

TEMA 3

PSICOGÉNESIS. UNA EXPERIENCIA TECNOLÓGICA DE ADAPTACIÓN AL EEES BASADA EN EL TRABAJO COLABORATIVO, LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA EVALUACIÓN CONTINUA

RED DE INNOVACIÓN DOCENTE: PSICOGÉNESIS: PROYECTO PILOTO DE ADAPTACIÓN AL EEES EN PSICOLOGÍA BÁSICA

Antonio CRESPO LEÓN, Pilar QUIRÓS EXPÓSITO, Raúl CABESTRERO ALONSO*

Resumen

Se presenta el desarrollo de una experiencia global de adaptación al EEES, utilizando una asignatura de Psicología Básica de la UNED. Con un grupo de alumnos y tutores voluntarios, analizamos las siguientes dimensiones: 1) Implementación de grupos de trabajo tutorizados, en los que se experimentó tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje autónomo, mediante consecución de objetivos y desarrollo de competencias. 2) Diseño de nuevas alternativas de acción tutorial mediante la Red, basadas en un renovado protagonismo del tutor. 3) Aplicación de nuevas formas de evaluación continua, no reducidas exclusivamente al resultado de los exámenes. 4) Valoración de los tiempos ocupados en las diversas tareas propuestas, para realizar una adaptación al sistema de créditos ECTS. La experiencia se desarrolló a través de Internet, utilizando la plataforma de aprendizaje colaborativo aLF desarrollada por la sección de Innova de la UNED (basada en estándares de código abierto. LRN).

Palabras clave: Trabajo colaborativo, Tutorización, Evaluación continua.

Abstract

An experience was developed for the ESHE (European Space of Higher Education), based upon the Basic Psychology course from the UNED. With a volunteer group of students and tutors, dif-

* Facultad de Psicología. UNED. E-mail del coordinador: acrespo@psi.uned.es

ferent dimensions were analyzed: 1) Tutorized work groups were implemented in which both autonomous and collaborative learning were undertaken in terms of the achievement of objectives and the development of learning competences. 2) Design of new alternatives for tutorial action on-line, based upon a new active role of the tutor. 3) Application of new forms of continuous evaluation, not limited exclusively to examination results. 4) Analysis of the time occupied in the different tasks proposed, in order to adapt the course to the ECTS credit system. The scenario was undertaken via Internet using the aLF (based upon the open software dotLRN system) educational platform.

Key words: Collaborative work, Tutoring, Continuous evaluation.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La adaptación al EEES está suponiendo uno de los cambios más espectaculares en la organización de las enseñanzas universitarias. Sobre el modelo clásico unidireccional, de enseñanza síncrona —en el que las decisiones del profesor son las únicas importantes, relegando a los estudiantes a meros receptores pasivos de información— se erige progresivamente el modelo de enseñanza y aprendizaje interactivo: en él el protagonismo reside en el alumno, en sus habilidades y destrezas organizativas y en su capacidad de trabajo colaborativo. El profesor debe modificar su tradicional papel, alejado ahora de su clásica función rectora, y sustituirlo paulatinamente por el de un asistente y organizador de tareas, un supervisor de las mismas, capaz de fomentar la participación activa del alumno así como la actividad cooperativa. La incorporación de las TIC y el uso de Internet en la enseñanza superior suponen, asimismo, una remodelación del concepto clásico de aula, que es reemplazado o complementado por el de *aula virtual* (Crespo y Cabestrero, 2008).

Teniendo en cuenta este nuevo contexto, son diversas las Universidades que han adoptado, con buen criterio, el desarrollo de programas experimentales de adaptación, en el que están participando numerosos equipos docentes con objeto de analizar estrategias metodológicas y apoyos tecnológicos, así como detectar necesidades de formación en el profesorado. En esta línea, la UNED inició esta andadura de proyectos pilotos con la Convocatoria 2006 de Redes de Investigación para la Innovación Docente, que permitió a docentes y discentes de la UNED el diseño de proyectos piloto para la adaptación de la docencia a las nuevas modas del Espacio Europeo, implicando a profesores, tutores de Centros Asociados y estudiantes. En este contexto, la Red de Investigación se entiende como una comunidad de análisis y discusión de la propia práctica docente y tutorial, que tiene como finalidad la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes a distancia.

Nuestro interés en esta experiencia tiene como germen un conjunto de trabajos previos, realizados en el ámbito de la innovación tecnológica y aplicación de las TIC a la enseñanza superior (Crespo et al., 1993; Crespo, 1994; Crespo y Cabaco, 2000; Cabaco y Crespo, 2000; Crespo et al., 2003), en el diseño de buenas prácticas docentes mediante el diseño de materiales didácticos adaptados (Cabaco y Crespo, 2003; Cabaco y Crespo, 2000) o en el proceso de construcción del EEES mediante el concepto de Universidad tecnológica (Crespo y Cabestrero, 2008). Con el proyecto PsicoGénesis, el esfuerzo se dirige ahora a conseguir una óptima adaptación a este nuevo entorno, en el que queremos aportar nuestra experiencia a la UNED para, a partir de ella, diseñar nuevas formas de actuación tutorial, evaluación continua, y trabajo colaborativo, especialmente a través de Internet. Con ello se pretenden analizar puntos débiles y puntos fuertes de este cambio paradigmático en los procesos de enseñanza, lo que supone una transición desde un modelo centrado en el profesor hacia un modelo centrado en la adquisición de competencias por parte del alumno.

Aspectos particulares de la enseñanza a distancia en la adaptación al EEES

La enseñanza a distancia se ha caracterizado tradicionalmente por la aplicación de una metodología descentralizada, en la que la separación física entre estudiantes y profesores se ha salvaguardado recurriendo a un material didáctico adaptado, una organización tutorial de las enseñanzas y una aplicación de recursos tecnológicos que, en la actualidad, han derivado hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A primera vista, pudiera parecer que las universidades a distancia parten desde una situación ventajosa en el proceso de adaptación al EEES, pues la redefinición de roles de docentes y discentes, el trabajo encaminado a la adquisición de competencias o la simple organización tutorial son rasgos tradicionales de los sistemas educativos a distancia hacia los que el EEES dirige su mirada.

Tal como hemos indicado en otro lugar (Crespo y Cabestrero, 2008; Crespo, Cabestrero, Quirós y Grzib, 2005), la aplicación del componente tecnológico ha sido decisiva en el desarrollo de la enseñanza a distancia: el uso del teléfono y la correspondencia de los primeros inicios se transformó progresivamente en la utilización de la radio y la televisión, o de la posterior realización de vídeos educativos. El advenimiento de los primeros ordenadores abrió nuevas formas de adaptación pedagógica, comenzando a aparecer diverso software educativo (prácticas por ordenador, autoevaluación interactiva...); a ello unido, las primeras redes de comunicación fueron aprovechadas mediante sistemas de videotexto entre docentes y discentes. Finalmente, la expansión de Internet y los servicios vinculados

con la *World Wide Web* han creado un ilimitado mundo de posibilidades que puede llegar a abrumar al iniciado en las tecnologías: sistemas hipertexto e hipermedia, aprendizaje colaborativo, entornos adaptativos, pizarras digitales, edublogs... son una simple muestra de conceptos que tienen nuevas formas tecnológicas aplicadas a la enseñanza, concretadas en los denominados sistemas interactivos de enseñanza-aprendizaje (Boticario y Gaudioso, 2003). Tal es la importancia de la aplicación de un componente tecnológico que, si se reflexiona por un momento, las fronteras clásicas entre enseñanza presencial y a distancia pueden comenzar a difuminarse, caminando parejamente hacia el concepto de *universidad tecnológica*.

Las universidades tecnológicas llegarán a ser un pilar distintivo del nuevo EEES. Su concepto funcional descansará en el *aprendizaje interactivo tecnológicamente fundamentado* (Crespo y Cabestrero, 2008) Como tal, proliferarán las comunidades de usuarios, con intereses compartidos, que se marcarán objetivos de aprendizaje, para cuya consecución deberán planificar el trabajo en submetas, utilizando todos los recursos que les son disponibles mediante la Red. A ello unido, y dado que la cantidad de información disponible y/o recopilada puede resultar abrumadora, el trabajo cooperativo resultará de gran importancia y, en consecuencia, se hará necesaria la creación de entornos o plataformas de e-learning que faciliten al máximo el proceso de gestión del aprendizaje.

En las nuevas universidades tecnológicas, la enseñanza tradicional —característica del aula presencial— será complementada por el aprendizaje interactivo mediante la Red. Al igual que ha sucedido clásicamente en la enseñanza a distancia, en las nuevas universidades tecnológicas las nociones de espacio y tiempo tendrán que ser contempladas desde una nueva óptica. La transmisión de contenidos por la Red va a permitir formas de comunicación asíncronas que no estarán supeditadas a compartir un aula en un momento determinado. Ahora, el alumno podrá hacer un seguimiento de sus materias desde cualquier ubicación, con el único requisito de disponer de un ordenador y una conexión a Internet; y, además, con la ventaja añadida de utilizar el horario que estime oportuno.

En este contexto, el docente dejará de ser el elemento clave, como transmisor de contenidos en el aula, y pasará a ser mediador del trabajo. Dirigir al alumno en la búsqueda de información para la adquisición de competencias será una de sus principales misiones. Las bases de datos y la información on-line van a desposeerle de su clásico papel en el aula como único referente de contenidos, apoyado en una bibliografía más o menos limitada. Ahora, puede incidir en la preparación y diseño de materiales hipermedia, en la organización y coordinación de los grupos

de trabajo y en el establecimiento de objetivos a alcanzar por el alumno, sin perder de vista que uno de sus mayores retos será conseguir que éste sea capaz de exhibir sus mejores competencias, habilidades y destrezas. Por su parte, el alumno dejará de ser un receptor pasivo de información limitado a recoger apuntes o dirigir su estudio a un manual recomendado para superar un examen. Ahora, deberá exhibir las características más personales que le permitan la autonomía y eficacia en la búsqueda de información y, en numerosas ocasiones, ser capaz de participar en grupos de trabajo colaborativo.

Objetivos del proyecto PsicoGénesis

PsicoGénesis contempla el desarrollo de una experiencia piloto de adaptación al EEES utilizando una asignatura de Psicología Básica de la UNED. Esta experiencia tuvo lugar durante el curso 2006-2007 utilizando Internet, al amparo de la I Convocatoria de Redes de Innovación de la UNED; en concreto, se recurrió a la plataforma de aprendizaje colaborativo aLF, desarrollada por la sección de Inova de la UNED (basada en estándares de código abierto LRN).

Con un grupo de alumnos y tutores voluntarios se analizaron las siguientes dimensiones:

- Implementación de grupos de trabajo tutorizados, en los que se experimentó tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje autónomo, mediante consecución de objetivos y desarrollo de competencias de aprendizaje.
- Diseño de nuevas alternativas de acción tutorial mediante la Red, basadas en un renovado protagonismo del tutor.
- Aplicación de nuevas formas de evaluación continua, que permitan complementar los resultados obtenidos en los exámenes.
- Valoración de los tiempos de las diversas tareas, para adaptar la asignatura al sistema de créditos ECTS.

METODOLOGÍA Y DISEÑO

Ficha técnica del proyecto

Nombre: PsicoGénesis: proyecto piloto de adaptación al EEES en Psicología Básica.

Asignatura utilizada para su implementación: Psicología General II (área de Psicología Básica)

Facultad: Psicología

Curso: 2.º

Carácter: obligatoria

Créditos actuales: 10

Créditos ECTS que se trabajaron: Para un parcial de la asignatura se hizo una estimación de 5 ECTS (se estimaron entre 125-150 horas de carga de trabajo para el alumno).

Competencias

Como es sabido, en el EEES la planificación y organización de la enseñanza superior deberá estar basada en competencias para la elaboración del perfil académico-profesional (De Miguel, 2006; Le Boterf, 2001). El concepto de competencia alude a la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos, y debe combinar e integrar conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores. Es preciso establecer una distinción entre competencias específicas, o asociadas a áreas de conocimiento concretas, y competencias genéricas, es decir, atributos compartidos que se pueden desarrollar en cualquier titulación. Este hecho justifica que deban utilizarse diferentes modalidades o formas diferentes de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (clases teóricas, seminarios, prácticas, tutorías, trabajo autónomo y en grupo) así como métodos o medios de enseñanza (exposición o lección magistral, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje).

Las competencias específicas que se pretendieron desarrollar en PsicoGénesis fueron las siguientes:

- *Conocimientos*: en el proyecto, se abordaron las diversas concepciones sobre las que se ha estudiado la actividad humana en su dimensión cognitiva, conativa y afectiva. Los contenidos teóricos se complementaron con contenidos prácticos, que introdujeron al alumno en la investigación experimental relacionada con estos procesos psicológicos. Estos conocimientos servían como fundamento para afrontar otras asignaturas del área de Psicología Bá-

sica, mucho más específicas, como Memoria, Pensamiento, Motivación y Emoción.

- *Habilidades y destrezas*: las actividades propuestas fomentaron el pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación, cooperación, autocrítica, organización y planificación, así como el reconocimiento de múltiples perspectivas.
- *Actitudes y valores*: se estimuló el interés por la diversidad y asunción de responsabilidades (el éxito del proceso dependía del cumplimiento estricto de la temporalización del trabajo individual para la construcción del trabajo colaborativo en grupo).

Participantes

Participaron en total veintiocho alumnos, dos tutores de apoyo y el equipo docente (tres profesores).

Los alumnos fueron seleccionados a través de la página Web de la asignatura, en donde se indicaron los requisitos que debían cumplir aquellas personas que voluntariamente desearan participar en la experiencia. Un formulario inserto en la página Web sirvió para recabar, entre otros, los siguientes datos:

- Su confirmación de matrícula en la asignatura de Psicología General II.
- Interés por la experiencia.
- Acceso a Internet ADSL propio 24 h (requisito prioritario).
- Dedicación semanal a la asignatura y estudio continuo desde el primer momento.
- Capacidad de trabajo en grupo.
- Compromiso a permanecer en el proyecto hasta su finalización.
- Afán de conocimiento, capacidad crítica.
- Conocimientos informáticos: Office (Word, PowerPoint, Excel), navegación fluida por Internet y manejo de ficheros comunes (PDF, ZIP, etc.).

Por su parte, los dos tutores de apoyo fueron reclutados entre el pool de profesores-tutores de la asignatura y su participación fue también voluntaria.

Procedimiento

Creación de grupos de trabajo y asignación de tutores. Los 28 alumnos seleccionados fueron distribuidos en un total de 4 grupos de trabajo (7 alumnos por grupo). La asignación de estudiantes a los grupos se hizo de forma aleatoria. Cada grupo actuó bajo la supervisión de un tutor, quien fue el encargado de realizar las tareas de apoyo docente que le competían, según la planificación de actividades (véase más adelante). Por consiguiente, cada uno de los 2 tutores del proyecto tuvo por misión gestionar 2 grupos.

Asimismo, durante la constitución de cada grupo, los participantes eligieron a un alumno-coordinador del mismo que actuaba como referente, responsabilizándose de dinamizar al grupo y asegurando el cumplimiento de los objetivos propuestos, evitando el abandono.

Es importante destacar que los grupos tenían máxima autonomía en su organización interna, con vistas al cumplimiento de las tareas encomendadas. Se debe advertir también que, por el hecho de participar en esta experiencia, el alumno seguía disfrutando, si lo deseaba, de todo el apoyo tutorial, tanto en su Centro Asociado como a través de los foros de los cursos virtuales oficiales de la asignatura (WebCT). Asimismo, el material de estudio (textos y manual práctico) fue el mismo que utilizaron el resto de compañeros de la asignatura que no participaron en el proyecto.

Temporalización. La experiencia concreta se desarrolló durante el 2.º cuatrimestre (2.ª Prueba Presencial), comenzando a mediados de febrero. Teóricamente, correspondió a 5 créditos ECTS, lo que equivaldría a unas 125-150 horas de trabajo del alumno. El programa docente del segundo cuatrimestre estuvo constituido por 10 temas de estudio. Cada uno de los 10 temas fue distribuido en un calendario a lo largo de 10 semanas (una semana por tema).

Previamente, durante los meses de diciembre-enero, una vez completado el reclutamiento de participantes, se dio acceso a la plataforma aLF, dedicando este periodo de tiempo a la adaptación y familiarización con este entorno de enseñanza/aprendizaje telemático. Este periodo fue un momento idóneo para comenzar

a explorar las habilidades básicas y el nivel inicial de competencias exhibidas por los alumnos, así como para fomentar vínculos estrechos entre participantes, y entre éstos y los tutores respectivos, responsables de los cuatro grupos de trabajo que se generaron.

Tareas propuestas. La actividad básica que se propuso a los cuatro grupos consistió en la elaboración de preguntas de autoevaluación para cada uno de los 10 temas de los que constaba el segundo parcial. En total, se generó un pool de 400 preguntas de autoevaluación. En el Anexo se presenta el documento de «Procedimientos y Tareas» que fue distribuido a todos los participantes antes del inicio real del proyecto. En él se describen las funciones y actividades a realizar por alumnos y tutores. Sintéticamente son las siguientes:

Cada uno de los cuatro grupos estaba obligado a realizar 14 preguntas de autoevaluación de cada tema (como el grupo constaba de 7 miembros, cada uno de ellos elaboró 2 preguntas que se sometían a criterio del grupo). Se debía intentar que una de ellas fuera de nivel medio-bajo y otra de nivel alto de dificultad. Los grupos estaban obligados a estudiar el tema correspondiente y a realizar esta tarea de lunes a miércoles. El jueves, el alumno-coordinador de cada grupo ponía a disposición del tutor las 14 preguntas, de las que este último seleccionaba 10 y eliminaba 4, otorgando retroalimentación al grupo de su actuación.

Con las 10 preguntas generadas por cada uno de los 4 grupos, los dos tutores, coordinadamente a lo largo del viernes y del lunes siguiente, elaboraban una lista final de 40 preguntas, que se distribuía entre todos los grupos, y que servía para conocer su progreso respecto al tema de estudio. Es importante resaltar la trascendencia de la labor de los tutores, pues éstos debían supervisar que los contenidos de las preguntas no se solapasen, ni estuvieran recogidos en la parte general de preguntas de autoevaluación de la página Web oficial de la asignatura. Con ello se contribuía a un muestreo mucho más eficaz de la temática de estudio. Además, suministraron feedback a cada grupo, estableciendo canales de comunicación y reflexión a lo largo de todo el proceso, contribuyendo de esta forma a la reducción de malentendidos (habituales en los foros) que pudieran dificultar tanto la realización de las tareas propuestas como afectar negativamente a la satisfacción del grupo. Asimismo, los tutores mantenían semanalmente informado al equipo docente del progreso de cada uno de los miembros de los grupos, contribuyendo de esta forma a la aplicación de un sistema de evaluación continua.

Obsérvese que esta actividad de elaboración de preguntas de autoevaluación promovió tanto el trabajo autónomo (estudio personal del temario) como el trabajo colaborativo (elaboración de preguntas y trabajo en equipo). Además, esta actividad fue interesante por dos motivos añadidos: primero, obligó a la planificación del estudio con vistas a la selección de cuestiones sobre las que formular las preguntas; segundo, es una de las actividades que más reclaman los alumnos con vistas a validar el nivel de conocimientos alcanzado.

Una segunda actividad añadida —que se introdujo en una segunda fase, justo en la mitad del proyecto— fue denominada por los participantes «*abogados del diablo*». En ella, todos los miembros del grupo, sobre el pool de 14 preguntas elaboradas semanalmente, debían criticar una de ellas siguiendo estándares académicos de adecuación o pertinencia; es decir, no era admisible ningún otro tipo de casuística que no implicara una reflexión sobre lo estudiado. Obsérvese que esta tarea suponía un conocimiento importante del temario estudiado para, sobre el mismo, fundamentar y razonar la crítica. Esta tarea fue totalmente independiente de la selección de preguntas que realizaban los tutores.

Completada la tarea semanal, para cada uno de los 10 temas de estudio, los alumnos realizaron mediante formularios on-line una estimación de los tiempos de trabajo invertidos en el estudio del temario, preparación de preguntas, asistencia a tutorías presenciales o telemáticas por Internet, realización de preguntas de autoevaluación y actividades de gestión del grupo.

Finalmente, los tutores, también semanalmente y una vez efectuada la selección y montaje de las 40 preguntas finales recopiladas a partir de las aportaciones grupales, completaban una ficha de evaluación continua sobre el rendimiento de cada uno de los alumnos que tenían asignados.

RESULTADOS

Todos los grupos cumplieron estrictamente con la tarea en los plazos marcados. Sin embargo, es destacable observar cómo los grupos autoperciben diferencialmente su eficacia, y cómo esto se refleja en algunos resultados que se obtuvieron. A partir de los análisis de datos cuantitativos y cualitativos de los diversos aspectos de interés, vinculados con los objetivos del proyecto, se pueden destacar las siguientes conclusiones:

Análisis de la interactividad grupal y del trabajo colaborativo

Se realizaron análisis del número de interacciones en los foros por intervenciones, para cada uno de los participantes, con objeto de analizar el proceso de trabajo colaborativo. Para este fin, se dividió el proyecto en dos fases: antes (1.ª fase) y después de la introducción de la tarea «abogados del diablo» (2.ª fase).

Como se puede observar en el gráfico 1, la introducción de una tarea que exigió crítica hacia el propio grupo (abogados del diablo) incrementó sustancialmente el número de interacciones realizadas. Este resultado sugiere que fomentar el trabajo colaborativo hacia la crítica constructiva incrementa la productividad del grupo.

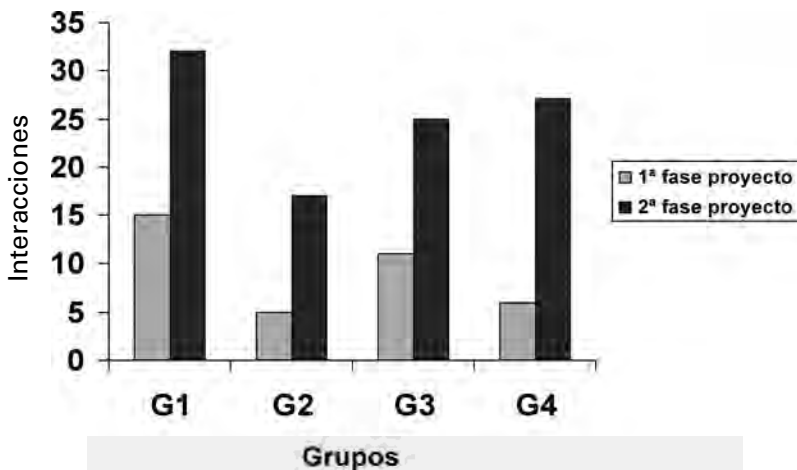


Gráfico 1. Influencia de la introducción de una nueva tarea (2ª fase proyecto: «abogados del diablo») sobre el número de interacciones intra-grupo, para cada uno de los cuatro grupos.

También se analizaron cualitativamente protocolos de respuesta emitidos por los alumnos cuando, a mediados del proyecto, se les solicitó un análisis crítico de su actividad. La tabla 1 muestra algunas expresiones correspondientes a la percepción de autodesempeño de los grupos, según su nivel de interactividad.

Los grupos de alta interactividad tendían a exhibir una mayor motivación grupal, tenían una organización eficaz de la actividad, se solidarizaban con otros miembros en situaciones difíciles, exhibían una crítica constructiva hacia el desempeño y tenían participación muy activa en chats y el blog.

Tabla 1. Rasgos distintivos del desempeño de los grupos obtenidos a partir del proceso de autocritica solicitado a todos los participantes en el ecuador del proyecto.
 Los comentarios se agrupan en función del tipo de grupo: con alta o baja interactividad

<ul style="list-style-type: none"> • Estoy feliz con mi grupo; creo que hemos dado suficientes muestras de ser unos todo terrenos, que nos da igual qué vicisitud se presente, que nosotros hacemos piña y la afrontamos. • Estoy participando activamente en todo lo relacionado con el proyecto. • Nuestra actuación dice mucho de lo que nos estamos implicando en el proyecto, tanto individual como colectivamente. • Hemos sido un grupo trabajando para un objetivo, además preocupándose por los compañeros y apoyándolos en todo momento. • Estamos compenetrados, desde mi punto de vista, con una organización excelente, sin altercados entre nosotros, y con una participación activa y dinámica. • Si no hubiera sido por mi grupo habría dejado el proyecto. Llevamos ya varias semanas trabajando en equipo y por lo que respecta a la profesionalidad de todos los miembros creo que es inmejorable. • Compartir el trabajo cada semana ha sido muy satisfactorio, tener metas parciales en compañía y mi compromiso con los compañeros del grupo, ha supuesto una motivación extraordinaria en mi estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el momento en que el grupo articuló sus propias normas, el feedback que he ido recibiendo de mis compañeros ha ido disminuyendo hasta el punto que ha sido nulo. • Yo "funciono a rachas". • Si contemplamos el trabajo bajo el primas del trabajo colaborativo, cabría decir que en el caso de mi grupo, somos un grupo en proceso de cohesión. • Falta de comunicación. Esa es la crítica que puedo hacer de mi grupo. • Hemos cumplido en lo que a planificación y consecución de objetivos se refiere, pero nos hemos quedado ahí. • Creo que el partido que podríamos sacar de este proyecto es mucho mayor del que sacamos. • No creo que haya prácticamente nada de comunicación más allá de la necesaria para dejar las preguntas y mirar el foro por si hay alguna novedad. • El tiempo no sobra y quizás nos cuesta adecuar-nos a aquello que se nos pide. • Nuestro grupo funciona más que como sumatorio que como grupo.
---	--

Alternativamente, los grupos con más baja interactividad, se limitaban al cumplimiento formal del trabajo, no exhibían una identidad o espíritu de grupo, utilizaban deficientes patrones de organización interna, y el uso de los recursos como el chat y el blog fue muy escaso.

Un resultado práctico que cabe señalar, consecuencia del trabajo de los grupos, fue la creación de un pool de 400 preguntas tipo test, elaborado a lo largo de las semanas que ha ocupado el proyecto, y que ha servido para la autoevaluación de conocimientos.

Tiempos de trabajo: estimación créditos ECTS

Con los datos obtenidos a partir de las encuestas de estimación de tiempos, se analizaron los tiempos invertidos por los alumnos en cada una de las dimensiones estudiadas.

Aunque existía una alta heterogeneidad entre-participantes, se observó con carácter general que determinadas dimensiones de trabajo de la asignatura tenían que ser replanteadas con vistas a su adaptación a créditos ECTS. Los contenidos de temario actual eran, tal vez, excesivos para una asignatura de EEES de carácter semestral que debía coexistir con otras alternativas en un nuevo plan de estudios de grado. Los datos de tiempos han sido de los más valiosos que se han obtenido con vistas también al diseño de textos adaptados al futuro alumno de grado.

Acción tutorial

A los tutores se les solicitó una memoria final en la que debían indicar los puntos débiles y fuertes que, desde su función en PsicoGénesis, habían detectado en los diversos momentos del proyecto. Ambos coincidieron en que la experiencia fue altamente satisfactoria, y que supuso un cambio de la actividad habitualmente realizada en su centro, tanto de forma presencial como en el foro.

Sin embargo, se han detectado las siguientes cuestiones que debieran ser objeto de reflexión en ulteriores trabajos:

- Frente a la tutoría clásica, el tiempo de dedicación que exige un seguimiento continuo por Internet se incrementa considerablemente. Supera extraordinariamente el límite de las horas anuales reglamentado oficialmente en el R.D. de función tutorial.
- Demanda de formación. El tutor exige una demanda de formación en diversos frentes. El primero el tecnológico, especialmente su adaptación al entorno aLF. El segundo, en del espacio Europeo, pues muchos conceptos e ideas básicas del mismo le quedan un tanto alejadas. Asimismo, se exige una redefinición de competencias en lo que concierne a la evaluación continua, de tal forma que estos modos de evaluación queden perfectamente delimitados.

Evaluación continua

Como se dijo anteriormente, se ha experimentado un proceso de evaluación continua que no se llegó a aplicar al alumno. Éste ha sido uno de los aspectos más debatido entre tutores y equipo docente. Una evaluación objetiva exige criterios numéricos, pero el tutor no desea prescindir de la evaluación «cualitativa», algo

que, a través de Internet, puede resultar más problemático al no tener contacto presencial con el alumno.

CONCLUSIONES

PsicoGénesis constituyó una experiencia de innovación docente, con un extraordinario cariz tecnológico al desarrollarse exclusivamente por Internet, en la que se ha pretendido realizar una adaptación piloto al EEES, y cuyos objetivos han sido comprobar la eficacia del trabajo colaborativo, experimentar nuevas formas de acción tutorial, proponer un sistema de evaluación continua y valorar tiempos de las diversas tareas propuestas para adaptar éstas últimas a los créditos ECTS. Nuestro proyecto ha sido un importante punto de inicio que nos ha suministrado experiencia y datos importantes para orientar la futura docencia en el nuevo grado.

Sin embargo, como hemos indicado en otras publicaciones (Crespo y Cabestrero, 2008), la implantación de un modelo de enseñanza —de enormes influencias tecnológicas, en el caso que nos ocupa— no está exento de dificultades. Los cambios que se avecinan deben ser valorados y afrontados por la comunidad educativa, que debe llegar a contemplar la incorporación de estos nuevos patrones no sólo como un imperativo político, sino como un intento de renovar viejos moldes educativos, cuyo éxito va a estar determinado por los empeños particulares que los actores implicados pongan en marcha. Pero, asimismo, dichos empeños, estarán extraordinariamente influenciados por una serie de factores propiciatorios que deberán tenerse en cuenta para que la experiencia europea de educación superior sea una auténtica reforma y no se quede en un intento político de reforma a medias.

En primer lugar, durante los procesos de evaluación se debe ser extraordinariamente consciente de los esfuerzos de cambio que la presencia del EEES supone para los docentes. Resultará, así, elemento altamente incentivador que estos esfuerzos destinados a la creación de entornos interactivos y la adaptación a una nueva forma de enseñanza sea muy tenida en cuenta con vistas a la evaluación de las capacidades del profesorado.

Alternativamente, cabe una segunda reflexión sobre la naturaleza de las TIC frente a las formas de aprendizaje tradicional. Nosotros creemos que el medio es útil si posibilita la docencia, pero el docente debe tener siempre presente la disociación entre el *uso* y el *abuso*. Es cierto, que numerosas experiencias van a poder adaptarse y amoldarse a un nuevo modelo tecnológico fundamentado en la Red

y en las aulas virtuales. Sin embargo, sea como fuere, el aula física continuará siendo, en numerosos centros e instituciones de enseñanza, el medio idóneo para canalizar muchas otras tareas. Asimismo, de forma análoga, Internet no es el único medio tecnológico existente, no debiéndose olvidar en ningún momento que la utilización de otros medios alternativos puede ser mucho más apropiada para la transmisión de determinados tipos de saberes (DVD, software, etc.).

En tercer lugar, entendemos que la concienciación de todas las partes es un factor decisivo con vistas al éxito de la nueva empresa. El alumno debe convenirse de que su papel cambia drásticamente, pues el nuevo modelo le contempla como un agente extraordinariamente activo; el profesor, por su parte, deberá adecuarse a su nuevo rol de asistente y organizador; finalmente, la misma institución deberá ser garante de la infraestructura tecnológica que asegure las condiciones óptimas de desempeño de las tareas.

Unido a lo anteriormente expuesto, para que se ocasionen estos cambios de roles de forma natural, el sistema no puede exigir que los actores implicados asuman sus propias responsabilidades sin ofrecerles el debido apoyo. Así, la institución debe garantizar y asegurar el proceso de formación necesario que posibilite la adaptación a los nuevos entornos, tanto por parte de docentes como por parte de discentes, con especial atención al uso de las TIC.

Finalmente, no debiera olvidarse la investigación en materia educativa. En este sentido, el fomento de unidades o grupos de investigación dentro de las propias universidades —que con sus esfuerzos contribuyan a la creación de un cúmulo de conocimientos que repercuta en beneficio del propio sistema— permitirá erigir un pilar estructural básico que ayude a la potenciación de la tecnología y, por ende, al éxito del EEES.

REFERENCIAS

- BOTICARIO, J. G. y GAUDIOSO, E. (2003): *Sistemas interactivos de enseñanza/aprendizaje*. Madrid: Sanz y Torres.
- CRESPO, A.; RIVERO, M.^a P., y RUEDA, M.^a J. (1993): El ordenador como instrumento de prácticas en la enseñanza superior a distancia: el programa TR. Universidad Abierta: *Revista de Estudios Superiores a Distancia*, 11, pp. 159-162.
- CRESPO, A. (1994): *Una práctica de tiempo de reacción para ejecutar en ordenador*. Madrid: UNED. Software y Guía (23 pp.). ISBN 84-362-3025-6.

- CABACO, A. S., y CRESPO, A. (2003): *Recursos impresos y aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en la docencia de los procesos psicológicos básicos: experiencias y propuestas*. Papeles Salmantinos de Educación, 2, 203-218.
- CRESPO, A. y CABACO, A. S. (2000): Un proyecto de Aula Electrónica en psicología. En J. Mira (dir.), *Conocimiento, método y tecnología en la educación a distancia*. pp. 356-359. Madrid: UNED.
- CABACO, A. S. y CRESPO, A. (2000). Nuevas tecnologías en la docencia práctica de psicología de la memoria. En J. Mira (dir.), *Conocimiento, método y tecnología en la educación a distancia* (pp. 525-529). Madrid: UNED.
- CABACO, A. S. y CRESPO, A. (2000). Materiales de apoyo y nuevas tecnologías para la docencia práctica de los procesos psicológicos básicos. Libro de Actas del 1.º Congreso Hispano-Portugués de Psicología, celebrado en Santiago de Compostela, en septiembre de 2000.
- CRESPO, A.; CABESTRERO, R.; QUIRÓS, P.; GRZIB, G.; CABACO, A. S.; CAPATAZ, I.; IBAÑEZ, A.; LÓPEZ-MOYANO, A. y FERNÁNDEZ. RIVAS, S. (2003). Entornos telemáticos en Java y JavaScript para la docencia interactiva de los procesos psicológicos básicos mediante un Aula Electrónica. En V. Mestre, A. Latorre et al. (eds.), *II Congreso de Enseñanza de la Psicología: Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 145-152).
- CRESPO, A.; CABESTRERO, R.; QUIRÓS, P. y GRZIB, G. (2005). Entornos virtuales interactivos para la docencia en Psicología. Casos de ejemplo para la programación práctica. Actas de las I Jornadas sobre el uso de las TIC en la UNED'05 celebradas en Madrid, 14-15 de abril de 2005. Publicación electrónica en CD.
- CRESPO, A. y CABESTRERO, R. (2008). Enseñanza interactiva a través de la Red y buenas prácticas en el uso de las TIC: Las universidades tecnológicas en el proceso de convergencia europea. En A. J. Eguizábal (dir.), *Repensar y construir el espacio europeo de educación superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. pp. 217-234. Madrid: Dykinson.
- De MIGUEL, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Anexo

MANUAL DE PROCEDIMIENTO Y TAREAS DEL PROYECTO PSICOGÉNESIS

(Se entregó a todos los participantes: estudiantes y tutores)

En este documento se recogen funciones y tareas de las partes implicadas en el proyecto: alumnos y tutores. Léase detenidamente.

TRABAJO AUTÓNOMO

Corresponde al estudio del temario de la asignatura de forma individualizada. En el calendario de aLF se encuentra la planificación de temas que abarca los cinco días de la semana, empezando los lunes. Es responsabilidad de cada alumno el estudio autónomo de estos temas y en ningún caso el calendario debe marcar límites a las propias capacidades. Quien se encuentre en disposición de ir más adelantado puede hacerlo, no obstante téngase en cuenta que quien vaya por detrás no podrá seguir el proyecto. Se recuerda que una de las condiciones que se aceptaron al inscribirse en el proyecto fue la de seguir un ritmo de estudio regular y asiduo. No debe olvidarse que, con independencia del proyecto, el objetivo como alumnos de la asignatura es aprobarla superando los exámenes de la 1ª y 2ª PP. El proyecto no debiere poner en riesgo este objetivo prioritario, en consecuencia es el alumno quién en función de sus capacidades estimará si debe llevar un ritmo más intenso.

TRABAJO COLABORATIVO

Corresponde al trabajo de los grupos, que se produce de forma simultánea con el anterior. Para cada tema de estudio según la semana de planificación, cada miembro del grupo debe elaborar dos preguntas tipo test con tres alternativas. Junto al enunciado de las preguntas se incluirá la solución correcta para cada una de ellas. Se procurará que una de las preguntas sea de dificultad media-alta y otra de dificultad baja. Como cada grupo tiene 7 personas, el conjunto total de preguntas será de 14. Estas preguntas serán enviadas por el alumno-coordinador del grupo al tutor, quien seleccionará 10 de ellas, y proporcionará un feedback al grupo sobre lo pertinente de las mismas. Los tutores validarán las preguntas de todos los grupos y elaboraran un conjunto completo que será distribuido entre todos los alumnos del proyecto, para que les sirva como medio de autoevaluación de los conocimientos adquiridos.

FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL GRUPO

El grupo es totalmente autónomo, pero deberá seguir la planificación general del temario por semanas. Se puede organizar como desee, pero téngase en cuenta que como muy tarde los jueves a última hora, el alumno coordinador debe de tener el documento con las preguntas elaboradas para ponerlo a disposición del tutor.

TAREA DEL ALUMNO-COORDINADOR DEL GRUPO

El coordinador se encargará de recoger la tarea elaborada por cada miembro del grupo, montarla en un documento único y ponerlas a disposición del tutor en la fecha estipulada. Asimismo, actuará como mecanismo de regulación del grupo arbitrando los mecanismos necesarios para que la tarea que se proponga se lleve a término. No tiene ni mayor ni menor responsabilidad que cualquier otro miembro.

TAREAS TUTORIALES

El tutor validará las preguntas suministradas semanalmente por sus grupos. Con las preguntas de todos, las refundirá en un único documento con solucionario que se entregará a todos los grupos a principio de la semana siguiente, para que lo tengan como mecanismo de autoevaluación y adquisición de conocimientos. Asimismo, el tutor velará por el adecuado orden dentro de los grupos y llevará registro de las personas más activas dentro de los mismos. También, garantizará en todo momento la autonomía de funcionamiento de cada grupo, dejando que sus miembros se organicen internamente como estimen oportuno. El tutor deberá intervenir tomando decisiones finales en los casos en los que los alumnos no se lleguen a acuerdos internos.

COMPETENCIAS EEES

Obsérvese que el procedimiento planteado obliga a la puesta en marcha de competencias vinculadas con el aprendizaje personal, el trabajo en equipo y reflexión sobre los contenidos propios de la asignatura. Y todo ello implica una metodología sistemática que contempla tanto tareas individualizadas como participación del grupo.