; actores/actrices que se sitúan entre el público para posicionarse y crear controversias; meter al público en el escenario para que puedan cambiar la trama de la obra en función de las posibilidades sociales que existe; fomentar un debate; etc.

### *3<sup>a</sup> FASE. Representación teatral y resultados finales*

En esta tercera fase se llevaron a cabo las tres representaciones teatrales en unas jornadas que se celebraron a finalizar el semestre. A estas jornadas de representación del Teatro Social asistió todo el alumnado de la asignatura y se invitó a los otros cursos de la Titulación.

El resultado de este proceso de creación artística se resume, como puede apreciarse en la tabla nº 1, en tres obras de teatro centradas en desigualdades sociales vividas por tres colectivos de minorías étnicas. En las tres obras de teatro se utilizaron recursos para favorecer la participación de los/as espectadores/as, convirtiéndoles en algunas ocasiones en actores/actrices de la obra. También es importante señalar la importancia de la figura de el/la narrador/a, ya que es la persona encargada de: contextualizar la obra y cada escena, dar nociones teóricas de algunas cuestiones o explicar leyes importantes para entender la situación a representar, narrar algunas cuestiones importantes, motivar a los/as espectadores/as para favorecer la participación etc.

Por otro lado, en esta fase es importante la puesta en común con el alumnado de los resultados obtenidos, así como el análisis de las posibilidades de representar la obra en otros contextos, ya que es importante representar la obra en otros contextos educativos, contribuyendo así a la idea de efecto multiplicador que según Boal debe contemplarse como necesario para expandir esta práctica (Puga, 2012).

#### 3.3. Temporalización

El desarrollo de este proceso creativo y didáctico tiene una duración total de 20 horas para cada alumno/a, utilizando para ello las sesiones de Enseñanzas Básicas (EB) y las sesiones de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD). Las sesiones de EB son sesiones con la totalidad del grupo de clase (60 alumnos/as) concebidas para el desarrollo de clases magistrales y de las competencias cognoscitivas, por lo que

Tabla nº1. Obras representadas

<b>Grupo 1 Gitanos/as</b>	<b>Grupo 2 Inmigrantes</b>	<b>Grupo 3 Refugiados/as</b>
<p>Esta obra de teatro muestra la vida de una niña gitana que vive en un contexto chabolista de exclusión social en paralelo con una niña no gitana de un barrio medio de la ciudad. Ambas niñas comparten escuela y amistad, pero se refleja en la vida diaria de ambas niñas las desigualdades que vive la niña gitana.</p> <p>Se evidencia distintas escenas: en el ámbito familiar, en el ámbito escolar, en el ámbito de las relaciones con otras niñas y de mayor en el ámbito laboral.</p> <p>En esta obra el público va levantando un muro con ladrillos que representan las desigualdades que van separando a las dos niñas. Al final el público tira el muro que las desigualdades han levantado gracias a la intervención de la educación social</p>	<p>La obra que representa el grupo 2 se contextualiza en Alemania y representa la situación de exclusión social que viven cuatro mujeres inmigrantes en Alemania procedentes de Colombia, Marruecos, Rusia y España. Estas cuatro mujeres trabajan limpiando y cada una de ellas muestra su situación en Alemania. Tienen realidades distintas, unas vienen con familias, otras no, tienen hijos, otras no, vienen por amor, por trabajo, etc. y tienen distinto nivel formativo. Pero tienen en común e rechazo, los prejuicios y la exclusión que viven por ser inmigrantes.</p> <p>En esta obra al final se desarrolla un monólogo de cada una de las inmigrantes, increpando y haciendo reflexionar al público sobre cómo tratan a los inmigrantes en España y si ellos creen que nunca se verán en una situación similar.</p>	<p>La representación de esta obra de teatro consistió en recrear las vivencias de las personas refugiadas, que huyen de una situación de conflicto armado, a través del mar, y cómo se sienten en un campo de refugiados. A su vez, pone su centro de atención en un personaje que aparece desde el público contando que es una persona refugiada pero que su familia no ha podido salir del país, haciendo sentir al público la injusticia que viven las personas que se ven obligadas a abandonar su país y que luego son tratadas como criminales.</p>

Fuente: Elaboración Propia

se utilizó este espacio para la Fase 1 de la charla informativa. Las EPD son espacios dedicados al desarrollo de competencias procedimentales, por lo que el grupo clase de 60 alumnos/as se divide en tres clases de EPD de 20 alumnos/as cada grupo. Estos espacios de EPD se dedicaron al trabajo de cada grupo de teatro. Por otro lado, este proceso conlleva un número importante de horas de trabajo autónomo, ya que cada grupo de teatro tiene que ensayar de forma autónoma su obra. En la tabla nº 2 se puede observar la temporalización de cada una de las sesiones:

Tabla nº 2. Temporalización del Teatro Social

FASES	SESIÓN. FECHA	EB/EPD	TOTAL DE HORAS POR ALUMNO/A
1ª Fase Charla Formativa	Sesión 1 3 de octubre 2016	EB	2 horas
2ª Fase Elaboración de la obra de teatro	Sesión 2 10 de octubre de 2016	EPD	2 horas
	Sesión 3 13 de octubre de 2016	EPD	2 horas
	Sesión 4 27 de octubre de 2016	EPD	2 horas
	Sesión 5 8 de noviembre de 2016	EPD	2 horas
	Sesión 6, 7, 8 y 9. Noviembre de 2016	Trabajo Autónomo	8 horas
3ª Fase Jornadas de Teatro Social y resultados finales	Sesión 10. 12 de diciembre de 2016	EB	2 horas
<b>TOTAL DE HORAS POR ALUMNO/A</b>			<b>20 horas</b>

Fuente Elaboración Propia

### 3.4. Evaluación de la experiencia. Técnica e instrumentos

Para poder medir el alcance del Teatro Social como metodología docente y conocer si se han logrado los objetivos propuestos inicialmente, se llevó a cabo una evaluación de todo el proceso con metodologías cuantitativas y cualitativas. La muestra para ambos

#### 3.4.1. Metodología Cuantitativa

Como metodología cuantitativa se implementó la técnica de encuesta cumplimentando cada alumno/a un cuestionario final donde analizaban dos dimensiones: el trabajo en equipo y su trabajo individual dentro del grupo de teatro.

El cuestionario fue validado por dos investigadoras expertas las cuales simplificaron la herramienta para facilitar su compresión por parte del alumnado. El cuestionario está estructurado en dos dimensiones con varios ítems cada dimensión (ver tabla nº 3).

#### 3.4.2. Metodología Cualitativa

En relación a la metodología cualitativa se desarrolló una sesión de debate plenaria con los/as participantes de la experiencia. Para la recogida de la información

Tabla nº 3. Dimensiones e Ítems del cuestionario

DIMENSIONES	ÍTEMES
<b>Dimensión 1.</b>  <b>Cómo ha trabajado el grupo</b>	Todas las personas del equipo participan
	Existe un reparto de funciones y tareas
	Todos/as hacen propuestas
	Existe una escucha activa de todo el grupo
	Favorecen la intervención de todos/as
	Comprenden las dificultades (miedos, timidez, oralidad, escasez de tiempo) de algunos de sus miembros y ayudan a superarlas
	Motivación. Están motivados y/o se motivan unos a otros
	Buscan entre todos/as alternativas y recursos para la puesta en escena
	Son respetuosos/as con los sentimientos de los demás
	Trabajan analizando críticamente las situaciones que analizan
<b>Dimensión 2.</b>  <b>Trabajo individual dentro del grupo de teatro</b>	He participado realizando propuestas
	He mantenido una escucha activa
	He intentado superarme en las actividades, he buscado mejorar y aprender
	He ayudado a los/as compañeros/as
	He mantenido una actitud constructiva (crítica y propuesta de mejora)
	He estado motivado/a, interesado/a, haciendo preguntas
	He buscado información y recursos fuera del aula para la mejora del grupo
	He asistido con regularidad a las sesiones

Fuente: Elaboración Propia

se utilizó el cuaderno de notas y una reflexión final que cada alumno/a entregó al finalizar la sesión. Se debatieron sobre las competencias adquiridas con esta experiencia formativa dando respuesta a las siguientes cuestiones guía:

- ¿Qué te ha aportado el teatro social a tu forma de analizar las desigualdades sociales?
- En la relación con tus compañeros/as y con el público ¿te han ofrecido alternativas que no contemplabas y te han ayudado a tener otra visión sobre la realidad? ¿te han ayudado a contemplar otros procesos de intervención y alternativas para el cambio social?
- ¿De qué manera este proceso formativo (teatro social) ha contribuido en tu escucha activa? ¿en tus relaciones interpersonales? ¿en tu creatividad? ¿en tu autoestima? ¿en tu emotividad? ¿en la comunicación verbal?
- ¿Crees que el Teatro Social sirve para favorecer la mirada crítica, la crítica constructiva y la toma de decisiones?

- ¿Te ha ayudado para comprender mejor las situaciones que viven las personas del colectivo representado?
- ¿Te ha ayudado para ponerte en el lugar de otro? ¿para crear empatía?
- ¿Consideras que es un buen método para favorecer la transformación social participativa? ¿crees que favorece la participación ciudadana? ¿crees que crea conciencia social?
- ¿Cómo te has sentido a lo largo de la experiencia?
- ¿Qué elementos podrían mejorarse para el próximo curso?

A continuación, presentamos los resultados más representativos de esta experiencia innovadora.

#### 4. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Para analizar los resultados obtenidos en esta experiencia de innovación docente estableceremos los datos en función de las dos dimensiones establecidas: cómo ha trabajado el grupo y cómo ha trabajado el alumnado dentro del grupo. A su vez se determinarán qué ha significado el teatro social en su proceso formativo como educadores/as sociales.

En relación al cuestionario, podemos establecer que el **teatro social como metodología docente** ha conseguido cohesionar el grupo de trabajo ya que el 100% de alumnado sostiene que han aprendido a repartir las funciones y roles; el 97.87% manifiestan que se ha fomentado el respeto a los sentimientos de otras personas; el 93.62% del alumnado indican que esta metodología les ha ayudado a analizar críticamente las situaciones que les rodea y las desigualdades sociales; y el 91, 49% del alumnado consideran que han aprendido a buscar soluciones entre todos, contando con la opinión de los demás.

En cuanto a la **motivación**, si el teatro social fomenta la motivación para participar, el 93, 62% del alumnado manifiestan haberse sentido motivados, aunque encontramos un reducido número de alumnos/as, un 6,38%, que no se han sentido motivados, por lo que podemos afirmar que en el proceso también nos hemos encontrado con determinados/as alumnos/as que no se sienten motivados en los procesos de participación grupal. Esto también puede estar condicionado al nivel de participación en el grupo, ya que el 85.11% manifiesta que todo el alumnado ha participado de forma activa pero el 14.89% ha indicado que la participación y compromiso con el grupo de teatro ha sido un poco desigual. En este sentido, se deben de articular fórmulas para trabajar más la participación activa de todas las personas del grupo, y de esa forma podemos también fomentar la motivación de todos sus miembros. Es importante el fomento de la escucha activa y de la intervención

de todas las personas del grupo ya que han sido las cuestiones que el alumnado ha considerado que se debe trabajar más.

Tabla nº 4. Resultados del cuestionario

<b>EL TEATRO SOCIAL HA CONSEGUIDO QUE...</b>	
Todas las personas del equipo participen	85.11%
Exista un reparto de funciones y tareas	<b>100%</b>
Todos/as hagan propuestas	63.83%
Exista una escucha activa de todo el grupo	74.47%
Favorezca la intervención de todos/as	82.98%
Comprendan las dificultades de algunos de sus compañeros/as y ayudan a superarlas	82.98%
Motivación. Están motivados y/o se motivan unos a otros	<b>93.62%</b>
Busquen entre todos/as alternativas y recursos para la puesta en escena	<b>91.49%</b>
Sean respetuosos/as con los sentimientos de los demás	<b>97.87%</b>
Trabajen analizando críticamente las situaciones que analizan	<b>93.62%</b>

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a las **competencias adquiridas por el alumnado** de forma individual a través del teatro social podemos establecer que el 97.87% del alumnado ha indicado que esta metodología le ha servido para favorecer la escucha activa, superarse en las actividades, mejorarse día a día, y fomentar la asistencia a clase. Por otro lado, el 95.74% del alumnado manifiesta que se ha fomentado la ayuda mutua entre los/as compañeros/as, y el 89.36% consideran que ha aprendido a mantener una actitud constructiva y a realizar propuestas de mejoras.

Sin embargo, por los resultados obtenidos podemos introducir elementos de mejora en la búsqueda de recursos fuera del aula y fuera del grupo de clase. A pesar de que en el proceso se realice un análisis de la realidad en los colectivos trabajados, el reparto de roles y funciones conlleva a que este proceso sólo lo realicen algunos miembros del grupo, por lo que el resto no tiene contacto directo con esa realidad. Esta cuestión debe ser tenida en cuenta como elemento de mejora para nuevas propuestas docentes.

Tabla nº 5. Resultados del trabajo individual

<b>EL TEATRO SOCIAL HA CONSEGUIDO QUE...</b>	
Participe realizando propuestas	<b>82.98%</b>
Mantenga una escucha activa	<b>97.87%</b>
Me supere en las actividades, he buscado mejorar y aprender	<b>97.87%</b>
Ayude a los/as compañeros/as	<b>95.74%</b>
Mantenga una actitud constructiva (crítica y propuesta de mejora)	<b>89.36%</b>
Haya estado motivado/a, interesado/a, haciendo preguntas	78.72%
Haya buscado información y recursos fuera del aula para la mejora del grupo	72.34%
Haya asistido con regularidad a las sesiones	<b>97.87%</b>

Fuente: Elaboración Propia

En relación con los objetivos propuestos, podemos afirmar que el teatro social ha favorecido la **percepción sensorial** del alumnado hacia las desigualdades sociales, ha desarrollado la sensibilidad ayudando a mirar la realidad con ojos diferentes. A su vez, es una metodología que fomenta el **sentido de lo humano y la conciencia social** ya que según el alumnado se han sensibilizado sobre las situaciones de las minorías étnicas y la importancia de participar en el cambio social. Sin duda alguna, esta experiencia de innovación ha potenciado en el alumnado el **pensamiento crítico y autónomo** fomentando pensamiento crítico, a través del diálogo y la reflexión conjunta. Según comentarios expresados en la sesión de debate:

*“...hacernos cómplices y protagonistas de las situaciones hace que lo veamos desde un punto de vista más crítico e invita a la reflexión. Nos ayuda a tener presente que detrás de una desigualdad social hay personas, personas diferentes con una historia única”.* (Alumno23–A23)

El teatro social como metodología didáctica hace que el alumnado se ponga en el lugar de las personas que sufren determinada exclusión social, hace que conozca su realidad y su forma de sentir, por lo que favorece la empatía y la conciencia social. Ayuda a analizar las desigualdades sociales de una forma más cercana, más vivencial.

*“Te hace ponerte en situaciones y pensar en ellas de una forma que nunca había hecho, (...) me ha hecho mucho más empática y consciente de su situación”.* (A11)

*“Es una oportunidad para nosotras de alguna manera ponernos en la piel de las personas que son víctimas de esta desigualdad social y esto nos ayuda a empatizar y sensibilizar con su forma de sentirse”.* (A5)

*“En todo momento me he sentido parte de dicha desigualdad, cosa que resulta de gran utilidad a la hora de comprender e intervenir en la problemática social.* (A28)

A su vez, ha favorecido la construcción de una crítica constructiva participativa ya que el alumnado ha construido de forma conjunta distintas situaciones, las analiza e intenta darle solución a las desigualdades sociales que representa:

*“Fomenta la concienciación de vivir en una sociedad con desigualdades y la necesidad de transformarla con hechos muy sencillos. Además de fomentar que las personas desarrollen su mente crítica y su participación a la sociedad”* (A42)

Podemos afirmar que el teatro social es una metodología que favorece la transformación social participativa puesto que fomenta la participación ciudadana ante una problemática social por el hecho de hacer partícipe al público de una situación de exclusión social. Es una metodología que crea conciencia social y consigue “remover” la conciencia de los/as actores/actrices y de los/as espectadores/as.

En relación a los objetivos que buscan el fomento de las **competencias comunicativas** podemos afirmar que el teatro social ha conseguido desarrollar en el alumnado **destrezas comunicativas, la escucha activa, la oralidad y la comunicación verbal**. Durante todo el proceso el desarrollo de la escucha activa ha sido fundamental, así como la oralidad ya que el alumnado tenía que trabajar la locución verbal y la comunicación no verbal, para poder transmitir los sentimientos y emociones de las personas pertenecientes a minorías étnicas que sufrían distintas situaciones de exclusión y discriminación social.

*“La comunicación verbal ha mejorado en cuanto que he tenido que proyectar mi voz al público y pronunciar lo más claro posible. Además, el tono tenía que depender del estado de ánimo y el contexto en el que se encontraba la persona a representar.”* (A5)

*“Esta actividad ha contribuido a mi escucha activa porque implica estar atenta a toda intervención que haga cualquier compañera, y si se ve oportuno, ir aportando más propuestas. Dicha escucha, lleva a correctas relaciones interpersonales, donde nos hemos respetado las unas a las otras.”* (A11)

Otra de las cuestiones que se han trabajado a través del teatro social ha sido el desarrollo en el alumnado de la **percepción de su propio cuerpo** ya que el alumnado ha llevado a cabo un trabajo corporal, ha trabajado con su cuerpo, su mente, y con sus emociones.

*“El teatro social ha ayudado a expresar con emociones y con nuestro cuerpo lo que realmente sentimos y opinamos sobre las desigualdades que sufren las personas de minorías étnicas que representamos.”* (A37)

*“Respecto a los sentimientos y las emociones, la actividad te hace ser mucho más sensible ante estas cuestiones sociales, por lo que te centras en las emociones propias y también en las emociones que quieras hacer llegar a los demás, como ya he comentado.”* (A4)

Uno de los elementos que han surgido a raíz de las aportaciones del alumnado en la sesión de debate ha sido el **desarrollo de su creatividad**. Según nos indica el alumnado, el teatro social ha sido crucial para el fomento de su creatividad, una cuestión muy poco fomentada en el ámbito universitario donde la teoría y las competencias cognitivas están dejando al margen el desarrollo de competencias creativas. Esta experiencia de innovación ha conseguido poner a la creatividad en el centro del proceso formativo dentro del ámbito universitario. A su vez, ha sido una metodología que ayuda al **desarrollo de la autoestima y favorece la motivación y la participación** del alumnado.

*“Considero más que necesario que este método se incluya en las instituciones educativas desde edades tempranas, no sólo como espectadores, sino como creadores de estos*

*teatros, (...) es una actividad diferente que promueve aspectos tan importantes como el trabajo en grupo, la autonomía, la confianza en uno mismo y la creatividad". (A28)*

*"(...) me ha resultado una actividad innovadora y motivadora en la que las protagonistas éramos nosotras. Por ello, me he sentido motivada y he intentado dar lo mejor de mí, no con el objetivo de conseguir una puntuación más alta, sino de que mis aportaciones fuesen útiles para que el teatro saliese bien". (A16)*

*"(...) la creatividad, la cual tenemos casi siempre olvidada y no hacemos nada para darle uso. Esta actividad nos ha ayudado a mejorarla". (A5)*

*"Una de las cosas que más he desarrollado ha sido también la creatividad, ya que estábamos continuamente alternativas y más opciones para que el teatro llegara más al público e intentar que la idea que teníamos, hacerla llegar al espectador". (A3)*

*"Con respecto a la creatividad, se ha ido incrementando ya que es necesario tener una mente abierta para poder escribir y reflexionar sobre los temas tratados, en los que es necesario hacer llegar bien la información al espectador, pero sobre todo, crear situaciones donde se puedan transmitir esos sentimientos". (A40)*

*"(...) hablando de la autoestima el teatro social hace que tengas una buena autoestima, ya que todo el mundo en la actividad ha tenido un rol asignado, por lo que nadie se ha sentido excluido e "inútil". Aclaramos en uno de los ensayos que todo el mundo era imprescindible, ya que si uno fallara, aunque fuera la persona del attrezzo algo no iba a ir tan bien". (A5)*

Otro de los objetivos conseguido con el teatro social ha sido el desarrollo en el alumnado del **sentimiento de grupo en la interacción social, la cohesión y la cooperación grupal**. Según el alumnado, el teatro social ha favorecido la cohesión grupal sobre todo al tener que trabajar con un grupo de 20 personas, una competencia que nunca habían trabajado ya que los grupos de trabajo en la universidad normalmente no superan las cinco personas. Esta experiencia ha favorecido en el alumnado la toma de decisiones en grupo, las relaciones interpersonales, y ha tenido un impacto en el resto de asignaturas ya que al desarrollar la cohesión grupal han trabajado mejor en otras actividades.

## 5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos, podemos afirmar que el teatro social es una metodología docente novedosa en el ámbito universitario que favorece el desarrollo de competencias interculturales, entendiendo por éstas, aquellas habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural (Díaz – Aguado, 2003). Para poder desarrollar en el alumnado competencias interculturales es importante trabajar la Sensibilidad Intercultural, la Conciencia Intercultural y la Destreza Social.

Con el teatro social hemos conseguido desarrollar en el alumnado la sensibilidad intercultural ya que según los resultados esta metodología consigue fomentar la autoestima, la apertura mental, la empatía, la sensibilidad ante los sentimientos de los demás, y la escucha libre de juicios y prejuicios.

A su vez, se ha trabajado la conciencia intercultural ya que el alumnado ha tomado conciencia de los rasgos culturales significativos y qué rasgos culturales están estereotipados, y también han tomado conciencia de cómo otra cultura siente desde su propia perspectiva, se han puesto en la piel de personas que pertenecen a minorías étnicas.

En cuanto a la destreza social, han desarrollado una serie de habilidades sociales como la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, la expresión de las emociones, etc., que favorecen la comunicación intercultural.

En síntesis, el teatro social en el contexto de la diversidad cultural favorece la mirada crítica ante las desigualdades sociales y la discriminación de las minorías étnicas, desarrolla en el alumnado el análisis crítico de los patrones culturales, ayuda a mirar con otros ojos la realidad que nos rodea. Es una metodología que favorece el análisis de los prejuicios y los estereotipos favoreciendo las relaciones interculturales desde un plano de igualdad. A su vez, el teatro social fomenta las habilidades de interacción y de comunicación interpersonal, la escucha activa y la participación social.

El teatro social es un proceso que analiza las relaciones de poder en la sociedad, forma al alumnado a través del fomento de la creatividad, ya que ellos seleccionan, contextualizan, ponen en escena conflictos y desigualdades sociales de las minorías étnicas que están presentes en la sociedad. Tal y como hemos comprobado, es una metodología que favorece los procesos de empoderamiento tanto de los/as actores/actrices como de los/as espectadores/as, a través de este proceso de participación creativa se crea conciencia social sobre las situaciones de exclusión y desigualdad, convirtiéndose en agentes de cambios, de transformación social.

Tal y como nos ha indicado el alumnado participante en este proyecto de innovación, el teatro social constituye:

*“una forma alternativa, que aporta otras muchas cosas en comparación a únicamente estudiar teoría sobre el colectivo o hacer una mera exposición del tema, por lo que, podemos decir que acerca a las personas a la realidad de las minorías étnica y de los colectivos desfavorecidos”.* (A16)

En el ámbito universitario es importante implementar metodologías alternativas e innovadoras que favorezca el acercamiento a la sociedad, que ayude a conectar las aulas universitarias con la realidad social donde intervenir, buscar nuevos escenarios y contextos de aprendizaje motivadores, y el teatro social es una metodología docente que favorece ese acercamiento con la realidad multicultural.

Por otro lado, el desarrollo de las competencias actitudinales e interpersonales a través del Teatro Social favorece en el alumnado valores como la solidaridad, la participación social del alumnado y su implicación en actividades culturales y de dinamización social que se desarrollan tanto en el ámbito universitario como en otros espacios culturales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barquero, J. (2014). Perspectiva práctica del humanismo: teatro social experimentado por estudiantes universitarios del Centro de Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, Vol. 2 (1), Enero-junio, 107-117, <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.2-1.8>
- Boal, A. (2002). *Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond y Funarte.
- Calvo, A; Haya, I y Ceballos, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 89-107.
- Camino, I.; Zelaieta, E., Alvarez, A. y Tresserras, A. (2015). Un reto innovador en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil: la obra teatral Kubik. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol 19, (2), 429-440, <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL11.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Fundació La Roda (10 de enero de 2017). El teatro como herramienta de reflexión y transformación social. [Entrevista Anna Caubet y Silvia De Toro. Impactat Intervencions Teatrals]. Recuperado de <http://www.fundaciolaroda.cat/es/node/175>
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículo. *Revista Articles*, (nº 29), 10-28.
- Motos, T.; y Navarro, A. (2011). Máscaras educativas detrás de la tiza. Experimentando estrategias del Teatro del Oprimido en la formación permanente del Profesorado para la reflexión sobre la práctica educativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, (1), 1-14. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/2180.
- Puga, I. (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Revista Sociedad & Equidad*, (nº 3), Enero, 195-210, <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/viewFile/18251/19200>
- Trujillo, P. (10 de enero de 2017). En el teatro social jugamos a transformar la realidad. El nuevo destino es un estado de equidad, de equilibrio en constante movimiento [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://teatrosocialycomunitario.blogspot.com.es/p/teatro-social.html>

# **Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física**

**Elena Conde Pascual**  
Universidad Católica San Antonio, Murcia (UCAM, España)

**José Jesús Trujillo Vargas**  
Universidad Católica San Antonio, Murcia (UCAM, España)

**Hernando Castaño Buitrago**  
Universitaria del Caribe (CECAR). Sincelejo (Colombia)



## **Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física**

## **Deciphering the curriculum through ICT: an interactive vision on the digital competences of students of Sports Science and Physical Activity**

**Elena Conde Pascual**

Facultad de Deporte, Universidad Católica San Antonio, Murcia (UCAM, España)  
econde@ucam.edu.co

**José Jesús Trujillo Vargas**

Departamento de Educación, Universidad Católica San Antonio, Murcia (UCAM, España)  
jjtrujillo@ucam.edu

**Hernando Castaño Buitrago**

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Sincelejo (Colombia)  
hernando.castano.edu.co

Fecha de recepción: 12/01/2017

Fecha de aceptación: 20/04/2017

### **Resumen**

El conocimiento y dominio en la sociedad actual de las nuevas tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), se ha convertido en un elemento de relevancia en el ámbito académico y especialmente en el marco universitario, donde su utilización permite, entre otros, el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas con el objetivo de la mejora el aprendizaje autónomo del alumno. El objetivo del presente estudio fue conocer el grado de conocimiento y formación sobre las competencias básicas digitales que poseen los alumnos de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), para lo que se ha utilizado el cuestionario “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios” COBADI 2013, adaptado a las características del español en Colombia y al entorno estudiado. El diseño del presente estudio es de tipo no experimental y la muestra final fue de 89 alumnos. Entre los resultados del estudio, cabe destacar el elevado porcentaje de alumnos que utilizan Internet, en

mayor medida, para buscar información para tareas universitarias (78%), realizar actividades académicas (63%) y consultar información sobre temas académicos y profesionales.

**Palabras clave:** Educación; TIC; Moodle; Competencia; Profesor.

### Abstract

Knowledge and domain in today's society of the new information and communications technology (ICT) has become an important element in academic and especially in university settings where its use allows, among others, development of new methodological strategies aimed at improving student learning autonomous. The aim of this study was to determine the degree of knowledge and training on digital basic skills possessed by students of Sport Science and Physical Education of the University Corporation of the Caribbean (CECAR), for which we have used the questionnaire " Basic skills of college students digital 2.0 "COBADI 2013, adapted to the characteristics of Spanish in Colombia and studied environment. The design of this study is not experimental and the final sample was 89 students. Among the findings, it highlight the high percentage of students who use the Internet, further, to find information for university tasks (78%), carry out academic activities (63%) and view information about academic and professional issues.

**Keywords:** Education; ICT; Moodle; Competition; Professor.

**Para citar este artículo:** Conde Pascual. E.; Trujillo Vargas, J. J. y Castaño Buitrago, H. (2017). Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física.. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 195-214, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Fuentes electrónicas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En tanto que la característica distintiva de la primera revolución industrial parece que fue la de sustituir la energía humana o animal por la potencia mecánica, la segunda revolución industrial, también conocida como la revolución cibernetica, está creando unos procesos que traen como resultado una especie de extensión de la mente humana (Blázquez, 2001: 16).

El desarrollo y rápido crecimiento de las TIC en las últimas décadas, ha provocado profundos cambios en nuestra sociedad, afectando, como no podría ser de otra manera, a la educación y a la formación en todos los niveles. Ambas se convierten en uno de los pilares fundamentales de esta nueva sociedad, con el propósito de formar a los futuros ciudadanos para esta nueva sociedad del conocimiento. Esto ha

supuesto que las TIC se hallan ido incorporando progresivamente en todos los niveles de los diferentes sistemas educativos, propiciando una interacción, a diferentes niveles, con todos los miembros de la comunidad educativa (Almerich y otros, 2005).

El Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIBES) es desde hace algunos años uno de los temas más recurrentes que se mencionan en las Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, de los Ministros de Educación y de los Encuentros Iberoamericanos de Rectores, en donde se muestran convencidos de la necesidad de crear un espacio académico iberoamericano de cooperación universitaria que fomente la integración de esta región, regido por los principios de autonomía universitaria, reciprocidad, solidaridad, multilateralidad, coparticipación, igualdad de oportunidades, flexibilidad, pertinencia y calidad (Blasco, 2005). El objetivo de esta política de integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) es lograr acercarse al nuevo paradigma educativo, como así ocurre en el EEES, inspirándose para ello en las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012). Para dar respuesta a este nuevo marco contextual, Esteve Mon y Gisbert (2011) plantean que las universidades deben flexibilizarse y desarrollar nuevas vías de integración de las TIC, que se ajusten a las nuevas necesidades de los estudiantes nacidos en un entorno digital (Prensky, 2001).

La importancia de educar a lo largo de la vida para responder a las necesidades y demandas sociales, recobra un nuevo sentido en la actualidad, debido a los cambios sociales, culturales y educativos que se presentan (Veytia, 2013). Nos encontramos en un momento sociohistórico muy definido, debido a la existencia y el uso continuado y generalizado de múltiples y variadas tecnologías de la información y la comunicación. Es por ello, entre otros múltiples factores, por lo que esta época reciente dista mucho de otras anteriores, donde los factores de socialización y aprendizaje eran más previsibles y homogéneos.

Los elementos que explican la enorme capacidad de cambio que presenta continuamente nuestra sociedad son entre otros: “la acumulación de información, la velocidad de su transmisión, la superación de las limitaciones o barreras espaciales, el empleo simultáneo de múltiples medios (imagen, sonido, texto, código)” (De Pablos, 2010: 7).

Numerosas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, (Abad, 2005; Area, 2010; Cabero y Llorente, 2005, 2008; Cole y Helen, 2007; Rodríguez Damián y otros, 2009; Pérez Rodríguez y otros, 2009) resaltan el significado que deben tener las TIC en la educación superior y se centran en la definición de las competencias digitales necesarias, y de obligada adquisición, para que los individuos puedan desenvolverse de manera solvente, en base a las demandas de la sociedad contemporánea.

Más allá de la dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001), se presenta este estudio como una aproximación a las competencias que poseen los

alumnos a la hora de construir su propio conocimiento y para ello, es evidente, el profesor tiene que erigirse en el mediador entre lo que ocurre a nivel social y la materia que imparte, en aras de ayudar a construir profesionales íntegros y competentes, ayudándose de herramientas como Moodle para que esto sea posible. La plataforma de formación denominada Moodle fue diseñada por Martin Dougiamas en 2002. Para el desarrollo de la plataforma se apoyó en las ideas del constructivismo pedagógico, quien afirma que el conocimiento se construye en la mente del alumnado en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas, y en el aprendizaje colaborativo. (Marín, Ramírez y Sampedro, 2011: 113).

Al hablar de competencias que requiere el individuo (futuro profesional) para desenvolverse de manera eficiente en la sociedad del siglo XXI, es necesario referirse a las competencias digitales, que entendemos como “el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes (verbal, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro), que integra conocimientos, procedimientos y actitudes” (Escamilla, 2008: 77). En este sentido, se pone el acento en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimiento, más allá de las características específicas de cada disciplina (De Pablos, 2010). Por tanto, la figura del profesor cobra una dimensión que anteriormente no poseía, ya que debe replantearse no sólo su manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también su actitud vital ante este contexto, en donde lo virtual juega un papel determinante. Las TIC ofrecen un nuevo entorno a la enseñanza, y como consecuencia un nuevo desafío al sistema educativo: pasar de un único modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes residen en los profesores y profesoras, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información tiende a ser compartida en red y centrada en los alumnos y alumnas (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006: 25)

Más allá de los miedos que pueda causar al profesorado el hecho de no dominar las diferentes herramientas tecnológicas, o que incluso muchos de sus alumnos tengan un conocimiento más avanzado sobre algunas de estas, los docentes han de aspirar a que este nuevo contexto se transforme en un continuo intercambio, construcción y manejo crítico del conocimiento, en donde la enseñanza tradicional y unidireccional de los contenidos no tenga cabida. Se hace importante, pues, resaltar que “la autoridad de los profesores ya no deriva de tener el monopolio del conocimiento, sino de la capacidad para enseñar a elaborar la información y a aprender” (De Pablos, 2010: 14).

Mayor responsabilidad, si cabe, es la de los docentes de educación superior, sobre todo en los grados orientados hacia la docencia, ya que se tiene la posibilidad de ayudar a generar futuros profesores que apuesten por el uso cotidiano de las nuevas tecnologías en sus aulas escolares, a fin de que sus alumnos interpreten el mundo en el que viven y a la par, construyan una visión crítica del uso que se hace a nivel social de esos medios tecnológicos y, consecuentemente, sean capaces de llevar a cabo un uso constructivo tendente a la mejora de dicha sociedad. Relacionar el

currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal. (Gimeno, 1991: 3). Al respecto, Bolívar (2008) plantea que en el ámbito de la educación superior las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando tanto a los objetivos, como al papel del profesorado, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación. Por ello, se puede decir que nos encontramos frente a un cambio paradigmático respecto al proceso de formación de profesionales. Desde esta perspectiva, se entiende el currículum como una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica y, por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad (Kemmis, 1988). En educación superior, plataformas como Moodle se presentan como idóneas para hacer tácita esa manera de concebirlo, ya que fomenta el aprendizaje colaborativo, la creatividad, la posibilidad de que los alumnos construyan a la par que el profesor y que posteriormente puedan aplicar lo construido y aprendido en su vida social y laboral (Ros, 2008).

Desde un punto de vista psicopedagógico, Moodle se configura en torno a lo que se denomina “pedagogía construcción social” (Silva, 2011), es decir, “conjuga aspectos del constructivismo (el conocimiento se genera mediante mediación e interacción con el ambiente) y del construcciónismo (aprender haciendo), además de que permite el aprendizaje colaborativo” (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012: 21). Presentándose como una de las principales herramientas, en el ejercicio de la docencia en el contexto universitario.

Siguiendo a Baumgartner (2005, citado en Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012), esta herramienta, presenta tres tipos o modelos educativos de referencia:

- a. Enseñanza I o de transmisión de conocimientos. En este modelo los aprendizajes de los estudiantes dependen, en gran medida, de los conocimientos del profesor y no hay una supervisión del proceso de aprendizaje. Tratándose de un modelo de enseñanza unidireccional.
- b. Enseñanza II o de adquisición, compilación y acumulación de conocimientos. En este modelo se parte de la premisa de que la participación activa de los alumnos es una condición necesaria para el aprendizaje, en aras de que estos planifiquen, revisen y reflexionen sobre dicho conocimiento.
- c. Enseñanza III o de desarrollo, invención y creación de conocimientos. El rol del profesor en este modelo es la de facilitador del aprendizaje, mientras los estudiantes son los que deben, a partir de la presentación de problemas del profesor, producir y generar su conocimiento.

En base a esta tipología, nos situamos, entre el segundo y tercer modelo, ya que concebimos el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior como un camino a construir con nuestros alumnos, que necesitan nuestro apoyo, orientaciones y guía de manera continua, ya que provienen de una serie de experiencias académicas donde presumiblemente hubo más enseñanza unidireccional que *multidireccional*. Si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar también que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas. (Agray, 2010: 423). Sin embargo, podemos observar que entre los profesores universitarios sigue estando muy instaurado el primer modelo, existiendo una distancia casi insalvable entre lo que se demanda a nivel social, teniendo en cuenta el contexto sociodigitalizado en el que nos desenvolvemos y el tipo de profesional que se está formando a partir de dicho modelo. Esta distancia entre el tipo de profesional que necesita la sociedad de la información y la forma en cómo están siendo preparados, es una situación que inevitablemente lleva a reflexionar sobre la pertinencia de los modelos curriculares que se están implementando, la efectividad de las metodologías de enseñanza y los modelos evaluativos que se están utilizando para el logro de las competencias que se requieren desarrollar (Roig y otros. 2013: 2).

Como afirman Gairín y Muñoz (2008), este cambio no es una necesidad, sino una realidad que se impone en nuestras sociedades dinámicas. Para ello, es necesario que instituciones educativas y especialmente profesionales de la educación formados, lo promuevan y lo canalicen. Este proceso de transformación requiere, según Salinas (2004), de cambios en cuatro importantes agentes: en el profesorado, en el alumnado, en las metodologías, y en las propias instituciones.

Tan cierto es el hecho de que el uso de las TIC en la docencia, no supone en sí mismo una innovación, como importante es resaltar que sin el uso de las mismas, difícilmente podemos abordar el reto de formar a los futuros profesionales en los diferentes ámbitos. En esta línea de reflexión, Järvelä (2006: 40) plantea una serie de principios como los mejores argumentos para la utilización de las TIC en el aprendizaje en términos potenciales, como son:

- Aumento del grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado.
- Construcción de comunidades virtuales entre diferentes instituciones educativas, equipos colaborativos y profesorado.
- Ayuda para compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y las prácticas de referencia en diferentes campos.
- Facilitación de la indagación mediada por la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender.

- Inclusión de formas innovadoras de integrar el apoyo sobre la marcha y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje.

Importante es resaltar el hecho de que muchos de los estudiantes universitarios poseen experiencias previas en el uso de una serie de herramientas tecnológicas, que hasta hace relativamente poco tiempo no eran de uso generalizado, lo que les posibilita unos aprendizajes que, con la ayuda de los docentes, tienen que poner al servicio de otros aprendizajes como futuros profesionales (más allá de los adquiridos en los ámbitos de ocio). Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, donde el apoyo y la orientación que recibirá en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica, son elementos cruciales en la explotación de las TIC, a través de actividades de formación significativas en el marco de este cambio de paradigma (Salinas, 2004).

Aunque no todos los estudiantes universitarios (de igual forma que ocurre con el profesorado) muestran una actitud positiva ante el uso de las TIC, como medio para trabajar las materias, existiendo una amplia variedad de tipos de alumnos, con diferentes inquietudes, expectativas, opiniones, actitudes..., apareciendo entre ellos los llamados “grupos tribus”, quienes poseen una valoración bastante negativa sobre el uso de las TIC en su formación profesional (Gutiérrez, Palacios y Torrejo, 2010).

En base a todo lo descrito, en esta experiencia investigativa, resulta especialmente interesante conocer el uso de las TIC que realizan los estudiantes, y de qué manera este interfiere en su comunicación social, en el uso y tratamiento que realizan de la información, en el desempeño y el aprendizaje adquiridos a través de las mismas en el contexto universitario (teniendo en cuenta la tarea mediadora del profesorado) y también, por supuesto, en la interacción social existente (con los demás miembros de la comunidad educativa), a través de diversas herramientas virtuales, en dicho contexto.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

La población y muestra del estudio estuvo compuesta por los 300 estudiantes pertenecientes al programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR (Sincelejo, Sucre, Colombia). El estudio fue realizado el mes de Noviembre de 2015, siendo la tasa de respuesta del 29,6 % (89 alumnos). Suponiendo que la situación más desfavorable ( $p = q$ ), y con un intervalo de confianza del 95%, el error total de estimación fue ±8,7 %.

## 2.2. Diseño y procedimiento

El diseño del presente estudio es de tipo no experimental, al ser una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa. Es también un diseño de tipo transversal descriptivo, al analizar el estado de diversas variables en un momento determinado; su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en el momento del estudio (Sampieri, Collado y Lucio, 2003).

El cuestionario fue remitido a los correos electrónicos corporativos de los alumnos por parte de la sección de Comunicaciones de la Universidad en dos ocasiones (los días 6 y 20 de octubre de 2015), debido a que con el primer envío, la tasa de respuesta fue apenas del 9%.

## 2.3. Instrumento

El instrumento utilizado en el presente estudio fue el cuestionario “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios” COBADI 2013 (Zapata Ros, 2013). Se realizó un trabajo de adaptación del cuestionario en cuanto al español de Colombia y a las características de los estudiantes del Pregrado de Ciencias del Deporte. Para ello se llevaron a cabo diferentes etapas: Etapa 1. Evaluación gramatical, lingüística y semántica del cuestionario para adaptar el instrumento del español utilizado en España al español utilizado en Colombia. Etapa 2. Aceptabilidad y viabilidad del cuestionario. Mediante pilotaje a estudiantes de Ciencias del Deporte para ver la claridad con respecto a las preguntas planteadas. Etapa 3. Análisis validez del contenido. Pilotaje del cuestionario con docentes especialistas en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación). Etapa 4. Pilotaje del instrumento con muestra de estudiantes de Ciencias del Deporte.

Finalmente el instrumento estuvo formado por seis bloques y 18 ítems. El primero de ellos tiene que ver con datos personales y el segundo, preguntas introductorias sobre el consumo de tecnología por parte de los alumnos. Los siguientes 4 bloques se dividen en: Bloque 1. Competencias en conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo. Bloque 2. Competencias de uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información. Bloque 3. Competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario y Bloque 4. Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad. Al finalizar se incluyó una pregunta abierta para poder recoger las opiniones de los alumnos con respecto a su experiencia en el uso de la plataforma Moodle durante el semestre en curso.

A través del mismo, este estudio se plantea contestar a una serie de cuestiones, tales como:

- Si han recibido o no formación y el medio por el que han recibido formación los alumnos sobre la web 2.0?
- ¿Qué medios tecnológicos poseen? y ¿Dónde los usan?
- ¿Qué actividades realizan a través de Internet?
- ¿Cómo usan las TIC como medio social y como medio para aprender de manera colaborativa?

#### 2.4. Análisis de datos

Se procedió a la tabulación y codificación de los cuestionarios y al volcado de estos datos en un paquete informático de análisis de datos PASW (Predictive Analytics SoftWare, v. 18.0 SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

### 3. RESULTADOS

Participaron en el estudio 89 alumnos del Programa de Ciencias del Deporte y la Actividad Física, de los cuales 83 fueron hombres (93,3 %) y 6 mujeres (6,7 %), con una edad media de  $21,11 \pm 2,6$ . De ellos, el 13,5% pertenecía al segundo semestre, 9% al tercer semestre, 5,6% al cuarto semestre, 13,5% al quinto semestre, 23,6% al sexto semestre, 4,5% al séptimo semestre, 16,9% al octavo semestre, 4,5% al noveno semestre y 9% al décimo semestre.

En el bloque relacionado con las preguntas sobre el consumo de tecnología por parte de los alumnos, en relación a si los alumnos habían recibido formación sobre web 2.0 o software social (blogs, redes sociales, correo electrónico, mensajería instantánea, Moodle, etc.), un elevado porcentaje de alumnos había recibido formación (84,3%), frente a los que no la habían recibido (15,7%) (Tabla 1).

Tabla 1. Formación recibida por los alumnos sobre el uso de la web 2.0 o software social

	N	Alumnos (%)
NO	14	15,7
SI	75	84,3

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los alumnos que habían recibido la formación sobre web 2.0 o software social, el mayor porcentaje correspondió a aquellos que habían recibido la formación en la Universidad (68%), frente a los que su formación era autodidacta o había realizado cursos privados (Tabla 2).

Tabla 2. Medio por el que fue recibida la formación sobre formación web 2.0 o software social.

	N	Alumnos (%)
Universidad	61	68
Autodidacta	14	15,7
Cursos privados	5	5,6
Otros	9	1,1

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los medios tecnológicos que poseen los alumnos, un elevado porcentaje señaló que tenían ordenador propio, así como Internet en sus casas; aunque también puede observarse un elevado porcentaje entre aquellos alumnos que no tienen ordenador propio, además de aquellos que no tienen Internet en sus casas (Figura 1).

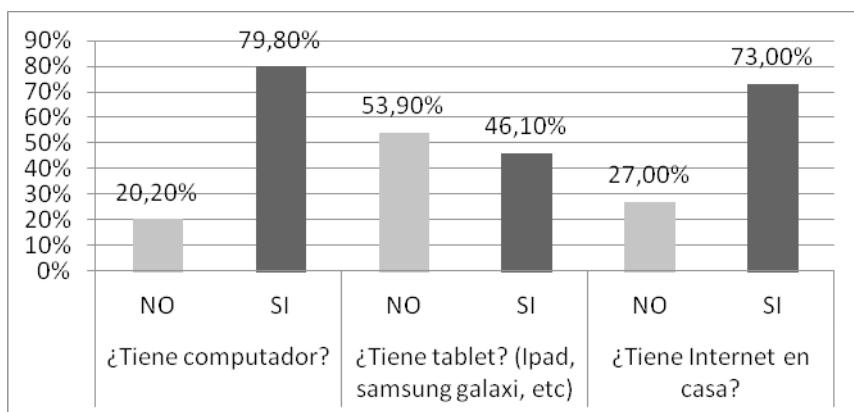


Figura 1. Medios tecnológicos que poseen los alumnos. Fuente: elaboración propia

Entre los lugares donde se conectan a Internet, comentar que en mayor proporción es en su casa, aunque también destacan la Universidad o en cualquier lugar, al tener Internet en el celular, como puede observarse a continuación (Tabla 3):

Tabla 3. Lugar de conexión habitual a Internet

	N	Alumnos (%)
En casa	53	59,6
En casa de amigos	4	4,5
En cualquier sitio (dispongo de Internet en mi celular)	14	15,7
En la Universidad	17	19,1
En una tienda	1	1,1

Fuente: elaboración propia.

En respuesta al tiempo que los alumnos pasan en Internet, significar que el 34,8% pasa entre 1 y 3 horas a la semana, siendo el mismo porcentaje que aquellos alumnos que pasan entre 4 y 9 horas a la semana. El 27% pasan más de 9 horas a la semana, mientras que 1,1% restante pasa más de 48 horas a la semana navegando por la red.

En lo que se refiere al tiempo de uso de Internet en función de diferentes actividades, destaca el elevado porcentaje que lo utiliza, en mayor medida, para buscar información para tareas universitarias (78%), realizar actividades académicas (63%) y consultar información sobre temas académicos y profesionales.

Tabla 4. Actividades realizadas en internet

		N	Alumnos %
Ver programas de Televisión	Mucho	9	10,1
	Nada	31	34,8
	Poco	49	55,1
Escuchar música	Mucho	42	47,2
	Nada	9	10,1
	Poco	38	42,7
Información sobre temas académicos y profesionales	Mucho	61	68,5
	Nada	1	1,1
	Poco	27	30,3
Jugar online	Mucho	6	6,7
	Nada	62	69,7
	Poco	21	23,6
Buscar información para tareas universitarias	Mucho	78	87,6
	Nada	11	12,4
	Poco	0	0
Publicar fotografías/ vídeos	Mucho	11	12,4
	Nada	18	20,2
	Poco	60	67,4
Descargar música, películas, juegos, etc.	Mucho	15	16,9
	Nada	25	28,1
	Poco	49	55,1
Hablar con los amigos a través de redes sociales, chat, etc.	Mucho	39	43,8
	Nada	1	1,1
	Poco	49	55,1
Buscar amigos/as nuevos mediante el uso de redes sociales	Mucho	20	22,5
	Nada	26	29,2
	Poco	43	48,3
Realizar tareas académicas	Mucho	63	70,8
	Nada	1	1,1
	Poco	25	28,1

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las competencias y uso de las TIC en la comunicación social y el aprendizaje colaborativo, en una escala de 1 a 4, en la que el 1 hace referencia a lo ineficaz que se siente el alumno y el 4 hace referencia al dominio completo sobre el conocimiento y uso de la herramienta planteada. Un elevado número de alumnos afirman encontrarse en el nivel de dominio completo (4): “me puedo comunicar con otras personas mediante correo electrónico” (66,3%), “utilizo el chat para relacionarme” (52,8%), “uso la mensajería instantánea como herramienta de comunicación” (49,4%), “puedo comunicarme con otras personas participando en redes sociales” (56,2%), “soy capaz de desenvolverme en redes de ámbito profesional” (29,2%), “soy capaz de participar de modo apropiado en foros” (41,6%), “sé utilizar las Wikis” (37,1%), “soy capaz de utilizar plataformas educativas, (WebCt, campus on line, intranet, Moodle, Dokeos, etc)” (57,3%).

Tabla 5. Competencias y uso de las TIC en la comunicación social y el aprendizaje colaborativo

		N	Alumnos %
Me puedo comunicar con otras personas mediante correo electrónico	1	3	3,4
	2	4	4,5
	3	22	24,7
	4	59	66,3
	5	1	1,1
Utilizo el Chat para relacionarme con otras personas.	1	4	4,5
	2	11	12,4
	3	26	29,2
	4	47	52,8
	5	1	1,1
Uso la mensajería instantánea como herramienta de comunicación con otras personas.	1	5	5,6
	2	8	9,0
	3	29	32,6
	4	44	49,4
	5	3	3,4
Puedo comunicarme con otras personas participando en redes sociales (ning, facebook, twitter, hi5, myspace, tuenti, etc).	1	5	5,6
	2	10	11,2
	3	23	25,8
	4	50	56,2
	5	1	1,1
Soy capaz de desenvolverme en redes de ámbito profesional (linked in, xing).	1	10	11,2
	2	16	18,0
	3	24	27,0
	4	26	29,2
	5	13	14,6
Soy capaz de participar de modo apropiado en foros.	1	3	3,4
	2	20	22,5
	3	28	31,5
	4	37	41,6
	5	1	1,1

Me considero competente para participar en blogs.	1 2 3 4 5	5 19 34 26 5	5,6 21,3 38,2 29,2 5,6
Sé diseñar, crear y modificar Blogs o bitácoras (por ejemplo: blogger, wordpress, etc.).	1 2 3 4 5	13 32 24 11 9	14,6 36,0 27,0 12,4 10,1
Sé utilizar las Wikis (wikipedia, aulawiki21, etc).	1 2 3 4 5	9 17 25 33 5	10,1 19,1 28,1 37,1 5,6
Me considero competente para diseñar, crear o modificar una wiki (wikispace, nirewiki, PbWorks..., etc).	1 2 3 4 5	21 21 21 16 10	23,6 23,6 23,6 18,0 11,2
Uso el sistema de sindicación (RSS).	1 2 3 4 5	20 19 14 4 32	22,5 21,3 15,7 4,5 36,0
Sé usar los marcadores sociales, etiquetado, “social bookmarking” (delicious, blinklist,...	1 2 3 4 5	20 22 15 13 19	22,5 24,7 16,9 14,6 21,3
Soy capaz de utilizar plataformas educativas, (WebCt, campus on line, intranet, Moodle, Dokeos, etc).	1 2 3 4 5	7 10 17 51 4	7,9 11,2 19,1 57,3 4,5

Fuente: elaboración propia.

En relación con las competencias de uso de las TICs para la búsqueda y tratamiento de la información, utilizando la escala anteriormente citada del 1 al 4, destacan aquellas competencias en las que un elevado porcentaje de alumnos afirman que poseen un nivel de dominio completo (4 en la escala). Estos son “navegar por Internet con diferentes navegadores (Mozilla, Opera, Explorer, Chrome, etc.)” (70,8%), capaz de usar distintos buscadores (Google, Ixquick, Mashpedia, etc.)

(65,2%), sé usar programas para planificar mi tiempo de estudio (google calendar...) (36%).

En referencia a herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad, destacar que el 83,1% de los encuestados, afirma dominar completamente el uso de la plataforma virtual Moodle de la Universidad, mientras que el 71,9% afirma dominar completamente el correo electrónico de la Universidad.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se presenta como un estudio analítico a tenor de las características de la Sociedad del Siglo XXI, sin perder de vista los cambios continuos y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que la configuran como una etapa idiosincrásica en sí misma. Por tanto, es evidente la necesidad de conocer de dónde se parte en el manejo de las TIC por parte del alumnado, para poder fortalecer un aprendizaje permanente, autónomo y crítico a lo largo de toda la vida, que permita a los mismos desenvolverse de manera eficaz en las diferentes situaciones que se le presenten en su transcurrir diario.

Al igual que en el estudio de Veytia (2013), los resultados que presenta esta investigación permiten valorar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes (en este caso de Pregrado) y su dominio en cuanto a la competencia digital, a partir de caracterizar la población objeto de estudio, 89 alumnos del Programa de Ciencias del Deporte y la Actividad Física, de los cuales 83 fueron hombres (93,3 %) y 6 mujeres (6,7 %), con una edad promedio de 21,11 años.

Coinciendo con Veytia (2013), entre los principales hallazgos de este estudio, se encuentra en que una gran mayoría de alumnos se consideran muy capaces de utilizar, de manera eficiente, herramientas tales como: diferentes navegadores, correo electrónico, plataforma Moodle..., a través de las cuales desarrollan su competencia social en la Universidad.

A diferencia del estudio de Roig y otros (2013), en este estudio se extrae que el perfil de los estudiantes encuestados se enmarca dentro de personas que se conectan entre 1 y 9 horas, mayoritariamente, a la semana a Internet . Coinciendo con estos autores en que utilizan, de manera más acentuada, este recurso para la realización de búsquedas con el fin de llevar a cabo trabajos relacionados con las tareas de la Universidad.

La principal limitación del estudio, radica en el hecho de que estos datos son meramente informativos y no han sido utilizados, hasta el momento, como punto de partida, por ejemplo, en la construcción de un programa de evaluación que mida, desde la propia práctica académica, el nivel de competencia digital tanto de alumnos como de maestros y reorientar la práctica formativo-académica a tenor de los resultados que se pudieran obtener. También sería interesante realizar un estudio

longitudinal aumentando la muestra y realizando una comparativa entre universidades de distintos países, con alumnos que pertenezcan a parecidos y/o desiguales niveles socioeconómicos, lo cual posibilitaría analizar desde una perspectiva más amplia los factores que se miden en el cuestionario utilizado para el estudio.

Estos resultados hacen evidente que si bien el grupo de estudiantes maneja las Tecnologías de la Información y Comunicación, es fundamental seguir las fortaleciendo y desarrollando a través de la práctica académica, posibilitando la mejora de educadores y educandos en su uso y manejo y favoreciendo una mayor profesionalidad de los segundos, cuando estos se incorporen al ámbito laboral. Esto refuerza la continuación de realizar esfuerzos por investigar las implicaciones organizativas, metodológicas y de evaluación de las TIC en el desempeño de la docencia universitaria (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012).

Igualmente, estos resultados, pese a sus limitaciones y a las cautelas necesarias por las características del estudio, nos ofrecen claves para seguir mejorando la formación que ofrecemos en nuestras facultades. Para seguir mejorando la formación de los futuros profesionales y, con ello, hacer posible la construcción de una sociedad adaptada a las nuevas demandas educativo-formativas (Esteve Mon, 2015).

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cole, J. R. y Helen, C. (2007). *Using Moodle: Teaching With the Popular Open Source Course Management System*. Nueva York: O'Reilly Media, Inc.
- Escamilla, A. (2008) *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Gráo.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34, 173-181. Doi:10.3916/C34-2010-03-17
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Palomo, R., Ruiz, J. y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Pérez Rodríguez, M. T. y otros (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle: casos prácticos*. San Vicente del Raspeig: Club Universitario.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio: (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (eva)*. Barcelona: UOC.

## 6. FUENTES ELECTRÓNICAS

- Abad, M. R. (2005). El compromiso de los estados a partir de la cumbre mundial sobre la sociedad de la información. *Telos: Cuadernos De Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 63, 100-109. Consultado el 10 de Septiembre de 2015, desde <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloderecho.asp?idarticulo=1&rev=63.htm>
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y pensamiento*, 56, 420-427. Consultado el 15 de Septiembre de 2015, desde <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/2571/1839>.
- Almerich, G. y otros (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2). Consultado el 26 de Noviembre de 2015, desde [http://www.uv.es/relye/v11n2/RELIEVEv11n2\\_3.htm](http://www.uv.es/relye/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm)
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-4. Consultado el 20 de Octubre de 2015, desde <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-competencias-informacionales-y-digitales-en-educacion-superior>
- Blasco A. (2005) Ideas para la construcción del Espacio Iberoamericano de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales del IUIOG*, 8, 1-12. Consultado el 20 de Octubre de 2015, desde <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-iii---numero-8---septiembre-2005/ensayos/ideas-para-la-construcion-del-espacio-iberoamericano-de-educacion-superior>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). Consultado el 1 de Noviembre de 2015, desde <http://redabierta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/70>
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación, *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*. Consultado el 18 de Octubre de 2015, desde [http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas\\_virtuales\\_teleformacion\\_2005.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf)
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias Digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. Consultado el 20 de Octubre de 2015, desde <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-15. Consultado el 17 de Septiembre de 2015, desde <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-competencias-informacionales-y-digitales-en-educacion-superior>

- Esteve Mon, F. M. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73. Consultado el 15 de Septiembre de 2015, desde <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/301/public/301-626-1-PB.pdf>
- Esteve Mon, F. M. (2015). La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D. Consultado el 26 de Noviembre de 2015, desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/291441/tesis.pdf;jsessionid=C5E7D08AECAFA97892E3B542F91FA019.tdx1?sequence=1>
- Gairín, J., y Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza & Teaching*, 26, 187-206. Consultado el 26 de Noviembre de 2015, desde [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El\\_agente\\_de\\_cambio\\_en\\_el\\_desarrollo\\_de\\_.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El_agente_de_cambio_en_el_desarrollo_de_.pdf)
- Järvelä, S. (2006). Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. En OCDE-CERI (eds.), *Personalising Education* (pp. 31-46). Paris: OCDE/CERI. Consultado el 2 de Noviembre de 2015, desde <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41176687.pdf>
- Marín, V., Ramírez, A., y Sampedro, B. (2011). Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 109-120. Consultado el 17 de abril de 2017 de [www.redalyc.org/pdf/567/56717469008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469008.pdf)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Consultado el 30 de Agosto de 2015, desde <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rodríguez Damián, A. y otros (2009). Las TIC en la educación superior: estudio de los factores interviniéntes en la adopción de un LMS por docentes innovadores. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(1), 35-51. Consultado el 15 de Octubre de 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039592>
- Roig, R. y otros (2013). Evaluación de las Competencias Digitales del alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior (Proyecto “e-Accesible”). Consultado el 29 de Octubre de 2015, desde <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/243944.pdf>
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica*, 2, 1-12. Consultado el 1 de Octubre de 2015, desde [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf)
- Salinas, J. (2004). Innovación y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. Consultado el 3 de Noviembre, desde <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez, J., Sánchez: y Ramos, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de*

- Educación, 60*, 15-38. Consultado el 5 de Septiembre de 2015, desde <http://www.rieoei.org/rie60a01.pdf>
- Veytia, M. G. (2013). Competencias básicas digitales en estudiantes de postgrado. *Revista Electrónica de Investigación en Educación Superior, 13*, 1-10. Consultado el 25 de Septiembre de 2015, desde <http://www.iiies.org/reedies/index.php?html=27>
- Zapata Ross, M. (2013) Competencias Básicas Digitales 2.0 de los estudiantes universitarios COBADI 2013 (marca registrada: 2970648). Consultado el 1 de 1 de Septiembre de 2015, desde: <http://www.scoop.it/t/competencia-digital-docente>

# Innovación pedagógica: diseño y evaluación de las prácticas clínicas de Urología en el Grado en Medicina

Montserrat Vargas-Vergara  
Universidad de Cádiz

Federico Rodríguez-Rubio Cortadellas  
Universidad de Cádiz



## **Innovación pedagógica: diseño y evaluación de las prácticas clínicas de Urología en el Grado en Medicina**

## **Pedagogical innovation: design and evaluation of the clinical practices of Urology in the Medical Degree**

**Montserrat Vargas-Vergara**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

montse.vargas@uca.es

**Federico Rodríguez-Rubio Cortadellas**

Facultad de Medicina. Universidad de Cádiz

federico.rodriguez@uca.es

Fecha de recepción: 15/01/2017

Fecha de aceptación: 24/04/2017

Innovar es hacer cosas diferentes para obtener diferentes resultados. No se puede pretender innovar sin antes evaluar lo que hacemos, los resultados que obtenemos y los fines que perseguimos. La reflexión y la autoevaluación en las instituciones de formación son los primeros pasos para la innovación.

### **Resumen**

La Pedagogía y la Medicina se unen en el ámbito de la formación, desde la investigación acción. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido una oportunidad para repensar y diseñar las prácticas clínicas de Urología<sup>1</sup>, según los principios propuestos, y a los que se ha intentado responder, siendo este el objetivo principal de la intervención. Durante el proceso, los cambios en la docencia de los profesionales médicos y la investigación-acción como metodología, propician el

---

1 El trabajo obtuvo el Accésit al Premio Prof. López Rodriguez (2011) convocado por la Real Academia de Medicina y Cirugía de Cádiz. Título del trabajo: “Guía para la docencia y el aprendizaje basado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Autores: D. José Jiménez Jiménez y Dña. Montserrat Vargas Vergara. Defendido en acto académico por Vargas Vergara en la Facultad de Medicina en 2013. Surgió como parte y continuidad de la Tesis Doctoral “Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de una Experiencia” (Vargas Vergara 2011).

diseño de instrumentos y espacios para la formación, recogida de datos, registro y posterior evaluación del proceso de formación. Los resultados se orientan hacia un aprendizaje global, personalizado y responsable en el futuro ejercicio profesional. Para los docentes supone una nueva organización de su asignatura, que les permite obtener evidencias de los progresos y las necesidades de formación, al tiempo que se agiliza la evaluación de los contenidos. A nivel institucional surge de nuevo la necesidad de reflexión y fortalecimiento de la labor docente.

**Palabras clave:** Urología; Innovación docente; Prácticas reflexivas; Desarrollo profesional; Docencia en Medicina.

### Abstract

Pedagogy and Medicine come together in the field of training, from action research. The European Higher Education Area (EHEA) has been an opportunity to rethink and design the clinical practices of Urology, according to the proposed principles, and which have been tried to respond, being this the main objective of the intervention. During the process, changes in the teaching of medical professionals and action research as a methodology favor the design of instruments and spaces for training, data collection, recording and subsequent evaluation of the training process. The results are oriented towards a global, personalized and responsible learning in the future professional practice. For teachers it implies a new organization of their subject, which allows them to obtain evidence of progress and training needs, while also facilitating the evaluation of content. At institutional level, the need for reflection and strengthening of the teaching work arises again.

**Keywords:** Urology; Teaching innovation; Reflective practices; Professional development; Teaching in Medicine.

**Para citar este artículo:** Vargas-Vergara, M. y Rodríguez-Rubio Cortadillas, F. (2017). Innovación pedagógica: diseño y evaluación de las prácticas clínicas de Urología en el Grado en Medicina. *Revista de Humanidades*, n. 31, p. 215-244, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Desarrollo de la experiencia de innovación. 3. Metodología. 4. Nuevo diseño de las prácticas de Urología . 5. Diseño de instrumentos para la formación y autoevaluación. 6. Resultados de la investigación. 7. Conclusiones. 8. Debate. 9. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de innovación pedagógica suele ser en el ámbito de las áreas de conocimiento y disciplinas relacionadas con la educación y humanidades. Puede que nos olvidemos que el ser docentes en la universidad va más allá de la instrucción y evaluación de contenidos. Quizás la pedagogía o los pedagogos no hemos sabido defender bien nuestro campo de actuación. Cuando hemos intervenido lo hemos hecho muchas veces de forma imperativa y dando instrucciones para el cambio en

la acción docente. Por todos es sabido que la tendencia inmediata a lo impuesto es el rechazo, al menos en principio. Por otra parte, las instituciones de formación deben asumir que desde el momento en que hablamos de aprendizaje, no solo queda justificada la intervención de la pedagogía, sino que, como veremos a lo largo de este artículo, es necesaria.

El trabajo que venimos realizando desde 2010 y que ahora pretendemos enriquecer con un aporte importante de literatura, en el ámbito médico y pedagógico, permitió en su momento que surgieran distintos debates académicos tales como: la carrera profesional, la formación a lo largo de la vida, las competencias que requiere la práctica médica, el concepto de buenas prácticas y, especialmente, la reflexión tanto en el diseño como en el desempeño de cualquier actividad que tenga la formación como objetivo. Se entiende que detrás de un profesional médico eficiente debe haber una persona responsable y, sobre todo, con capacidad de reflexión y toma de decisiones rápidas y acertadas. Pero para ello es fundamental que estas competencias se incluyan en el periodo de formación, tanto en la estructura como en los contenidos y actividades que permitan poner en juego los saberes.

Es sabido que el acogimiento del Plan Bolonia no solo fue desigual en las distintas universidades españolas, sino que para algunos no fue más que una actividad llena de burocracia que de poco sirvió. En nuestro caso, muy al contrario de lo que se pueda pensar, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue una gran oportunidad para cuestionarnos la formación que le estamos dando a nuestros universitarios y la utilidad de los contenidos en el mundo profesional, al tiempo que nos llevó a pensar, repensar y después replantear toda nuestra acción docente.

Lejos de la idea que ocupa un espacio importante en el ámbito académico universitario, la innovación docente no está limitada al campo de la educación o al social; muy al contrario de lo que se piensa, debe ser la que oriente toda acción docente en todos los campos y disciplinas del conocimiento, de ahí nuestra propuesta de hacer innovación pedagógica en medicina.

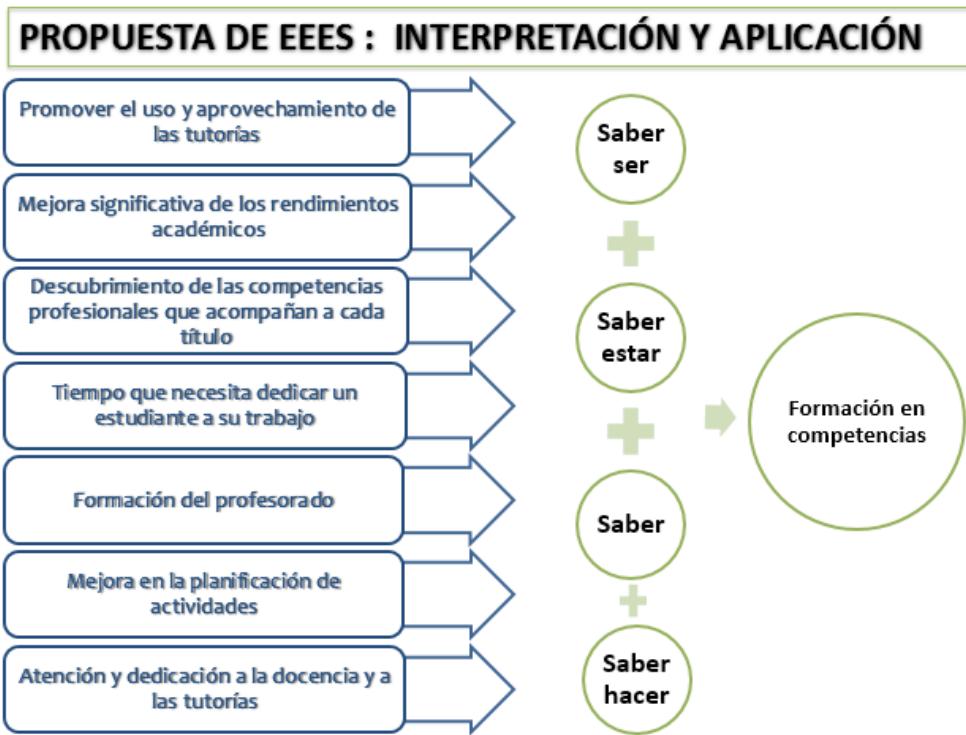
Como ya hemos adelantado, la preocupación por parte de docentes de la medicina dio pie a una revisión y replanteamiento, tras un periodo de reflexión, y a la elaboración de un nuevo diseño de las prácticas de urología que respondiera a los cambios educativos propuestos por el EEES. Fue entonces, ante los cambios que se imponían como consecuencia de la adaptación al nuevo plan, cuando encontramos la inquietud de algunos profesores de medicina ante las siguientes propuestas:

- Rentabilizar la formación del estudiante a través de las prácticas reflexivas.
- La investigación como medio para la formación y un nuevo diseño de las prácticas hospitalarias de urología, como espacio para constatar conocimientos y detectar nuevas necesidades de aprendizaje.

- Diseñar las prácticas desde las teorías críticas de la educación, concretamente desde la investigación-acción.
- Elaboración de guías docentes para facilitar la adaptación al cambio metodológico.

Todo ello se enmarcó dentro de la propuesta del EEES, mostrada en la figura 1 en una interpretación y organización para su aplicación.

Figura 1. Esquema para la aplicación de la propuesta del EEES



Fuente: Montserrat Vargas Vergara

Estos principios se convirtieron al mismo tiempo en el medio y el fin, en una intención de repensar las prácticas en urología en función de la propuesta europea.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

La cuestión principal que sustenta esta innovación docente ha sido el nuevo diseño de las prácticas de urología, concretamente en la asignatura de Patología Quirúrgica II, desde un paradigma de investigación-acción, que requiere de una

reflexión y análisis constante. A lo largo de este artículo iremos mostrando el proceso seguido para alcanzar los objetivos planteados, que coinciden con la propuesta del EEEs y se muestran en la figura 1. Partimos por tanto de unas directrices que obligaron a un cambio sustancial en la docencia universitaria y de nuevas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2.1. Repensando y replanteando las prácticas de Urología

La propuesta de innovación se orientó hacia el cumplimiento de los siguientes objetivos generales, que fueron el resultado de un análisis y posterior adaptación de la propuesta europea a la disciplina objeto de estudio.

- Formación pedagógica de los docentes médicos implicados en el diseño de buenas prácticas.
- Diseño de las prácticas de urología según el EEEs y desde la práctica reflexiva.
- Elaboración de una guía para la docencia y el aprendizaje que sirviera de orientación para estudiantes y docentes.
- Diseño de instrumentos para la recogida y evaluación de los aprendizajes.

Estos objetivos surgieron del análisis de necesidades realizado en entrevistas con el personal docente médico, en un entendimiento entre la pedagogía y la medicina. Las acciones que se han ido desarrollando durante el proceso de investigación-innovación se han concretado en cada una de las propuestas.

Para cubrir el primer objetivo partimos de la necesidad de una formación pedagógica de los profesionales de la medicina, que se fundamenta en el siguiente apartado.

## 2.2. Identificación de los principios docentes y prácticas en Medicina

Como segundo paso en el proceso de diseño de las prácticas de urología, consideramos que debíamos entrar en una nueva dimensión de lo que se entiende como carrera profesional, coincidiendo con Bolívar (1998) cuando dice que vida profesional y personal van unidas. Por lo tanto, debemos considerar ambos aspectos al diseñar la organización curricular. Entendemos que el primer cambio hacia la innovación es la reflexión. Se pasa de entender la formación como una adquisición de conocimientos a que ésta forme parte de la vida personal y, por lo tanto, sea indisociable de la trayectoria biográfica del sujeto. No debemos olvidar que, al igual que la docencia, el ejercicio de la medicina es eminentemente vocacional; por lo tanto, vida y profesión se funden en un mismo ser. En este sentido, debemos entender

que la formación universitaria no debe olvidar los cuatro saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber estar; siendo los dos últimos cada día más fundamentales en estas carreras que requieren de una especial formación de la persona. Aún más, cuando hablamos de un desarrollo profesional la formación se prolonga hasta el final de la vida laboral; por ello, consideramos que aprender a aprender desde o a través del propio ejercicio profesional, entendido este como una constante investigación, autoformación y autoevaluación, son claves pedagógicas para orientar a los estudiantes hacia una satisfactoria vida laboral.

El entender la carrera médica ligada al desarrollo personal dio pie a nuestra intervención pedagógica, coincidiendo con Núñez-Cortés (2005), quien refiriéndose a la carrera de Ciencias de la Salud considera que “La formación es una constante que se mantiene durante toda la vida laboral” (Núñez-Cortés, 2005: 42). Por aquel entonces, este autor, al igual que nosotros, supo ver la oportunidad para el cambio a fin de alcanzar una enseñanza de calidad.

En este sentido propone la identificación de un paradigma de los estándares educativos que debieran guiar la acción de formación en las facultades de Medicina. Se refiere tanto a la estructura, en relación a los centros de enseñanza, como al proceso, planes de estudio y a los resultados que se identifican con las competencias adquiridas. Este autor considera de fundamental importancia a la hora de un diseño de aprendizaje: (Núñez-Cortés, 2005: 6)

- Definir bien lo que hay que hacer (qué resultados queremos).
- Definir bien cómo hay que hacerlo (qué metodología vamos a seguir).
- Definir bien dónde hay que hacerlo (qué estructura y organización necesitamos).

Desde la concepción pedagógica de la formación académica, sin olvidar la formación humana del sujeto, en el caso del ejercicio de la Medicina en particular y Ciencias de la Salud en general, encontramos que los componentes emocionales de los pacientes son cada vez más una gran influencia, negativa y/o positiva en las enfermedades. Por ello, las dimensiones saber ser y saber estar del profesional de la medicina son determinantes para la mejora de los enfermos. Desde este posicionamiento, la Universidad, como formadora de profesionales, no puede abandonar estos aprendizajes que pueden resultar tan difíciles y necesarios, como por ejemplo la transmisión de pensamientos positivos ante diagnósticos negativos.

En este sentido coincidimos con la aportación de Núñez-Cortés *et al.* (2015), quienes consideran que “la naturaleza singular de la profesión médica hace de ella una de las más exigentes tanto desde el punto de vista del saber cómo del ético por su directa implicación con el ser humano y quizás máspreciado valor; la salud” (Núñez-Cortés *et al.*, 2015: 1). Estos autores recuerdan la responsabilidad que los médicos tienen consigo mismo, con los enfermos y con la sociedad. De ahí que

insistan en la importancia de una conducta acorde con estas responsabilidades y en especial (...) “condición humana, que le permita exceder su papel científico/técnico al de amigo, confidente y consejero de cuantos pacientes así lo requieran” (Núñez-Cortés *et al.*, 2015: 1). No se entiende cómo la formación de los futuros médicos se mantiene bajo un paradigma tradicional de clases magistrales y pasividad del estudiante; opinión que vemos reafirmada en los resultados de Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes (2012)<sup>2</sup>, donde se muestra que las debilidades encontradas en el estudio son: “enfoque teórico excesivo, necesidad de adaptar programas teóricos, algunas carencias formativas específicas: relaciones y comunicación, escaso fomento de la investigación, examen MIR como referente, escisión docencia/asistencia, resistencia al cambio” (Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes, 2012: 145). Si bien, añaden que se reconoce una elevada formación y rendimiento académico de los estudiantes, evidenciando asimismo la mejora en el inicio en la innovación educativa y la orientación hacia la adquisición de competencias clínicas. A pesar de ello, se siguen detectando problemas de fundamental importancia que debieran ser tenidos en cuenta a la hora del diseño de planes de estudio:

El estudio destaca como una de las debilidades de la enseñanza médica más importante su enfoque teórico excesivo. Se siguen impartiendo excesivos contenidos teóricos y en muchos casos irrelevantes, de escasa utilidad para nuestros estudiantes en el momento de iniciar su práctica profesional, sobre todo si tenemos en cuenta la velocidad con la que se generan nuevos conocimientos científicos. La enseñanza impartida sigue estando orientada sobre todo a dar información. Es una enseñanza todavía centrada en el profesor, en vez de centrarse en el aprendizaje del estudiante, y no se dirige a que éste sea capaz de adquirir el hábito del aprendizaje autónomo. Se sigue empleando una metodología poco activa y basada en la lección magistral. ((Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes, 2012: 146)

En consonancia con los autores del mencionado estudio, y desde la pedagogía, también apreciamos una total descoordinación o incoherencia entre la formación académica de los futuros médicos y las competencias que se les van a requerir en la práctica. La formación docente y la implicación de los participantes en todo el proceso de formación se hace indispensable. Como veremos en la propuesta de diseño de nuestras prácticas de urología, la identificación de los espacios de formación (aulas universitarias y hospitalares de formación) ha sido una de las primeras actuaciones, así como la implicación de los profesionales sanitarios que pueden intervenir en las prácticas.

El último aspecto que coincide con nuestra propuesta y este trabajo es la excesiva orientación hacia la consecución de aprendizajes orientados a la superación del examen MIR (médico interno residente), (...) “por ello algunas áreas competenciales

---

2 Se trata de un estudio transversal, utilizando información a través de un instrumento tipo encuesta, realizado por la Cátedra de Educación Médica Fundación Lilly-Universidad Complutense,

(p. ej., relaciones interprofesionales y comunicación) suelen ser deficitarias, de tal manera que el fomento y la formación en investigación resultan escasos.” (Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes, 2012: 147). Quizás el déficit en las prácticas hospitalarias sea el motivo de esta falta de desarrollo de competencias. Los autores han señalado como aspecto relevante la ruptura entre la docencia y la asistencia:

Un aspecto particularmente importante es que en el ambiente formativo de la medicina clínica (en el ámbito del hospital universitario), se detecta una escisión entre la docencia y la asistencia que repercute negativamente sobre la formación del futuro médico. Paralelamente, la docencia práctica, si bien se ha incrementado en cantidad, no ha mejorado excesivamente en calidad, y las actividades prácticas tanto básicas como clínicas adolecen en ocasiones de falta de pertinencia o de exceso de pasividad por parte del estudiante. Por tanto, el clima educativo en el entorno clínico tiene un gran margen de mejora ((Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes, 2012: 147)

Las conclusiones a las que llega este estudio son exactamente las que han orientado el diseño de nuestra innovación docente y diseño de las prácticas hospitalarias: formación de los docentes, implicación de los estudiantes en su proceso de formación tanto a nivel académico de contenidos como de prácticas, identificación de las competencias necesarias para el desarrollo profesional y, como uno de los puntos clave, entender la necesidad de formación a lo largo de la vida, de modo que aprender a aprender se convierta en el pilar de la acción. Por lo tanto, volvemos otra vez a la identificación de los cuatro saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Queda pendiente el tema de la evaluación de los aprendizajes, cuestión que tratan todos los autores consultados y que trataremos en páginas siguientes. Se concluye que la docencia en medicina debe partir de un principio de pedagogía holística, donde el resultado es más que la suma de elementos, ya que incluye aspectos humanos de los sentimientos, no siempre identificables y evaluables. Esto nos lleva a entender que un buen médico es mucho más que una persona con altas cualificaciones académicas. ¿Por qué entonces las facultades se empeñan en un sistema tradicional basado en los contenidos y que fomenta la pasividad del alumno?

### 2.3. Hacia el concepto de buenas prácticas

En el apartado anterior, a través de la literatura médica, hemos podido detectar e evidenciar la ruptura entre la teoría y la práctica, la docencia universitaria y el aprendizaje en las prácticas clínicas. Todo ello bajo un paradigma tradicional de clases magistrales y prácticas con un débil diseño pedagógico orientado a la formación. Al mismo tiempo, esta tendencia docente se ve reforzada con las metodologías de evaluación, como señalan Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes (2012) “Las metodologías de evaluación que se utilizan se centran en la evaluación de los conocimientos teóricos. Sigue persistiendo una frontera infranqueable entre el período

preclínico y clínico que impide una integración real básica-clínica.” (Millán Núñez-Cortés y Gutiérrez-Fuentes, 2012: 148). A fin de dar solución a esta cuestión, como veremos, nuestra propuesta de innovación apuesta no tanto por evaluar actividades, sino más bien diseñar actividades que sean evaluadoras. Entendemos que la práctica en cualquier disciplina no debe ser algo diferente a este planteamiento, ya que se debe entender como una puesta en juego de los saberes.

A fin de poder ofrecer una definición, o al menos llegar a esclarecer qué son las buenas prácticas, hemos partido de la aportación de Duarte Quapper, y Figueroa Valenzuela (2005) quienes en su informe sobre el Estudio de Buenas Prácticas en Orientación Vocacional, Laboral e Intermediación Laboral (OVLIL) analizan parte de una concepción sobre el estado del mercado laboral y las posibilidades de empleo de los que están en proceso de formación. Dentro de ello se incluyen las redes sociales como un medio más para la proyección profesional y la búsqueda de empleo.

Antes de continuar hacia una definición del concepto, debemos aclarar que pedagógicamente las buenas prácticas tienen un esquema y principio común, independientemente del ciclo formativo o disciplina en que se desarrolle. Así, entendemos que las prácticas son fundamentalmente:

- Puesta en juego de los saberes adquiridos.
- Espacio para la puesta en juego de competencias personales y profesionales.
- Espacio para identificar los saberes y competencias personales y profesionales que se deben adquirir para un correcto desempeño profesional.
- Acercamiento al mundo laboral, que ayude al sujeto en formación a decidir su proyecto vital y profesional.
- Identificación de la relación y posibles incoherencias entre la teoría y la práctica y así poder identificar la vocación como motor de la futura vida profesional.
- Espacio para la formación a través de la investigación y la reflexión, fomentando la autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación.
- Espacio facilitador para la toma de decisiones en relación al proyecto profesional y vital.

Como veremos, estos factores son el punto de partida a la hora del diseño de las prácticas. Cabría añadir aquellos aspectos concretos que las diferencian en función de la disciplina concreta que se pretenda trabajar.

En el informe citado y coincidiendo con lo que ya hemos planteado en este trabajo, se hace una conceptualización y definición de Orientación Profesional:

“determinar y ayudar al proceso de maduración de lo que genéricamente

podemos denominar un proyecto de vida. En este sentido, la vocación moviliza el “hacia dónde vamos” de acuerdo a una relación entre curiosidad, placer, seguridad y entrega. De esa manera, la definición de la vocación se encuentra asociada al autoconocimiento de las personas y por ende, las tareas de la orientación vocacional están dirigidas a facilitar el proceso de conocerse así mismo que realizan los individuos” (Duarte Quapper y Figueroa Valenzuela, 2005: 12).

Dentro de esta definición, se supone que al sujeto se le ofrece identificar sus potencialidades y limitaciones en relación a su entorno social y económico. Según Duarte y Figueroa es en este momento cuando se da la disyuntiva entre lo que podemos hacer y lo que queremos hacer. Hoy más que nunca, dada la crisis económica, la formación y desarrollo profesional que muchos se ven obligados a seguir no coincide con aquello que en otro tiempo hubiesen deseado.

Una de las cuestiones fundamentales en el diseño de las buenas prácticas es la identificación de todos los participantes. Dada la finalidad u objeto de la acción, es lógico que los roles de los agentes intervenientes estén bien definidos, al igual que su función. De esta forma, el rol del orientador vocacional no debe estar únicamente asociado a la entrega de información, sino que debe incluir funciones de acompañamiento en el descubrimiento de ese proyecto vital y profesional que se inicia.

Entendemos que las prácticas en medicina, al igual que en cualquier otra disciplina, se trata de un periodo donde la orientación laboral es el eje principal. Por lo tanto, deben centrarse en ofrecer al estudiante el acceso a la información sobre la especialidad que puede elegir, así como los posibles campos de desarrollo profesional, a fin de que conozca cuáles de ellos van más en consonancia con sus destrezas y habilidades. Los autores antes citados lo entienden como: (...) “Una tarea más concreta y que intenta abordar e identificar entre las personas sus perfiles laborales, sus limitaciones desde el punto de vista de sus destrezas y habilidades para la vida en el trabajo, y lograr efectivamente que estos se inserten en los mercados de trabajo” (Duarte Quapper y Figueroa Valenzuela, 2005: 13). La propuesta de los autores del informe es que la orientación laboral busca identificar y desarrollar capacidades y aptitudes entre las personas, de acuerdo a los requerimientos de la demanda laboral. No obstante, no hay que olvidar que la búsqueda de empleo o la orientación laboral no debe desviarse de la orientación vocacional, sino al contrario: debe retroalimentarla e intentar que la búsqueda ayude a la reafirmación de la misma.

De todo ello se desprende la necesidad de un trabajo en colaboración entre las instituciones, los empleadores y los demandantes de empleo. Se asume que las instituciones encargadas de la formación profesional deben estar en consonancia con el mundo laboral y atento a su demanda, que irá en función de las necesidades sociales y económicas del país en cuestión. Con este planteamiento, queda evidenciada la necesidad de una orientación vocacional más centrada en la

dimensión personal del sujeto, ayudándolo a un autoconocimiento a nivel personal y profesional, lo que se puede entender como “proyecto profesional y vital”.

Se entiende que hay una clara apuesta para que las buenas prácticas sean un sistema o herramienta para la evaluación de las actuaciones de las instituciones o gobiernos, para responder a las necesidades de formación de los estudiantes. Vemos cómo cada vez más las buenas prácticas se requieren en todos los campos de conocimiento y disciplinas, ya que:

- Permiten hacer una evaluación entre lo que el docente quiso enseñar y el estudiante ha aprendido, entre lo que está establecido en los planes de estudio y lo que realmente es eficaz en el mundo laboral y, sobre todo, entre lo que creemos que es y lo que en realidad es.
- Permite identificar las herramientas que posibiliten el autoaprendizaje, proponiendo al mismo tiempo la necesidad de observación continua y sistemática del proceso.
- Su flexibilidad permite la adaptación de los principios y herramientas a cualquier disciplina.

Todo ello se enmarca siempre bajo un paradigma pedagógico de investigación-acción, donde todos los agentes implicados son evaluados y evaluadores, así como todos los elementos que forman parte y/o intervienen de forma directa o indirecta en el proceso de una práctica. Finalmente, tal y como hemos apuntado, sin el apoyo o al menos interés por parte de las instituciones de formación y su disposición y flexibilidad al cambio, la utilidad de las prácticas quedará siempre muy cuestionada.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha sido desde las teorías críticas de la educación, donde incluimos la investigación-acción. El análisis de la situación de las prácticas de urología por parte de los docentes médicos fue el inicio de las reflexiones y primeras actuaciones. Posteriormente el conocimiento y formación en cuestiones metodológicas que se imponían con el Plan Bolonia, fue lo que nos llevó a determinar las necesidades docentes y de formación que se convirtieron en los objetivos. El corte cualitativo de la investigación nos ha llevado a crear distintos espacios de aprendizaje a fin de organizar las prácticas y generar datos sobre el proceso. La cantidad de acciones realizadas así como los instrumentos que se fueron diseñando en función a las necesidades, se muestran en los distintos apartados que hemos organizado en función al desarrollo real de la acción. Por otra parte, debemos aclarar que la naturaleza crítica de la innovación lleva implícita la reflexión y el cuestionamiento continuo en cada uno de las acciones llevadas a

cabo, de ahí que optáramos por ir exponiendo las inquietudes y opiniones surgidas a lo largo del proceso.

### 3.1. Recogida de datos

El carácter innovador de la experiencia nos llevó a la creación de espacios para la realización de las prácticas, como por ejemplo el curso en campus virtual, las tutorías, seminarios y entrevistas. Todos ellos fueron diseñados a fin responder a los principios pedagógicos que sustentaban la práctica. Para la recogida de datos se elaboraron dos instrumentos: un protocolo de actividad práctica de carácter cualitativo reflexivo (el informe) y otro más descriptivo para recoger notas de campo y hacer seguimiento de la asistencia a las sesiones prácticas. También se diseñaron instrumentos para la autoevaluación del estudiante sobre sus propios aprendizajes. Todos ellos se muestran en apartados siguientes.

Los datos recogidos son los informes realizados por los estudiantes y defendidos en las entrevistas con un docente médico para la calificación de la asignatura.

### 3.2. Participantes y muestra

Nos situamos en un estudio de casos donde todos los participantes son tenidos en cuenta y no hablamos de muestra representativa de la población. La muestra corresponde con la población que ha sido de 150 estudiantes de 5º cursos de medicina que realizaban la asignatura de Uroología Patología Quirúrgica II.

## 4. NUEVO DISEÑO DE LAS PRÁCTICAS DE UROLOGÍA

La identificación de las necesidades, preocupaciones e inquietudes del profesional médico en relación a los cambios metodológicos, fue el punto de partida para comenzar la innovación que intentó responder y cumplir los objetivos planteados en relación al nuevo rol docente y estructura pedagógica de las prácticas. La creación de nuevos espacios para el aprendizaje, donde se incluían los seminarios y talleres, se ubicaron en un espacio virtual diseñado para la formación, docencia, evaluación, autoevaluación e interacción entre los participantes de la práctica.

### 4.1. Rol del docente

El posicionamiento del docente y cómo este entiende su rol como orientador y facilitador de los aprendizajes es el punto de partida. Desde la Universidad y como docentes debemos entender que vivimos en una sociedad dinámica y con grandes cambios sociales; cambios que afectan directamente

al campo de la salud. Por lo tanto, esta nueva realidad nos obliga a formar a los estudiantes de medicina a través de la investigación, la autoformación y la autoevaluación. Partimos de la idea de que solo el sujeto es capaz de determinar cuáles son sus carencias y aspiraciones.

Creemos en la necesidad de fomentar la conciencia y cultura de evaluación en todos los miembros de la comunidad educativa. Debemos evaluar y debemos ser evaluados. Las repercusiones de esta actitud evaluadora y evaluativa las explican Picardo y Escobar (2002) con gran acierto:

La creación de una cultura o disciplina personal de autodesarrollo profesional debe emerger en las instituciones de formación docente – o antes; si a los estudiantes universitarios no se les exige o no se les introduce en el camino de las responsabilidades profesionales autónomas, si no se les ayuda a construir un hábito de lectura o actualización, difícilmente podrán autoformarse en el escenario laboral. (Picardo y Escobar 2002: 118)

En base a estas aportaciones, nos planteamos una metodología basada en la investigación acción, centrada en la reflexión por parte del alumno, dando espacios y oportunidades para que éste pueda hacerse a sí mismo.

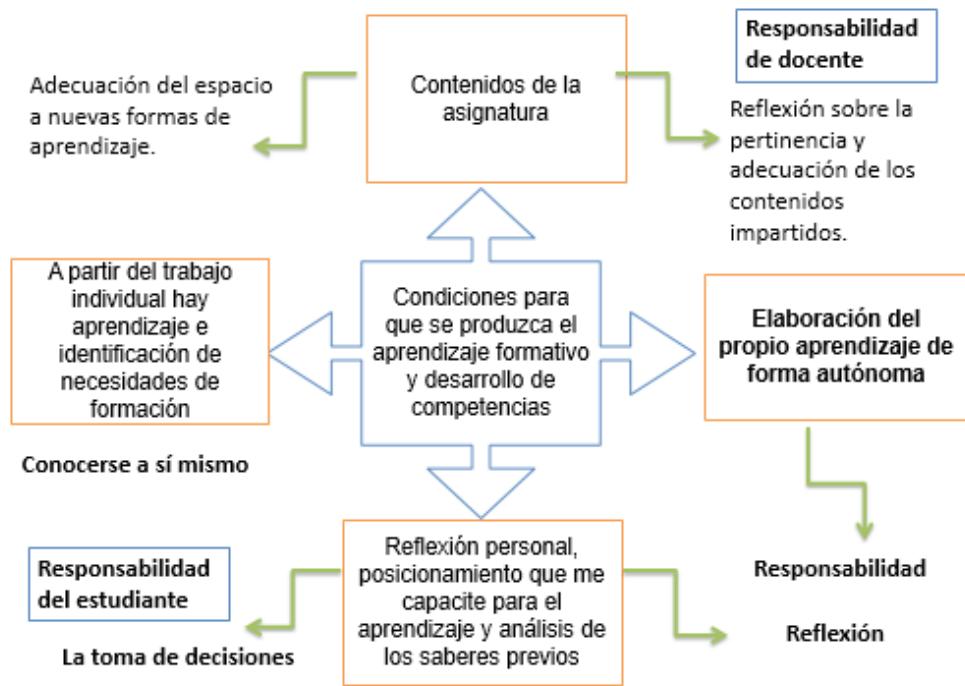
En esta línea, nos encontramos que a la propuesta de la Convergencia Europea “aprender a aprender” debemos añadir “aprender a desaprender”. Así, intentamos que el alumno sea el que tome las riendas de su aprendizaje, se sienta libre partiendo de su responsabilidad y que los contenidos aprendidos sean de utilidad para su proyecto profesional y vital.

#### 4.2. Estructura de las prácticas en función de los objetivos

Como venimos insistiendo, la nueva concepción de aprendizaje y de formación a través de las prácticas requiere un nuevo posicionamiento de los docentes, las instituciones y los estudiantes. Como primer punto tenemos la selección de contenidos y adecuación de los espacios de aprendizaje como responsabilidad del docente. El estudiante es responsable de su trabajo autónomo. Entendemos que el estudiante debe partir de un conocimiento personal en el que incluye el descubrimiento del proyecto profesional, para terminar en un nuevo planteamiento de los saberes, fruto de la reflexión y la formación a través de la investigación.

La figura 2 muestra el esquema empleado en el diseño de las prácticas, donde el eje central es la formación y aprendizaje del estudiante basado en el desarrollo de competencias. La creación de espacios y la elaboración de contenidos son parte de la responsabilidad de los estudiantes. Por otra parte, la responsabilidad docente recae entre otras cuestiones, sobre la utilidad y pertinencia de los contenidos impartidos. La toma de decisiones, la reflexión y la responsabilidad es lo que entendemos que lleva al aprendizaje autónomo y a una docencia centrada en el estudiante.

Figura 2. Esquema principal para el diseño



Fuente: Montserrat Vargas Vergara

Tradicionalmente nos basamos en una formación académica donde la transmisión de los contenidos se hace a través de clases magistrales. La aplicación de estos contenidos a través de las prácticas hospitalarias, no siempre ha sido posible. La pasividad de los estudiantes, así como la concepción de las prácticas, han provocado que no siempre la acción lleve a la puesta en juego de los saberes adquiridos en clase. Entendemos que las prácticas deben permitir al estudiante la identificación de sus necesidades de formación y la constatación de los saberes ya adquiridos mediante la elaboración propia de contenidos. En función del esquema general que entendemos debiera seguir cualquier práctica de formación, nos planteamos unos objetivos para el desarrollo de las mismas que deben ser conocidos por todos, para que sepan qué se espera de ellos. Destacamos la singularidad de estos objetivos, ya que son distintos para el estudiante y para el docente. Esto es lógico si pensamos que tanto los puntos de partida como las metas a alcanzar son diferentes.

#### *Objetivos para el alumno*

- Adquirir una preparación humana amplia que permita acercarse al mundo de la medicina con madurez, respeto y rigor profesional.

- Conocer la realidad del ejercicio profesional de la medicina en general a través de las prácticas clínicas de urología en particular.
- Identificar las necesidades de formación académica en el campo de la urología y disciplinas asociadas o implicadas en las distintas patologías.
- Adquirir un desarrollo óptimo de las competencias y habilidades específicas de la materia.

#### *Objetivos para el profesor*

- Proporcionar un espacio y momento donde una actividad asistencial sirva de aprendizaje y/o estímulo para el aprendizaje.
- Proporcionar metodologías y recursos que faciliten el aprendizaje y la formación integral del alumno.
- Facilitar la reflexión crítica sobre la realidad y el quehacer diario del médico, al objeto de una mejor integración como futuro profesional de la medicina.
- Al finalizar las prácticas, el alumno debe algo saber más de la urología que cuando se iniciaron las mismas.

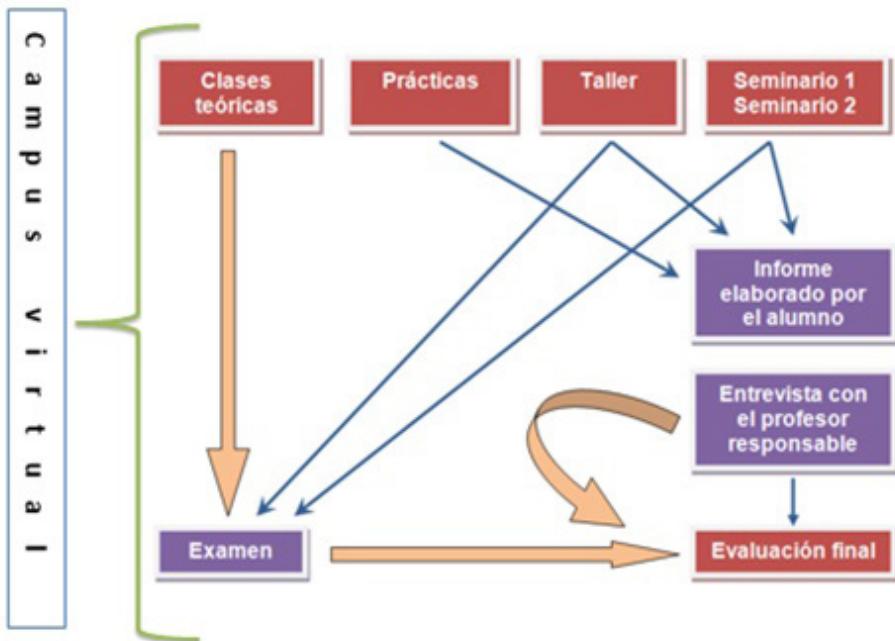
Una vez concretados los objetivos llega la necesidad de crear los espacios para el aprendizaje. Uno de los problemas que plantean las prácticas es que estas pueden ser diseñadas pero no planificadas. Por otra parte, la planificación de las prácticas no sería lo adecuado, ya que su objeto final es el conocimiento y acercamiento del alumno a lo que será el desarrollo laboral de su profesión, por lo que no tendría sentido ya que serían unas prácticas ficticias, teniendo en cuenta que la actividad hospitalaria es imprevisible.

#### *Creación de espacios para el aprendizaje*

La figura 3 muestra los espacios que se diseñaron en función de las necesidades de las prácticas: las aulas donde se imparten las clases teóricas, el hospital para una puesta en práctica de los saberes y detección de las necesidades de formación, los talleres de carácter práctico, que veremos a continuación, y finalmente los seminarios monográficos como complemento de la asignatura. Todos estos espacios se coordinan y/o nutren a través de Campus Virtual.

A fin de complementar la formación y cargar de contenido las prácticas se organizaron varios seminarios. Los resultados nos han llevado a constatar que son un buen espacio para profundizar en aquellos temas que el docente considere que no están debidamente tratados en el currículo académico. Por otra parte, también es una

Figura 3. Espacios para el aprendizaje



Fuente: Montserrat Vargas Vergara

ocasión para mostrar una cara más amable de la asignatura y suscitar el interés del estudiante para su posterior especialización.

Tanto los seminarios como los talleres tienen objetivos determinados que se modifican según las necesidades que se van detectando en las evaluaciones.

#### *Objetivos de los seminarios*

Se organizaron dos seminarios para mostrar cómo se orientan los problemas clínicos habituales en urología y cómo llegar desde los datos al diagnóstico. Mostramos como ejemplo los contenidos tratados en uno de ellos, donde se presentaron los siguientes cuadros médicos.

- Uropatía obstructiva supra vesical. Crisis renoureteral. Hidronefrosis.
- Diagnóstico diferencial de masas escrotales. Escroto agudo.
- Sintomatología miccional en varón.

#### *Objetivos de los talleres*

Los talleres se crearon con el fin de que los estudiantes se familiaricen con el material utilizado habitualmente en la especialidad de urología.

- Material necesario para la derivación urinaria.
- Simulador para la exploración prostática.
- Material de laparoscopia en urología.
- Material de diagnóstico por imagen-visualización de imágenes.
- Material endoscopia quirúrgica.

### *Actividad en Campus Virtual*

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya se ha convertido en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Son pocas las ocasiones en que la universidad utiliza las tecnologías con estos fines, más allá de la mera instrucción y reproducción. Teniendo en cuenta que la estancia en los hospitales universitarios no garantiza que el estudiante pueda tener un acercamiento total a los contenidos de la disciplina, objeto de estudio, diseñamos este espacio de Campus Virtual incluyendo los siguientes contenidos y herramientas:

- Clases en diapositivas actualizadas sobre distintas patologías propias de la disciplina.
- Banco de preguntas y preparación del M.I.R.
- Banco de imágenes de urología.
- Información y foro de comunicación entre alumnos y profesores.

A priori, y bajo una antigua concepción de las prácticas hospitalarias, no cabría pensar en el papel que el Campus Virtual pudiera tener. En nuestra propuesta no se utiliza únicamente como repositorio de información, sino como recurso para la obtención de herramientas para la autoevaluación. Este es uno de los recursos de bajo costo económico que puede ser más explotado, por ejemplo conectando con otras universidades y hospitales para llegar a un aprendizaje más amplio y completo. Por otra parte, el Campus Virtual cumple uno de los principios del EEES que es respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

### *Repositorio de imágenes*

Dada la importancia de la imagen en la práctica médica y garantizar el aprendizaje en esta dimensión, se creó el repositorio de fotos. En el ejemplo de la imagen 4 se muestra cómo el docente facilita imágenes a fin de captar la atención del estudiante y orientándolo hacia los contenidos más importantes y que deben quedar debidamente estudiados.

Imagen 4. Ejemplo de repositorio de fotos en Campus Virtual



Fuente: Imagen y leyenda aportada por el docente médico<sup>1</sup>

A través de las distintas imágenes que se ofrecen en el repositorio de fotos en el curso creado en Campus Virtual, se le da la oportunidad y el espacio para asociar imágenes a las distintas patologías e identificar sus características. De esta forma el estudiante pone en juego sus saberes al tiempo que puede evaluar sus necesidades de formación sobre el tema a tratar.

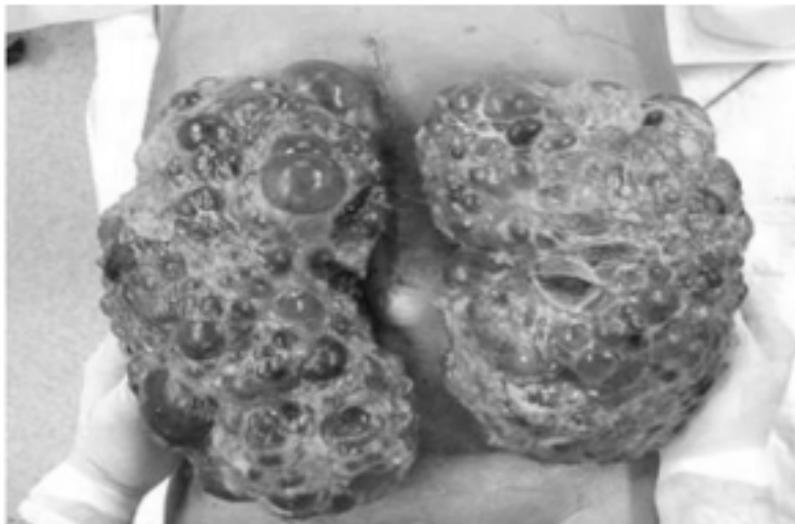
Junto a la imagen, el docente médico aporta datos relevantes sobre lo que el estudiante debe conocer y/o descubrir para llegar no solo a una identificación, comprensión e interpretación de la imagen aportada, sino que a través de la misma sea capaz de llegar a un diagnóstico con su correspondiente propuesta de intervención.

Una de las cuestiones que más preocupó a los docentes médicos fue la dificultad de los estudiantes para asistir o participar en las operaciones relacionadas con la urología. No solo para asimilar el buen hacer como médico, sino para el conocimiento del material quirúrgico y el correcto y determinante desenvolvimiento en el quirófano. Nuevamente la utilización de las TIC y las TAC fue una fácil y económica solución, permitiendo al docente aportar fotografías con comentarios o descripciones a fin de orientar al estudiante, como se puede ver en la imagen 5.

Una de las cuestiones que dificultan y que se plantean como algo a resolver en el diseño de las prácticas hospitalarias, es la imposibilidad de prever las intervenciones

Imagen 5. Ejemplo de repositorio de fotos en Campus Virtual

**TALLER IMÁGENES DE QUIRÓFANO**



*Fuente: Imagen aportada por el docente médico*

a las que puede acudir el estudiante durante el periodo de formación. Por ello, la oferta de fotos reales obtenidas en el quirófano son de gran utilidad ya que permite un acercamiento a una realidad que no está garantizada que se pueda ofrecer. Obviamente, no se trata de una propuesta de formación basada en fotografías.

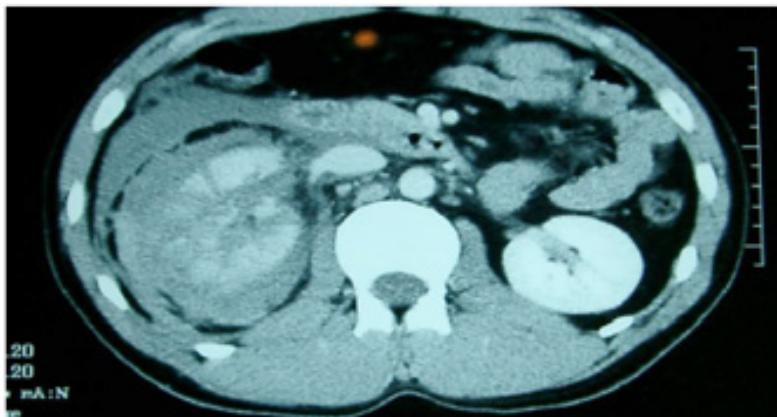
Se diseñó un taller de pruebas diagnósticas mediante imágenes (imagen 6) por su importancia y relevancia en el ejercicio de la medicina. Junto con el personal médico se vio la necesidad de profundizar en estos contenidos. En este caso el estudiante no solo aprende a identificar las patologías a través de las pruebas, sino que alcanza un conocimiento más profundo sobre la información que aporta cada una de ellas, con el consiguiente ahorro económico, agilidad en el diagnóstico y evitando la saturación de pruebas en el paciente.

Las radiografías, escáner o resonancias magnéticas son algunas de las propuestas que se le presentan al estudiante. En todos los casos, la imagen va a acompañada de una serie de cuestiones para que le ayuden a poner en juego sus saberes y nuevas necesidades de formación. Vemos el ejemplo en la imagen 6.

Las cuestiones que se le plantean al estudiante en cualquiera de la pruebas que se presentan son: ¿Qué ves en la imagen y qué no deberías ver? ¿Qué debería aparecer en la imagen y no aparece? ¿Qué tipo de prueba es la que estás visualizando? ¿Cuál puede haber sido el motivo por el que se le realizó este tipo de prueba y no otra? En función a estos resultados ¿Cuál consideras que es diagnóstico, tratamiento o protocolos que se deben seguir?

*Imagen 6. Ejemplo de repositorio de fotos en Campus Virtual.*

**TALLER DE PRUEBAS DIAGNÓSTICAS**



*Fuente: Imagen aportada por el docente médico*

Este ejercicio no solo permite acercar al estudiante a conocer las distintas pruebas que se puedan realizar en cualquiera de las especialidades, sino que es fundamentalmente un ejercicio de autoevaluación de los conocimientos y necesidades de formación, al mismo tiempo que ofrece información al docente sobre el proceso de aprendizaje. El estudiante puede plasmar sus aportaciones en el diario de prácticas y posterior defensa en la entrevista de evaluación.

## 5. DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA FORMACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

Hemos visto los objetivos que nos planteamos en este trabajo, es decir, la mejora de las prácticas de urología centrándonos en el desarrollo del estudiante y un aprendizaje basado en competencias y el diseño de los espacios de aprendizaje. Queda mostrar las herramientas e instrumentos que se han diseñado para alcanzar los fines propuestos. En ese momento se diseñaron tres instrumentos:

- Registro de las prácticas diarias: un instrumento para identificar la información relevante y organización de los datos para su utilización en elaboración de contenidos y posterior redacción del informe de prácticas.
- Protocolo para redacción del informe: este instrumento surge a partir del anterior, pretendiendo ser un espacio para que el estudiante reflexione sobre los datos obtenidos en la práctica a fin de elaborar sus propios contenidos. Se incluyen apartados que invitan a la investigación y el planteamiento de dudas.
- Rúbrica de autoevaluación: mediante este instrumento, el estudiante puede

ser consciente de sus aprendizajes y de los que se le va a demandar para la evaluación de la asignatura. De esta forma se han identificado aspectos tales como: la asistencia diaria a las prácticas, registros realizados, profundidad y nivel de implicación en la elaboración de informes, así como las propuestas e iniciativas de actuación en cada uno de los casos registrados.

Uno de los problemas que manifestaron los docentes médicos era lo que podría parecer una ausencia de contenidos propios de las prácticas hospitalarias. Nos referimos a que ni docentes ni estudiantes podrían planificar o prever los aprendizajes, o cómo se daría esa sesión práctica. Para ello transmitimos al docente unos principios pedagógicos fundamentales:

- Solo el alumno puede decidir aprender; el docente tiene la responsabilidad de diseñar espacios y herramientas que favorezcan el aprendizaje, la correcta utilización es una decisión personal del que aprende.
- El alumno en prácticas tiene que aprender a aprender de todo, de todos y en todo momento. El problema de la imposibilidad de una planificación de lo que va a suceder en un hospital puede llevarnos a identificar las prácticas como un caos. De ahí nuestro empeño en el diseño de contenidos en Campus Virtual y la elaboración de un instrumento para los registros. Como ya se ha señalado anteriormente, la guía para las prácticas de Urología surge precisamente ante la necesidad de disponer de un documento de referencia para explicar y comprender los cambios realizados.

La presentación de la asignatura como parte de una especialidad médica, así como los retos y líneas de investigación, son la primera información que se le ofrece al estudiante en esta guía. La justificación de los cambios y los objetivos que nos planteamos ocuparían un segundo apartado. Como eje central está la organización de las prácticas tomando Campus Virtual como referencia (ya explicado anteriormente), la descripción de los instrumentos para la recogida de datos, la ficha de registro diario y una propuesta para la elaboración de un informe final. La rúbrica como instrumento para la autoevaluación cierra este apartado de instrumentos para la formación y elaboración propia de contenidos.

El informe<sup>3</sup>, ya descrito en páginas anteriores, ha sido diseñado como una herramienta de elaboración propia por parte del estudiante surgido de la reflexión de las notas de campo del registro diario. Se creó para ofrecer al estudiante un momento y un medio para poner en juego sus saberes y cuestionarse sus propias necesidades. Requiere de una mayor implicación, tanto a nivel personal como académico, pero también se le orienta para que sea consciente de las dudas que ha tenido en el momento de la práctica, lo que por tanto puede evidenciar lagunas en el aprendizaje.

---

<sup>3</sup> La guía *Prácticas de urología. Guía para la docencia y el aprendizaje basado en ECTS* está disponible en red. <http://hdl.handle.net/10498/14667>

En las indicaciones de la guía el estudiante es invitado a la realización de un informe profundo, animándole a tomar decisiones y emitir diagnósticos poniendo en juego todo lo aprendido en las distintas asignaturas, incluidas las de farmacología. Así el aprendizaje está en función de las necesidades del estudiante, dándole lugar a investigar, construir su conocimiento y descubrir aquello que necesita aprender. Por otra parte, la creatividad en la elaboración de los informes es otro de los aprendizajes que fomentamos, así como la competencia en la redacción de informes médicos, la correcta utilización del lenguaje, etc.

Uno de los objetivos de toda acción de enseñanza y aprendizaje es, entre otras cosas, llevar intencionadamente a que el sujeto entre en conflicto consigo mismo. Nos referimos a que no se puede entender aprendizaje sin una modificación en la persona. Para ello es necesario crear un espacio de confianza donde la duda no esté penalizada, sino provocada y permitida. La medicina, al contrario que cualquier otra disciplina, por regla general no permite rectificar errores. De ahí que la humildad del que aprende y el reconocimiento de su ignorancia sea lo que le permite aprender. Quizás este sea uno de los problemas en la formación a nivel humano en las facultades de Medicina.

El apartado de dudas no solo persigue los fines ya descritos, sino que estas motivan, justifican y orientan las tutorías. Tanto los docentes como los estudiantes parten de unos planteamientos y contenidos concretos, al tiempo que los roles se acercan más al de profesionales de la medicina, donde ambos tienen una visión y opinión del caso que les ocupa. Desde la pedagogía entendemos que mejor se almacenan las cosas que se aprenden desde la voluntad y no desde la imposición.

## 5.1. Evaluación de las prácticas

La práctica está diseñada para que sea una continua autoevaluación. El informe final está previamente orientado con la rúbrica, donde se muestran al estudiante los niveles de implicación en la asignatura y las recomendaciones para alcanzar la máxima calificación. Los elementos que se deben incluir en el informe se muestran a continuación.

### *Elaboración de informe*

- Certificación de asistencia.
- Registro diario de la actividad de las prácticas clínicas (una por día).
- Informe sobre conocimientos adquiridos en el taller.
- Anotaciones/apuntes/informe de los conocimientos adquiridos en los seminarios.

- Se valorará muy positivamente la aportación de conocimientos no adquiridos durante las actividades anteriores y su adquisición por sus propios medios.

La evaluación de la asignatura de prácticas comprende el registro diario de las prácticas, asistencia a seminarios y tutorías. La elaboración del informe y su defensa en la entrevista con el docente son parte de los instrumentos utilizados.

El alumno es responsable de su evaluación, ya que decide hasta dónde quiere llegar con su implicación. La labor del docente no es la de “enseñar”, sino más bien la de ofrecer espacio y herramientas para posibilitar aprendizajes.

En resumen y adelantando algunas de las cuestiones que planteamos en el apartado de conclusiones, el diseño de las prácticas de urología y posterior guía para la docencia y el aprendizaje, objeto de este trabajo de innovación, se centra en tres pilares que involucran a los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje: a nivel institucional tenemos la realización de la actividad hospitalaria; a nivel de estudiantes la elaboración de conocimiento propio mostrado a través de los informes; finalmente el docente, con el diseño pedagógico de las prácticas para que pueda darse el aprendizaje.

Por otra parte, este sistema de evaluación permite al docente identificar el nivel de adquisición de contenidos, tener una docencia más personalizada y, sobre todo, disponer de un diagnóstico sobre cómo los estudiantes se enfrenta a las prácticas, sus fortalezas y sus debilidades.

## 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia en el mundo académico nos lleva a pensar que uno de los principales problemas de la innovación educativa es que la propuesta sea entendida y aceptada por los implicados. Lamentablemente, todo lo que suponga salir del esquema tradicional de exposiciones de clase, toma y reproducción de apuntes, suele en principio generar rechazo y cierta angustia entre los estudiantes, y muchas veces entre los profesores, ya sean o no participantes de la experiencia. La cuestión se complica cuando a todo ello se le añade que la innovación supone un cambio de rol en el estudiante, donde pasa de ser más o menos pasivo a tener el máximo protagonismo, ser responsable de sus aprendizajes, reflexionar sobre su práctica, generar sus propios conocimientos y detectar sus necesidades de formación. Muchos cambios en poco tiempo. Pero la situación aún se puede complicar más, cuando el cambio lo hace un solo profesor; entonces puede parecer que va contra corriente, por lo que se pueden dar presiones de todo tipo, a fin que regresar al sistema tradicional que todos controlan. Sallán y Bris (2004) plantean el problema de las instituciones ante el cambio.

Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones

desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o bien cuando su esfuerzo es absorbido por una dinámica institucional conservadora. Se hace preciso, por tanto, comprender la organización en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido. (Sallán y Bris, 2004: 24)

El problema de la inflexibilidad y la resistencia al cambio, en unas ocasiones impide la innovación docente y en otros desanima a quien pudiera intentar llevarla a cabo. Afortunadamente la aceptación que hemos tenido en las prácticas de urología ha sido extraordinaria, tal y como muestran los resultados.

Los resultados en la experiencia del nuevo diseño de las prácticas de urología han sido obtenidos a través de entrevistas con el docente médico, por lo que esta experiencia de innovación no la daremos por terminada ya que estamos trabajando en el diseño de un instrumento para recoger la opinión de los estudiantes. Las dimensiones que se han destacado se muestran a continuación.

#### *El alumnado*

- Mayor implicación en su formación y mejora de los aprendizajes. El estudiante no solo tienen la responsabilidad de su aprendizaje, sino que puede gestionar y orientar los mismos tanto hacia sus preferencias como en si implicación.
- Mayor capacidad de reflexión-deducción y elaboración de contenidos y necesidades de formación. Se ofrece la posibilidad de que el estudiante participe activamente en su propio proceso de formación donde quizás una de las cuestiones más importantes es que se le está ofreciendo el periodo de prácticas como la posibilidad de aprender a través de la investigación, donde el cuestionamiento sobre los propios aprendizajes deja aflorar las dudas que son valoradas positivamente.
- Formación global para el desarrollo profesional y vital. Este diseño ha permitido que en una asignatura de prácticas de urología el estudiante ponga en juego los saberes de todas las asignaturas cursadas.
- Realización de prácticas hospitalarias organizadas. Como ya se ha indicado, las prácticas hospitalarias tienen cierta dificultad que impide conocer qué puede suceder en esa sesión. De ahí la importancia de un diseño flexible y universal que permita el acercamiento del estudiante a lo que es la realidad del profesional médico. La elaboración de todos los materiales ha sido fundamental para que estudiante y docente tengan una referencia académica y pedagógica.
- Ensayo de examen MIR. Una de las cuestiones recurrentes a lo largo de esta experiencia ha sido la preocupación para la preparación del examen MIR. La creación de un espacio virtual para ofrecer preguntas relacionadas con la

asignatura ha sido una de las cuestiones más aplaudidas por los estudiantes, ya que ven que las prácticas como una oportunidad de estudio.

*El docente*

- Diseño pedagógico de la actividad formativa. Quizás este haya sido uno de los mayores retos de la experiencia. El buen hacer y voluntad de los docentes médicos ha permitido la innovación.
- Entender la práctica como parte esencial de la formación con alto nivel de contenidos. Por defecto, se tiende a pensar que una práctica está carente de contenido, dada la tradición de aprender solo lo que está en los libros o lo que es objeto de examen. Este es uno de los grandes errores con los que nos enfrentamos a la hora de aprender haciendo y hacer para aprender.
- Evidenciar las necesidades de formación de los estudiantes. Los informes que se defienden en la entrevista con el docente-tutor, así como la asistencia a tutorías, permite a los docentes identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, a fin de tener posibilidad de aportar documentación adicional o incluir talleres o seminarios a lo largo del periodo de prácticas.
- Acercamiento a la práctica médica desde la reflexión y la investigación. Desde la pedagogía, no comparto la tendencia a entender que las prácticas en cualquier área de conocimiento se limiten en la concepción de un espacio para evaluar lo que el estudiante sabe. Lejos de esta idea, las prácticas que se han diseñado contemplan los conocimientos del estudiante, pero van más allá. Se orientan hacia el conocimiento personal, el desarrollo profesional y sobre todo a las necesidades de investigación de la disciplina que se está cursando a través de las prácticas.

*- La institución*

- Minimizar gastos y potenciar recursos. Se trata de una gestión de los recursos como puede ser Campus Virtual, donde ya hay experiencias muy interesantes de comunicación entre distintos hospitales a fin de tener un enriquecimiento en la formación.
- Mejora en la formación de los futuros médicos. Queda alcanzar el debido reconocimiento a los docentes que se implican en la innovación y apuestan por un cambio en la docencia pensando en la mejora de la formación de los estudiantes.
- Mejora del clima de trabajo en un proyecto común en el que se implica. Este diseño de las prácticas permite incluir a todos aquellos docentes o personal sanitario que quiera implicarse. Los talleres que se han diseñado y que pueden tener otras temáticas que sean de interés pueden ser un espacio interesante

para invitar a otros profesionales y así dar una visión integral de las prácticas.

La cuestión de las calificaciones queda bien resulta, ya que la implicación del estudiante y su participación en todo el proceso es tal, que pocas o ninguna son sus discrepancias con el docente sobre las puntuaciones finales. Una vez más hemos alcanzado el objetivo de centrar la docencia en el estudiante.

## 7. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llegamos, ya comentadas anteriormente y que ahora corroboramos, es que el EEEES ha sido una gran oportunidad para la reflexión y el cambio hacia las adaptaciones necesarias, no solo para un nuevo desarrollo profesional, sino para una nueva sociedad que reclama personas “competentes”; oportunidad que se ha visto condicionada por la resistencia al cambio por parte de las propias instituciones de formación. Por otra parte, las iniciativas de investigación-innovación realizada a nivel personal tampoco han sido utilizadas como propuestas de mejora. De aquí surge de nuevo el debate sobre el reconocimiento de la labor docente y su repercusión en la comunidad educativa.

## 8. DEBATE

La realización de este trabajo de innovación docente pone de nuevo en juego el papel que la pedagogía está ocupando en las aulas universitarias, la formación pedagógica de los docentes y la transmisión de contenidos de forma significativa. Tal y como señala Picardo (2002) centrándose en la necesidad de orientación profesional desde las aulas y su repercusión en la docencia, quien lo explica en el siguiente texto:

En última instancia, el tema del desarrollo profesional y de una cultura de autoformación tiene que ver con una visión de futuro y con la auto comprensión de la profesionalidad docente; mientras se haga docencia para sobrevivir o mientras se haga docencia desfigurada o saturada, no habrá espacios, tan siquiera para pensar en la importancia del desarrollo profesional; más allá de las inquietudes vocacionales, también el sistema tendrá que abrir los espacios iniciales para jalonar o para estimular esta preocupación profesional (Picardo, 2002: 119)

### *Limitaciones*

A la hora de hablar de las posibles limitaciones en la investigación-innovación en el proceso de elaboración de este trabajo, evidenciamos la necesidad de crear una cultura de evaluación, autoevaluación y, sobre todo, de orientar la formación universitaria desde la investigación-acción, en la que el estudiante sea el que tome las riendas de su aprendizaje y desarrolle todo su potencial. Esto debe ser fomentado desde la concepción de las prácticas, no solo para una puesta en juego de los saberes, sino para indagar de forma autónoma las necesidades de formación. Entendemos

que las prácticas deben ser consideradas como el primer acercamiento al desarrollo profesional y no limitarse o reducirse una asignatura más del currículo académico, que para algunos puede estar carente de contenidos.

Tras este trabajo nos reafirmamos en la idea de que la innovación educativa no requiere de grandes presupuestos; es más, no requiere de presupuesto. Cuando hablamos de calidad de la educación y al tiempo justificamos la mala praxis por cuestiones económicas, es una reducción al absurdo. La innovación, al igual que la calidad, solo requiere de “voluntad”. Lamentablemente, los actuales sistemas de promoción del profesorado distan mucho de poder evaluar lo únicamente indispensable para mejorar.

Esta innovación que acabamos de mostrar se hizo sin financiación. Fue la voluntad de los docentes médicos y la pedagoga lo que hizo posible su realización. Al tratarse de una innovación docente, el cambio en la docencia no fue puntual, sino algo que supuso un cambio sustancial y permanente en la docencia-aprendizaje. Solo queda que las instituciones de formación entiendan la importancia y necesidad de cambio, así como el debido reconocimiento de la acción decente.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arráez-Aybar, L. A., Millán Núñez-Cortés, J., Carabantes-Alarcón, D., Lozano-Fernández, R., Iglesias-Peinado, I., Palacios-Alaiz, E. y Nogales-Espert, A. (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de Ciencias de la Salud en la Universidad Complutense: una experiencia positiva. *Educación médica*, 11(3), 169-177.
- Beraza, M. A. Z. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17.
- Duarte-Qupper, C. O.y Figueroa-Valenzuela, R. (2005). Estudio buenas prácticas en orientación vocacional, laboral e intermediación laboral con jóvenes. Documento en red. Disponible en: <http://cort.as/wdBV>
- Isenrich, L. L. (2015). Educación médica: Dilemas, retos y tareas. *Acta Herediana*, 54.
- Mateos-Aparicio, I. Sánchez-Paniagua López, M. Rodríguez-Rodríguez, E. Hervás Pérez, J. P. y Martín-Fernández, B. (2015). Fomentando la participación efectiva. Repositorio Universidad Europea. Documento en red. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11268/4476>
- Millán Núñez-Cortés, J. y Gutiérrez-Fuentes, J. A. (2012). “Enseñar a ser médicos”: un análisis de opinión de los médicos implicados en la docencia de la clínica práctica (I). Conclusiones del análisis cualitativo y metodología para un estudio cuantitativo. *Educación Médica*, 15(3), 143-147.
- Núñez-Cortés, J. M. (2005). SESIÓN TEMÁTICA II: Claves para una enseñanza de calidad. *Educación Médica*, 8(3), 132-136.

- Núñez-Cortés, J. M. Fuentes, J. A. G., y del Castillo, J. A. S. (2015). Educación Médica: una nueva etapa. *Educación Médica*, 16(1), 1-2.
- Núñez-Cortés, J.M (2010). Evaluación del alumno. *Educación Médica*, 13, S57-S60.
- Picardo, O. y Escobar, J. (2002) *Historia de las ideas pedagógicas*. Documento en red. Disponible en <http://cort.as/wbYW>
- Rodríguez Rubio- Cortadellas, F y Vargas Vergara.M. (2012). Prácticas de urología. Guía para la docencia y el aprendizaje basado en ECTS. Documento en red. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10498/14667>
- Sallán, J. G. y Bris, M. M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias pedagógicas*, (9), 21-44.
- Vargas-Vergara, M. y Rodríguez-Rubio Cortadellas, F. (2009). Guía para la docencia y el aprendizaje: aplicación a las prácticas de urología. *1ª Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria. Comunicación*.

Todas las fotos *ofrecidas* como ejemplo han sido seleccionadas por el profesional docente médico Dr. Federico Rodríguez - Rubio Cortadellas. Las instrucciones y orientaciones pedagógicas para el estudio han sido elaboradas por la Dra. Vargas Vergara.

## **Autores**



## AUTORES / AUTHORS

**Álvarez-Ossorio, Luisa.** Licenciada en Historia por la Universidad de Sevilla. Trabaja en el Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA)-Sevilla desde 1997, como ayudante de dirección hasta 2005 y como coordinadora del programa desde esa fecha.

**Amador Muñoz, Luis Vicente.** Profesor Titular de Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ha tenido diversas responsabilidades en cargos docentes en la Universidad Pablo de Olavide: vicerrector de Promoción Social y Extensión Universitaria, ponente de la titulación de Educación Social, miembro de la Comisión Andaluza de Educación Social. Dirige e imparte docencia en diverso doctorados y Master Oficiales. Ha participado y es autor en múltiples artículos, capítulos de libros y libros en el ámbito de la formación en sus diversas modalidades: educación a lo largo de la vida, en el mundo laboral, familiar, ámbito educativo y cohesión social. Participa en diversos proyectos de investigación relacionados con las temáticas expuestas.

**Bas-Peña, Encarna.** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Universidad de Murcia. Facultad de Educación. España. Líneas de investigación: Educación Superior y formación de profesionales. Pedagogía Social-Educación Social. Profesionalización docente. Educación y drogodependencias. Género y educación. Entre las últimas publicaciones: Bas-Peña, Encarna; Pérez-de-Guzmán, Victoria y Maurandi López, Antonio (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón* 67 (3), 51-66. Educación Social y formación en drogodependencias. Vargas-Vergara, Monserrat; Bas-Peña, Encarnación & Esteban-Ibáñez, Macarena (2015). Education and Social Change: A View from Europe and Latin America. *Journal Journal of Latinos and Education*. V. 14, 135-142. Bas-Peña, Encarna (2014). Educación Social y formación en drogodependencias. *Health and addictions: salud y drogas*, v. 14, n. 1, p. 59-70.

**Bodas González, Eladio.** Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Diplomado en Profesorado de EGB. Funcionario docente del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria (especialidad Orientación Educativa) de la Junta de Andalucía. Profesor tutor de la UNED en el Centro Asociado de Sevilla y Coordinador del COIE del mismo centro. Actualmente, su actividad académica e investigadora se centra en el estudio del balance de competencias como metodología de la orientación profesional y en la formación e inserción laboral de los educadores sociales y pedagogos.

**Cárdenas-Rodríguez, Rocío.** Profesora Contratado Doctor del Departamento de Ciencias Sociales de Universidad Pablo de Olavide. Principales líneas de investigación: “Diversidad cultural y educación para la ciudadanía”, “Juventud y educación en valores” e “Innovación educativa en el ámbito universitario”. Entre sus publicaciones destacan: Cárdenes Rodríguez, R. (2008). Valores y actitudes de los/as jóvenes andaluces en contextos pluriculturales. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*. V. 15. p. 75-86; Cárdenes Rodríguez, R., Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> C. y Pérez Pérez, I. (2008). La inmigración femenina en España. *Revista de Humanidades*. V.15, p. 115–138; Cárdenes Rodríguez, R., Pérez Serrano, G., López Noguero, F., Mateos Claros, F., Pérez de Guzmán Puya, M<sup>a</sup> V. (2003). *Valores y actitudes democráticas en los jóvenes andaluces*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía.

**Castaño Buitrago, Hernando.** Profesor de tiempo de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Sincelejo (Colombia).

**Castilla Vázquez, Carmen.** Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla y Profesora de Antropología en la Universidad de Granada. Sus principales intereses de investigación son la religiosidad popular, los nuevos movimientos religiosos, la inmigración y el flamenco. Es miembro del grupo de investigación Antropología y Filosofía (SEJ 126) y profesora del Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA)-Sevilla. Entre sus publicaciones podemos destacar: He decidido dejar mi país: reflexiones en torno al fenómeno de la inmigración, *Revista Sistema*, 194, Madrid, 2006: 45-72. La religione come fattore di integrazione sociale nei contesti di inmigrazione: il caso dell'Andalusia (Spagna), en A. Nesti (ed.), *Multiculturalismo e pluralismo religioso fra illusione e realtà: un altro mondo è possibile?* Firenze, University Press, 2006: 283-294. De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión, *Gazeta de Antropología*, nº 15, 1999. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Florencia (Italia) y Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill (Estados Unidos).

**Cid Rodríguez, Rafael.** Doctor por la Universidad de Sevilla en el Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas y Licenciado en Geografía e Historia por dicha Universidad. Funcionario de Administración Especial del Ayuntamiento de Sevilla, es también profesor-tutor del Centro Asociado de la UNED en Sevilla, profesor del Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA)-Sevilla e integrante del grupo de investigación (HUM801): “La Cultura escrita y escritos conservados en Andalucía: Archivos y Bibliotecas”, del Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Sevilla (desde 2005). Sus temas principales de investigación son la cultura escrita y el transporte del correo. Ha sido también vocal del Comité 50 de AENOR, Grupo de trabajo 5: “Presentación y difusión de trabajos científicos y técnicos” (2007-2013).

**Conde Pascual, Elena.** Doctora en Ciencias del Deporte y de la Actividad Física, Facultad de Deporte, Universidad Católica San Antonio, Murcia (UCAM). España. Líneas investigación: Carrera dual deportistas alto nivel. Gestión y administración del deporte. Tres últimas publicaciones: López de Subijana, C.; Barriopedro, M. & Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64. López de Subijana, C.; Barriopedro, M.; Gallardo, L. & Conde, E. (2014). Eficacia en la aplicación de las medidas de formación para los deportistas de alto nivel en el territorio español. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 41-48. López de Subijana, C.; Mascaró, F. & Conde, E. (2014). Los servicios de asesoramiento a los deportistas de élite en las universidades españolas. *Kronos*, 13(2).

**Esteban Ibáñez, Macarena.** Profesora contratada doctora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, de la que fue coordinadora de Prácticas Regladas Externas durante los años 2007-2009. Posteriormente fue nombrada vicedecana de Relaciones Institucionales y Prácticas de la Facultad de Ciencias Sociales, labor que aún desarrolla en la actualidad. También es coordinadora del Master Interuniversitario de Educador/a Ambiental en la Universidad Pablo de Olavide y autora de varios libros y artículos científicos sobre educación ambiental, línea de investigación a la que se dedica.

**Ferre Jaén, Elvira.** Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO, BACH, FP y EI, Educación. Graduada en Matemáticas por la Universidad de Murcia. Analista de datos en Servicio de Apoyo a la Investigación. Actualmente cursando el programa de doctorado en Educación de la Universidad de Murcia. Colaboradora del libro: *Fundamentos estadísticos para investigación* (Introducción a R. Bubok Publishing). Líneas de investigación: Educación y género.

**González Fernández, Raúl.** Doctor en Ciencias de la Educación. En la actualidad es Funcionario de Carrera del Cuerpo de Maestros en la Comunidad de Madrid, actividad que combina con la de Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (Facultad de Educación, UNED). Su actividad investigadora se centra en la formación de los docentes y educadores sociales, tratamiento educativo de la diversidad y el liderazgo y mejora de la calidad educativa, teniendo diversas publicaciones y ponencias sobre estas temáticas. Es miembro del Grupo de Innovación consolidado de la UNED *PIP-41 Prácticas Profesionales* que realiza su labor investigadora en el ámbito de las prácticas curriculares y extracurriculares.

**Infante Mora, Eva.** Doctora en Estudios Árabes e Islámicos por la Universidad de Sevilla y Máster en Estudios Contemporáneos de Medio Oriente y Norte de África por la Universidad de Michigan. Trabaja en el Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA)-Sevilla desde 1997, como subdirectora hasta 2005 y como directora desde esa fecha. Responsable de la gestión administrativa y académica del programa, de las relaciones con las universidades estadounidenses miembros del consorcio y

con la Universidad de Sevilla. Publicaciones: Infante Mora, E. (1997). La literatura magrebí en el exilio: recreando identidad. *Philologia hispalensis*, v. 11, n. 1, p. 21-33. Infante Mora, E. (1994). Concepto de género en las novelas de Tahar Ben Jelloun. *Awraq: Estudios sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo*, n. 15, p. 11-27.

**Jaén Martínez, Alicia.** Licenciada en Psicopedagogía en 2005 por la Universidad de Sevilla. Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla en 2008, bajo el programa de doctorado de Investigación e intervención educativas del Departamento de Didáctica y organización Escolar y métodos de investigación de la Universidad de Sevilla. Tesis cuyo título es “evaluación de cursos de formación permanente del profesorado a distancia. Un estudio de caso”, con evaluación de Sobresaliente Cum Laude por unanimidad. Miembro del Grupo universitario de Investigación GEDUPO. Perteneciente al equipo editorial de la revista educativa digital Hekademos, publicación indexada en ISOC, Latindex, MIAR, Recolecta, Ulrichs y Dialnet. Investigadora en el Proyecto I+D. EDU2010-19272 “Orient@cual: Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación para la elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo”. Miembro del Colectivo Docente Internacional Innovagogía.

**López Meneses, Eloy.** Doctor en Ciencias de la Educación en el 2008 en la Universidad de Sevilla y Profesor Titular de la Universidad Pablo de Olavide. Departamento Educación y Psicología Social. Desde mayo de 2015 Investigador Principal del Grupo de Investigación EduInnovagogía (HUM-971).

**Machado-Casas, Margarita.** Associate Professor at The University of Texas at San Antonio in the College of Education and Human Development, Division of Bicultural-Bilingual Studies. Dr. Machado-Casas completed her Ph.D. at University of North Carolina at Chapel Hill, and was awarded the IMPACT award for her research on transnational migration trends of newly arrived immigrants in the U.S. South and its effects in education. Dr. Machado-Casas also completed the prestigious Post-Doctoral fellowship at Frank Potter Graham (FPG) Research Institute at UNC-Chapel Hill. Her research interests include migrant, Afro-descendents, indigenous and Latino education, transnational communities, and minority agency in the fields of education, assessment/evaluation, parent/family involvement, and social-cultural foundations.

**Martín-Cuadrado, Ana María.** Doctora en Filosofía y CC. de la Educación, Experta Universitaria en Formación de Personas adultas, por la UNED. Es profesora del Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación y Directora del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED. Es miembro del Grupo de Innovación consolidado de la UNED *PIP-41 Prácticas Profesionales* que realiza su labor investigadora en el ámbito de las prácticas curriculares y extracurriculares. Actualmente, su actividad académica está centrada en la formación práctica de los docentes y educadores sociales.

**Mateos Claros, Francisco.** Profesor del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada (UGR) en Ceuta. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Amador, L.; Esteban, M. y Mateos, F. (2015). La transmisión de valores en los centros educativos. *Educación Social y plan de convivencia*. En: Juanas, A. de y Fernández, A. (coord.). *Pedagogía social, universidad y sociedad*. Madrid: UNED, p. 431-438 // Mateos Claros, F. (et al.) (2013). Autopercepción de la calidad de vida en mayores que realizan actividades físico-deportivas. Hacia un Envejecimiento Activo. En: Gázquez Linares, José Jesús (coord.). *Salud y cuidados en el envejecimiento*. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología, p. 115-120.

**Maurandi López, Antonio.** Doctor y Licenciado en C. C. Matemáticas por la Universidad de Murcia, actualmente Facultativo de Estadística en el Servicio de Apoyo a la Investigación y Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales en la Universidad de Murcia. Líneas de investigación: Educación y género, técnicas de estadística multivariante, probabilidad y estadística. Publicaciones: Trigueros Cano, Francisco Javier, Miralles Martínez, Pedro, Molina Saorín, Jesús & Maurandi López, Antonio (2017). Percepción del alumnado sobre la evaluación de Historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Arbor*, editada por el Consejo Superior de Investigaciones científicas con ISSN 0210-1963. (Aceptado para publicación en 2017). Bas Peña, Encarna, Pérez de Guzmán, M. V. & Maurandi-López, Antonio (2015). Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67 (3), 51-66. Fernández Moreno, Luis Miguel; Izquierdo Alonso, Monica; Maurandi López, Antonio & Valles Valenzuela, Javier (2013). Consistency between indexers in the LILAC database (Latin American and Caribbean Health Science Literature). *Information Research*, 18 (4).

**Miranda Díaz, Bartolomé.** Doctor en Historia y Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Sevilla. Trabaja en el Consortium for Advanced Studies Abroad (CASA)-Sevilla como mentor cultural y profesor de Historia del Arte desde 2016. Líneas de investigación: órdenes militares en el Antiguo Régimen y religión. Publicaciones: Miranda Díaz, B. (2016). Las parroquias de Carrión de los Céspedes y Castilleja del Campo: 1755-1831. *Anuario de Historia de la Iglesia andaluza*, v. 9, p. 161-180. Miranda Díaz, B. y Martín Nieto, D. A. (2016). Colegios jesuíticos de Extremadura: Don Pedro Ordóñez Flores y la frustrada fundación brocense. *Boletín de la Real Academia de Extremadura de las Letras y las Artes*, n. 24, p. 337-368. Bartolomé Miranda Díaz, B. (2014). Las almonas de Carrión de los Céspedes (Sevilla). Pleitos sobre su propiedad entre el marqués de Villafranca del Pítamo y el duque de Medinaceli en el siglo XVIII. *Archivo hispalense: revista histórica, literaria y artística*, t. 97, n. 294-296, p. 123-140.

**Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> Carmen.** Profesora titular de Psicología Social en la Universidad Pablo de Olavide. Investigadora principal del Proyecto I+D+I (2004-2007) “Los Jóvenes europeos ante los valores constitucionales e instituciones democráticas”. Temáticas de investigación: género, valores, educación de adultos e innovación educativa: Entre sus publicaciones destacan: Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> C. (2009). Valores democráticos en los jóvenes europeos. En: *Sociedad educadora, sociedad lectora. Universidad de Castilla-la Mancha*; Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> C. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En: Amador, L. y Monreal, M<sup>a</sup> C. (coord.). *Intervención social y Género*. Madrid: Narcea; Monreal Gimeno, M<sup>a</sup> C. (2010). La prevenzione della violencia di genere a traversa de l’educazione al superamento degli stereotipi. En: Campani, G. (coord.). *Genere e globalizzazione*. Pisa: Edizioni ETS.

**Muñoz Andrade, Juan.** Profesor de inglés en institutos desde 1986. Ha enseñado español como lengua extranjera en Estados Unidos (University of Michigan, Middlebury College) y en varios programas de inmersión lingüística y cultural en España. Ha enseñado cursos de lengua y expresión escrita y ha coordinado el aprendizaje lingüístico en el programa de University of Michigan, Cornell University y University of Pennsylvania en Sevilla. Coordinador del proyecto de inmersión y progreso lingüístico de CASA SEVILLA. Sus intereses se centran en la metodología de enseñanza y adquisición de lengua extranjera en inglés y en español y en actividades de innovación didáctica. Coordina el programa bilingüe del IES ALBERO (Alcalá de Guadaíra, Sevilla).

**Pérez de Guzmán Puya, María Victoria.** Doctora en Pedagogía, es Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Sus líneas de investigación se centran en el campo de la Pedagogía Social: animación sociocultural y desarrollo comunitario, valores, educación de adultos y personas mayores y metodologías cualitativas. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y Secretaria de *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*.

**Rebolledo Gámez, Teresa.** Doctoranda en el Programa de Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide. Máster Oficial en Ciencias Sociales e Intervención Social. Diplomada en Educación Social y Diplomada en Trabajo Social. Institución y dependencia donde trabaja: Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Departamento de Educación y Psicología Social. Líneas de investigación: Formación universitaria, diversidad, género, migraciones y educación permanente. Últimas tres publicaciones: Rebolledo Gámez, T. y Muñoz Pérez, J. (2016). Universidad y formación permanente. Evolución del programa “Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide. En: Gómez Galán, J., López Meneses, E. y Jaén Martínez, A., (Ed.). *New pedagogical studies in higher education*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez: San Juan, PR. Rebolledo Gámez, T.; Cruz

Díaz, M.R. y Moreno Crespo, P. A. (2015). Inclusión de recursos multimedia para la mejora de programas socioeducativos: alfabetización en medios y competencia mediática con adultos mayores de la Universidad Pablo de Olavide. *Revista Digital Educativa Hekademos*, (18), p. 15-25. Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del Profesorado de educación Primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, p. 129-148.

**Rodríguez Casado, M<sup>a</sup> Rocío.** Doctoranda en el Programa de Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social de la Universidad Pablo de Olavide. Máster Oficial en Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz. Diplomada en Educación Social y Diplomada en Trabajo Social. Líneas de investigación: interculturalidad y género en el ámbito escolar; educación para el desarrollo e interculturalidad en contextos socioeducativos; actuaciones ante la diversidad cultural en los centros escolares de infantil y primaria; migraciones y género; Formación del profesorado universitario e innovación docente universitaria. Últimas publicaciones: Terrón-Caro, T.; Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. DOI:10.7179/PSRI\_2017.29.02. Terrón-Caro, T.; Rebolledo Gámez, T.; Rodríguez Casado, M. R y Esteban Ibáñez, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales: un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, Vol.33, nº 2, 141-164. DOI: 10.6018/J/233181. Rebolledo Gámez, T. y Rodríguez Casado, M. R. (2014). Migraciones y género en el contexto mexicano: revisión de la literatura científica. *Foro de Educación*, 12(17), 165-185. DOI: 10.14516/FDE.2014.012.017.008

**Rodríguez Díez, José Luis.** Doctor en Psicología y profesor de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

**Rodríguez-Rubio Cortadillas, Federico.** Profesor Titular Facultad de Medicina. Universidad de Cádiz.

**Terrón-Caro, Teresa.** Profesora Contratado Doctor del Departamento de Ciencias Sociales de Universidad Pablo de Olavide. Principales líneas de investigación: “Diversidad cultural y educación para la ciudadanía”, “Inmigración, educación y familia” e “Innovación educativa en el ámbito universitario”. Entre sus publicaciones destacan: Terrón Caro, M<sup>a</sup> T. (2010). Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía. En: Amar, Victor M. *Educación, ideología, cultura y contextos*. Cádiz: Universidad de Cádiz. P. 155-171; Terrón Caro, M<sup>a</sup> T. (2009). L'educazione familiare originaria degli immigrati marocchini in Spagna. *Revista Studi Zancan. Politiche e Servizi alle Persone*. V. 1, p: 57-71; Terrón Caro, M<sup>a</sup> T. y Cobano-Delgado Palma, V. (2009). El papel de la mujer

en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Revista Educación Siglo XXI*. N. 27.1, p. 231-248.

**Trujillo Vargas, José Jesús.** Doctor en Educación. Departamento de Educación. Universidad Católica San Antonio, Murcia (UCAM). Líneas de investigación: didáctica y organización escolar, psicología de la educación, prevención e intervención en bullying. Tres últimas publicaciones: Trujillo, J. J. y Ruiz, I. (2015). Los entresijos del sistema “formativo-educativo”. Pedagogía mercantilizada vs pedagogía hacia la emancipación. *Resed*, 3, 19-33. Trujillo, J. J.; Sahagún, M.; Cárdenas, M. R. y Ramírez, A. (2016). Las consecuencias de la violencia filio-parental reflejadas en una historia de vida. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 119-128. Trujillo, J. J. y Romero, K. C. (2016). Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario. *Revista Encuentros*, 14 (01), 39- 52.

**Vargas Vergara, Montserrat.** Doctora. Institución: Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, España. Líneas de investigación relacionadas con innovación y formación docente, responsabilidad social universitaria, Educación superior. Publicaciones: Vargas Vergara, M. (2016) Responsabilidad social universitaria vs asistencia obligatoria a clase: ¿Una incoherencia institucional? *Revista Búsqueda*. Vargas Vergara. M. (2015) Coordinadora del monográfico Crisis Social, Educación y Desarrollo Profesional. Revista RESED: *Revista de Estudios Socioeducativos*, V. 3. Vargas Vergara. M. (2016) Principios pedagógicos para la formación de auxiliares de conversación de ELE. (Próxima publicación, aprobada en la revista Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).

**Vázquez-Cano, Esteban.** Profesor de la Facultad de Educación en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Su trayectoria profesional ha estado siempre dedicada a la Educación, ejerciendo como profesor de Instituto durante más de 15 años en diferentes centros educativos de España y Estados Unidos (Illinois). Ha desempeñado diferentes cargos directivos en Institutos de Enseñanza Secundaria y ha sido Inspector de Educación, Profesor Tutor de la UNED, Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha y colaborador de la University of Illinois (Chicago). Ha sido investigador principal de proyectos de investigación e innovación educativa y en la actualidad es miembro de diferentes proyectos de Investigación Nacionales e Internacionales que tienen como temática principal la incidencia de la tecnología en la organización y la innovación escolar. Sus líneas de investigación prioritarias son la Organización y Supervisión escolar, el Aprendizaje móvil-ubicuo, el Lenguaje Digital y los Cursos Online Masivos en Abierto (MOOC); temáticas sobre las que ha publicado más de 150 contribuciones científicas.

**Criterios editoriales**

**Editorial Policy**



## Criterios editoriales

*Revista de Humanidades* es una publicación del Centro Asociado de la UNED en Sevilla. Tiene periodicidad anual y su objetivo principal es difundir estudios originales derivados de la investigación académica, reflexiones teóricas, debates especializados, traducciones, ensayos y reseñas críticas en torno a temas relacionados con los estudios humanísticos en general y con las áreas de antropología, arte, comunicación, educación, filosofía, historia, literatura y ciencia política en particular. *Revista de Humanidades* se adhiere a la política de *Open Access* -Declaración de Berlín, 2003- para contribuir a la accesibilidad y visibilidad del conocimiento (La UNED firmo dicha declaración el 12 de junio de 2006). *Revista de Humanidades* está dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y estudiosos de las disciplinas o saberes que concurren en el amplio espectro de los estudios humanísticos.

### **Planteamientos generales:**

1. Todos los artículos que se entreguen para su posible publicación deberán ser de carácter eminentemente científico. Por la naturaleza de la revista, no se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales sobre algún tema. Los artículos deberán seguir el modelo de redacción IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión o Conclusiones).
2. Deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no estar pendientes al mismo tiempo a dictamen de cualquier otra publicación.
3. Se aceptan trabajos en los idiomas: español e inglés.
4. La recepción de un trabajo no implica su aceptación para ser publicado.
5. Las colaboraciones son sometidas, en primera instancia, a un dictamen editorial, que consistirá en verificar que el trabajo esté relacionado con la temática de la revista y que cumple con todos y cada uno de los parámetros establecidos por la revista.
6. Todos los artículos serán sometidos a un proceso de dictamen por pares académicos bajo la modalidad de dobles ciegos a cargo de dos miembros de la cartera de evaluadores de la revista, la cual está compuesta por prestigiosos académicos de instituciones nacionales e internacionales.
7. Los trabajos serán siempre sometidos al dictamen de evaluadores externos a la institución de adscripción de los autores.
8. Las posibles resoluciones del proceso de evaluación serán: aprobado para publicar sin cambios, aprobado para publicar cuando se hayan realizado correcciones menores o rechazado.

9. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
10. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
11. Los evaluadores son los únicos responsables de revisar los cambios realizados en el caso de resultados sujetos a correcciones.
12. El autor dispondrá de treinta días naturales como límite para hacer las correcciones recomendadas.
13. Los procesos de dictamen están determinados por el número de artículos en lista de espera. La coordinación editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de evaluación y edición.
14. Cada número de la revista incluirá ocho artículos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o evaluadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Revista de Humanidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
15. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
16. Todo caso no previsto será resuelto por el comité de redacción de la revista.
17. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador *Word*, sin ningún tipo de formato.
18. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor(es) o la forma de autor y la institución con la que deberá aparecer el artículo una vez aprobado.
19. Las siglas deben ir desarrolladas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Archivo General de Indias, posteriormente: AGI.
20. Al final del trabajo el/los autores deberán colocar una breve ficha curricular con los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde trabaja, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.
21. Los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o textos publicados por ellos con la condición de citar a *Revista de Humanidades* como la fuente original de los textos.

## Para artículos:

1. La estructura mínima del artículo incluirá una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, su desarrollo y conclusiones.
2. Sólo se aceptarán artículos presentados por un máximo de seis autores con una extensión de 7.000 a 10.000 palabras, incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía Times New Roman.
3. Deben tener un título descriptivo tanto en español como en inglés de preferencia breve (no más de 12 palabras) que refiera claramente el contenido.
4. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar cinco palabras clave del texto, todo en el idioma de origen del artículo y en inglés. El resumen debe contener información concisa acerca del contenido (principales resultados, método y conclusiones).
5. Los títulos y subtítulos deberán diferenciarse entre sí; para ello se recomienda el uso del sistema decimal.
6. Las ilustraciones (mapas, cuadros, tablas y gráficos) serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas sin tener que recurrir al texto para su comprensión.
7. Los formatos para las imágenes (mapas, figuras) deberán ser JPG; puesto que la revista se imprime a una sola tinta deben procesarse en escala de grises (blanco y negro), sin ningún tipo de resaltado o textura. Asimismo, los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet. En el caso de aquellas que contengan datos, cifras y/o texto, deberán enviarse en el formato original en el cual fueron creadas, o en su defecto en algún formato de hoja de cálculo preferiblemente Microsoft Excel. Para el caso de las tablas y cuadros se recomienda que la información estadística manejada sea lo más concisa posible.
8. Por política editorial, la revista se reserva el derecho de publicar ilustraciones demasiado amplias.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard-Asociación Americana de Psicología (APA), de acuerdo con los siguientes ejemplos:
  - Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Amador, 2002: 39), o en el caso de dos autores (Cruz y García, 1998: 56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*, 2003).

- En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“En los últimos diez años, la población inmigrante en España se ha multiplicado por siete” (Cárdenas, 2008a: 120).

“Las mujeres inmigrantes son el colectivo que posee mayores tasas de empleo a tiempo parcial” (Cárdenas, 2008b: 100).

11. La bibliografía deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas, y se debe evitar que las autocitas superen el 30% del total.
12. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

- Para libros:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XV -XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio y Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

- Para revistas o capítulos de libros:

Monreal, M<sup>a</sup> Carmen y Amador, Luis (2002). La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial). *Eúphoros*, n. 4, p. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). Las probanzas de limpieza de sangre y los albítares de Sevilla. En: Checa, José. y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 285-288.

- Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Castilla, Carmen (1999). De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión. *Gaceta de Antropología [en línea]*, núm. 15, texto 15-4. Disponible en:

<<http://www.ugr.es/local/pwlac>Welcome1999.html>> [Consulta: 30 diciembre 2006]

### **Para reseñas:**

1. Las reseñas deberán ser revisiones críticas de libros relacionados con el estudio de las ciencias sociales, que hayan sido publicados como máximo el año previo a la fecha de publicación en la revista, cuyo título será distinto al de la propia reseña, la cual tendrá como extensión un mínimo de 1.500 palabras y un máximo de 3.500 palabras.
2. Anexo a la reseña se deberá enviar la portada del libro en formato JPG a 300 dpi e incluir los siguientes datos (título, autor, año, editorial, país, número de páginas y número ISBN).
3. Las reseñas serán seleccionadas por el consejo de redacción, teniendo en cuenta su calidad y actualidad.

### **Envío de trabajos:**

*Revista de Humanidades*  
UNED. Centro Asociado de Sevilla  
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40  
41006 Sevilla (España)  
Teléfono: (+34) 954 12 95 90  
Fax: (+34) 954 12 95 91  
Correo-e: [rdh@sevilla.uned.es](mailto:rdh@sevilla.uned.es)  
<http://www.revistadehumanidades.com>



## **Editorial policy**

*Revista de Humanidades (Journal of Humanities)* is an annual journal published by the Associated Centre of the Open University in Seville. Its purpose is to disclose findings generated by investigations, theoretical reflections, specialized debates, translations, essays, and critical reviews on topics related to humanistic studies in general, and associated with Anthropology, Art, literature, Communication, Education, Philosophy, History and Politics studies in particular. *Revista de Humanidades* adheres to the policy of *Open Access* -Berlin Declaration, 2003- to contribute to the accessibility and visibility of knowledge (UNED signed the declaration on 12.06.2006). *Revista de Humanidades* is directed towards professors, researchers, students, and scholars within the disciplines or knowledge areas which comprise the ample spectrum of humanistic studies, but also to other readers with an affinity for the scholarly topics compiled in each volume.

### **General guidelines:**

1. All articles submitted for possible publication must be entirely academic; because of the nature of the journal, journalistic articles or general commentaries on any topic will not be accepted. The IMRAD structure is recommended for the structure of a scientific journal article of the original research type. IMRAD is an acronym for introduction, methods, results, and discussion o conclusions.
2. The articles must be original and unpublished and must not be submitted to any other printed media at the same time.
3. Articles are accepted in the languages of Spanish and English.
4. The submission of an article does not imply that it will be accepted for publication.
5. First, all articles are submitted to an editorial review, which consists of verifying that the content is relevant to the journal's subject matter and that the article is in compliance with all the established guidelines.
6. All articles will then be submitted to an external, double-blind review performed by two members of the journal's panel of reviewers, which is composed of prestigious academics holding positions at national and international institutions.
7. Articles will always be reviewed by referees with no affiliation to the institution of the author(s).
8. The results of the review will be one of the following: approved for publication with no changes, approved for publication once minor corrections are made, or declined.

9. In the case that reviewers disagree, the article will be sent to a third reviewer, whose decision will be definitive.
10. Results of the review may not be appealed.
11. The reviewers are the only individuals responsible for reviewing the changes they have requested of the author(s).
12. The author(s) have thirty calendar days to make any requested changes.
13. The speed of the review process will depend on the number of articles awaiting review. The editorial board of the journal will inform each of the authors about the progress of their work in the review and publishing process.
14. Every issue of the journal will be comprised of 8 articles which, at the edition deadline, have the approval of at least two referees or reviewers. Nonetheless, in order to achieve thematic coherence of an issue, *Revista de Humanidades* reserves the right to advance or postpone any accepted articles.
15. The editorial board of the journal reserves the right to carry out any editorial or stylistic amends that it deems necessary to improve the text.
16. Any case not considered in these guidelines will be resolved by the journal's editorial board.
17. All submissions must be delivered as an electronic file, plain text Microsoft Word, via e-mail.
18. On the first page the name(s) of the author(s) and their institutions must be stated in the form in which they should appear once the article is published.
19. Acronyms must be written out fully the first time they appear in the text, bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text, the first time it must be written: World Health Organization, then subsequently: WHO.
20. At the end of the article the author(s) must include a brief bio-sketch with the following elements: current academic degree, institution and place of work, country, research lines, last three publications, e-mail address, postal address, telephone and fax numbers.
21. The authors may use material from their article in other works or papers they publish, on the condition that *Revista de Humanidades* must be cited as the original source for the quotations.

**For the articles:**

1. Articles must include an introduction that clearly states the background of the work, its development and conclusions.
2. *Revista de Humanidades* only accepts articles with no more than six authors and with a length of between 7.000 and 10.000 words, including graphs, tables, footnotes and bibliography, on letter size page (A4), with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
3. Articles must bear a descriptive title, both in Spanish and English; preferably brief (no more than 12 words) which clearly depicts the content.
4. Articles must be preceded by an abstract, of between 100 and 150 words, as well as five key words for the text; both in the original language of the text and in English. The abstract must contain concise information on the content (main results, method and conclusions).
5. The titles and subtitles must be distinguishable; use of the decimal system is recommended.
6. Illustrations (maps, charts, tables, graphs) should only be included when strictly necessary and must be self-explanatory, not requiring additional text to explain them. In tables and charts, statistical information should be presented in the most concise manner possible.
7. The format of images (maps and figures) must be JPG. Since the journal is printed in only one color, they must be in greyscale, with no highlights or textures whatsoever. Diagrams or pictures may not be copied from the Internet. Images containing data, numbers and/or text should be sent in the original format in which they were created, or in the form of a spreadsheet, preferably using Microsoft Excel.
8. Due to editorial policies, the journal reserves the right not to publish excessively large illustrations.
9. Footnotes shall be used solely to clarify, explain, broaden, or illustrate the main text, and not to indicate bibliographic sources, as the bibliography serves this purpose.
10. Citations must follow the Harvard-APA system, in accordance with the following examples:
  - When a work is referred to in a general manner, the surname of the author, publication year and page number shall be written in brackets: (Amador, 2002: 39), or in the case of two authors (Cruz and García: 1998: 56); if there are more than two authors it will be (Sánchez *et al.*, 2003).
  - In the case of using works by the same author published in the same

year, they will be alphabetically ordered and will be distinguished with a small letter after the year:

“In the past ten years, the immigrant population in Spain has increased sevenfold” (Cárdenas, 2008a: 120).

“Immigrant women are the group that has higher rates of part-time employment” (Cárdenas, 2008b: 100).

11. Bibliographies must contain the complete references of all works cited in the text and no works not cited in the text. Works by the author(s) of the article must not comprise more than 30 percent of the total bibliography.
12. Bibliographical citations must be written consistently with the same system, alphabetically and chronologically ordered as necessary. Continual capitals letters should not be used. The surnames and given names of the authors must be fully stated, i.e., with no abbreviations. See the following examples:

– For books:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XVI-XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio and Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.

– For journals or book chapters:

Monreal, María Carmen and Amador, Luis (2002). La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial). *Eúphoros*, n. 4, p. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares de Sevilla. In: Checa, José. y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 285-288.

– Citations to websites must include the full URL and the retrieval date:

Castilla, Carmen (1999). De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión. *Gaceta de Antropología [online]*, n. 15, text 15-4. Available at:

<<http://www.ugr.es/local/pwlac>Welcome1999.html>> [December 30, 2006]

**For book reviews:**

1. Reviews must be critical reviews of books related to the study of social sciences or humanities that have been published within the previous calendar year. The title of the review must be different from the book itself. Reviews must be between 1.500-3.500 words long, in page format A4, with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
2. An illustration of the front cover of the book must be sent along with the review, in JPG format at 300 DPI. Additionally, the following data must be provided: book title, author, year, publisher, country, number of pages and ISBN number).
3. Reviews will be selected by the editorial board, taking into account their quality and relevance.

**For submission of articles and reviews contact:**

*Revista de Humanidades*  
UNED. Centro Asociado de Sevilla  
Avda. San Juan de la Cruz, núm. 40  
41006 Sevilla (España)  
Teléfono: (+34) 954 12 95 90  
Fax: (+34) 954 12 95 91  
Correo-e: [rdh@sevilla.uned.es](mailto:rdh@sevilla.uned.es)  
<http://www.revistadehumanidades.com>

