



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

ANEXO III – Memoria final de la ejecución del Proyecto de Innovación Docente– 2018

Hacia una verdadera evaluación del proceso de adquisición de competencias (PINN-18-A)

Convocatoria de los Proyectos de Innovación Docente 2018

Autor 1 – mapascua@uniovi.es- Departamento Derecho Público

Autor 2 – pedreira@uniovi.es- Departamento Derecho Público

Palabras clave: Evaluación de competencias, trabajo autónomo y colaborativo

Tipo de proyecto

Tipo A (PINN-18-A)	X
--------------------	---

Tipo B (PINN-18-B)	
--------------------	--

Resumen / Abstract

Con la innovación docente propuesta en el Proyecto se buscó evaluar realmente las competencias que los alumnos deben alcanzar al finalizar los estudios de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario. Compaginando el trabajo individual y el colaborativo en grupo, los alumnos debían demostrar la adquisición de competencias comprensivas de los problemas y soluciones jurídicos tributarios, así como el de las competencias de expresión escrita y oral con las que exponer el resultado de su trabajo.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

1 Contribución del proyecto a la consecución de los objetivos específicos y de los objetivos de la convocatoria

1.1 Objetivos específicos y objetivos prioritarios de la convocatoria conseguidos

De los tres objetivos específicos del Proyecto, dos se han alcanzado con plena satisfacción, no así el tercero de ellos.

El objetivo de la “Resolución escrita de cuestiones para su exposición oral” ha sido un éxito, toda vez que se ha conseguido que en las clases prácticas todos los alumnos (120) hayan intervenido ya sea de forma voluntaria (la mayoría) ya sea por el turno de palabra que les obligaba a intervenir. Se alcanzó tal grado de desarrollo del lenguaje oral que en las últimas clases los alumnos subían por decisión propia a la tarima para exponer al resto de compañeros sus conclusiones.

También se alcanzó con éxito el objetivo de la “Elaboración autónoma de material de aprendizaje propio”. Los alumnos debían preparar por su cuenta una parte de la resolución de las preguntas formuladas para explicárselas luego a sus compañeros de grupo y, más tarde, al resto de la clase. Faltar a clase implicaba fallar a sus compañeros de grupo pues su parte nadie más la había hecho. Tal responsabilidad se notó en la asistencia a clase, pues de los 120 alumnos matriculados en los grupos A y C del 4º Curso del Grado en Derecho rara vez faltaron más de dos alumnos a clase. La asistencia se puede decir que fue del 100% en todas las clases, pese a que ni se pasaba lista ni era obligatorio asistir a número mínimo de clases para entrar en la evaluación continua.

El fracaso se produjo con el tercer requisito, pues si bien hubo continua y fluida interacción entre profesor y alumnos en el aula, no se consiguió impulsar las tutorías presenciales. Sin duda, hay margen de mejora en este punto, pero imaginamos que lo será únicamente a través de la concertación de tutorías obligatorias por parte del profesor para que los alumnos vayan perdiendo el miedo o la pereza a las tutorías.

1.2 Mejoras a la convocatoria, grado de pertinencia de las mismas, modificaciones al proyecto inicial y justificación de los cambios

La puesta en marcha, realización, aplicación e implementación de la innovación docente propuesta en la solicitud del Proyecto se llevó a cabo en todos sus aspectos tal y como se había planificado previamente, esto es, tal y como se expuso en la referida solicitud. No hubo necesidad de cambios ni de modificaciones al proyecto inicial, por lo que no es necesario añadir comentario alguno en este apartado.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

2 Contribución del proyecto al plan estratégico de la Universidad y repercusiones en la docencia..

2.1 Alineamiento del Proyecto de Innovación Docente con el Plan Estratégico 2018-2022 de la Universidad de Oviedo en materia docente.

Visto el éxito en el planteamiento, funcionamiento y repercusión entre los alumnos del Proyecto puesto en marcha este curso, estamos seguros, sin duda, de su viabilidad para la puesta en práctica en otras asignaturas, no ya solo de Derecho, sino de cualquier otro Grado o Master, ya que su operatividad es de fácil adaptación a las características de cualquier materia.

Nosotros, por supuesto, la seguiremos aplicando en otros cursos, pues es un método que nos ha dado grandes resultados y que a los alumnos le ha reportado satisfacciones no esperadas.

Partiendo de la convicción de que la mejor forma de aprender una materia es intentar explicarla a otra persona, hemos dejado que sean los alumnos los que tratan de explicar a sus compañeros el contenido de la asignatura. De esta manera aportábamos una técnica docente no usada por nosotros antes, que era la de incitar al alumno a dudar, a no estudiar de memoria y exponer sin más, sino a pensar para ver cómo exponer algo, lo que siempre les llevó a descubrir nuevas dudas en la comprensión. Cuando posteriormente los profesores resolvíamos esas dudas lo hacíamos sobre un terreno fértil, sobre el terreno de haberles provocado la idea de un problema al que el Derecho le da una solución. Ahora ven el problema y ven la solución, mientras que antes solo se le ofrecía una solución para un problema que no veían. Y si no hay problema ¿para qué quiero una solución? Así que la solución se difuminaba en el olvido. Con este nuevo sistema no ocurrió este triste final, sino que al haber descubierto ellos el problema y la solución tanto uno como otro lo retuvieron con más facilidad en la memoria, prueba de ello son los excelentes resultados en las notas finales.

Pero no sólo nos sentimos complacidos con la mejora sustancial de los resultados de los alumnos, también se incrementó la motivación del profesorado. En otros cursos, en las clases prácticas, se lograba una escasa y corta participación de los alumnos, siendo necesaria una amplia aportación del profesor para completar el tiempo de docencia. En este curso, sin embargo, hubo clases en la que los profesores permanecimos callados, sin opción de participar, hasta prácticamente el final de la clase. Un éxito, sin duda, pues acudíamos a clase con la motivación del debate generado por el trabajo de los alumnos.

2.2 Grado de consecución de las repercusiones esperadas del proyecto (en la docencia específica y en el entorno docente)

El Proyecto se aplicó en la asignatura Derecho Financiero y Tributario II, del 4º Curso del Grado en Derecho y, como se había indicado en la solicitud del proyecto, efectivamente se aplicó al 100% de la asignatura. Desde el primer día de clase práctica, pese a las dificultades técnicas y burocráticas para la elaboración definitiva de los grupos en Derecho, se puso en marcha en el Proyecto, lo que sin duda redundó en su éxito.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Asimismo, la innovación docente presentada, como también se indicó en la solicitud, representó para los alumnos que participaron en él, el 30% de su nota final.

También se alcanzó el tercer indicador propuesto, pues más del 95% de los alumnos matriculados en la asignatura participaron en el Proyecto.

3 Memoria del Proyecto

3.1 Marco Teórico del Proyecto

La innovación docente propuesta en el Proyecto se implementó en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II, que es la asignatura dedicada a la exposición de la Parte General de la materia. En concreto, se utilizó en las clases prácticas de los Grupos A y C de la asignatura citada que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso del Grado en Derecho.

El objetivo fue implantar un sistema de clases que permitiera a los alumnos desarrollar de manera efectiva ciertas competencias que, pese a ser objetivos a perseguir en la docencia de la asignatura, eran, sin duda, unos de los puntos que aún teníamos pendiente de desarrollar y de mejorar. En especial, el déficit del que hemos adolecido en anteriores cursos era la escasa atención que desde el profesorado se daba a la evaluación de tales competencias, fijando los criterios más en el contenido.

Así, en anteriores cursos, incluso amparados en Proyectos de Innovación, dónde pretendíamos una evolución de las clases prácticas, nos quedábamos en una evaluación continua de contenidos que se completaban y complementaban con el examen final de la asignatura. Por decirlo de una manera más coloquial, en las clases prácticas preparábamos a los alumnos para el examen final.

El error de no prestar atención a las competencias, de obviar la necesidad de proporcionar a los alumnos las herramientas que contribuyan al desarrollo de sus capacidades de expresión y comprensión y de no saber o poder llevar a cabo un cabal ejercicio de evaluación de competencias en las clases prácticas diferenciado de la evaluación de contenidos propia del examen final, es lo que nos llevó a implementar, y con resultados muy satisfactorios, la innovación docente propuesta para una verdadera evaluación de las competencias.

3.2 Metodología utilizada

3.2.1 Plan de Trabajo desarrollado

El plan de trabajo se ajustó a lo expuesto en la solicitud. En consecuencia, la implementación de la innovación docente se desarrolló en todas y cada una de las clases prácticas que se impartieron en los grupos A y C del 4º curso del Grado en Derecho.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Para ello, la primera tarea fue la de distribuir a los alumnos en grupos de tres, elegidos al azar por el profesor, con el único requisito de la diversidad de género en su composición. Unas veces dos alumnas y un alumno, otras dos alumnos y una alumna.

Otro factor que se tuvo en cuenta es que, si no se podía completar todos los grupos con tres alumnos, era preferible hacer grupos de dos miembros antes que uno de cuatro, pues la experiencia nos advierte que el parasitismo se genera con mucha más probabilidad en grupos formados por cuatro o más miembros, siendo mucho más infrecuente en los de tres e inexistente en los de dos.

Tras la formación de los grupos, se les impartió las instrucciones para el desarrollo de las tareas encomendadas en las clases prácticas.

A partir de aquí, el plan de trabajo fue el mismo cada semana del curso, sólo variando aquellas siete semanas en las que cada grupo tenía dos clases de práctica a la semana en vez de una.

Así pues, el plan de trabajo fue el siguiente:

La primera fase era la elaboración de las preguntas reflexivas por parte del profesor para subirlas a continuación al Campus Virtual.

La segunda fase consistía en la distribución de las tareas entre los integrantes del grupo, que si bien varió en alguna ocasión, podemos sintetizar esta distribución en el reparto de dos preguntas para cada miembro.

La tercera fase era la del trabajo individual, de tal modo que cada uno tenía que completar la resolución de las preguntas, lo que podríamos calificar como apuntes para el futuro estudio de la materia. Esos apuntes los completaba, además de leyendo los artículos normativos que se le indicaban, acudiendo a clases y consultando los manuales recomendados.

La cuarta fase se desarrollaba en la clase práctica, que se dividía en dos. En la primera de ellas, los alumnos exponían a sus compañeros la resolución de las preguntas asignadas, explicando los distintos aspectos, aportando dudas y tratando de resolver las dudas de sus propios compañeros. La segunda parte de esta cuarta fase era la exposición en público, esto es, al resto de la clase, de una pregunta. En unos casos, el profesor asignaba la resolución de la pregunta a un integrante del grupo determinado, en otras dejaba a elección del grupo quién respondía a la pregunta señalada y, en las menos, se dejaba a voluntad de los alumnos quién intervenía en cada pregunta.

3.2.2 Descripción de la Metodología

La innovación docente que se propuso en la solicitud del Proyecto y que durante el primer cuatrimestre del presente curso hemos implementado, exigía la distribución de los alumnos en grupos. Por ello, la primera tarea del profesor fue conformar grupos compuestos por tres miembros, que son, en nuestra opinión, el número ideal para esta tarea. Como se expone en la



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

presente Memoria, el único patrón usado para la configuración de los grupos fue el de la diversidad de género, el resto fue por elección al azar.

La parte fundamental del método estaba en la elaboración de las preguntas. Éstas no debían ir encaminadas a una resolución del contenido en el sentido de ofrecer una respuesta por parte del alumno que el profesor pudiera evaluar como correcta o incorrecta. La finalidad de la pregunta debía ser la de llevar al alumno a una reflexión demorada sobre la materia a partir de dicha pregunta.

Como ya hemos dicho, el Derecho ofrece soluciones jurídicas a problemas sociales. Pero en el aula el profesorado explica la solución sin que en muchas ocasiones el alumno no sólo no haya entendido el problema, sino que ni siquiera se lo ha planteado. Y mucho más en una materia con unos conceptos tan alejados del uso asiduo como es el Derecho Financiero y Tributario.

Las preguntas que debíamos plantear para tener éxito en nuestro propósito debían llevar al alumno a entender, en primer lugar, la existencia de un problema que el Derecho debía llevar a resolver. Y sólo tras observar, entender y comprender su existencia, acudir a la resolución. Y usamos conscientemente el verbo “acudir” porque, como se verá, la resolución de la pregunta, o lo que es lo mismo, la solución que el Derecho da al problema planteado en la pregunta, estaba indicada también en el enunciado de la pregunta. No había una exigencia de acudir a doctrina o jurisprudencia, solo al artículo de la Ley o del Reglamento dónde se regulaba la cuestión concreta.

Cuando en el aula de Derecho se explica un artículo la actitud del alumno es acrítica. Y no tanto por dejadez sino por una incomprensión de la situación. Especialmente, como tratamos de exponer, por no ser consciente del problema que ese artículo tratar de resolver. Si se tiene un problema o se es consciente de la existencia de ese problema, se podrá meditar sobre la solución o ser incluso críticos con la solución que el Derecho impone. Pero la falta de consciencia sobre ese problema impide un completo razonamiento y reflexión sobre lo que el Derecho dice.

Un ejemplo de pregunta reflexiva que presentamos a los alumnos en una práctica fue la siguiente:



1. ¿En un procedimiento de comprobación limitada podrá la Administración tributaria requerir información a terceros?

¿Cuál es la información que con carácter general un tercero estaría obligado a suministrar? (art. 136.2, letra d) de la LGT).

¿Qué información estaría obligada a aportar una entidad financiera en relación con un cliente? (art. 136.3 de la LGT)

¿Qué debe hacer la Administración tributaria si quiere conocer los movimientos financieros de un obligado tributario? (art. 136 de la LGT y 139, c) de la LGT)

Si directamente se preguntara qué información podrá requerir la Administración tributaria a un tercero, el alumno buscaría la respuesta y no se plantearía nada más, ni siquiera lo que es un tercero. Y, por supuesto, la solución que encontrara y aportara sería absolutamente acrítica, sin un previo poso de reflexión. Cuando, posteriormente, para preparar el examen final de la asignatura se enfrente con la obligación de terceros de suministrar información a la Administración tributaria, ni recordaría haberlo visto en clase. Es, pues, una forma de trabajo improductiva.

Sin embargo, con el método propuesto, para la solución de la pregunta se le ofrecen otras tres preguntas que servirán de guía en la reflexión, en la búsqueda de información y en la posterior resolución de la pregunta. Asimismo, se le indica dónde debe buscar la solución, pues el objetivo de la práctica no es que solucione el problema, ni que busque la solución al problema, sino que se dé cuenta de la existencia de un problema, que lo identifique, que reflexione sobre él y que lo haga también con la solución que da el Derecho.

Pues bien, para cada clase práctica se elaboraba un documento con seis preguntas reflexivas como la vista en el ejemplo. Este documento era subido al Campus Virtual por el profesor para que los alumnos tuvieran fácil y cómodo acceso a él. A partir de aquí comenzaba el trabajo grupal e individual de los alumnos. El primer paso era la distribución de las preguntas entre los miembros del equipo, lo que ya el profesor dejaba en manos de ellos. Se les aconsejó una distribución de dos preguntas para cada uno de los tres integrantes del grupo, pero sólo como consejo, pues el manejo y la gestión de las cuestiones grupales eran exclusiva responsabilidad de sus miembros.

Una vez distribuidas, cada uno era responsable de sus preguntas, debiendo elaborar una especie de apuntes o material de estudio y de trabajo. La resolución de las preguntas debía hacerse como se indicó más arriba. Por tanto, debían solucionar la cuestión planteada en la pregunta principal, para lo que debían valerse de las preguntas secundarias a modo de guía,



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

acudiendo a los artículos de la Ley o del Reglamento que en las preguntas secundarias se citaban.

Con el material elaborado por cada uno debían acudir a la clase práctica. En el aula, la primera media hora se destinaba a que cada miembro del equipo, le explicara a los demás cómo había resuelto sus preguntas. Más o menos cada uno disponía de 5 minutos por preguntas, si bien en ocasiones el profesor fue flexible en este tiempo y se les concedió unos minutos más.

Tras esta puesta en común entre los miembros del grupo se pasaba a la siguiente fase, que era la exposición oral de cada pregunta por parte de un alumno al resto de la clase. Y para ello se utilizaron tres fórmulas:

La primera y más frecuente: el profesor acudía a clase con un listado previamente realizado en el que ya asignaba la resolución de la pregunta a un alumno determinado. Así, pues, a modo de ejemplo, al comenzar el turno de exposición oral, el profesor decía: “la pregunta 1 la resolverá el alumno X del Grupo 5”. Y ese alumno o alumna, con independencia de que hubiese sido al que le hubiera correspondido en la distribución de las tareas la resolución de esa pregunta concreta, debía exponer al resto de la clase lo que entendía que había sido el problema planteado y la solución dada por el ordenamiento jurídico tributario.

La segunda opción era asignar la solución de la pregunta concreta a un determinado grupo, dejando a la gestión del grupo decidir quién la respondía.

La tercera opción, sólo utilizada una vez, fue dejar a la entera y total voluntad de los alumnos ofrecerse a responder las preguntas planteadas.

La tercera opción sólo se usó una vez a modo de prueba para confirmar que se usara el método que se usara, si se volvía al tradicional de dejar a su libre arbitrio la participación, ésta se reducía a los cuatro o cinco de siempre. Y como la idea primigenia era la diversidad de participaciones, nos decantamos por usar más la segunda y, fundamentalmente, la primera opción. De este modo se consiguió que todos los alumnos, al menos una vez, participaran oralmente en las clases prácticas, incluidos aquellos que aun estando en su cuarto año en la Universidad, aún no habían hablado ni una sola vez en público.

La evaluación por competencias, que es el objetivo del Proyecto, se llevó a cabo en todas las clases prácticas en esta fase de exposición oral pública. Para proceder a una evaluación más objetiva y transparente, desde el comienzo del curso se subió al Campus el Protocolo de Evaluación que se utilizó por los profesores en la evaluación continua de las prácticas de Derecho Financiero y Tributario II.

En dicho protocolo se evaluaron tres competencias clave: la capacidad de análisis, la capacidad de razonamiento crítico para elaborar y defender argumentos y la capacidad de comunicación oral. Para ello se hicieron uso de una serie de rúbricas con sus correspondientes indicadores.



Para una mejor comprensión de lo expuesto, el protocolo de evaluación de las competencias usado fue el siguiente:

1. CAPACIDAD DE ANÁLISIS					
	Indicador	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
Rúbrica		No lo hace	No es clara la distinción entre los temas	Identifica todos los temas analizados	El tema principal destaca sobre los accesorios
a) Identifica el objeto principal del trabajo.		Las respuestas son sin base normativa	Solo copia los artículos	Las respuestas se elaboran con alguna consulta de manuales o jurisprudencia	Uso frecuente de manuales, doctrina administrativa y jurisprudencia
b) Gestión de la información		El tiempo de respuesta es excesivo y sin justificación	Aunque se ciñe a la respuesta solicitada, lo hace con más extensión de tiempo de la debida	La respuesta se ciñe a lo solicitado	Expone la respuesta analizando todo lo requerido sin extralimitarse del contenido
c) Síntesis de la respuesta					
2. CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO CRÍTICO PARA ELABORAR Y DEFENDER ARGUMENTOS					
	Indicador	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
Rúbrica					
a) Construye correctamente las premisas del trabajo.		No existe una base de partida clara	Aunque hay un punto de partida existe confusión en el análisis	Se limita a exponer el planteamiento de trabajo.	Las premisas del trabajo se aíslan y se analizan correctamente
b) En las respuestas se encuentra fundamentación jurídica.		Las respuestas son caóticas	Se limita a copiar los artículos	Las normas sirven de base para elaborar la respuesta sin copiar	Aporta ejemplos que fundamentan el razonamiento
c) Refleja en las respuestas el entendimiento de las normas.		Sólo copia, no hay aportación alguna	No se identifica un hilo argumental claro en su exposición	Uso coherente de los conceptos jurídicos	Resuelve las respuestas aplicando las normas y los conceptos a ejemplos



3. CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN ORAL				
Indicador Rúbrica	No se cumple el indicador 0	Grado de cumplimiento mínimo 1	Grado de cumplimiento medio 2	Grado de cumplimiento excelente 3
a) En la exposición oral no se limita a leer y mira al profesor y resto de compañeros mientras habla.	Se limita a leer.	La exposición es de baja calidad con excesivo apoyo en material escrito	Hay soltura en la exposición con apoyo en material escrito	Expone sin leer y con evidente manejo del tema
b) Fluidez en el habla.	No se entiende su exposición	Continuas interrupciones para apoyarse en texto	La exposición se entiende correctamente	La exposición es fácilmente entendible por la facilidad de expresión
c) Expone coherente y sistematizadamente los contenidos.	La exposición es caótica	En ocasiones se confunde el razonamiento	El contenido de la respuesta es entendible	El contenido de la respuesta es completo y bien expuesto

El protocolo de evaluación expuesto se le aplicaba al alumno que exponía, pero esa nota era para el grupo en su conjunto. De este modo, al pasar la nota al archivo Excel, el profesor no ponía la nota obtenida por el alumno en su casilla, sino en la casilla del grupo. Era la nota conjunta que el grupo había sacado. Por tanto, lo que había sido en un principio un trabajo individual (prepara las respuestas para exponerlas al equipo), pasaba luego a ser un trabajo grupal en el aula, donde no sólo había que explicar al resto de integrantes del grupo lo que se había hecho, sino que los demás debían reflexionar sobre esas preguntas y respuestas ya que nadie sabía de antemano quién iba a responder las preguntas. Y lo que después era una tarea individual (exponer al resto de la clase la respuesta acordada por el grupo) implicaba una responsabilidad grupal, ya que la nota obtenida no era sólo para quien exponía, sino para el grupo en su conjunto.

Ahora bien, para que la nota obtenida por el alumno exponente se trasladara al resto del equipo, estos debían estar en clase. De tal modo que quien no asistiera ese día a clase obtenía de nota un cero, sin posibilidad alguna de disfrutar de la nota que hubiese obtenido su compañero para el resto del grupo.

Al estar sentados en grupos de tres, y los grupos bastante separados entre sí, era fácilmente detectable el grupo donde no estuvieran los tres miembros, en cuyo caso al profesor le bastaba con preguntar quién faltaba para no asignarle la nota obtenida por el grupo.



Lo que se ha descrito hasta aquí de metodología de la innovación docente propuesta en el Proyecto se desarrolló de igual modo en cada una de las 21 clases prácticas que el Plan Docente del Grado de Derecho les asigna a los grupos de prácticas del cuarto curso de Derecho.

3.3 Resultados alcanzados

3.3.1 Valoración de indicadores.

Tabla resumen

Nº	Indicador	Modo de evaluación	Rangos fijados y obtenidos
1	Número de notables en prácticas. Porcentaje de alumnos con notas por encima de 2,4	Se tomará como indicador la nota final que el alumno obtenga en las prácticas y que se usará para el cálculo de la nota para el acta	Rango Fijado: Bajo: Entre 0,0% y 50% Aceptable: Entre 50% y 80% Bueno: Por encima del 80% Rango Obtenido: 50%, aceptable
2	Número de notables finales. Porcentaje de alumnos que superen una puntuación final de 8 del total de matriculados	Se tomará como indicador las notas finales que van al acta	Rango Fijado: Bajo: Entre 0% y 30% Aceptable: Entre 30% y 50% Bueno: Por encima del 50% Rango Obtenido: 50%, bueno
3	Aceptación inicial del alumnado al nuevo enfoque de la clase práctica	Se tomará como indicador el resultado de una encuesta a completar el primer día de clase tras la explicación del sistema	Rango Fijado: Bajo: Entre 0% y 25% Aceptable: 25% y 50% Bueno: Por encima del 50% Rango Obtenido: 20%, bajo
4	Alto grado de satisfacción final del alumnado	Se tomará como indicador el resultado de una encuesta el último día de clase	Rango Fijado: Bajo: Entre 0% y 70% Aceptable: Entre 70%



Nº	Indicador	Modo de evaluación	Rangos fijados y obtenidos
			y 85% Bueno: Por encima del 85% Rango Obtenido: 80%, aceptable

3.3.2 Observaciones más importantes sobre la experiencia relacionando los resultados con los objetivos del proyecto evitando afirmaciones que no estén fundamentadas en lo realizado, redundancias o reiteraciones.

El principal objetivo perseguido con el Proyecto era el de potenciar acciones para el desarrollo de un lenguaje oral y escrito, de tal modo que pudieran resolver cuestiones de forma escrita para su exposición oral. Por un lado, debían elaborar un material escrito que fuera una suerte de apuntes, pues por ellos estudiarían para el examen final. Pero ese material escrito mediante la resolución de la pregunta debía luego ser acotado y esquematizado para su óptima explicación en clase, ya que el tiempo del que disponían para su explicación estaba acotado.

De este objetivo podemos destacar la distinta evolución de los grupos en función de su interés tanto en las clases como en la asignatura en general. De este modo, en los que mostraron verdadero interés se apreció una evidente evolución en el trabajo y en los resultados. En las primeras prácticas se les notaba la dificultad en separarse de la copia y reproducción literal del tenor del artículo de referencia, por lo que al momento de la exposición oral en muchos casos se limitaban a leer. Sin embargo, ya desde mediados del curso y con mucha más evidencia en las últimas clases, la mejora y adaptación de los alumnos a lo pretendido con el plan de trabajo propuesto fue muy satisfactoria. No sólo no leían los apuntes, sino que con unas notas esquemáticas de referencia se atrevían a subir al estrado para desde ahí y de frente al resto de sus compañeros de aula, exponer los resultados del trabajo.

No obstante, con los grupos cuyos integrantes sólo tenían como objetivo superar la asignatura con el mínimo esfuerzo, no hubo forma de conseguir que se separaran de la literalidad de la norma de referencia y que la exposición en clase fuera, en su mayor, parte, mera lectura de apuntes.

En relación con el objetivo anterior, el segundo fin del Proyecto era el de potenciar acciones que consiguieran incentivar la asistencia del alumnado a las clases presenciales y captar su atención a través de una propuesta de metodología de enseñanza-aprendizaje que incentivara la elaboración autónoma de material de aprendizaje propio. Al tener que resolver cada una de las seis preguntas propuestas en cada clase práctica, los alumnos iban elaborando su propio material de trabajo y de estudio, completado con el trabajo de sus compañeros de equipo y revisado, obviamente, con lo expuesto en clase y corregido por los profesores. Aquí hemos de



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

decir que el éxito fue rotundo, pues hasta los que menos quisieron esforzarse en las explicaciones orales, al menos en esta parte del trabajo sí pusieron empeño.

3.3.3 Información online, publicaciones o materiales en abierto derivados de los resultados del proyecto (se valorará especialmente que se proporcionen los enlaces a los mismos)

No ha habido aún opción de llevar a cabo ninguna publicación en relación con el Proyecto. La finalización del curso es reciente y la realización de una publicación con los resultados del proyecto requieren de un poso de análisis y estudio que difícilmente se pueden completar en tan poco margen de tiempo.

3.4 Conclusiones, discusión y valoración global del proyecto. Se destacarán los puntos fuertes y débiles del proyecto contrastándolas con los resultados de otros estudios referenciados en el apartado 3.1 sin reiterar los datos ya comentados en otros apartados.

Los puntos fuertes del Proyecto que podemos destacar son los siguientes:

1. Mayor interés del alumno en la asistencia y participación en las clases prácticas.

Frente a una actitud pasiva, a veces parasitaria, visto y detectado en cursos pasados, en este curso, tanto en el grupo A como en el C, la actitud de los alumnos fue participativa y activa. Ciertamente hubo excepciones, y podríamos destacar especialmente en este punto a un grupo cuyos tres integrantes no mostraron interés en las clases prácticas más allá de solventar el expediente. Pero a salvo de esos tres alumnos, el resto del alumnado encontró interesante la forma de trabajo propuesta.

2. Mejora en las notas finales.

Como reflejo del punto anterior, las notas finales de los alumnos de los grupos A y C fueron sustancialmente mejores que las del grupo B, donde no se implementó la innovación docente propuesta en el Proyecto. Las notas de los alumnos de este grupo B fueron, aproximadamente, similares a las que en cursos pasados obtuvieron los alumnos en nuestra asignatura. Sin embargo, en los grupos A y C la mejoría se observó en dos puntos concretos: mayor número de sobresalientes, menor número de suspensos y menor número de alumnos no presentados al examen.

3. Mayor atención en clase.

Cuando, tras la exposición en público para el resto de la clase realizada por el alumno correspondiente, aún se suscitaba alguna duda que debía ser resuelta por el profesor, la



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

atención puesta por los alumnos era evidente. Era patente que tenían interés en saber la respuesta a la cuestión pues al haber descubierto la existencia de un problema querían también conocer y entender la solución.

4. Mayor asistencia y participación en clase.

De los 120 alumnos matriculados entre los grupos A y C, sólo seis dejaron de participar en las clases prácticas, precisamente los seis que no se presentaron al examen final. El resto asistió a todas las clases, participando en todas ellas. Durante el tiempo que tenían para poner en común el trabajo que individualmente habían llevado a cabo, en todos los grupos, salvo en el que no puso interés, se veía cómo todos participaban para exponer sus conclusiones y sus dudas. Luego, cuando fueron llamados a título individual por el profesor para exponer en público la resolución de la pregunta, nadie rehusó al uso de la palabra. Unos con más acierto que otros, pero todos se esforzaban al ser consciente de que su actuación no redundaba sólo en su propio beneficio o perjuicio, sino en el beneficio o perjuicio de sus compañeros de equipo.

Por otro lado, entre los puntos débiles debemos destacar los siguientes:

1. Dificultad por parte de los alumnos de olvidar la evaluación por contenido.

Como se indicó más arriba, con el sistema de clases prácticas propuesta lo que se tendía era hacia una evaluación por competencias, no por contenido. Lo que se evaluaba eran las competencias relativas a sus capacidades de expresión oral, sus capacidades comprensoras y sus capacidades resolutorias. El saber o no la materia, el saber o no lo que dice un artículo es una evaluación por contenidos propia del examen final. Por tanto, en las clases prácticas no se evaluaba lo que ponían en las respuestas, sino cómo y por qué lo que ponían y cómo lo explicaban.

Sin embargo, esa diferencia costó mucho que fuera evidente para los alumnos, por lo que sus respuestas, especialmente en sus exposiciones orales, se ceñían a la literalidad de la norma, sin espacio para la reflexión o la duda.

Es cierto que con el paso de las clases la evolución de muchos de los equipos de trabajo hacia lo que se pedía se fue notando. Pero esta evolución fue más lenta de lo esperado, incluso no existiendo en algunos de los equipos, que preferían leer las notas por miedo a no contestar correctamente a la pregunta, como si del examen se tratara.

Es este un punto a mejorar para próximos cursos, explicando bien a los alumnos lo que se espera de ellos, impidiendo con más énfasis la lectura de apuntes en clases.

2. Miedo a fallar la respuesta



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Derivado de lo anterior es esta segunda debilidad del proyecto. Los alumnos se aferran a lo que conocen, esto es, a la evaluación por contenidos, por lo que más que expresar lo que entienden pretenden repetir oralmente, ya sea de memoria ya sea leyendo, lo que el artículo de referencia regula. No buscan la reflexión, sino sentirse seguros repitiendo la respuesta como si de un examen se tratara.

3. Excesivo apego a leer lo previamente escrito.

Fue difícil, en algunos casos imposible, obligarles a levantar la vista de los papeles o de la pantalla del ordenador al momento de exponer oralmente la resolución de la pregunta. El miedo a fallar, como antes se expuso, les llevaba a quedarse en la zona de confort de la lectura de lo que previamente se había escrito.

4 Bibliografía

La inclusión de la bibliografía de referencia utilizada para la elaboración del proyecto es obligada. Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden, a excepción de obras completas. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser ajustado, y se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo sólo en caso de que el primero sea de uso muy común). Se valorará la correcta citación conforme a normativas estandarizadas tipo APA o similares, también se valorará positivamente que haya referencias no sólo a trabajos nacionales, sino también internacionales.