

I JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE
ZARAGOZA

Buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas

Ana Isabel Escalona Orcao y Blanca Loscertales Palomar.

Grupo de Innovación Docente en Geografía de la Universidad de Zaragoza (GIDOCUZ)

Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio

RESUMEN

La comunicación recoge diferentes actividades para el aprendizaje de competencias genéricas realizadas en el marco de dos proyectos de innovación docente seleccionados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza en las convocatorias de 2003 y 2004. Entre ellas destacamos la encuesta a los estudiantes sobre competencias genéricas, la preparación de metodologías docentes, la elaboración de materiales de aprendizaje, la aplicación en las asignaturas de las metodologías y actividades diseñadas y el establecimiento de un sistema de tutorías proactivas. La comunicación termina confirmando el impacto positivo de las diversas actuaciones.

PALABRAS CLAVE

Competencias genéricas, Espacio Europeo de Educación Superior, Buenas prácticas docentes.

1. Introducción

Las competencias genéricas y su importancia formativa para los futuros titulados universitarios es uno de los principales aspectos en los que se basa la reforma de las

enseñanzas ante la entrada en vigor de Espacio Europeo de Educación Superior (VV.AA., 2003; VV.AA., 2005). Por ello cuando el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza realizó la primera convocatoria para apoyar proyectos de innovación docente, decidimos concurrir a la misma con este tema y constituir el Grupo de Geografía e Innovación Docente (GIDOCUZ). Desde entonces hemos venido desarrollado una actividad de investigación e innovación docente en el marco de los siguientes proyectos: “Diseño y secuenciación de actividades académicas dirigidas para el aprendizaje de competencias genéricas en el Geografía” (convocatoria de 2003) y “Diseño y realización de actividades académicas para la enseñanza y el aprendizaje de competencias de comunicación” (convocatoria 2004). De este modo sumábamos nuestra experiencia a las llevadas a cabo en otras universidades españolas y del resto de Europa y participábamos de forma activa en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación.

La encuesta realizada dentro del primer proyecto de innovación docente puso de relieve una alta valoración de determinadas competencias y capacidades genéricas por los estudiantes (v. capítulo 1). Especialmente destacaban las relacionadas con el tratamiento de la información geográfica, y la capacidad de comunicación. Les interesaba también ser formados para saber trabajar en un equipo y para estudiar o aprender autónomamente. Esta opinión era compartida por más de un 70% de los encuestados. Confirmaba que era necesario incorporar de forma explícita en las asignaturas el aprendizaje de competencias genéricas para prepararles adecuadamente de cara a su futura inserción laboral. Por ello nos fijamos como objetivo diseñar metodologías de aprendizaje eficaces y atractivas, elaborar materiales que pudieran ser aplicables en cualquier contexto de aprendizaje y titulación y, por último, difundir los resultados de la experiencia. En esta comunicación se describen algunas de las actuaciones desarrolladas que van en la línea de las recomendaciones realizadas en el documento “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad” (CRUE, 2006).

Aunque la comunicación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas, somos conscientes de que éstas deben estar supeditadas a facilitar el aprendizaje de los contenidos específicos de cada disciplina en un contexto universitario, lo que supone mantener el máximo nivel de exigencia que debe caracterizar a estas enseñanzas.

1. Encuesta de diagnóstico sobre las competencias y capacidades genéricas de los estudiantes.

Para el diseño de actividades de innovación docente es necesario disponer de información suficiente sobre la situación de los estudiantes. Por ello aconsejamos realizar un diagnóstico previo. La encuesta a los estudiantes fue la primera de las actividades desarrolladas en el marco de nuestros proyectos de innovación y tenía como objetivo estimar las necesidades formativas de los estudiantes en relación con las competencias genéricas.¹ El cuestionario se estructuró en varios bloques. En el primero se propone al estudiante que valore algunas de sus aptitudes personales, como leer, escribir, calcular, escuchar, hablar, comprender y expresarse en otros idiomas, pensar de forma creativa, tomar decisiones, resolver problemas, saber aprender, saber razonar, responsabilidad, estima personal, sociabilidad, autonomía. Es un listado lo suficientemente amplio como para recoger una gran variedad de matices.

En el segundo bloque de preguntas se abordan cuestiones más complejas como su capacidad para organizar los recursos necesarios para elaborar un trabajo, cooperar con otros compañeros, adquirir y utilizar información, resolver problemas, aprender, actuar autónomamente, manejar con soltura y eficacia los medios tecnológicos y comunicar a un auditorio (fig. 1).

¹ Para consultar el cuestionario completo y una explicación más amplia de su explotación remitimos a Escalona *et al*, 2003 y Escalona y Loscertales, 2005a.

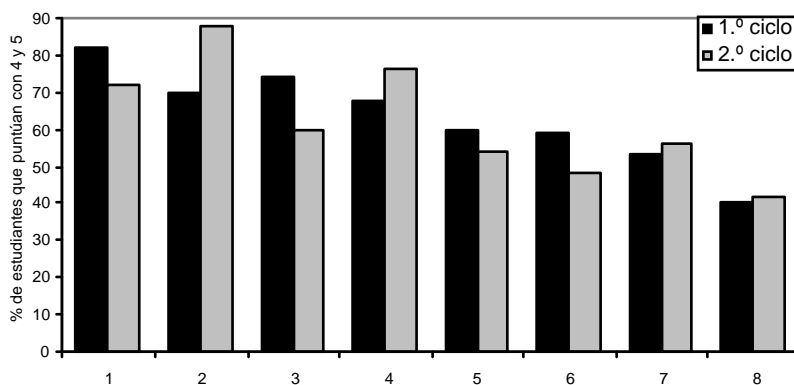


FIGURA 1. Capacidades y competencias según su importancia para la formación
 Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los estudiantes

1. Seleccionar la documentación y materiales adecuados para preparar un argumento.
2. Utilizar con facilidad las nuevas tecnologías para presentar una información .
3. Comunicar con eficacia de forma oral y escrita diversas cuestiones.
4. Saber trabajar en equipo.
5. Aprender por sí mismo.
6. Reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje.
7. Interpretar información de carácter numérico y estadístico.
8. Aplicar las herramientas básicas para un análisis cuantitativo de la información.

Cada una de las capacidades se desglosa en las tareas que le son propias que también son objeto de valoración específica por el estudiante. La capacidad de *adquirir y utilizar información*, por ejemplo, va acompañada de cuestiones relativas al conocimiento de fuentes y tipos de información, a su adquisición y evaluación, a su organización y conservación, a su interpretación y comunicación (VV.AA, 2003).

El tercer bloque de cuestiones se centra en la competencia *trabajo en equipo*, para conocer sus fortalezas y debilidades y también las oportunidades que aporta este modo de trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incorporan diferentes aspectos relacionados con esta competencia (dificultad de las tareas, aportación del profesor, interés para el aprendizaje, disposición personal, entre otras). Por último, en el cuarto bloque se formulan preguntas sobre la formación en competencias que reciben los estudiantes durante

sus carreras (Geografía en el caso que presentamos como ejemplo) y su percepción respecto a la capacitación recibida para iniciar una carrera profesional.

La encuesta se aplicó a 73 estudiantes de asignaturas de primero y segundo ciclo, para conocer las diferencias en las respuestas entre los estudiantes recién llegados a la Universidad

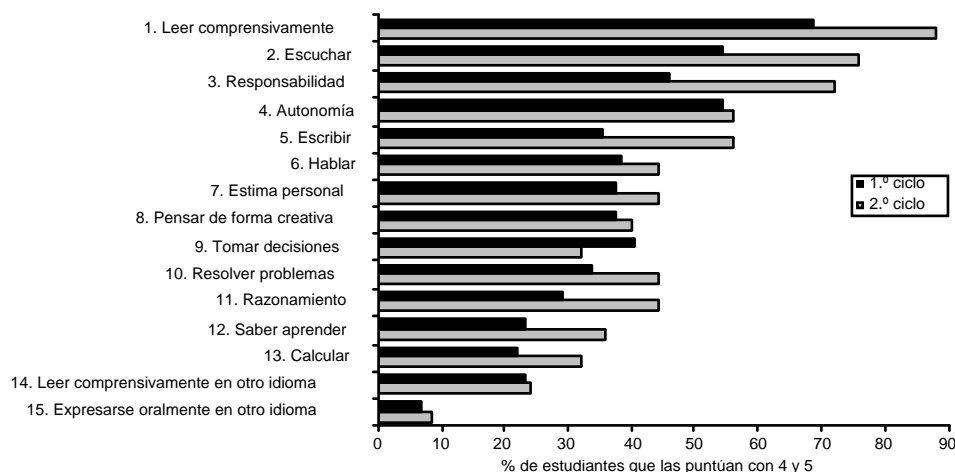


FIGURA 2. Nivel de percepción de aptitudes según ciclo
Fuente: Escalona y Loscertales, 2005a

y los de cursos superiores (fig. 2).

El análisis de la encuesta reveló las siguientes cuestiones de interés (tabla 1).

Tabla 1. Principales conclusiones de la encuesta de diagnóstico.

- La percepción de los estudiantes está condicionada por su visión particular o por su idea más o menos sesgada de la realidad.
- Su valoración de capacidades y puntos de interés está fuertemente influenciada por el contexto en el que se desenvuelven.
- Hay capacidades adquiridas fuera del aula y otras que guardan relación con sus aptitudes personales.
- Establece el perfil de nuestros estudiantes y muestra la gran diversidad de situaciones y grados en el aprendizaje de competencias.
- Confirma que los estudiantes perciben muchas de las fortalezas y debilidades específicas detectadas también por los profesores.

- Demuestra que no siempre las competencias mejoran conforme avanzan en los estudios y que algunas son independientes del ciclo.
- Advierte del desfase entre la formación que reciben y la que creen necesaria para su inserción laboral.
- Reafirma el papel del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje y la necesidad de que las competencias genéricas figuren explícitamente como objetivos de aprendizaje.

2. Pautas para integrar la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en las distintas asignaturas de una titulación.

Uno de los mayores obstáculos para incorporar de forma efectiva el aprendizaje de competencias genéricas en los programas de las asignaturas ha sido la falta de una metodología clara. Existían pautas generales² pero faltaba ilustrar su aplicación en casos concretos. Por ello, consideramos oportuno trabajar en esa línea.

La metodología que hemos adoptado y que nos permitimos recomendar consta de tres etapas: Identificación de los resultados del aprendizaje; determinación de las pruebas o evidencias para su evaluación y diseño propiamente dicho de las actividades académicas que facilitarán la consecución de los resultados previstos y la superación de la correspondiente evaluación. Este proceso, que sigue las pautas de diseño curricular recomendadas en el marco de la convergencia europea,³ recoge la relación entre los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar, las actividades académicas diseñadas para lograrlos, y las evidencias y procedimientos elegidos para evaluar si el estudiante ha obtenido o no los resultados esperados (tabla 2).

Tabla 2. Etapas del diseño de las actividades para el aprendizaje de competencias genéricas.

² V. Cruz (2005), Yániz Álvarez de Eulate, C. (2005), Fallows y Steven (2000), Monereo y Pozo (2003 y Zabalza (2003).

³ V. Wagenaar (2003).

Competencia seleccionada	Resultados del aprendizaje	Evaluación		Actividades
		Evidencias	Criterios	

Fuente: Escalona y Loscertales, 2005b.

Lo que resulta novedoso en esta secuencia es que se hace explícita la relación entre los fines del aprendizaje –expresados en forma de resultados– y los medios para el mismo, constituidos por las diferentes actividades que el profesor propone. Es muy interesante incorporar la evaluación en la fase inicial del diseño del aprendizaje, para destacar que las evidencias, procedimientos y criterios que se aplican en la evaluación son coherentes con los resultados previstos y las actividades puestas en práctica. Incorporamos a continuación algunas fichas con ejemplos de resultados de aprendizaje, evidencias de evaluación y actividades para la enseñanza de cinco competencias genéricas: *lectura comprensiva*, *escucha activa*, *comunicación escrita*, *comunicación oral* y *trabajo en equipo*.

Tabla 3: Resultados de aprendizaje en cursos avanzados en relación con las competencias que se indican.

Competencia seleccionada	Ejemplo de resultados de aprendizaje
Lectura comprensiva	<p>Selecciona los textos adecuados para el fin propuesto.</p> <p>Lee con profundidad y sentido crítico textos complejos.</p> <p>Establece relaciones entre contenidos.</p>
Escucha activa	<p>Reflexiona y analiza mientras otros hablan.</p> <p>Responde adecuadamente en diversos contextos.</p> <p>Contribuye correctamente y en el momento oportuno en un debate.</p>
Comunicación escrita	<p>Elabora documentos complejos de forma sistemática y rigurosa.</p> <p>Utiliza la terminología propia de la disciplina.</p> <p>Dispone de recursos para preparar informes escritos en un contexto profesional.</p>

Comunicación oral	<p>Expone con claridad, autonomía y competencia profesional un tema complejo.</p> <p>Conoce y es capaz de utilizar los recursos de un buen orador.</p> <p>Se apoya de forma adecuada en los medios audiovisuales oportunos.</p>
Trabajo en equipo	<p>Es capaz de ejercer el liderazgo o cualquier otra función de responsabilidad dentro del equipo.</p> <p>Toma iniciativas respondiendo a otras aportaciones de sus compañeros o del profesor en tutoría.</p> <p>Asume el modo y la dinámica de trabajar en equipo y adopta un comportamiento serio y profesional.</p>

Tabla 4. Ficha para facilitar la selección de las evidencias del aprendizaje.

Competencia seleccionada	Ejemplos de evidencias del aprendizaje
Lectura comprensiva	Incorporadas en las restantes evidencias.
Comunicación escrita	<p>Recensión crítica de artículos científicos.</p> <p>Ejercicios de clase.</p> <p>Ensayo de carácter bibliográfico complejo.</p> <p>Informe sobre un trabajo de carácter empírico.</p> <p>Memoria de un proyecto de investigación.</p>
Escucha activa	<p>Síntesis crítica sobre una conferencia fuera del aula.</p> <p>Participación en un debate.</p>
Comunicación oral	Exposición extensa sobre un tema de la asignatura.
Trabajo en equipo	<p>Realización de un trabajo de carácter bibliográfico o empírico sobre una cuestión compleja.</p> <p>Realización de una memoria descriptiva completa y razonada acerca del modo en que el equipo ha trabajado.</p>

Las evidencias de aprendizaje propuestas en la tabla anterior son habituales en la práctica académica. Por ello, para evaluar los aprendizajes de competencias genéricas no es necesario exigir evidencias de aprendizaje distintas, sino que es posible basarse en las que haya previsto el profesor para evaluar los demás contenidos de la asignatura, como se aprecia en el siguiente ejemplo (tabla 5). Es una buena práctica que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación al iniciar la actividad y las fichas de evaluación les pueden orientar en este sentido y ayudarles a superar con éxito la evaluación.

Tabla 5. Ficha modelo con criterios para facilitar la evaluación de los aprendizajes

1 0'75 0,5 0'25 0

Ejercicio bien estructurado						Mal estructurado o incompleto
<i>Competencias específicas</i>						
Objetivos fundamentados y claros						No se especifican objetivos
Metodología bien expuesta						Mal o no se explica
Se utiliza la bibliografía necesaria						No hay indicios de que se haya utilizado
Adecuado uso de la terminología						Uso inadecuado
Corrección en el análisis						Análisis incorrecto.
Acierto en la interpretación						Interpretación deficiente o inexistente
Conclusión clara y correcta						Confusa, o no la hay
<i>Competencias de comunicación</i>						
Rigor expositivo						Texto poco riguroso
<i>Formato de documento</i>						

Formato adecuado de texto, tablas y figuras						Inadecuado
---	--	--	--	--	--	------------

El ejemplo propuesto en la tabla anterior corresponde a una ficha para evaluar un documento con los resultados de un ejercicio práctico o problema. Muestra cómo se pueden incorporar criterios de evaluación de competencias genéricas en la evaluación habitual. El profesor puede hacer los ajustes oportunos en el reparto de criterios por categorías o competencias así como en la ponderación de los mismos.

La ficha siguiente presenta ejemplos de actividades para el aprendizaje de la competencia *trabajo en equipo*. Remitimos a la tabla 10 para ver otras sugerencias en relación con las competencias de comunicación escrita y oral.

Tabla 6. Ficha con ejemplos de actividades para el aprendizaje de competencias

Competencia seleccionada	Actividades para el aprendizaje
Trabajo en equipo	<p>Debate entre los estudiantes sobre su experiencia al trabajar en equipo con otros compañeros.</p> <p>Presentación y explicación de la guía en clase por el profesor.</p> <p>Sesiones de trabajo del grupo supervisadas por el profesor, con especial atención a algún aspecto del trabajo en equipo en que se quiera insistir (manejo del tiempo, eficacia de las reuniones, entre otras).</p> <p>Presentación al profesor de breves informes periódicos sobre el funcionamiento del equipo o sobre los resultados obtenidos.</p>

Todas estas fichas sirven para facilitar el diseño del aprendizaje de competencias genéricas y su inserción en las diferentes asignaturas. Así se advierte en el siguiente ejemplo centrado en la competencia *escucha activa*, en la que se puede apreciar la interconexión entre los aspectos tratados (tabla 7).

Tabla 7: Relación entre resultados del aprendizaje, evaluación y actividades preparatorias para el aprendizaje de la competencia *escucha activa*.

Resultados de aprendizaje	Evaluación	Actividades
	Evidencias*	
<p>Reflexiona y analiza mientras otros hablan.</p> <p>Responde adecuadamente en diversos contextos.</p> <p>Contribuye correctamente y en el momento oportuno en un debate</p>	<p>Síntesis crítica sobre una conferencia fuera del aula.</p> <p>Participación en un debate</p>	<p>Distribución de una ficha con pautas para conseguir una escucha activa.</p> <p>Incluir preguntas a los estudiantes en el transcurso de una exposición teórica del profesor.</p> <p>Asistencia a conferencias relacionadas con la materia.</p> <p>Proyección de documentales en clase.</p> <p>Sesiones de debate.</p>

*La evaluación se lleva a cabo mediante fichas semejantes a la presentada en el ejemplo de la tabla 5.

Estas fichas pueden ser adaptadas por el profesor según la competencia que haya decidido trabajar.⁴ El procedimiento mejora el rendimiento académico de los estudiantes, ya que facilita la comprensión de lo que el profesor propone y ayuda a que éstos se involucren más en su propio aprendizaje. Resulta especialmente útil a los estudiantes de programas semipresenciales y a distancia.

Junto a las pautas indicadas, la realización de tutorías periódicas es otra buena práctica, necesaria para el seguimiento y la mejora del aprendizaje. Se inscriben en el ámbito de las llamadas tutorías de asignaturas o de proyecto, orientadas a apoyar la formación de los estudiantes.⁵ Las realizadas en el marco de esta experiencia de innovación se enfocaron a apoyar el aprendizaje de la competencia *trabajo en equipo*. Pretendíamos que sirvieran para que el estudiante aprendiera la dinámica de un trabajo en equipo y para la mejora y el

⁴ Así lo hicimos con la competencia trabajo en equipo, una de las más valoradas entre las competencias genéricas ya que fomenta el aprendizaje cooperativo y da mayor protagonismo al estudiante en su formación (Comisión..., 2006). Las pautas para diseñar y evaluar actividades de aprendizaje de esta competencia aparecen en Escalona y Loscertales, 2005⁹ y en un artículo específico entregado para su publicación.

⁵ Sobre las posibilidades de la acción tutorial en la Universidad, véase Paricio Royo, J. (2005).

seguimiento del tema trabajado en el equipo. Todo ello se aprecia en la ficha adjunta, que describe las etapas esenciales de la sesión de tutoría (tabla 8).

Tabla 8. Ejemplo de desarrollo de una sesión de tutoría en el marco de la realización de un proyecto en equipo sobre un tema de la asignatura

Objetivos: Resolución de problemas planteados por la fase de análisis empírico durante la realización de una investigación en equipo

Metodología: Reunión del equipo de estudiantes con el profesor de la asignatura con el siguiente plan de trabajo.

1. Presentación por los estudiantes de un borrador del capítulo de análisis empírico del trabajo en curso, incluyendo los siguientes contenidos.

- Objetivos del capítulo.
- Fuentes para el análisis.
- Datos obtenidos; datos pendientes de obtener.
- Metodología seleccionada y justificación de la misma.
- Resultados parciales de cálculos o análisis ya realizados.

2. Resolución de posibles problemas planteados o que puedan plantearse al estudiante.

3. Pautas para mejorar la metodología aplicada y los resultados..

4. Determinación de la fecha para una nueva tutoría

Aconsejamos que estas sesiones de tutoría sean obligatorias, que se convoquen con la suficiente antelación y que los estudiantes acudan a las mismas habiéndolas preparado. Para ello es útil distribuirles la ficha resumen anterior.

3. La preparación de materiales para facilitar el aprendizaje de competencias genéricas:

Guía para trabajar mejor en equipo y Guía para el aprendizaje de competencias de comunicación.

Para la enseñanza de competencias genéricas en las asignaturas resulta muy útil disponer de documentos de referencia, como proyectos piloto, guías u otros materiales

(Comisión..., 2006). Por ello ya en nuestro primer proyecto de innovación decidimos llevar a cabo la elaboración de una guía para el aprendizaje de la competencia trabajo en equipo. En el segundo proyecto, impulsadas por los resultados positivos de la anterior, realizamos una nueva guía enfocada a la enseñanza y aprendizaje de competencias de comunicación. Seguidamente describimos los principales aspectos de cada una de ellas.

3.1. Guía para trabajar mejor en equipo.

Este documento fue elaborado durante el curso 2003/2004. En el curso 2004/2005 se introdujeron algunos cambios y se preparó su publicación (v. Escalona y Loscertales 2005a). Su utilización requiere que el profesor haya incorporado explícitamente el *trabajo en equipo* entre los resultados de aprendizaje de la asignatura; que haya previsto los procedimientos para su evaluación y las actividades para la práctica (v. 2). Como ya hemos expuesto anteriormente, la mejora de esta competencia incide directamente en los resultados de otras actividades muy habituales en el contexto académico y enfocadas al aprendizaje de competencias específicas, como seminarios, prácticas de campo o laboratorio y la realización y presentación de proyectos. Por otra parte la encuesta de diagnóstico antes citada reflejaba un déficit formativo muy alto en esta competencia por parte de los estudiantes.

La guía se compone de una breve introducción que incorpora unas pautas para su utilización y de ocho fichas temáticas sobre diferentes aspectos del trabajo en equipo que son imprescindibles tanto para el buen funcionamiento del mismo como para la consecución de los resultados de aprendizaje. Entre éstos no sólo figuran los propios de la competencia genérica sino también los referentes a las competencias específicas que debe adquirir el estudiante en cada asignatura. Aportamos el índice de la guía (tabla 9)

Tabla 9: Contenidos de la guía para trabajar mejor en equipo.

Índice
1. Presentación de la guía y consejos de utilización
2. Indicaciones de utilidad para trabajar en equipo
Ficha nº 1. La formación del equipo

- Ficha nº 2. La elección del tema
 - Ficha nº 3. Reparto de responsabilidades y tareas
 - Ficha nº 4. La distribución y la gestión del tiempo de trabajo
 - Ficha nº 5. El funcionamiento y la comunicación interna del equipo
 - Ficha nº 6. Sugerencias para trabajar mejor en equipo
 - Ficha nº 7. Propuestas para reflexionar sobre el funcionamiento del equipo
 - Ficha nº 8. Evaluación conjunta del funcionamiento del equipo
3. Pautas para la elaboración de la memoria final sobre el trabajo en equipo
 4. Criterios de valoración de la memoria final sobre el trabajo en equipo

Fuente: Escalona y Loscertales, 2005^a, pp.: 91 a 106.

Estas fichas son una herramienta práctica y eficaz que facilita el aprendizaje de la competencia y es muy positivo que los estudiantes las consulten con frecuencia. Por ello, sus contenidos son breves y concisos y hacen referencia a los aspectos seleccionados como resultados de aprendizaje, y, en general, a las situaciones y problemas habituales a los que se enfrenta un grupo de personas que trabajan en un mismo equipo. En algunos casos la ficha se acompaña de un modelo del documento que los estudiantes deben cumplimentar. A modo de ejemplo, la ficha 4, sobre distribución y gestión del tiempo en función de las tareas, incluye un modelo de cronograma como documento número 1.

Documento nº 1. Modelo de cronograma de actividades

Tareas	Subtareas	Personas responsables	Tiempo de realización
Determinación del objeto de estudio	1.		
	2.		
	3.		
Fundamentación teórica y metodológica	1.		
	2.		
Planificación del trabajo	1.		
Recogida de datos y trabajo de campo	1.		
	2.		
	3.		
	4.		
Tratamiento y análisis de los datos	1.		
	2.		
	3.		
Redacción y presentación del trabajo	1.		
	2.		

Igualmente la guía incorpora un formulario de autoevaluación como documento número 4. El formulario tiene como objeto facilitar la reflexión crítica de los estudiantes sobre el aprendizaje y práctica de esta competencia genérica.

Documento n° 4. Evaluación del equipo

Puntúa de 0 a 10 los siguientes aspectos de vuestro trabajo:

1) La idoneidad del sistema de formación del equipo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) La superación de las dificultades surgidas en la colaboración con personas con las que no se trabaja habitualmente

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3) El grado de cumplimiento de las responsabilidades asignadas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) El grado de cumplimiento de las tareas asignadas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5) El grado de cumplimiento de los plazos

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6) La idoneidad del número de reuniones

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7) La eficacia de las reuniones mantenidas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8) La transmisión de ideas y conocimientos dentro del equipo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9) El talante negociador de los miembros del equipo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10) El ambiente de trabajo dentro del equipo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nombre y firma de los miembros del equipo

Si el profesor ha seleccionado como evidencia para evaluar el aprendizaje de esta competencia la presentación por los estudiantes de una memoria final (v. tabla 4 en esta comunicación), el formulario puede ser incorporado a la misma. En el apartado 3 de la guía se proponen unas pautas para su realización y en el apartado 4 los criterios que el profesor contemplará en su evaluación.

Es muy importante explicar bien a los estudiantes la utilidad de la guía. Por ello su presentación y distribución puede ser la primera de las actividades preparadas para el aprendizaje de esta competencia (v. tabla 6 de esta comunicación). En la siguiente tabla presentamos cómo puede desarrollarse e la sesión (tabla 10).

Tabla 10: Desarrollo de un actividad de aprendizaje de la competencia trabajo en equipo.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Entrega del material a cada uno de los estudiantes2. Breve explicación por el profesor de su finalidad y de los aspectos básicos recogidos en la guía.3. Lectura individual de todo o de parte del material4. Aclaración a los estudiantes de diferentes aspectos relacionados con el material distribuido5. Explicación de los documentos contenidos en las fichas –cronograma, registros de reuniones, formulario de autoevaluación– y que deberán adjuntar al final como prueba de su aprendizaje.6. Reflexión sobre la importancia de una correcta gestión del tiempo7. Explicación del procedimiento que se seguirá en las tutorías periódicas de seguimiento, incluida su preparación.8. Conclusiones de la sesión |
|--|

3.2. La guía de comunicación

Los resultados de las encuestas antes citadas reflejaban, también en este caso, un déficit formativo muy alto y una gran inseguridad por parte de los estudiantes al tener que expresarse de forma oral o escrita. Además éstos valoraban que era muy importante para su formación y su futuro profesional la mejora de las competencias de comunicación. Por

ello es conveniente que su aprendizaje se incorpore en los programas de las asignaturas, es decir, que se hayan establecido los resultados de aprendizaje, los procedimientos y criterios de evaluación y las actividades a realizar. En la tabla 11 se proponen algunos ejemplos en esta línea para que el profesor seleccione los que le parezcan oportunos.⁶

Tabla 11: Relación entre resultados del aprendizaje, evaluación y actividades preparatorias para el aprendizaje de las competencias *comunicación escrita* y *comunicación oral*.

Competencia	Resultados de aprendizaje ⁷	Evidencias para evaluar el aprendizaje	Actividades
Comunicación escrita	Sus escritos son sistemáticos y rigurosos. En sus escritos utiliza la terminología propia de la disciplina. Expresa con claridad los conceptos propios de la disciplina.	Resumen crítico de un artículo científico o capítulo de libro. Ensayo a partir de la síntesis de textos diversos Examen escrito sobre los contenidos de la materia correspondiente. Trabajo de carácter empírico	Distribución de una ficha con pautas para la correcta elaboración de un documento escrito. Examen a modo de ejemplo de diferentes documentos escritos relacionados con la asignatura. Prácticas acerca de cómo preparar los diferentes tipos de documentos.
Comunicación oral	Expone con claridad, autonomía y competencia profesional un tema complejo. Conoce y es capaz de utilizar los recursos de un	Exposición en clase de un tema o cuestión relacionado con la asignatura. Exposición de un trabajo individual o en equipo de carácter bibliográfico o empírico.	Taller preparatorio a cargo de un especialista en cuestiones de comunicación. Distribución de una ficha con pautas para la correcta

⁶ Estas cuestiones aparecen más desarrolladas en la página web de GIDOCUZ: <http://ice.unizar.es/gidocuz/>

⁷ Asumimos que el estudiante universitario dispone de los recursos necesarios para expresarse correctamente por escrito. Es frecuente, sin embargo, que existan carencias en este ámbito. Consideramos que la Universidad debería actuar de forma reglada en la mejora de estos y otros aspectos que afectan a los estudiantes de todas las titulaciones.

	buen orador. Se apoya de forma adecuada en los medios audiovisuales oportunos.		realización de una exposición oral.
--	---	--	-------------------------------------

Los materiales preparados para apoyar la realización de actividades de aparecen recogidos en la *Guía para el aprendizaje de competencias de comunicación* (Escalona y Loscertales, entregada para su publicación). Sus contenidos están centrados en la competencia *comunicación escrita y comunicación oral*, aunque incorpora también materiales relacionados con la competencia *lectura comprensiva*, por ser una competencia básica y por haber apreciado habitualmente carencias en algunos estudiantes (Burkill, et al. 2000). Con esta guía ponemos a disposición de quienes la consulten un documento útil para favorecer buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de estas competencias. La tabla 12 recoge el índice de sus contenidos.

Tabla 12. Contenidos de la *Guía para el aprendizaje de competencias de comunicación*.

1. Introducción
2. La importancia de la comunicación en el aprendizaje universitario
3. Metodología utilizada en el diseño de la guía
4. ¿cómo utilizar esta guía
5. Actividades y pautas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura comprensiva
5.1. Consideraciones generales
5.2. Resultados de aprendizaje
5.3. Técnicas de aprendizaje
5.4. Contextos y actividades para el aprendizaje
5.5. Pautas para la elaboración y evaluación de evidencias de aprendizaje
6. Actividades y pautas para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita
6.1. Consideraciones generales
6.2. Resultados de aprendizaje

6.3. Etapas en la preparación de documentos escritos
6.4. Contexto de aprendizaje, actividades y evidencias resultantes
6.5. Fichas guía para la elaboración de diferentes documentos escritos.
7. Pautas para la exposición oral de los documentos preparados y su posterior evaluación
7.1. Consejos para la realización de una exposición oral
7.2. La evaluación de las exposiciones orales
8. Conclusión
9. Bibliografía

Queremos destacar que, además de los ejemplos de resultados de aprendizaje, evidencias y actividades, elementos básicos de la metodología desarrollada, la guía incorpora explicaciones de diversas técnicas de elaboración de documentos escritos y para su exposición oral. Su formato está pensado para facilitar su consulta y manejo por los estudiantes al realizar las correspondientes actividades de aprendizaje. La ficha que ponemos como ejemplo a continuación señala las etapas que deben seguirse en la preparación de cualquier documento escrito (tabla 13).

Tabla 13. Etapas en la elaboración de documentos escritos.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre la finalidad del documento que hay que preparar, trabajo académico, nota para prensa, artículo de revista científica, informe técnico, y los elementos que deberá contener.• Seleccionar la información necesaria a partir de la documentación manejada.• Aunar las ideas extraídas de las diferentes lecturas y realizar una labor crítica.• Poner un título adecuado y elaborar un guión provisional de los contenidos.• Abordar la redacción según el guión provisional.• Desarrollar el argumento del texto.• Revisar el contenido del texto final.• Asegurarse de que la redacción y ortografía son correctas.• Dar la presentación adecuada al documento final según su carácter. |
|---|

Además la guía incorpora otras fichas para facilitar la elaboración de documento escrito específico como: una reseña crítica de prensa, un documento resultado de un ejercicio práctico, un resumen de un texto científico relacionado con la asignatura, un trabajo o ensayo de carácter bibliográfico, un trabajo o proyecto de carácter empírico o aplicado, una propuesta de investigación en equipo. Cuando la realización de alguno de los documentos citados sea requerida como evidencia para la evaluación del aprendizaje, las fichas pueden ayudar a los estudiantes a superar tal evaluación. Ponemos como ejemplo la ficha que describe los contenidos de un trabajo o proyecto de carácter empírico (tabla 14).

Tabla 14. Ficha descriptiva de los contenidos de un trabajo o proyecto de carácter empírico

Elemento o aspecto	Indicaciones sobre contenido u otras.
Título	Ajustado al tema de investigación, corto y sugerente. Completado si es necesario por un subtítulo explicativo.
Índices	Sumario, índice de tablas, índice de figuras.
Introducción	Interés del tema, motivación personal, objetivos básicos, breve avance de contenidos y de conclusiones.
Problemática	Presentación documentada de la cuestión que suscita el trabajo.
Marco teórico	Comentario de la bibliografía consultada sobre el tema o problema. Identificación y explicación de los conceptos y teorías que le son propios. Formulación, si procede, de las hipótesis de trabajo.
Metodología	Explicación de los métodos o procedimientos de análisis más adecuados. Especificación de la metodología que va a seguirse en el trabajo.
Análisis	Aplicación de los métodos elegidos.
Conclusión	Reexposición breve de los contenidos. Valoración de los mismos. Identificación de los problemas encontrados y pautas

	para su solución. Indicación de líneas futuras de trabajo.
Notas	Relación de las introducidas a lo largo del texto.
Fuentes	Relación de las utilizadas.
Bibliografía	Listado de referencias de las obras utilizadas
Glosario (opcional)	Listado y definición de los principales términos utilizados en el texto.
Anexos	Documentos complementarios.
Ajuste de aspectos formales	Formato del texto, enumeración correlativa de epígrafes y subepígrafes, corrección de notas, citas, bibliografía y composición de tablas, gráficos y mapas.

En la guía se incorporan también otras fichas para la evaluación de cada uno de los diferentes tipos de documentos que el profesor haya seleccionado como evidencia del aprendizaje (v. fichas 7 a 12 en la citada guía). Insistimos en la conveniencia de dar a conocer los criterios de evaluación al inicio de la actividad. En la tabla 15 se proponen los criterios para la evaluación de un documento escrito realizado conforme a las pautas proporcionadas en la tabla 14.

Tabla 15. Criterios para la evaluación de un documento escrito.

1 0,5 0

<i>Estructura del trabajo</i>				
Bien organizada				Faltan capítulos clave o mal organizada.
<i>Contenidos</i>				
La introducción expresa la motivación del trabajo, el interés de la cuestión; los objetivos y contenidos básicos.				Incorrecta o incompleta
Exposición del estado de la cuestión adecuada y documentada				Inadecuada y poco o nada documentada.

El marco teórico incorpora la explicación de conceptos y procesos de referencia, la formulación de hipótesis (si procede) y se apoya en una adecuada bibliografía.				Incorrecta o incompleta.
Se explican con corrección los métodos posibles y se especifica y justifica el elegido.				Explicación incorrecta o incompleta
Aplicación correcta y completa de los métodos de análisis.				Análisis incompleto o incorrecto.
Interpretación de los resultados conforme al marco teórico.				No se interpretan.
En la conclusión sintetiza los principales aspectos, valora los resultados y señala futuras líneas de trabajo.				Conclusión incompleta, inadecuada o inexistente.
<i>Calidad de la comunicación escrita</i>				
La argumentación es sistemática y rigurosa y se utiliza la terminología científica de forma adecuada.				Es incorrecta y no utiliza la terminología adecuada.
<i>Aspectos formales</i>				
Corrección en los aspectos formales del texto, notas, citas y bibliografía. Adecuada composición de tablas, gráficos y mapas.				No se cumplen los requisitos formales.

Como los documentos escritos deben ser objeto muy frecuentemente de exposiciones orales, la guía acaba con un breve capítulo enfocado a proporcionar a los estudiantes unas

pautas para llevar a cabo exposiciones orales. Se acompaña de una ficha para facilitar la evaluación de dichas exposiciones y que incorporamos a continuación (tabla 16).

Tabla 16. Criterios para la evaluación de una exposición oral.

1 0'5 0

Ejecución					
Velocidad	Adecuada.				Demasiado lenta o demasiado rápida.
Audición	Clara e inequívoca.				Confusa.
Atención suscitada	Mantiene la atención.				No la mantiene.
Amenidad	Exposición amena				Aburrida
Manejo del tiempo	Con control.				Sin control, falta de tiempo.
Contenido					
Preparación previa	Exposición bien preparada.				Evidencias claras de falta de preparación.
Dominio del tema	Alto.				Bajo o nulo.
Organización	Estructurada de manera lógica.				Desestructurada, falta de lógica.
Pertinencia	Exposición ajustada al tema.				Desajustada.
Rigor académico	Alto.				Bajo o nulo.

Conclusión

La perspectiva de los cambios que están teniendo lugar en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el reto de su adaptación en las nuevas titulaciones y la preocupación por la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyen algunos de los factores que han motivado el desarrollo de las actividades que aparecen referenciadas y explicadas en esta comunicación. Los objetivos de la experiencia han sido:

- Participar de forma activa en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación y asumir los cambios que éste proceso plantea a todos los universitarios.
- Sumar los resultados de la experiencia llevada a cabo a los de otras universidades españolas y del resto de Europa en relación con la enseñanza de competencias genéricas, la tutoría proactiva y las formas de evaluación
- Diseñar metodologías de aprendizaje eficaces y atractivas para superar los obstáculos que pueda plantear la enseñanza y el aprendizaje de las competencias genéricas.
- Elaborar materiales adecuados para la enseñanza de competencias genéricas en cualquier contexto de aprendizaje y titulación.
- Difundir los resultados de esta experiencia y propiciar la aplicación de la misma en otras titulaciones.

En la comunicación exponemos una metodología útil para la realización de los trabajos de equipo incluidos en los créditos prácticos de las asignaturas. Nos centramos también en la enseñanza y el aprendizaje de cuatro competencias genéricas para la comunicación: *lectura comprensiva, escucha activa, comunicación escrita y comunicación oral*, incorporando diferentes aportaciones en el campo de las *metodologías docentes*, de la *tutoría* y de los *sistemas de evaluación*.

Aunque las actividades han sido diseñadas y aplicadas en el marco de la licenciatura en Geografía, no cabe duda de su interés para cualquier otra titulación, dado que el aprendizaje de competencias genéricas constituye un contenido común en todos los nuevos títulos de grado. Por ello su incorporación va a tener un claro impacto en el diseño curricular, así como en el desarrollo concreto de las distintas materias. Es importante señalar que todas las actividades diseñadas para el aprendizaje y la práctica de estas competencias pueden ser realizadas en diversos contextos habituales en todas las titulaciones, como las exposiciones teóricas a cargo del profesor, los seminarios, las prácticas de campo y de laboratorio, o la realización de proyectos. Igualmente son actividades aptas para la implantación de *metodologías activas y de colaboración*. Los resultados obtenidos que hemos venido detallando en la comunicación, así lo demuestran y justifican el deseo de continuar trabajando en la misma línea.

BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y DE ACREDITACIÓN (2004): *Título de grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid.

BURKILL, S., COREY, D. Y HEALEY, M. (2000): *Improving students' communications skills*. Gloucester, Geography Discipline Network, Geography & Environmental Research Unit, and Cheltenham & Gloucester College of Higher Education.

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid, Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.

CRUZ TOMÉ, M.A. DE LA (2004): *El proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.

CRUZ TOMÉ, M.A. (2005): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, Documento 02.

ESCALONA, A; LOSCERTALES, B; LARDIÉS, R. Y LACOSTA, A., (2003): "Aportación metodológica para favorecer el aprendizaje de competencias genéricas en la licenciatura de Geografía". En Marrón Gaité, M^a.J., Moraleda Nieto, C. y Rodríguez de Gracia, H. (eds.): *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo, Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Castilla-La Mancha y Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 419-432.

ESCALONA, A; LOSCERTALES, B; LARDIÉS, R. Y LACOSTA, A., (2004): *Aprendizaje de competencias clave mediante trabajo en equipo. Una experiencia en el Departamento de Geografía de la Universidad de Zaragoza*. En *Libro de Resúmenes. III congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Gerona, Universitat de Girona, volumen segundo, 212.

ESCALONA ORCAO, A.I. Y LOSCERTALES PALOMAR, B. (2005a): *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, col. Textos docentes, nº 110, 1ª edición (2ª edición corregida y aumentada en preparación)

ESCALONA ORCAO, A.I. Y LOSCERTALES PALOMAR, B. (2005b): Los aprendizajes de competencias genéricas de los futuros graduados en Geografía: Una reflexión inicial y pautas para su diseño y enseñanza. *Geographicalia, nueva época*, 48, p. 31–53.

ESCALONA ORCAO, A.I. Y LOSCERTALES PALOMAR, B. (entregado para su publicación a): El trabajo en equipo y la formación del geógrafo. Problemas y retos. *Geographicalia, nueva época*.

ESCALONA Orcao, A.I. y Loscertales Palomar, B. (entregado para su publicación b): Guía para el aprendizaje de competencias de comunicación. En Escalona, A. y Loscertales, B. *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, col. Textos docentes, (2ª edición corregida y aumentada en preparación).

FALLOWS, S. Y STEVEN, C. (2000): *Integrating key skills in Higher education; employability, transferable skills and learning for life*. Londres, Kogan Page.

MONEREO, C. Y POZO, J.I., eds. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.

MORENO JIMÉNEZ, A. Y MARRÓN GAITE, M.J. (1995): *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis.

PARICIO ROYO, J. (2005): Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, Documentos 01.

VV.AA. (2003): *Tuning educational structures in Europe*. Informe Final, Proyecto Piloto fase 1 (www.relint.deusto.es).

VV.AA. (2005): La universidad y el Espacio Europeo de Educación Superior (número monográfico). *Revista española de Pedagogía*, nº 230.

WAGENAAR, R. (2003): *The tuning methodology. Learning outcomes and competences*.

www.relint.deusto.es/TUNINGProject/presentations/presentations_phase2/PRESENTACION3.pdf

YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2005): *La función docente del profesorado en el marco del EEES*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, Documento 03

ZABALZA BERAZA. M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.