

EL EEES EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO: ANÁLISIS DEL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Carmina Crusafon¹: Universidad Autónoma de Barcelona. España
carmina.crusafon@uab.es

RESUMEN

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la introducción de metodologías docentes basadas en el aprendizaje autónomo y cooperativo. Su aplicación en los estudios de Periodismo tiene sus particularidades, especialmente en las asignaturas teóricas. Este artículo tiene como objetivo analizar la experiencia docente en dos asignaturas teóricas de Periodismo en la Universidad Autónoma de Barcelona: las Políticas de Comunicación y la Estructura de la Comunicación. Además incorpora un aspecto complementario que condiciona su implementación y aplicación: la docencia impartida en grupos grandes de estudiantes, que condiciona su dinámica y resultados. Este artículo analiza cómo se han introducido estas nuevas metodologías docentes en cada asignatura, su planificación y evaluación, así como los instrumentos que se han utilizado y que han favorecido su aplicación. Presenta también las diferencias que se han manifestado entre las materias y los grupos. Finalmente, el artículo plantea los retos a los que se enfrentan estas metodologías tras el análisis crítico de las dos experiencias docentes.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) - Metodologías docentes - Aprendizaje activo - Periodismo - Grupos grandes

¹ Autor correspondiente

Carmina Crusafon: Profesora Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Correo: carmina.crusafon@uab.es

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION SPACE IN JOURNALISM STUDIES: THE CASE OF UAB (AUTÓNOMA UNIVERSITY OF BARCELONA)

ABSTRACT

The implementation of the European Higher Education Space (EHES) involves the introduction of new teaching methods based on autonomous and cooperative learning. Its application in studies of Journalism has its peculiarities, especially in theoretical subjects. This article presents two case studies based on the teaching experience in two theoretical subjects at the Autónoma University of Barcelona: Media Policy and Media Systems. It also incorporates a complementary aspect of its implementation and application conditions: the size of student groups, which determine their dynamics and outcomes. This article explains how these new methodologies have been introduced in each subject teaching, planning and evaluation, as well as the instruments that have been used and have encouraged its application. It also presents the differences which have arisen between both cases. Finally, it presents the challenges faced by these methods after the critical analysis of learning experiences analyzed.

KEY WORDS: European Higher Education Space (EHES) -Teaching methodologies - Active learning - Big student Groups

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se caracteriza por implantar nuevas metodologías docentes basadas en el aprendizaje activo de los estudiantes. Esta dinámica se aplica a todo tipo de asignaturas, no habiendo diferenciación entre las teóricas y las prácticas. Este artículo se centra en el análisis de dos casos de asignaturas teóricas impartidas en los estudios de Periodismo en la Universidad Autónoma de Barcelona. En concreto, se presenta la experiencia de las asignaturas: la Estructura de la Comunicación, impartida en el grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual; y la de Políticas de Comunicación, ofrecida en la licenciatura de Periodismo. Además complementa la experiencia haciendo énfasis en el hecho que estas materias han sido impartidas a grupos grandes de estudiantes (hasta 240 estudiantes), lo que determina también diversos elementos en su planificación e impartición de la docencia.

Con el objetivo de presentar los distintos aspectos, este artículo se estructura en tres partes. La primera explica los fundamentos del EEES, centrándose en la importancia de las metodologías activas, entre ellas, el aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo aplicados en grupos grandes. La segunda explica la experiencia docente en las dos asignaturas teóricas en la UAB y analiza las metodologías aplicadas, su planificación y evaluación, así como los resultados de su implementación.

Por último, se presentan una comparativa entre las dos experiencias, señalando los elementos comunes, los que han funcionado y los que deberían corregirse, asimismo se incluyen algunas recomendaciones a la hora de implementar estas metodologías en grupos numerosos.

2. DESARROLLO

2.1 La dinámica del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el camino hacia el aprendizaje autónomo

La puesta en marcha del EEES ha obligado a las universidades y a sus profesores a cambiar el modelo docente y centrarse en una nueva propuesta de aprendizaje para el estudiante, cuyo eje fundamental se encuentra en el aprendizaje autónomo. Bajo esta premisa, la enseñanza universitaria ha convertido a las metodologías activas en su gran aliado. En concreto, las definimos como “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (Labrador y Andreu, 2008. p. 6). Se trata de poner el acento en el estudiante y utilizar diferentes métodos que garantizan que aprende de forma autónoma. Esta participación activa convierte al profesor no en un mero espectador de la evolución del alumno, sino en su máximo responsable (Zamora, 2010, p. 96). Esto supone una mayor implicación por parte del docente, así como del estudiante en comparación con la forma tradicional de la enseñanza universitaria.

El uso de metodologías activas de aprendizaje supone en primer término una selección de las mismas. Según Fernández March (2006), los criterios para la selección metodológica se asientan sobre cinco variables: los niveles de los objetivos cognitivos previstos, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos y el número de horas que un método exige. Estos elementos serán fundamentales a la hora de decidir qué metodologías hay que implantar en cada asignatura, teniendo además en cuenta el contexto. Esta selección comportará incluir en la programación docente distintas actividades de aprendizaje. Estas pueden ser: clases magistrales, seminarios, prácticas, tutorías, actividades de trabajo individuales o en grupo dirigidas, actividades de trabajo individuales o en grupo autónomas, etc.

Asimismo será esencial tener en cuenta las diferentes competencias a conseguir. En concreto, nos queremos centrar en el aprendizaje autónomo (Rué, 2009) y cooperativo. Nos referimos a la autonomía en el aprendizaje como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997). Por tanto una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas, 1994, p.13). En este proceso de aprendizaje, profesor y estudiante juegan dos roles importantes. El primero se convierte en guía, facilitador y fuente de

información. El segundo se hace responsable de su aprendizaje, mantiene su ritmo y su propio estilo, aceptando o rechazando sus ideas según tengan sentido para él (Fernández March, 2005).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo “se puede considerar una filosofía de interacción en la que los estudiantes trabajan en grupos reducidos desarrollando una actividad de aprendizaje. Se basa en el manejo de diferentes aspectos como la complementariedad y la confianza mutua entre los miembros de un equipo y la comunicación, la coordinación y el compromiso entre ellos” (Labrador y Andreu, 2008, p.45). En este sentido hay que recordar que “el aprendizaje cooperativo no es sinónimo de trabajo en grupo. Lo que distingue a los grupos cooperativos de otro tipo de situaciones grupales es la toma de conciencia de que sólo es posible conseguir los objetivos individuales de aprendizaje si todos los demás compañeros del equipo logran los suyos” (Labrador y Andreu, 2008, p.46).

Johnson y Johnson (1989) defienden que un grupo que trabaja bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo debe sustentarse en los siguientes principios: cooperación, responsabilidad, comunicación y habilidades personales y de trabajo en equipo y autoevaluación. Asimismo estos autores (1993) consideran los equipos más efectivos son los heterogéneos y formados por el profesor. Éste, además, debe decidir el tamaño de los equipos, su duración y la forma de asignación de los estudiantes. Sobre el tamaño de los grupos, parece que el más aceptado es de tres a cinco miembros, así como los grupos pares tienden al equilibrio.

Otro elemento substancial para determinar el aprendizaje radica en el sistema de evaluación, siendo éste un aspecto principal en la programación docente. Existe distintos métodos para evaluar de forma individual, por equipo o con una combinación de ambos. En el primer caso, las técnicas de evaluación individual pueden ser pruebas, exámenes, tareas, colaboración y contribución al equipo. En el caso de la evaluación por equipos, pueden ser trabajos colectivos, presentaciones en clase, presentaciones entre equipos (Labrador y Andreu, 2008, p.51). Los diferentes métodos de evaluación deben tener como resultado evidencias de aprendizaje (Allen, 2000; y Mateo y Martínez, 2005). Es decir, debe existir una coherencia entre las competencias que debe adquirir el estudiante, las actividades de aprendizaje y los métodos de evaluación, cuyo objetivo final debe resultar en una serie de resultados evidentes y coherentes de aprendizaje.

2.2 La esencia del EEES en la enseñanza del grado de Periodismo: el caso de la asignatura ‘Estructura de la comunicación’

‘Estructura de la comunicación’ es una asignatura fundamental básica en los grados de Periodismo y Comunicación audiovisual que se imparte en el primer curso en el segundo semestre en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB. Se trata de una primera aproximación a la estructura del sistema mediático que pretende establecer las bases para que el estudiante conozca el funcionamiento de los medios de comunicación. Al ser una asignatura obligatoria para todos los estudiantes, el gran

reto que se plantea es cómo impartirla con el uso de metodologías activas, teniendo en cuenta que la suma de todos estudiantes es de casi 240 alumnos. El primer elemento que se definió fue un equipo docente de 6 profesores², que permitía dividir a los estudiantes en grupos de 40 para las actividades de seminario.

La asignatura distribuye sus 6 ECTS (125 horas) en distintas actividades como muestra la tabla n^o1, siendo el trabajo autónomo la parte más importante del aprendizaje con un total de 75h. En la parte de las actividades dirigidas, se han dividido entre dos actividades en grupos de 80 y cuatro actividades en grupos de 40 estudiantes.

Tabla 1. Distribución de la carga horaria de la asignatura 'Estructura de la comunicación

	Nº horas	% sobre total de horas
CLASES MAGISTRALES	27h	22%
ACTIVIDADES DIRIGIDAS	15h	12%
Prácticas en el aula (3 grupos x 80 alumnos)	3h	
Seminarios (6 grupos x 40 alumnos)	12h	
TUTORIAS	5h	
TRABAJO AUTÓNOMO	75h	60%
EVALUACIÓN	3h	2%
TOTAL	125h	100%

Las clases magistrales han sido la actividad que ha agrupado a mayor número de estudiantes (240), y se impartían en el aula magna de la Facultad de Ciencias de la Facultad, por ser el único espacio que permitía reunir a todo el conjunto de estudiantes. La dinámica establecida se enmarcaba en un módulo de tres horas, dividido en distintas partes con un tiempo máximo cada una de 50 minutos, ya que se ha comprobado en las distintas sesiones que en grupos tan numerosos la capacidad de atención no supera esta duración. El porcentaje de magistralidad aparece como el segundo en importancia después del trabajo autónomo. La razón que lo justifica es que se trata de estudiantes de primer curso y que la asignatura quiere establecer las bases, por lo que siguiendo las directrices de la UAB (porcentaje inferior al 30% del total de horas), se estableció clases magistrales durante 10 semanas, alternadas con actividades dirigidas en el aula y el trabajo autónomo del estudiante.

Para planificar la asignatura, existen dos elementos claves que establecerán la organización de sus actividades de aprendizaje: los objetivos y las competencias que

² El equipo docente ha estado dirigido por el Dr. Murciano e integrado por el Dr. Cristina Pulido, el Dr. Ramón Sala, el profesor Carlos Figuerola y la autora de este artículo.

deben adquirir los estudiantes. En relación al primero, la asignatura de 'Estructura de la Comunicación' tiene dos objetivos fundamentales:

- a) Explicar los elementos fundamentales de la estructura de la comunicación de masas y de su transformación digital y contextualizarlos en el marco político, social, económico y cultural.
- b) Comparar la estructura mediática según los diferentes modelos de organización y las diferentes áreas geográficas (Cataluña, España, Unión Europea y el resto del mundo).

En cuanto a las competencias, se establecen, como muestra la tabla nº2, dos generales, tres específicas y tres de transversales. En concreto, en las competencias específicas se muestran también los resultados de aprendizaje que se obtienen como resultado de las distintas actividades planificadas.

Tabla 2. Competencias de la asignatura 'Estructura de la comunicación'

		Resultados de
Competencias generales	Desarrollar estrategias de aprendizaje	
	Respetar la diversidad y pluralidad de ideas, personas y situaciones	
Competencias específicas	Identificar los fundamentos estructurales del sistema comunicativo	Test de contenidos, dos prácticas individuales,
	Describir la estructura de los medios de	trabajo en grupo sobre un sector de la industria de
	Encontrar lo substancial y relevante en documentos sobre la estructura de la comunicación en una tercera	lecturas de artículos/ capítulos en inglés, visionado de contenidos audiovisuales en inglés,
Competencias transversales	Aplicar el pensamiento científico	
	Demostrar espíritu crítico y	
	Demostrar capacidad de auto aprendizaje y auto exigencia para conseguir un trabajo	

El trabajo cooperativo ha sido un elemento central en esta asignatura, siendo la elaboración de un trabajo sobre uno de los sectores de la industria mediática, la actividad con mayor porcentaje en la evaluación. Como ya se ha indicado el trabajo cooperativo es mucho más que el trabajo en grupo. Así se decidió dividir a los

alumnos en grupos de 4 estudiantes escogidos aleatoriamente por los profesores para favorecer a que aprendan a trabajar con cualquier persona como ocurre en el entorno laboral donde uno no puede escoger. El hecho de decidir que fueran 4 miembros fue decidido a partir de las recomendaciones de los expertos en trabajo cooperativo. El seguimiento del trabajo cooperativo fue realizado a través de distintas tutorías con los docentes. Este trabajo tenía un doble resultado: un documento escrito y una presentación en clase delante del resto de estudiantes. Fue la actividad que tuvo mayor importancia dentro de la asignatura y que además permitía adquirir el mayor número de competencias. Asimismo permitió trabajar de una manera eficiente con la dimensión del gran número de alumnos, porque de otro modo hubiera sido difícil a nivel de seguimiento y de corrección. Otro aspecto a destacar es que el trabajo también les supuso un gran avance en el trabajo autónomo porque la organización y trabajo del grupo dependía de todos sus integrantes, hecho que les hacía más conscientes de lo importante del buen trabajo individual.

Sobre el sistema de evaluación, se decidió establecer 5 actividades que permitirían al alumno superar la asignatura. Se combinó actividades individuales y grupales, con ponderación diferente, pero con un trabajo de curso que suponía el 45% del total de la nota. La tabla nº3 se detallan los porcentajes. En términos globales, la evaluación individual supuso un 45% (con dos actividades y el test de conocimientos) y la grupal un 55% (con una actividad y el trabajo de curso).

Tabla 3. El sistema de evaluación de la asignatura ‘Estructura de la comunicación’

	Actividades de evaluación	Puntuación (total 100)
1	Test de contenidos	25
2	Actividad dirigida individual	10
3	Actividad dirigida individual	10
4	Actividad dirigida en grupo	10
5	Trabajo de curso (grupal)	45

Como hemos señalado que el tamaño del grupo es uno de los condicionantes a la hora de impartir la asignatura, es importante hacer referencia al seguimiento que permiten hacer estas metodologías y preguntarse sobre la tasa de abandono y suspensos. Si observamos la tabla nº4, nos damos cuenta que la tasa de abandono es únicamente del 6%, y en cuanto los resultados, la mayoría de los estudiantes supera la asignatura con un cifra superior al 96%. Hay que señalar que este sistema progresivo de aprendizaje permitió a una gran mayoría ir mejorando su nota, porque la primera actividad individual evaluada tuvo unos resultados pésimos (con un 90% de suspensos), lo que supuso un toque de alerta para los estudiantes. Posteriormente el nivel de dedicación y trabajo fue creciendo y tuvo como resultado que en el trabajo de curso, los estudiantes fueran conscientes de la importancia del mismo y que sin su dedicación a esta tarea no serían capaces de superar la asignatura.

Tabla 4. Detalles sobre la composición y seguimiento de la asignatura 'Estructura de la comunicación'

Nº total estudiantes	Nº estudiantes que siguen evaluación	Nº estudiantes no presentados	Nº estudiantes que superan la asignatura	Nº estudiantes que suspenden la asignatura
230	215	15 (6%)	208 (96'8% de matriculados)	7 (3'2%)

En relación a las notas finales, la nota mayoritaria es un aprobado con un 52% con un total de 113. El número de notables se sitúa en el 44%, con un total de 95. Los suspensos suponen el 3'2% con un total de 7. No existe, por el contrario, ningún excelente. Este aspecto de la disminución de las notas altas por parte de las evaluaciones continuas ha sido también comprobado en esta asignatura.

Un último aspecto a destacar es el uso de una plataforma tecnológica (Campus Virtual), que se ha convertido en fundamental para poder dar acceso a todos los estudiantes a todos los materiales del curso y tener una vía de contacto directo con ellos. Desde la guía de la asignatura hasta cada una de las fichas técnicas y materiales de las actividades de aprendizaje se encontraban con antelación en el campus, lo que convierte en un instrumento esencial para poder gestionar grupos tan numerosos.

2.3 El aprendizaje activo en la licenciatura de Periodismo: el caso de la asignatura 'Políticas de comunicación'

El segundo ejemplo que presentamos es el de la asignatura de licenciatura 'Políticas de comunicación' de 4º curso de Periodismo, que se imparte en el segundo semestre. En este caso se trata de una asignatura impartida dentro los esquemas clásicos de docencia, pero que propone a los alumnos la opción de una evaluación continua a través de metodologías activas de aprendizaje. El tamaño es de 80 estudiantes por dos grupos de la licenciatura de Periodismo (total de 160), pero con un único docente, ya que no está pensada para ser impartida de otra forma que no sea la magistralidad.

Al tratarse de una asignatura de licenciatura, se establecen unos objetivos pero no unas competencias a desarrollar, pero en nuestra planificación si se ha tenido en cuenta dos elementos fundamentales: el trabajo autónomo y la reflexión crítica.

En cuanto a los objetivos de la asignatura, son tres:

- Explicar los elementos fundamentales del estudio de las políticas de comunicación y contextualizarlas en el marco político, social, económico y cultural.
- Favorecer la reflexión crítica al entorno de las políticas de comunicación en la sociedad actual.

- c) Crear conjuntamente, dentro del aula, los instrumentos apropiados de reflexión sobre la realidad de los medios, la realidad social y las tareas de los profesionales de la comunicación en la actualidad.

A partir de estos, se establecen seis actividades de aprendizaje, además de las clases magistrales, que les permitirán adquirir los conocimientos de manera progresiva a través del uso de una metodología de análisis concreta y asimismo reflexionar sobre su propio aprendizaje. Las actividades de aprendizaje han sido: dos test de conocimientos, tres prácticas individuales de análisis de caso, y la participación en un debate por grupos y con coevaluación a sus compañeros. Además los estudiantes elaboran una carpeta de aprendizaje con dos estadios: una primera reflexión al finalizar el primer mes de clases y al final del semestre con una reflexión del conjunto de la asignatura y con la propuesta de mejoras para próximos cursos. La carpeta de aprendizaje tiene como objetivo evaluar el proceso de aprendizaje tanto a nivel de conocimientos como de las actividades. De este modo se establece un canal de feedback entre estudiante y docente, que permite incorporar mejoras y conocer de primera mano cómo los estudiantes van aprendiendo.

Para dar valor a este aprendizaje, la evaluación se divide en dos partes: la parte teórica (40%) y parte práctica (60%). Como muestra la tabla nº5, cada una de las actividades tiene un valor porcentual distinto. El resultado final es de carácter sumatorio, siempre y cuando se tenga al menos 20 puntos en la parte teórica; es decir, se sumen los 20 puntos entre los dos test de conocimientos. Es interesante señalar que es obligatorio haber realizado todas las actividades para poder realizar la suma de todas las notas, así como la asistencia a los debates es obligatoria para todos los estudiantes que siguen la evaluación continua. Estas medidas se han implantado para evitar que los estudiantes realicen una participación a distancia sin presencia en el aula, principalmente debido a una baja asistencia en general en el último curso. En esta asignatura, el trabajo grupal no tiene el protagonismo que se le ha concedido a la asignatura de grado. El motivo fundamental es porque se trata de una asignatura del último curso y último semestre, es más complicado que los alumnos trabajen en equipo porque la mayoría de ellos ya están prácticas, y además, al tratarse de una asignatura teórica, no se prevé mayor número de horas de trabajo y el trabajo en equipo se deja a las asignaturas prácticas de la licenciatura. Como resultado, esta asignatura evalúa principalmente el trabajo individual en detrimento del trabajo en equipo.

Tabla 5. Sistema de evaluación de la asignatura de 'Políticas de Comunicación

	Actividad	Puntuación (total = 100 puntos)
1	2 test de conocimientos	40 puntos (15 + 25)
2	Práctica 1: análisis de caso	15 puntos
3	Práctica 2: análisis de caso	15 puntos
4	Práctica 3: análisis de caso	15 puntos
5	Debate en clase + coevaluación	15 puntos
6	Carpeta de aprendizaje	Sin puntuación, pero con entrega obligatoria

Existe también para los estudiantes el sistema clásico de evaluación con examen final. Como muestra la tabla nº6, los estudiantes que optan por esta opción supone entre el 7 y el 9%, por lo que la mayoría de los estudiantes eligen la evaluación continua.

Tabla 6. Características de los grupos de la asignatura 'Políticas de Comunicación'

	Nº total alumnos	Alumnos que siguen evaluación continua	Alumnos que van únicamente al examen final	Alumnos no presentados
Grupo 1	83	59	6	18 (21'6%)
Grupo 2	72	58	6	8 (11'1%)

Del grupo 1, el 15% no supera la evaluación continua bien porque abandona por alguna razón personal o bien porque no consiguen la nota mínima para superar la asignatura por evaluación continua. En el grupo 52, la dinámica ha sido parecida ya que el 13% tampoco supera la evaluación continua por alguno de los dos motivos anteriormente mencionados. En cuanto a los resultados de las evaluaciones, un elemento común es que la mayoría de notas son aprobados (en un 48% y 51% respectivamente) y notables (30% y 14%), con la única excepción de un excelente en el grupo 1. Este último aspecto hace reflexionar a la docente sobre el establecimiento de un mecanismo de evaluación que permita medir mejor la evolución del aprendizaje del estudiante, de forma que las notas no sean únicamente una excepción, sino que sean un reflejo real de la calidad del trabajo de los alumnos/as. Asimismo hay que destacar que entre los presentados, el índice de suspensos se sitúa entre el 7% y el 14%. También es una constante el índice de no presentados que se encuentra entre el 11% y el 21%.

En el caso de la asignatura de 'Políticas de comunicación, la plataforma digital (Campus Virtual) también ha sido fundamental para poder llevar a cabo las distintas actividades y facilitar de manera regular y directa todos los materiales sobre las mismas a todos los estudiantes, así como comprobar el uso de la misma a través de las estadísticas de uso del Campus Virtual.

3. CONCLUSIONES

La introducción del EEES es un proceso que obliga a los docentes a evaluar sus actividades de forma anual para verificar que se están cumpliendo los objetivos y se están adquiriendo las distintas competencias. De las dos experiencias analizadas en este artículo, este epígrafe final quiere centrarse en presentar los resultados, las dificultades encontradas y los retos de futuro a los que se enfrentan estas metodologías activas de aprendizaje.

En primer término, los aspectos a destacar en la categoría de resultados son los siguientes: Al haber tenido en cuenta la dimensión del grupo a la hora de planificar las actividades de evaluación, fue determinante para conseguir que la mayoría de estudiantes pudieran superar la asignatura. Es decir, el número de estudiantes es un

factor definitivo para poder obtener los resultados de aprendizaje, así que es importante conocer el número exacto para determinar las actividades de aprendizaje más adecuadas. Esto es, el tamaño del grupo ha de ser tenido en cuenta por el docente y/o el equipo docente a la hora de planificar; de otro modo, se pueden prever actividades y evidencias imposibles de desarrollar y lograr.

En la obtención de buenos resultados, resulta fundamental una coordinación máxima entre el equipo docente para que la información suministrada a los estudiantes sea la misma y no existan contradicciones. Es recomendable establecer un calendario de reuniones de coordinación antes y después de cada actividad de aprendizaje que permita tener un comportamiento común y coherente a todo el equipo docente. Ayuda también que el coordinador del equipo sea el portavoz del grupo en casos de problemas o acontecimientos particulares.

Para asegurar que el trabajo autónomo se puede llevar a cabo, ha sido esencial contar con una plataforma tecnológica que permita al estudiante disponer de todos los materiales de la asignatura en cualquier momento. Asimismo cada actividad de aprendizaje debe tener su ficha técnica donde se detallen todos los aspectos de la misma y se facilite al estudiante los detalles de cómo va a ser evaluado. En definitiva, a mayor detalle sobre cada actividad, mayor seguridad que el estudiante podrá aprender de manera autónoma.

Entre las dificultades encontradas durante el curso, se ha observado en las clases magistrales un déficit de atención de los estudiantes cuando se encuentran en gran número y en un espacio grande como una aula magna. Se recomienda, por este motivo, realizar sesiones que no superen los 50 minutos; porque es el tiempo máximo que "aguantan" las generaciones de estudiantes en la actualidad. En casos excepcionales, se podría superar este tiempo, aunque se debería prever estructurar la sesión con distintas dinámicas. Además, el incremento de las correcciones puede hacer peligrar la calidad docente de la evaluación si el equipo docente no está equilibrado con el número de estudiantes. Así por ejemplo, en el caso de la asignatura de Políticas, al priorizar la evaluación individual, la docente ha incrementado por 6 el tiempo de corrección porque durante el semestre ha realizado 6 actividades con evaluación por un conjunto de 117 estudiantes. Lo que ha supuesto corregir 826 ejercicios, una dedicación muy elevada para una única docente. En definitiva, la implantación de las metodologías activas pone de relieve que no existen diferencias entre las asignaturas llamadas teóricas y las prácticas, porque con estas actividades de aprendizaje suponen que la actividad de corrección se incrementa de forma exponencial, lo que requiere trabajar en equipos docentes, porque de otro modo, se corre el riesgo que el docente limite las actividades que se evalúan por carecer de recursos y tiempo.

En cuanto a los retos, se pueden señalar tres: en primer término, la desaparición de los exámenes finales y de las segundas convocatorias plantea la necesidad de valorar si es necesario establecer o no una segunda vía en caso de no superar la asignatura y/o para los que abandonan la asignatura durante el curso por distintos motivos. En

segundo lugar, las experiencias presentadas reflejan una tendencia común: un incremento del número de aprobados y un descenso importante de los excelentes. Esto supone revisar el sistema de evaluación para garantizar que los buenos estudiantes no sean excesivamente penalizados por algunas actividades de la evaluación continua. Sería recomendable reservar un porcentaje de la puntuación para que el docente pudiera premiar a los estudiantes que ha realizado una buena progresión y aprendizaje para que puedan alcanzar las notas máximas. En tercer término, es importante evaluar el volumen de correcciones que supone cada actividad para docente para tener clara el tipo de correcciones se podrán ofrecer al estudiante y en función de éstas, condicionar su proceso de aprendizaje.

La experiencia de las dos asignaturas teóricas impartidas en grupos grandes de alumnos pone de relieve que es necesaria una tarea de evaluación de cada actividad de aprendizaje, una vez llevada a cabo, para determinar si las competencias están siendo adquiridas. Asimismo establecer un canal de feedback con el estudiante es muy recomendable, ya que favorece no únicamente la tarea del docente, sino que permite identificar errores en la planificación y el proceso de adquisición de conocimientos y competencias. En definitiva, la implantación de las metodologías activas de aprendizaje supone un cambio de actitud del docente, que implica una revisión de cada metodología utilizada en función de la tipología del grupo de estudiantes. Se podría calificar el proceso de un "work in progress", que obliga al docente a una mayor actividad de planificación y evaluación.

4. REFERENCIAS

Allen, D. (ed.) (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios..* Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Blanch, Silvia; Bosco, A.; Gimeno, X.; González, N.; Fuentes, M. & et al. (2009). *Carpetes d'aprenentatge a l'Educació Superior: una oportunitat per a repensar la docència*. Bellaterra: EINES - UAB

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.

Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo..* Madrid: Siglo XXI

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Minnesota: Intearction Book Company Edina.

Dempsey, J.V. & Sales, G.C. (Eds.) (1993). *Cooperative Learning in the Classroom: Interactive Instruction and Feedback.*, Englewood Chiffs, NJ: Educational Elementary Publications. pp133-157.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24): 35 - 56.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona: ICE / Horsori.

Mateo, J. & Martínez, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UB.

Monereo, C & Castello, M (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé..

Monereo, C. Barberà, E.; Castelló, M.; Miquel, E.; Pérez, M.L.;& et al (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

Monereo, C. & Pozo, J. I. (coord.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Síntesis*. Madrid: ICE /UAB.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Carmina Crusafon

Doctora en Ciencias de la Información (UAB) y Licenciada en Ciencias de la Información (UAB). Es profesora lectora del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Ha sido profesora invitada en diversas universidades españolas e internacionales. Es Subdirectora del Observatorio Iberoamericano de la Comunicación y Directora adjunta de 'Conexiones. Revista Iberoamericana de la Comunicación'. Investigadora especializada en Estructura de los sistemas mediáticos (global y supranacional) y en Políticas de comunicación (Unión Europea y América Latina). Investigadora visitante en la University of Leeds (Gran Bretaña), University of California-Los Angeles (UCLA, EEUU) y en el SMIT-IBBT de la Vrije Universiteit Brussel (Bélgica).