

**COORDINACIÓN DE MATERIAS Y EVALUACIÓN
DE COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CASOS REALES EN
EL GRADO DE TURISMO**

COORDINACIÓN DE MATERIAS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CASOS REALES EN EL GRADO DE TURISMO

Dra. D^a. M^a Teresa Villacé Molinero

Dra. D. Juan José Fernández Muñoz

Dra. D^a. Cristina Figueroa Domecq

Dra. D^a. Laura Fuentes Moraleda

Dra. D^a. Ana Muñoz Mazón

Prof. D^a. Begoña Pontes Rodríguez

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

2011

ÍNDICE DE CONTENIDOS

<u>LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</u>	8
<u>CASO REAL 1. LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN ENTRE ASIGNATURAS Y LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ALUMNO.....</u>	12
INTRODUCCIÓN	12
DISEÑO Y RESULTADOS DE LA COORDINACIÓN	13
<u>COMPARACIÓN DE RESULTADOS ACADÉMICOS.....</u>	20
CONCLUSIONES.....	22
CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE	23
<u>CASO REAL 2. TUTORÍAS ACADÉMICAS GRUPALES EVALUABLES (TAGE) PARA EL SEGUIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO</u>	25
INTRODUCCIÓN	25
DISEÑO Y RESULTADOS DE LAS TUTORÍAS TAGE.....	27
CONCLUSIONES.....	35
CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE	37
<u>CASO REAL 3. DISEÑO, IMPLANTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN INTEGRAL O 360 GRADOS. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE TRABAJO EN EQUIPO.</u>	39
INTRODUCCIÓN	39
DISEÑO Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN 360º.....	41
CONCLUSIONES.....	52
CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE	53
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	55

LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comienza su andadura definitiva con la «Declaración de la Sorbona» el 25 de mayo de 1998. En base a este nuevo sistema, las titulaciones de grado tienen un objetivo de carácter eminentemente formativo orientado a “...propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral” (Real Decreto 55/2005, p.2842). El objetivo es doble. En primer lugar, crear un sistema de Educación Superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos tanto como estudiantes universitarios como a nivel de empleo; el segundo lugar, se busca aumentar la competitividad internacional de la Educación Superior Europea facilitando un efectivo intercambio de titulados, así como de estudiantes y profesores de otras partes del mundo. (Pérez Pueyo; Taberner; López Pastor; Ureña; Ruiz; Caplloch; González; Castejón, 2008).

Para tal fin, cada título de grado, establece las competencias (transversales y específicas) necesarias para la obtención del mismo. En este nuevo contexto, el principal objetivo del proceso de aprendizaje debe combinar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, esto es, capacidades y destrezas, siempre en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales (Delgado; Borge; García; Oliver; Salomón, 2006). No se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino, principalmente, ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser (Villa y Villa, 2007:19).

Una formación en competencias es mucho más fácil de ser obtenida en un entorno donde se fomente la coordinación entre asignaturas y la coordinación global de la evaluación. La coordinación de asignaturas supone un paso adelante en el aprendizaje académico y en el desarrollo de competencias objetivo en la titulación de turismo.

En el presente Documento de Trabajo se exponen tres casos reales de acciones de coordinación desarrolladas dentro de un proyecto de investigación denominado “Cooperación y sinergias universitarias: Sistema de evaluación de competencias y resultados del aprendizaje en tres asignaturas del segundo curso

del grado en turismo” enmarcado en la VI Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación y Mejora de la Docencia de la Universidad Rey Juan Carlos.

Dicho proyecto pretendía definir un sistema de evaluación de competencias y resultados del aprendizaje mediante la coordinación de las metodologías docentes y evaluadoras en tres materias diferentes del mismo área de conocimiento (Análisis del Mercado Turístico, Marketing Turístico, Comunicación Comercial Turística), que se imparten a los mismos alumnos durante el segundo curso del Grado en Turismo. Durante el curso 2009/2010 las materias fueron impartidas por los mismos profesores que lo han hecho durante el curso 2010/2011, de forma que los resultados son independientes de la persona que imparte la docencia y por tanto, comparables.

Los pilares fundamentales del proyecto eran:

- Las guías docentes; elaboradas de forma coordinada, de modo que cada una defina las competencias específicas que aborda y su modo de evaluación.
- Metodologías docentes complementarias. Los sistemas y métodos de enseñanza han de estar definidos y perfectamente coordinados, de modo que cada una de las asignaturas alcance unos objetivos de aprendizaje distintos, pero complementarios entre sí.
- Aplicación a la misma titulación impartida en dos idiomas (castellano e inglés), en dos asignaturas diferentes del mismo área de conocimiento lo que además permite un análisis comparado de los resultados.

Fruto de dicha investigación surgen estos casos reales de aplicación, que pueden ser de uso tanto en titulaciones de turismo como en cualquier otro tipo de titulación. A continuación se presenta dichos casos donde se especifica la experiencia relacionada y, lo que es más importante aún, los resultados en el aula de dichas experiencias. Asimismo, van acompañadas de cuestiones surgidas a raíz de la puesta en marcha de dichas experiencias y que servirán para la mejora futura de la formación universitaria.

Las experiencias expuestas son:

- La importancia de la coordinación entre asignaturas y la planificación docente en el desarrollo de competencias en el alumno.
- Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE) para el seguimiento del trabajo en equipo: Un análisis comparativo.

- Diseño, implantación y análisis de los resultados de un sistema de evaluación integral o 360 grados. Una propuesta alternativa en el proceso de evaluación de las competencias de trabajo en equipo.

La primera experiencia expuesta, **“La importancia de la coordinación entre asignaturas y la planificación docente en el desarrollo de competencias en el alumno”** pone de relevancia la importancia de la coordinación. Se centra en la importancia de la planificación de la docencia, en concreto en la coordinación de las metodologías docentes para el desarrollo de las competencias objetivo en tres materias seleccionadas. Este estudio analiza la experiencia entre las asignaturas de Análisis del Mercado Turístico, Marketing Turístico y Comunicación Comercial Turística. En la comunicación se describen las fases de puesta en marcha del proyecto, las metodologías docentes aplicadas para el desarrollo de cada competencia y la descripción de la experiencia por parte de alumnos y profesores. Finalmente, se presenta una comparativa de los resultados alcanzados por parte de los estudiantes entre distintos cursos académicos, en función de la aplicación o no, de coordinación docente previa.

Por otra parte, el creciente peso de las tutorías pone de relieve su impacto en dicho desarrollo de competencias. Por ello, **“Tutorías académicas grupales evaluables (TAGE) para el seguimiento del trabajo en equipo: un análisis comparativo”** aborda el diseño y puesta en marcha de Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE), para el desarrollo del trabajo en equipo en entornos que incluyen autoaprendizaje. Dichas TAGE se dirigen a los grupos de trabajo de la asignatura Análisis del Mercado Turístico (Grado en Turismo), en la titulación en castellano y en inglés. Se expone el diseño, organización y contenido de las TAGE y el esquema de rúbricas de evaluación, para concluir con la importancia de su aplicación, como reflejan los resultados obtenidos por los estudiantes. Se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos por los estudiantes de la misma asignatura durante el curso anterior, en el que no se aplicó un sistema TAGE, así como una comparación entre la titulación bilingüe y la no bilingüe.

Por último, la evaluación debe plantearse como una acción global para el desarrollo efectivo de las competencias. La experiencia de **“Diseño, implantación y análisis de los resultados de un sistema de evaluación integral o 360 grados. Una propuesta alternativa en el proceso de evaluación de las competencias de trabajo en equipo”** se enmarca dentro del análisis de la efectividad de una herramienta de evaluación integral o 360 grados. Se plantea un sistema de evaluación integral para la competencia de Trabajo en Equipo de la materia Análisis del Mercado Turístico. El documento detalla las distintas fases de aplicación del sistema de evaluación integral así como los resultados más relevantes de su aplicación a distintos grupos de estudiantes. En último lugar, se

presentan las conclusiones de la investigación, las cuales permiten plantear un proceso de evaluación renovado en el que se mejoren y complementen los métodos de valoración de competencias así como los mecanismos formativos adscritos a los mismos.

CASO REAL 1. LA IMPORTANCIA DE LA COORDINACIÓN ENTRE ASIGNATURAS Y LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ALUMNO

Introducción

La coordinación de asignaturas supone un paso adelante en el aprendizaje académico y en el desarrollo de competencias en la titulación de turismo. Mediante la planificación docente conjunta de tres materias del mismo área de conocimiento (comercialización e investigación de mercados) impartidas a los mismos alumnos del grado de turismo, se pretende que los estudiantes comprendan los objetivos de las asignaturas, es decir, que no se trata de materias “estanco”, si no que cada una de ellas complementa al resto (tanto en contenidos como en las competencias que alcanzan). Esta coordinación tiene como meta generar un mayor aprendizaje tanto de las competencias genéricas como de las específicas, y permite generar sinergias de las que obtendrán un beneficio directo los estudiantes.

Las materias implicadas en el estudio son: Análisis del Mercado Turístico, Marketing Turístico y Comunicación Comercial Turística, todas ellas impartidas a lo largo del segundo curso de la mencionada titulación. Asimismo, se realiza una comparativa entre los cursos 2009-2010 y 2010-2011.

El **objetivo general** del escrito es analizar la efectividad de la coordinación de metodologías docentes en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias por parte del alumno en el Grado de Turismo. Más concretamente los **objetivos específicos** de la presente comunicación son:

- Seleccionar actividades formativas coordinadas que permitan mejorar y evaluar cada competencia objeto de desarrollo.
- Análisis de la percepción del nivel de aprendizaje académico por parte del alumno y de los profesores. Comprobando por tanto, si la realización de actividades conjuntas permite un aprendizaje más profundo y duradero en el tiempo, ya que permite relacionar materias y áreas de estudio.
- Análisis de la autoevaluación del estudiante en el desarrollo de sus competencias. No solamente es importante la evolución real en el aprendizaje de competencias sino también su percepción de avance.
- Evaluar el nivel de satisfacción con la coordinación de las asignaturas.
- Identificación de los aspectos más favorables del proyecto y por tanto, a mantener en posteriores cursos académicos.
- Definición de propuestas de mejora tanto en actividades realizadas como en mecanismos de coordinación entre asignaturas.

- Comparación de resultados finales alcanzados por los estudiantes en función de la existencia (curso 2010-2011) o no de coordinación entre las asignaturas (curso 2009-2010).

Diseño y resultados de la Coordinación

La coordinación de actividades es uno de los puntos de estudio en la implantación de las nuevas metodologías del Espacio Europeo de Educación Superior, de ahí la necesidad de su implantación y seguimiento en las nuevas titulaciones.

El proyecto de coordinación de actividades y desarrollo de competencias en el Grado de Turismo, se realizó en base a la experiencia previa en cursos anteriores. A continuación, se detalla el balance de los resultados del curso 2009/2010:

- Los estudiantes no conocían las guías docentes de cada materia, no entendían los objetivos de las mismas ni las competencias que debían alcanzar (a pesar de que los profesores emplearon, al menos, una sesión de clase en explicarlo y a pesar de que la guía docente está disponible tanto en la web de la universidad como en el campus virtual de la asignatura).
- Los alumnos percibían que realizaban trabajos y actividades similares para cada materia.
- Se producía duplicidad en los métodos docentes para alcanzar las mismas competencias (comunicación oral y escrita fundamentalmente), mientras que otras competencias definidas no se alcanzaban.
- Se percibió que la materia de Marketing Turístico, impartida en el primer semestre, podría vertebrar los trabajos y la consecución de competencias de las otras dos, ya que el proyecto final de dicha materia es la elaboración de un plan de Marketing y en las otras dos el proyecto final es la elaboración de una de las partes de dicho plan de Marketing (ver figura 1). De este modo, si los proyectos se desarrollan de modo coordinado, los estudiantes realizarán el mismo esfuerzo para alcanzar las competencias genéricas y específicas de cada materia, apreciando al mismo modo que los contenidos de las tres materias se complementan, que las tres están coordinadas y que se les está evaluando por procesos de aprendizaje complementarios que redundarán en un conocimiento integral del área de conocimiento de comercialización e investigación de mercados.

Por todo esto, se decidió aplicar un método docente y de evaluación de los resultados del aprendizaje coordinado y complementario, con el objetivo de

incrementar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, así como para generar mayores resultados de los esfuerzos docentes aplicados en las tres materias.

Figura 1. Esquema lógico de la elaboración del plan de marketing y relación con las materias



Fuente: elaboración propia.

Fases del plan de trabajo realizado

El proyecto desarrollado en el curso académico 2010/2011 fue previamente planificado en base a la experiencia docente del curso académico 2009/2010. Se definieron una serie de fases de implantación para su correcto desarrollo y seguimiento. Estas fases son las siguientes:

FASE I: Planteamiento. Durante los meses de Junio y Julio de 2010 se realizó la coordinación de las guías docentes de cada una de las asignaturas involucradas en el proyecto. Se determinaron las actividades a realizar en cada una de las asignaturas para el desarrollo de las competencias y se coordinaron las pruebas evaluables y los calendarios de trabajo.

FASE II. Inicio. En el mes de Septiembre de 2010, al inicio de las asignaturas, se explicó la metodología de trabajo para las tres materias. Se identificaron los grupos de trabajo para las dos asignaturas del primer cuatrimestre y se asignó un orden de trabajo. También se detectaron los alumnos no matriculados en alguna de las asignaturas y se concretó su plan de trabajo con el resto de estudiantes.

FASE III. Desarrollo. A lo largo del primer cuatrimestre, se realizó un seguimiento de las actividades y de los trabajos de los alumnos. En este periodo las reuniones de coordinación entre profesores fueron programadas

periódicamente. Además como instrumento de comunicación entre los campus, se enviaron mails con cuestiones a debatir y a concretar entre los diferentes profesores que imparten las materias.

FASE IV. Evaluación. En las fechas fijadas a principios de curso, se realizaron las presentaciones orales de forma conjunta para las dos asignaturas: Marketing y Análisis del Mercado turístico.

FASE V. Resultados del proyecto. En Diciembre de 2010, una vez acabado el primer cuatrimestre, se analizaron los resultados de la primera parte del proyecto, con el objetivo de realizar las modificaciones necesarias para el segundo cuatrimestre.

FASE VI. Comienzo de la aplicación en el segundo semestre. La metodología de trabajo para la asignatura Comunicación Comercial Turística es la misma que la utilizada para las dos asignaturas previas. Se vuelven a llevar a cabo las acciones realizadas en las fases II, III y IV.

FASE VII. Análisis de los resultados globales y comparación con cursos anteriores. Una vez terminado el curso académico, se valorarán los resultados alcanzados, el grado de satisfacción de los estudiantes y el nivel de consecución de las competencias de cada materia.

Actividades formativas realizadas

El objeto de la integración de las tres asignaturas del área de Comercialización e Investigación de Mercados dentro del currículo del Grado en Turismo, no era sólo la potenciación de determinadas competencias, sino también la coordinación metodológica y de las actividades formativas propuestas entre las diversas asignaturas. En concreto, se plantearon las siguientes actividades:

- Trabajo en grupo: realización de un plan de marketing conjunto. Tal y como se ha comentado previamente, en las tres asignaturas los docentes diseñaron grupos de trabajo integrados por los mismos alumnos (cinco en total), que plantearon trabajos sobre tres tipos de temáticas: destinos turísticos, creación de nuevos productos turísticos y mejora de producto turístico existente.
- Presentaciones orales conjuntas en las asignaturas que se impartían en el primer cuatrimestre. El calendario de presentaciones fue coordinado por los profesores previamente y comunicado a los alumnos. Ambos profesores asistían a la presentación calificando y preguntando de forma separada en función de las necesidades de cada materia.

- Desarrollo de casos prácticos, en cada una de las asignaturas, cuyo objetivo era el aprendizaje basado en la resolución de problemas concretos.
- Lectura y exposición de artículos de investigación del sector turístico, con la finalidad de contextualizar la situación actual y previsible del sector, así como de desarrollar capacidades de análisis teórico y comunicación oral.
- Tutorías Académicas Grupales Evaluables. Se incluyeron tutorías obligatorias que eran evaluadas, como se explicará en el siguiente escrito. Las tutorías fueron previamente planificadas por el profesor a lo largo del curso y formaban parte de la calificación del alumno en cada asignatura.
- Evaluación 360°. Se llevó a cabo un sistema de medición de la adquisición y evolución de las competencias, alumno por alumno y en grupo, articulado sobre la tutoría convencional común al resto de asignaturas del Grado.
- Charlas formativas impartidas por profesionales sobre determinadas competencias: el trabajo en equipo, la creatividad y la comunicación oral. El propósito era reforzar la adquisición de aquellas competencias más relevantes en el plan formativo del Grado en Turismo. Estas charlas combinaban contenidos teóricos con la realización de actividades prácticas en el aula.
- Finalmente, como complemento al trabajo en grupo, y con objeto de incentivar la competencia entre los grupos de trabajo (al igual que sucede en el mercado real), se propuso a los estudiantes un concurso, en el cual se obtenían puntos adicionales en función de la calidad de sus trabajos. El ranking fue el siguiente: trabajos *líder* (1 punto), trabajos *retador* (0,75 puntos), trabajos *seguidor* (0,25 puntos) y trabajos *nulos* (copiados o muy deficientes, 0 puntos).

Evaluación del desarrollo de competencias

Con objeto de evaluar si las actividades desarrolladas en clase han contribuido al desarrollo de las mencionadas competencias, se realizó una encuesta. La muestra estaba formada por 370 estudiantes de segundo curso del Grado en Turismo. El estudio se realizó en los diferentes campus donde se imparte la titulación (Viclvaro y Fuenlabrada), tanto en el grado bilingüe como en el grado en español. Se elaboró un cuestionario con 58 ítems referentes a once de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas: a) planificación y organización, b) trabajo en equipo, c) comunicación oral y d) escrita, e) creatividad, f) razonamiento crítico, g) aprendizaje autónomo, h) motivación por la calidad, i) capacidad de síntesis, j) negociación y k) toma de decisiones. Estos ítems fueron seleccionados en base a la literatura previa existente referente a la evaluación de competencias (Villa y Poblete, 2007; Villa y Villa, 2007; Arreaza, 2008; Márquez, Pascual y Gimenez, 2009).

El cuestionario se administró a los alumnos en dos momentos, la primera en septiembre de 2011 y la segunda en diciembre de 2011. La escala de respuesta

fue tipo Likert de 5 puntos donde 1 = Nunca y 5 = Siempre. Con objeto de evaluar la percepción de desarrollo de las competencias por parte del alumno, se realizó el análisis de la varianza de un factor (ANOVA) de los ítems que medían cada competencia, es decir, se comparó el nivel de desarrollo de las competencias en el alumno antes de empezar el curso, con las competencias alcanzadas al finalizar el mismo.

En la tabla 1 se presentan las calificaciones medias del conjunto de ítems que definen cada competencia analizada para los dos periodos de estudio. Tal y como se puede observar, todas y cada una de las competencias analizadas obtienen mejores resultados en el segundo periodo de estudio. Es decir, los alumnos perciben que el nivel de desarrollo de sus competencias ha mejorado al terminar el cuatrimestre.

El análisis de la varianza demuestra que las mencionadas diferencias entre el nivel de desarrollo antes y después del curso son significativas en la mayoría de los ítems que definen las competencias analizadas. La primera excepción se produce en la competencia “Toma de decisiones”, cuyos ítems no muestran diferencias significativas. Es decir, los alumnos no perciben haber mejorado de forma significativa la capacidad de tomar decisiones. Por otra parte, todos los ítems que definen la capacidad de “negociación” muestran diferencias estadísticamente significativas, salvo en el ítem: “Soy capaz de escuchar, comprender y valorar el resto de opiniones de mis compañeros”, el cual a pesar de mejorar al final del periodo analizado no mejora de forma significativa, por tanto, la capacidad de negociación sólo mejora parcialmente.

Una vez analizadas las percepciones del estudiante del nivel de desarrollo de sus competencias, es conveniente describir también las opiniones y las percepciones de los profesores que han impartido las diferentes asignaturas. En este sentido, los profesores perciben un claro desarrollo en competencias como la “planificación y organización”, “trabajo en equipo”, “comunicación oral” y “motivación por la calidad”. Se considera por tanto que las actividades utilizadas para el desarrollo de las competencias ha tenido un claro efecto positivo en los estudiantes. Sin embargo, se percibe la necesidad de implantar en próximos cursos académicos actividades específicas para competencias más complejas como la capacidad de “negociación” y la “toma de decisiones”.

Tabla 1. Comparación del desarrollo de competencias

Competencias	Media Antes	Media Después
<i>Planificación y Organización</i>	3.56	3.86
<i>Trabajo en Equipo</i>	4.04	4.2
<i>Comunicación oral</i>	3.35	3.53
<i>Comunicación escrita</i>	3.71	3.96
<i>Creatividad</i>	3.55	3.85
<i>Razonamiento crítico</i>	3.46	3.81
<i>Aprendizaje autónomo</i>	3.35	3.54
<i>Motivación por la calidad</i>	3.68	3.93
<i>Capacidad de análisis y síntesis</i>	3.53	3.73
<i>Negociación</i>	3.84	4.02
<i>Toma de decisiones</i>	3.37	3.38

Fuente: elaboración propia.

Evaluación del nivel de satisfacción con la coordinación de asignaturas

Como complemento a la información proporcionada por el cuestionario sobre desarrollo de competencias, que se acaba de comentar, se efectuó un segundo cuestionario con el propósito de medir la satisfacción de los alumnos en relación a cinco aspectos concretos: el aprendizaje teórico alcanzado (AT), el desarrollo de competencias (DC), el aprovechamiento del tiempo (ATPO), la necesidad de coordinación entre profesores (CP) y la propuesta de extensión de la metodología a otras asignaturas del Grado en Turismo (EXT). Estos ítems fueron medidos también mediante escalas Likert donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. La tabla 2 resume la evaluación de la coordinación de las asignaturas en los dos campus en que se efectuó la encuesta.

Una primera lectura de los resultados, revela que la distribución de frecuencias, en ninguno de los ítems considerados, se ha concentrado en la posición central de la escala (riesgo frecuente en las escalas de Likert), lo que resulta altamente significativo. De hecho, ha sido la primera de las posiciones favorables la que en todos los casos comprende los mayores porcentajes de respuesta, por encima del 50% en el Aprendizaje Teórico y el Desarrollo de Competencias, en torno al 50% en la Coordinación de los profesores y la petición de Extensión del método propuesto, y sólo por debajo del 50% (39,7) en el caso de el Aprovechamiento del Tiempo. Pero aún en éste, como veremos mejor con el

gráfico 1., las posiciones favorables en conjunto superan ampliamente el 50% (57,6%).

Tabla 2. Evaluación de la coordinación de las asignaturas (%)

	AT	DC	ATPO	CP	EXT
1	0,9	0,9	2,8	0,9	1,8
2	1,9	8,5	10,4	2,8	5,7
3	23,6	23,6	29,2	11,3	13,2
4	62,3	55,7	39,7	49,2	47,2
5	11,3	11,3	17,9	35,8	32,1

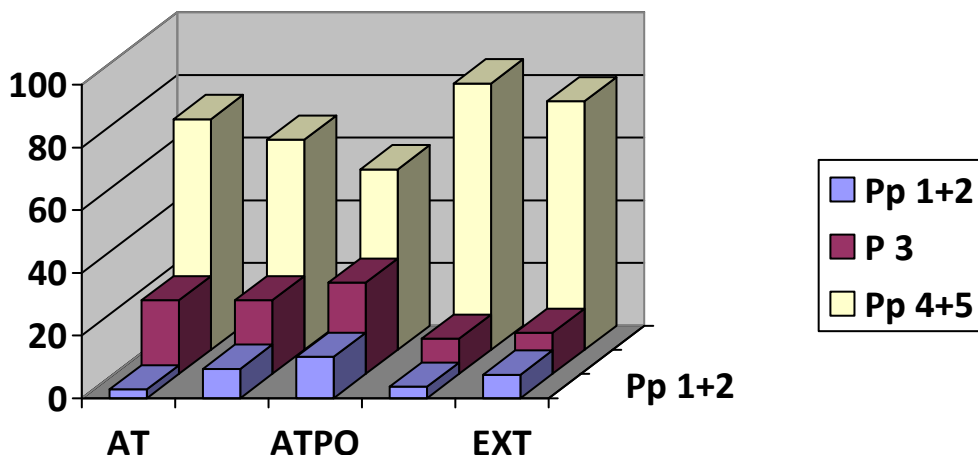
Fuente: elaboración propia.

Las posiciones escalares desfavorables, en el mejor de los casos, apenas superan el 10% (10,4; la segunda posición en Aprovechamiento del Tiempo). Más aún, sumadas y en el mejor de sus casos, las percepciones desfavorables no alcanzan el 15% (13,2; también en el Aprovechamiento del Tiempo). Y en cuanto a las posiciones centrales, que indican percepciones neutras siempre de más difícil explicación, en ningún caso llegan al 30%.

Para una mejor comprensión de los resultados, en el gráfico 1. se agrupan las respuestas por evaluaciones negativas de la escala (1, 2), neutra (3), y positivas (4, 5), recurso habitual cuando la escala de Likert pretende obtener conclusiones de calado más sociológico que psicológico o psicosocial. En este gráfico, se pone de relieve cómo, sumadas, las percepciones favorables oscilan entre el 57,6 % en Aprovechamiento del Tiempo y el 85% en Coordinación Docente. (73,6% AT; 67% DC; 57,6% ATPO; 85% CP; y 79,3% EXT).

En resumen, tras la experiencia metodológica, los alumnos objeto de estudio dijeron sentirse mayoritariamente satisfechos o muy satisfechos con el sistema piloto: un 57,6% en cuanto a su optimización de los tiempos de estudio y trabajo (ATPO); el 67% en relación con la mejora de las competencias adquiridas; el 73,6% al valorar el incremento de su aprendizaje teórico; un 79,3% solicitando la extensión de esta metodología a otras asignaturas del Grado; y, finalmente, el 85% por lo que se refiere a la percepción positiva de la coordinación del cuerpo docente.

Gráfico 1. Agrupación de las respuestas por niveles de satisfacción



Fuente: elaboración propia.

Comparación de resultados académicos

Otro de los objetivos del proyecto de coordinación de asignaturas en el segundo curso del grado de turismo es comparar las calificaciones finales alcanzadas por los estudiantes, en función de la existencia (curso 2010-2011) o no de coordinación entre las asignaturas (curso 2009-2010). En este sentido, se pretende evaluar si la coordinación no sólo desarrolla de forma específica las competencias objetivo de la titulación, si no también si permite la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

Tal y como se observa en la tabla 3., el número de suspensos es inferior en el curso académico donde se coordinan las asignaturas (29,82%) en comparación con el curso sin coordinación (46,7%). Además, las calificaciones mejoran notablemente; se reduce el número de aprobados (8,77%) pero aumenta significativamente el número de notables (38,01%) y sobresalientes (8,19%). Es decir, se extreman las calificaciones. Sin embargo, el número de no presentados aumenta en gran medida de 5,5% en el curso 2009/2010 a 15,21% en el curso

2010/2011. Esto puede ser debido a que la coordinación de varias asignaturas conlleva una mayor implicación por parte del alumno en cada una de ellas (y en su conjunto), de lo contrario se puede quedar descolgado en varias asignaturas en lugar de en alguna de éstas de forma aislada. No obstante, este abandono de las asignaturas no debería suceder ya que en la planificación de la coordinación se tuvo en cuenta la posibilidad de que existieran alumnos no matriculados en todas las asignaturas coordinadas, y que por lo tanto, se pudieran cursar de forma independiente.

Según la opinión y la percepción de los profesores involucrados, esta mejoría en las calificaciones se produce porque la coordinación de las materias permite una mejor comprensión de los conocimientos explicados de forma teórica. Además, su puesta en práctica a través de las actividades relacionadas y coordinadas permite al alumno entender mejor los objetivos de cada materia y aprovechar las sinergias de los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas.

Tabla 3. Comparación de las calificaciones en función de la existencia o no de coordinación entre las asignaturas

	CURSO 2009/2010 <i>Sin Coordinación</i>	CURSO 2010/2011 <i>Con Coordinación</i>
Suspensos	46,70%	29,82%
Aprobados	24,73%	8,77%
Notables	18,13%	38,01%
Sobresaliente	4,94%	8,19%
No Presentado	5,5%	15,21%

Fuente: elaboración propia.

Aspectos más favorables de la coordinación

El hecho de que los alumnos involucrados en el programa piloto hayan desarrollado un mismo tema de trabajo desde diferentes disciplinas, ha tenido dos consecuencias altamente positivas. Desde la percepción del docente, ha sido la mejor de las herramientas para verificar el modelo de evaluación continua requerido por el modelo Bolonia. Y aún más importante y significativa resulta la percepción del 85% de los 370 alumnos implicados (el 100% de los participantes

en la experiencia), que consideraron la coordinación docente como favorable o muy favorable para su formación académica.

Esta coordinación, positivamente valorada por docentes y discentes, se ha concretado en el ensamblaje metodológico de las tres disciplinas en torno al referido trabajo en grupo. Y así, el análisis más exhaustivo propio del Análisis de Mercados, se trabajó paralelamente con el estudio de las necesidades de los consumidores y la definición de la estrategia aportados por el Marketing, todo ello enmarcado por la dimensión comunicativa crucial para el servicio a ofertar, que un consumidor cada vez más informado y exigente requiere, que aporta la Comunicación Comercial.

Propuestas de mejora

A pesar del notable éxito de la experiencia, es necesario plantear una serie de mejoras para próximos cursos académicos donde la coordinación puede generalizarse a un curso completo, incluso a todo el grado de turismo. Se presentan por tanto, las siguientes líneas de mejora:

- Es conveniente realizar actividades específicas para desarrollar competencias más complejas como la capacidad de negociación y la toma de decisiones.
- Por otra parte, se propone planificar temporalmente las actividades. Especialmente, cuando las asignaturas son simultáneas, ya que los alumnos se involucran más con las materias cuyas actividades tienen anteriores fechas de entrega. En este caso, para la asignatura Análisis del Mercado Turístico, cuyas prácticas son los primeros pasos naturales de un plan de Marketing, es necesario anticipar sus actividades de forma que se deje tiempo a las relacionadas con la estrategia de marketing.
- También es necesario una mayor diferenciación de las actividades propuestas y de los objetivos a alcanzar en cada materia de estudio. En algunos casos, la similar forma de impartir la asignatura produce confusión en el alumno sobre qué tiene que hacer en cada materia y qué competencias tiene que desarrollar en cada asignatura.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos en el proyecto de coordinación de diferentes asignaturas en la titulación de turismo, se presentan las principales conclusiones alcanzadas:

- La planificación docente y la coordinación de actividades entre asignaturas mejora el rendimiento académico del alumno. Las calificaciones medias mejoran sustancialmente, aumenta el número de notables y sobresalientes, reduciéndose por tanto, el número de suspenso y de aprobados.
- El alumno valora positivamente la coordinación de las asignaturas, su nivel de satisfacción es mayor, considera que ha aprendido más y que ha rentabilizado sus esfuerzos. Incluso opina que debería existir un mayor número de asignaturas coordinadas en el plan de estudios.
- Las metodologías docentes coordinadas permiten la evolución de un mayor número de competencias y una mayor profundización en el desarrollo de éstas.
- La coordinación docente se ha revelado como una herramienta eficaz que puede facilitar la exigencia de evaluación continua del EEES.
- El alumno percibe que el desarrollo de sus competencias mejora a lo largo del curso. No obstante, existen distintas percepciones por parte de los alumnos en cuanto al grado de desarrollo de las competencias alcanzadas. Algunos se sobreestiman, mientras que otros, la minoría se infravalora.
- Entre la problemática encontrada destacamos:
 - o La confusión por parte de los alumnos de los objetivos y tareas que corresponden con cada asignatura.
 - o El mayor abandono de las asignaturas de los alumnos menos implicados.
 - o La necesidad de un mayor nivel de implicación del profesor, aunque también lo es su nivel de satisfacción debido a una mejor comprensión de la materia de estudio.
- En cuanto a las mejoras que se plantean para futuros cursos académicos se expone la necesidad de coordinar no solo actividades y competencias, sino también tiempos. Es fundamental realizar cronogramas para evitar descompensación de tareas. Finalmente, se propone realizar actividades específicas para desarrollar competencias como la negociación y la toma de decisiones.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿La coordinación de actividades entre asignaturas mejora el rendimiento académico del estudiante o por el contrario les hace menos exigentes ya que necesitan menos horas de dedicación?
- ¿Es necesario una coordinación total entre asignaturas o es mejor para el alumno cierta flexibilidad en la aplicación de las metodologías docentes por parte de los distintos profesores?
- ¿Es necesario la coordinación de las metodologías y actividades realizadas en las diferentes asignaturas del plan de estudios para no desarrollar todos los profesores las mismas competencias?

“Coordinación de materias y evaluación de competencias en el espacio...”

- ¿Cómo debe gestionarse la coordinación del plan de estudios? ¿Quién debe impulsarla: los coordinadores de titulación, los coordinadores de cada asignatura o debe venir de órganos superiores?
- ¿La coordinación debe ser una obligación o una posibilidad de mejora? ¿La libertad de cátedra entra en conflicto con la necesidad de coordinación entre profesores?
- ¿La coordinación entre asignaturas repercute en el abandono de éstas, es decir, en el número de no presentados?
- ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la coordinación de asignaturas?

CASO REAL 2. TUTORÍAS ACADÉMICAS GRUPALES EVALUABLES (TAGE) PARA EL SEGUIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Introducción

Lograr los objetivos en el aula supone identificar, en primer lugar, las competencias de las asignaturas (Proyecto Tunning Educacional Structures in Europe, Libro Blanco sobre el Grado de Turismo) para, a continuación, establecer las metodologías necesarias para el desarrollo de dichas competencias. Ese es el gran reto de la universidad pública actual ya que, al desarrollo de nuevas titulaciones se une la gran cantidad de alumnos en cada aula, el desarrollo de titulaciones en inglés y los problemas asociados a competencias como el “Trabajo en Equipo”.

Según Coromina et al (2006), el Informe Delors constata que los empresarios reclaman competencias. La “competencia” es una composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser. Asimismo, en el EEES, la estrategia general para desarrollar competencias debe pasar por cinco aspectos básicos:

- Poseer conocimientos;
- Saber aplicar los conocimientos a las situaciones propias de la profesión;
- Capacidad de tomar decisiones y enjuiciar sobre lo que el profesional debe hacer;
- Habilidades de aprendizaje con autonomía;
- Capacidad de comunicarse con colegas y clientes.

En definitiva, el trabajo en equipo se convierte en una competencia necesaria así como en una metodología para la adquisición de competencias básicas.

Conscientes de la necesidad de cambio y de mejorar los resultados en la evaluación y resultados de competencias, en Junio de 2010, las profesoras de la asignatura de Análisis de Mercados Turísticos (2º curso Grado en Turismo y Degree in Tourism), impartida en un grupo en inglés y en varios en castellano, emprendieron un proyecto piloto. El proyecto consistía en el diseño y puesta en marcha de Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE). Dichas TAGEs iban

dirigidas a mejorar los resultados del Proyecto de Análisis de Mercados Turísticos, que debía realizarse en equipo en dicha asignatura.

Para la elaboración de Proyecto de Análisis de Mercado se seleccionaba un Destino o Producto Turístico y se realizaba “un análisis completo de un producto turístico (destino turístico o empresa) que incluye un análisis del entorno general y específico, evaluación del producto turístico y su demanda, política turística e infraestructuras y propuestas innovadoras para el desarrollo del producto (...). A final de curso se entregará dicho documento por escrito“ (Guía Docente asignatura Análisis Mercado Turístico, curso 2010-2011).

El primer año de implantación de los nuevos grados (curso 2009-2011) que suponía la puesta en marcha de nuevas metodologías de evaluación, las profesoras responsables de la asignatura de Análisis de Mercados Turísticos (en castellano e inglés) se encontraron con serios problemas a la hora de utilizar la metodología de trabajo en equipo para dicho proyecto y desarrollar dicha competencia. Estos problemas surgían por el gran número de alumnos por grupo, la dificultad de evaluar y realizar un seguimiento a grupos tan grandes, así como los problemas de comunicación que surgían en la asignatura impartida en inglés.

Por ello, el proyecto de la asignatura por medio del trabajo en equipo, a partir del curso 2010-2011 y con el objetivo de mejorar sus resultados, se dividió, a la hora de evaluarse, en dos apartados. En primer lugar, el proyecto presentado de Análisis de Mercados Turísticos, que suponía el 90% de la nota final del proyecto (que a su vez suponía el 50% de la nota final de la materia). El 10% restante provenía de la nota obtenida en las **Tutorías Académicas Grupales Evaluables (TAGE)**. Este bajo porcentaje de las TAGE se debe a que era un proyecto piloto y a que el mayor valor de dichas tutorías era el seguimiento en sí, lo cual esperaba mejorar los resultados finales de los proyectos y, por tanto, las calificaciones de los alumnos.

Para evaluar los resultados de la puesta en marcha de las TAGE se compararon las notas de los proyectos del primer año de implantación del Grado de Turismo (curso 2009-2010), en el que hubo Proyecto de Análisis y trabajo en equipo, pero no TAGE, y el segundo año (curso 2010-2011), en el que se incluyeron las TAGE. Es importante destacar, para dar consistencia a los resultados, que en ambos años han impartido docencia ambas profesoras y con un sistema de evaluación similar, donde la única diferencia es la inclusión de las TAGE.

Por tanto, el **objetivo general** de este estudio es presentar el sistema de evaluación TAGE y su impacto en los resultados académicos de los alumnos, así

como su percepción personal sobre su mejora en la competencia de “Trabajo en Equipo”. Asimismo, los **objetivos específicos** son:

- Presentar un posible diseño para la realización de un seguimiento holístico del trabajo grupal como metodología docente. El diseño TAGE incluye las fases, periodicidad, contenidos de evaluación y rúbricas de evaluación.
- Identificar las principales limitaciones en la puesta en marcha del trabajo en equipo, en grandes grupos de estudiantes, así como la forma de mejorar ciertos aspectos, a través de un sistema de seguimiento de evaluación en grupo, en definitiva, TAGEs.
- Valorar el impacto de la presencia de alumnos Erasmus en las aulas, así como principales fortalezas y debilidades de la creación de grupos mixtos.
- Comparar los resultados de los alumnos de las mismas asignaturas del Grado en Turismo en dos cursos académicos, donde uno incluía TAGEs obligatorias y otro no.
- Evaluar las diferencias en los problemas de trabajo en equipo, las necesidades de seguimiento y los resultados, entre grupos de formación en inglés y en castellano.

Diseño y resultados de las Tutorías TAGE

Diseño de las TAGEs

Las TAGEs consisten en el establecimiento de tutorías obligatorias con cada uno de los grupos de alumnos que realizaban el proyecto. De esta manera se realizaba un seguimiento personalizado para la detección de fortalezas y debilidades en cada grupo, en un entorno donde la realización de tutorías individuales es imposible, debido al gran número de alumnos.

Uno de los aspectos fundamentales de las TAGE es su diseño. El gran número de alumnos, la presencia de alumnos con becas Erasmus en el aula y la titulación bilingüe suponía retos para el profesor. Estos tres hechos influyeron en la puesta en marcha de las TAGE y, por tanto, en el diseño de las TAGE, formación de grupos de alumnos y presentación a los alumnos del sistema de evaluación.

Las fases de puesta en marcha de las TAGE fueron:

- Fase I. Creación de grupos y selección de destino o producto turístico por parte de los alumnos.
- Fase II. Periodificación de las tutorías a lo largo del primer semestre.
- Fase III. Diseño de rubricas y sistema de evaluación de las TAGE.
- Fase IV. Realización de tutorías.

Fase V. Retroalimentación de la información obtenida durante las TAGE a los alumnos, para la mejora de los resultados.

Fase VI. Presentación del proyecto de Análisis de Mercados Turísticos.

Para la elaboración de Proyecto, a principios de curso, los alumnos debían de cumplimentar fichas en las que especificaban número de integrantes, así como información y fuentes de información disponibles para el análisis del destino o producto turístico seleccionado. Los grupos podían estar integrados por entre 3-5 personas y cada grupo elegía a sus componentes. En el caso de alumnos que no encontraban grupo se les integraba obligatoriamente en otros grupos o se formaba un nuevo grupo con distintos alumnos en esta situación. En el caso de los alumnos Erasmus no se les permitió crear grupos únicamente formados por Erasmus, ya que se quería favorecer su integración y la experiencia de trabajar en equipo de personas provenientes de distintos países, distintas culturas y distintos sistemas educativos. En ambos casos (asignatura en castellano e inglés) se trataba de grupos con gran cantidad de alumnos. El grupo en castellano tenía, en el curso 2010-2011, 159 alumnos (divididos en dos grupos de 80 y 79 respectivamente), mientras que el grupo bilingüe tenía 84 alumnos.

Esto suponía entre 20 y 30 grupos de trabajo por grupo, lo que planteó la necesidad de poner una tutoría obligatoria, por grupo, y el número de tutorías optativas que fuese necesario. Para ello, en el primer mes de clase (septiembre 2010) se planteó un calendario con las fechas de TAGE obligatorias para cada grupo (entre octubre y noviembre de 2010), sobre la base de que la presentación de los proyectos se realizaba entre el 6 y 15 de diciembre de 2010. Dichas tutorías tendrían una duración media de entre 30-45 minutos.

La evaluación recogía información de dos formas. En primer lugar, se diseñaron y utilizaron rúbricas de evaluación individual y, en segundo lugar, se recogía información por escrito sobre la percepción personal del profesor sobre los problemas que surgían en cada grupo. Como se puede ver en la tabla 4, la evaluación iba de 0 a 5 y recogía desde la no aparición del alumno en la tutoría hasta la participación activa del alumno e innovadora, para el desarrollo del proyecto. Tras cada tutoría el profesor informaba personalmente a determinados alumnos si consideraba que no estaban participando de forma activa y positiva en el proyecto y planteaba soluciones.

Por último, al finalizar el curso, los alumnos presentaban el proyecto por escrito y se evaluaba.

Tabla 4. Rúbrica para la evaluación de alumnos sobre TAGE

0	1	2	3	4	5
No asiste a la Tutoría	No responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde parcialmente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo	Responde coherentemente a las preguntas planteadas sobre el trabajo en equipo
				Plantea preguntas para la mejora del Trabajo	Plantea preguntas para la mejora del Trabajo
					Plantea Innovaciones Proyecto

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación del impacto de la puesta en marcha de TAGEs.

Para la evaluación del impacto de la puesta en marcha de las TAGEs, se hace uso de tres fuentes de información. En primer lugar, información recogida, de forma sistemática, sobre los principales problemas detectados por el profesor y destacados por los alumnos sobre el trabajo en equipo, durante la realización de TAGEs y en el aula. En segundo lugar, las notas finales obtenidas por los alumnos en el curso 2009-2010, donde se realizó un proyecto en equipo, pero no TAGEs, y el curso 2010-2011, donde se realizó el proyecto y se incluyeron las TAGEs. Por último, se recoge información sobre la percepción de los alumnos sobre la competencia de trabajo en equipo antes de comenzar las clases y al finalizar las clases en el curso 2010-2011. Para ello, se diseñó un cuestionario de 5 ítems para analizar la percepción de los estudiantes sobre la mejora lo relativo al trabajo en equipo¹. La prueba se administró a los alumnos en dos momentos, la primera en septiembre de 2011 y la segunda en diciembre de 2011. La escala de respuesta fue

¹ Estos ítems fueron seleccionados en base a la literatura previa existente referente a la evaluación de competencias (Villa y Poblete, 2007; Villa y Villa, 2007; Arreaza, 2008; Márquez, Pascual y Gimenez, 2009).

tipo Likert de 5 puntos donde 1 = Nunca y 5 = Siempre. Con objeto de evaluar si las actividades desarrolladas en clase han contribuido a la mejora del trabajo en equipo, se realizó el análisis de la varianza de un factor (ANOVA) de los ítems, es decir, se comparó el nivel de percepción del estudiante sobre el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo a principio de curso y al final de curso.

Fuente de información 1. Problemas detectados sobre el Trabajo en Equipo:

A continuación se presentan los principales problemas que los estudiantes manifestaron a la hora de realizar el proyecto. Para una mejor comprensión de los mismos y, fundamentalmente, para el posterior análisis comparado, se presentan los resultados de la titulación en castellano y posteriormente aquellos que destacan para la titulación en inglés. Como se ve a continuación, y como era de esperar, los problemas que se encuentran la titulación en castellano también se ve en la titulación en inglés, pero en la titulación en inglés se identifican más problemas, debido a que el inglés no es la lengua de origen de prácticamente ningún alumno. Las principales diferencias entre un grupo y otro viene, como se verá a continuación, de los distintos niveles de inglés que poseían los alumnos de la titulación en inglés, lo que implicaba importantes problemas de comunicación y redacción del proyecto.

Principales incidencias académicas detectadas:

- Dificultad para encontrar información actualizada que les permitiese llevar a cabo el análisis pertinente.
- Dificultad para expresar con sus propias palabras lo que desean.
- Dificultad de escribir apropiadamente.
- Dificultad a la hora de citar las fuentes originales de información.
- Dificultad a la hora de estructurar adecuadamente el contenido del proyecto, a pesar de que se les facilitó el esquema detallado del mismo.

Respecto a las incidencias de trabajo en equipo:

- Los equipos que se formaron voluntariamente no han presentado incidencias significativas. Tan solo un 10% de los grupos han manifestado problemas con alguno de los miembros debido a despreocupación en las tareas asignadas
- Por el contrario, los grupos que se formaron por el profesor, han manifestado mayor número de incidencias en el trabajo. No acudían todos los miembros juntos a las tutorías y cuando acudían (por separado) manifestaban su grado de disconformidad con el resto de los miembros.

- La mayor parte de los equipos han dividido el trabajo, asignando a cada miembro una parte del mismo. Esto ha generado, en la mayor parte de los equipos, que salvo contadas excepciones, los diferentes miembros no saben exactamente el contenido del resto, lo que genera falta de perspectiva global del proyecto. Tan solo los grupos evaluados con un sobresaliente han manifestado un conocimiento general de todas las partes del proyecto.

A estos problemas se debe añadir en la titulación en inglés lo siguiente:

- Los niveles de inglés de los distintos integrantes de un mismo grupo solían ser muy diferentes. Esto suponía problemas en el aula y especialmente a la hora de escribir los proyectos y presentarlos.
- La comprensión del idioma era limitada para algunos alumnos por lo que en algunos casos se optaba por realizar las tutorías en castellano, ya que habitualmente se realizaba en inglés.

Por último, la existencia de alumnos Erasmus en las aulas planteaba los siguientes problemas. En el caso de la titulación en castellano:

- El conocimiento limitado del castellano por parte de alumnos italianos, alemanes y finlandeses generaba problemas de integración y de trabajo con el resto de compañeros
- La diferencia manifestada por los estudiantes en las metodologías docentes de sus países de origen respecto a la aplicada en ese momento, incidía negativamente en las primeras semanas de curso, pero este aspecto fue superado por la inmensa mayoría de los estudiantes a partir del primer mes de clases.

En la titulación bilingüe:

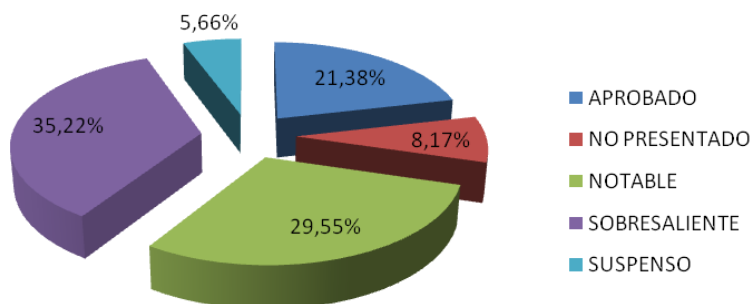
- Los alumnos Erasmus en esta titulación tienen un dominio del castellano muy bajo y no todos los alumnos de esta titulación tienen un alto nivel de inglés, por lo que había problemas de comunicación.
- Los alumnos Erasmus, al integrarse en grupos de forma obligatoria, se han encontrado con numerosas diferencias en la forma de trabajar, lo que ha supuesto problemas y distintos niveles de implicación en el desarrollo del proyecto. En términos generales se puede afirmar que la implicación de los alumnos Erasmus ha sido mayor y, por tanto, han tenido mejores resultados.

En definitiva, las tutorías seguían detectando los problemas típicos de trabajo en equipo. Su rápida detección en cada grupo de forma personalizada ayudó, en muchos casos, a la solución de dichos problemas y, como se verá a continuación, la mejora de los resultados obtenidos.

Fuente de información 2. Calificaciones obtenidas:

En los siguientes gráficos se presentan los resultados obtenidos en la nota del trabajo final, que es el resultado de las notas de las tutorías (10%) más la nota del documento final entregado (90%). Los estudiantes que cursaron la titulación en castellano obtuvieron, en el curso 2010/2011, los siguientes resultados.

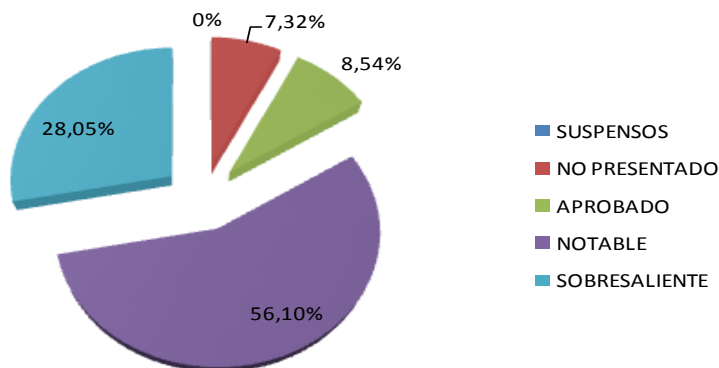
Gráfico 2. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011. Titulación en castellano.



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico 2, los resultados del proyecto fueron satisfactorios para los estudiantes de la titulación en castellano, con tan solo un 5,6% de estudiantes suspensos, mientras que los estudiantes en inglés obtuvieron mejores resultados en este sentido ya que no hubo ningún suspenso (gráfico 3). Por otro lado, el número de sobresalientes fue superior para los estudiantes en castellano que en inglés, probablemente motivado por el grado de conocimiento de la lengua.

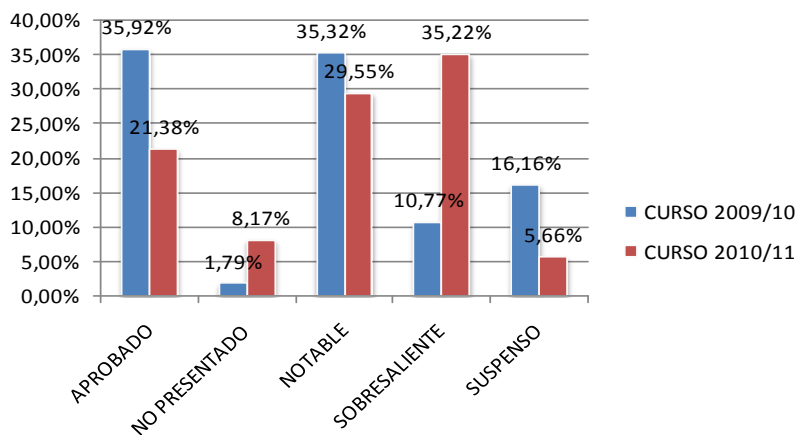
Grafico 3. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011. Titulación en inglés.



Fuente: elaboración propia.

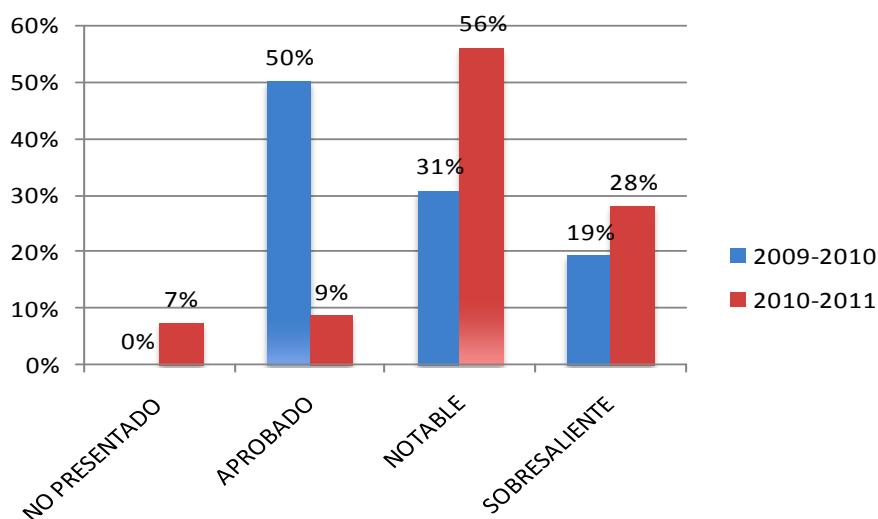
Un análisis comparado por cursos académicos indica que los resultados tras la aplicación de TAGE son muy positivos. En el caso de los estudiantes de la titulación en castellano, puede observarse que ha disminuido el número de suspensos y se han incrementado los estudiantes que han obtenido la máxima calificación (sobresaliente) (véer gráfico 4).

Grafico 4. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011 respecto al 2009/10. Titulación en castellano.



Los resultados de los estudiantes de la titulación en inglés también han sido notablemente mejores tras la aplicación de TAGE, ya que tal y como puede observarse en el gráfico 5, se ha incrementado el número de estudiantes calificados con sobresaliente y notable.

Gráfico 5. Resultados del proyecto por medio de trabajo en equipo curso 2010/2011 respecto al 2009/10. Titulación en inglés.



Fuente de información 3. Percepción personal sobre competencia de trabajo en equipo:

Respecto a la percepción personal de los alumnos sobre la mejora en la competencia en trabajo en equipo (véase Tabla 5), se analizaron los aspectos específicos que la explican. Se evaluó la disposición a trabajar cooperativamente ($F(715) = 11.96, p = .001$), la participación activa en el trabajo ($F(718) = 23.78, p = .000$), la colaboración en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo ($F(715) = 9.50, p = .002$) o la toma en consideración de los puntos de vista de los miembros del equipo ($F(715) = 4.08, p = .044$). En todos los ítems la valoración que los estudiantes han hecho sobre el desarrollo de los diferentes aspectos planteados ha sido positiva, habiendo mejorado en el segundo momento respecto al principio de curso. Esto supone la mejora de la competencia de trabajo en equipo debido a las metodologías utilizadas, entre las cuales destacan las TAGE.

Tabla 5. Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su capacidad de trabajo en equipo. Curso 2010/2011. Titulación en castellano y en inglés.

		N	M	DT	F	P	df																																
<i>Tengo disposición a trabajar cooperativamente con otros</i>	Sep.	243	4.16	.833	11.96*	.001	715																																
	Dic.	240	4.36	.705				<i>Participo de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias</i>	Sep.	243	4.11	.774	23.78*	.000	718	Dic.	240	4.38	.666	<i>Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo</i>	Sep.	243	4.21	.765	9.50*	.002	715	Dic.	240	4.38	.680	<i>Tomo en cuenta los puntos de vista de los demás e interacciono de forma constructiva</i>	Sep.	243	4.10	.750	4.08*	.044	715
<i>Participo de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias</i>	Sep.	243	4.11	.774	23.78*	.000	718																																
	Dic.	240	4.38	.666				<i>Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo</i>	Sep.	243	4.21	.765	9.50*	.002	715	Dic.	240	4.38	.680	<i>Tomo en cuenta los puntos de vista de los demás e interacciono de forma constructiva</i>	Sep.	243	4.10	.750	4.08*	.044	715	Dic.	240	4.21	.731								
<i>Colaboro en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo</i>	Sep.	243	4.21	.765	9.50*	.002	715																																
	Dic.	240	4.38	.680				<i>Tomo en cuenta los puntos de vista de los demás e interacciono de forma constructiva</i>	Sep.	243	4.10	.750	4.08*	.044	715	Dic.	240	4.21	.731																				
<i>Tomo en cuenta los puntos de vista de los demás e interacciono de forma constructiva</i>	Sep.	243	4.10	.750	4.08*	.044	715																																
	Dic.	240	4.21	.731																																			

*p < .05

Conclusiones

Tras la aplicación de TAGE durante el curso 2010/2011, tanto estudiantes como profesores han concluido la importancia de las tutorías como asesoramiento de los estudiantes en la realización de los trabajos en equipo. Estas tutorías han tenido efectos positivos en los resultados finales de los estudiantes y han mejorado la percepción del estudiante sobre su propia mejoría o avance.

La principal problemática de los grandes grupos de alumnos, entre 80 y 100 alumnos por clase, es la imposibilidad de realizar tutorías de seguimiento obligatorias individuales. Esto lleva a que las TAGEs se conviertan en una herramienta fundamental para desarrollar un seguimiento más personalizado, aún a pesar de las limitaciones de tiempo del profesor.

Es fundamental una correcta organización y planificación de las TAGEs, así como la comunicación en tiempo y forma a los alumnos. Se deben organizar cronogramas, rúbricas, fases, y proporcionar un sistema de evaluación y apoyo claro y objetivo. En el caso de las titulaciones bilingües esto es aún más importante, debido a que no todos los alumnos dominan a la perfección el idioma inglés (en el que se imparten las clases).

La realización de TAGEs favorecen la personalización del aprendizaje y mejoran el autoaprendizaje, al localizar debilidades y fortalezas de cada miembro

del equipo, los resultados de los proyectos realizados en equipo, y lo que es muy importante en un entorno de educación basado en el desarrollo de competencias, la mejora de la percepción, por parte del alumno, de su capacidad de trabajo en equipo.

Las necesidades de los alumnos en titulaciones bilingües son diferentes, así como los resultados. El menor nivel de conocimiento de la lengua inglesa se hace aún más patente en las TAGEs, al ser mayor el contacto directo con el alumno y la obligación del alumno a expresarse en dicha lengua. Esto se da tanto en el caso de la comunicación oral como en el caso de la comunicación escrita. Asimismo, en un mismo grupo se dan distintos niveles de conocimiento de la lengua, lo cual determina el reparto de tareas para el desarrollo de los proyectos.

Por último, el número creciente de alumnos Erasmus en las aulas implica reconocer los problemas que pueden surgir en el aula, especialmente a la hora de trabajar en equipo, y la necesidad de implantar sistemas que conviertan dichas debilidades en fortalezas. Se debe favorecer la integración para mejorar la preparación de los alumnos a trabajar en entornos crecientemente globales y multiculturales.

En cuanto a las limitaciones de la aplicación de TAGE, destacan fundamentalmente el consumo de mayor tiempo del docente (no solo en la realización de la tutoría, sino también en la organización previa y la evaluación posterior). A pesar de que al final del curso los estudiantes muestran elevados niveles de satisfacción con el sistema de tutorías (fundamentalmente porque las calificaciones obtenidas son en general, buenas) a principio de curso surge incertidumbre en los estudiantes debido fundamentalmente al hecho de ser evaluados por algo diferente a un examen, un trabajo o una exposición. A las limitaciones expuestas se suma el elevado número de matriculados por curso, hecho predominante en gran parte de las titulaciones de grado que se imparten en las universidades públicas.

Con vista a los resultados de la aplicación, se seguirá apostando por el sistema de TAGE, ya que a pesar de que el esfuerzo inicial es grande, una vez establecida la metodología a principios de curso, su aplicación es sencilla y ofrece criterios objetivos de evaluación de los estudiantes.

Como conclusión general, destaca la valoración global positiva del TAGE y la consideración de aplicación para grupos de cursos futuros, a pesar del elevado número de estudiantes por grupo y de sus distintos niveles de conocimiento del idioma en el que se imparten las clases.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Cómo se puede mejorar el resultado de actividades de trabajo en equipo, en clases con gran número de alumnos?
- ¿Pueden las tutorías grupales mejorar la capacidad de autoaprendizaje para el desarrollo de Proyectos en Grupo?
- ¿Realmente las tutorías han de ser obligatorias para que incremente el grado de eficacia de las mismas?
- ¿Las tutorías pueden ser, en algún momento, un elemento limitante para el autoaprendizaje?
- ¿Las tutorías facilitan el trabajo en equipo o pueden resultar demasiado paternalistas?
- ¿Qué contenidos y estructura debe tener una tutoría para ser realmente efectiva?
- ¿Cómo evaluar una tutoría? ¿Cómo diseñar rúbricas de evaluación?
- ¿Qué acciones llevar a cabo para convencer a los alumnos de la participación activa en la TAGEs?
- Para los estudiantes de titulaciones bilingües, cuya lengua materna no es el inglés, ¿deben asistir a TAGEs en inglés o en castellano?
- ¿Qué otras técnicas se pueden utilizar para la integración de alumnos Erasmus en los grupos de trabajo?.

CASO REAL 3. DISEÑO, IMPLANTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN INTEGRAL O 360 GRADOS. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE TRABAJO EN EQUIPO.

Introducción

La implantación del EEES ha supuesto un cambio de paradigma en el sistema educativo de los países de la Unión Europea. El modelo de aprendizaje ha sido transformado en un sistema donde el alumno tiene que asumir una serie de competencias. En este sentido, sería importante que existiesen procedimientos de evaluación de estas competencias adquiridas por los estudiantes para retroalimentar desde un punto de vista constructivo el aprendizaje.

Una de las técnicas que mayor implantación ha tenido a la hora de evaluar las competencias de personas ha sido el feedback 360° o evaluación 360 grados (Levy-Leboyer, 2000). Se trata de un método que empezó a implantarse en los años 80 para evaluar las competencias de los ejecutivos (Bizquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006). Sin embargo, no empieza a tener popularidad dentro de los entornos empresariales y educativos hasta la segunda mitad de los años 90 (Lepsinger y Lucía, 1997; Tornow y London, 1998).

En este sentido, la evaluación de 360 grados ha sido entendida como una técnica de evaluación realizada normalmente por personas anónimas sobre las competencias de otra persona que actúa como participante (Bizquerra et al., 2006; Capelli, 2008). Asimismo, dentro de los entornos puramente empresariales, se ha tomado como una técnica que permite un feedback positivo entre superiores, compañeros y clientes, y cuyo objetivo principal ha sido desarrollar las habilidades o puntos fuertes y las posibilidades de mejora de los aspectos débiles (Olabairreta y Da Silva, 1998). Además, permite que varias personas, anónimas en muchos casos, muestren su percepción sobre las habilidades de un participante, y al mismo tiempo tengan un impacto en su comportamiento (Waldman y Atwater, 1998). Por tanto, la evaluación de 360 grados facilita un proceso de interacción entre los miembros de una organización y analiza las competencias de los recursos humanos a partir de la percepción del resto de compañeros.

Dentro de los contextos educativos son cada vez más frecuentes los docentes que tratan de evaluar las competencias de sus alumnos por medio de técnicas donde haya una participación activa de los evaluadores con los evaluados. Sánchez, Alonso, Calles y Masegosa (2009) aplicaron la evaluación 360° en una muestra de 91 alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid. Por su parte, Bizquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) han tratado de evaluar la educación emocional por medio de esta técnica de evaluación utilizando al menos siete

personas para evaluar a un participante, tres profesores, tres alumnos y la autoevaluación de las competencias que el participante hace de sí mismo. Los autores concluyeron que la evaluación de 360 grados es una técnica útil y apropiada para evaluar aspectos relativos a la educación emocional.

Cuanto mayores valoraciones subjetivas mayor posibilidad de obtener lo que Bizquerra et al. 2006 denominan objetividad intersubjetiva. Para lograr este objetivo conviene que los autores sean cuidadosos con la implantación de la técnica, por ejemplo, que describan los roles que los estudiantes asumirán en el proceso, participante o evaluado o evaluador (salvaguardando su anonimato) para que de esta forma la suma de las percepciones sea más enriquecedora y sincera (Sánchez et al., 2009).

En definitiva, con la implantación del EEES y su metodología de asunción de competencias parece una buena elección el uso de la evaluación de 360 grados para conocer la percepción que tienen de la adquisición de dichas competencias en las asignaturas que curan durante su carrera universitaria. Es por esta razón, y por las ventajas expuestas previamente por lo que se decidió utilizar esta técnica en el contexto académico que a continuación se presenta.

El **objetivo general** de este escrito es el de exponer los resultados de la implantación de un sistema de evaluación integral o evaluación 360° en el marco de la valoración de algunos ítems relacionados con la competencia de trabajo en equipo. Los **objetivos específicos** son:

- Plantear un Sistema de Evaluación Integral o 360° Inicial (SEII) capaz de evaluar alguna de las competencias definidas para la asignatura y que complemente al modelo de evaluación tradicional o convencional.
- *Proporcionar al alumnado un mecanismo para la autogestión de su aprendizaje* a través de la participación activa en el fomento de competencias grupales y en el proceso de evaluación de las mismas.
- *Desarrollar la herramienta de evaluación 360° y aplicar la misma a un trabajo de grupo de carácter obligatorio.*
- *Estudiar y analizar los resultados de la implantación del SEII:* (i) las competencias mejor y peor evaluadas por los estudiantes, (ii) las variables de incidencia más significativas en el proceso de evaluación 360°, (iii) los diferentes resultados obtenidos entre la evaluación 360° y la evaluación tradicional y (iv) las debilidades y fortalezas del sistema a través de los resultados globales de la prueba piloto.
- *Facilitar un nuevo cuerpo metodológico mejorado y ampliado de evaluación integral de la capacidad trabajo en equipo.*

Diseño y resultados de la Evaluación 360°

Metodología

La aplicación del sistema de evaluación objeto de esta comunicación se ha llevado a cabo en el marco de la asignatura Análisis del Mercado Turístico para los grupos de turno de mañana y tarde del segundo curso del Grado en Turismo (primer semestre, curso académico 2010-2011).

La evaluación se realizó con 154 alumnos de los grupos de mañana y tarde. Finalmente surgieron 36 grupos de trabajo de los cuales cinco fueron equipos formados por alumnos internacionales o Erasmus y tres fueron grupos forzosos. El resto de los alumnos formaron equipos de carácter voluntario por alumnos de nacionalidad española.

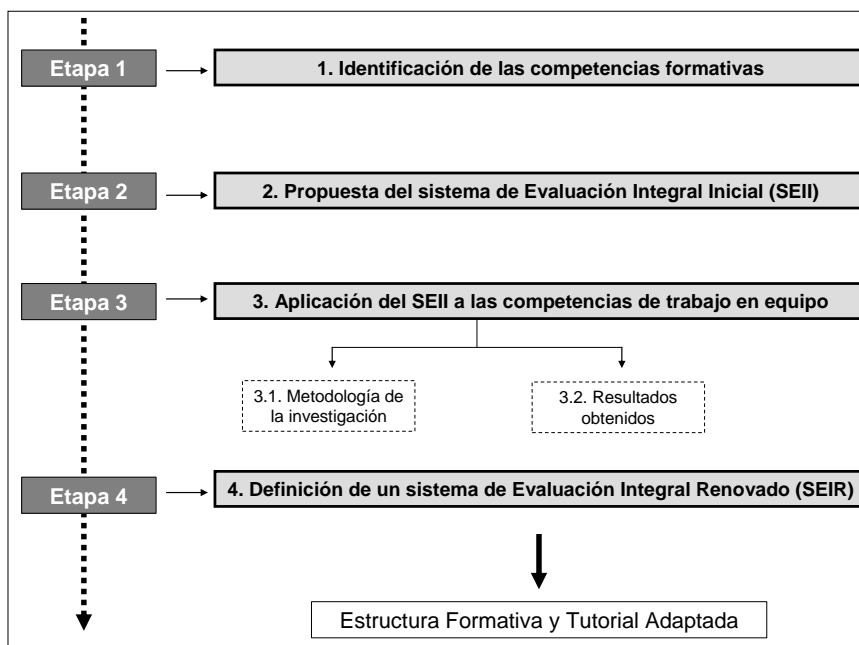
El instrumento de evaluación fue un cuestionario que fue suministrado a los alumnos tras la realización y presentación del trabajo final con el objeto de que los estudiantes actuasen como evaluadores de sus compañeros. Las variables de análisis que incorporó el cuestionario hacían referencia a los ítems relacionados con la competencia trabajo en equipo (ver figura 2) para las que se asignó una escala de 1 a 5 (siendo 1 la evaluación más baja y 5 la más alta). Además, como complemento al cuestionario, se ofrecía al alumno la posibilidad de incorporar comentarios al respecto de cada uno de sus compañeros y en referencia a los distintos ítems de evaluación.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la evaluación desarrollada como alternativa piloto para la valoración del estudiante, la evaluación integral o 360 grados. Para poder construir un proceso de evaluación coherente con el plan formativo, el trabajo ha sido llevado a cabo siguiendo cuatro etapas (figura 2).

Etapa 1. *Identificación de las competencias transversales evaluables para la materia Análisis del Mercado Turístico.* Esta etapa tenía como objetivo fundamental la caracterización de las competencias necesarias para la asignatura así como la planificación de actividades a desarrollar con los estudiantes para la formación en competencias transversales. En este sentido, las competencias transversales para la materia son el aprendizaje autónomo, la capacidad de análisis y de síntesis, la comunicación oral y escrita, la capacidad organizativa y de planificación, la motivación por la calidad, el razonamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Figura 2. Proceso de Construcción del Sistema de Evaluación Integral o 360 Grados



Fuente: elaboración propia

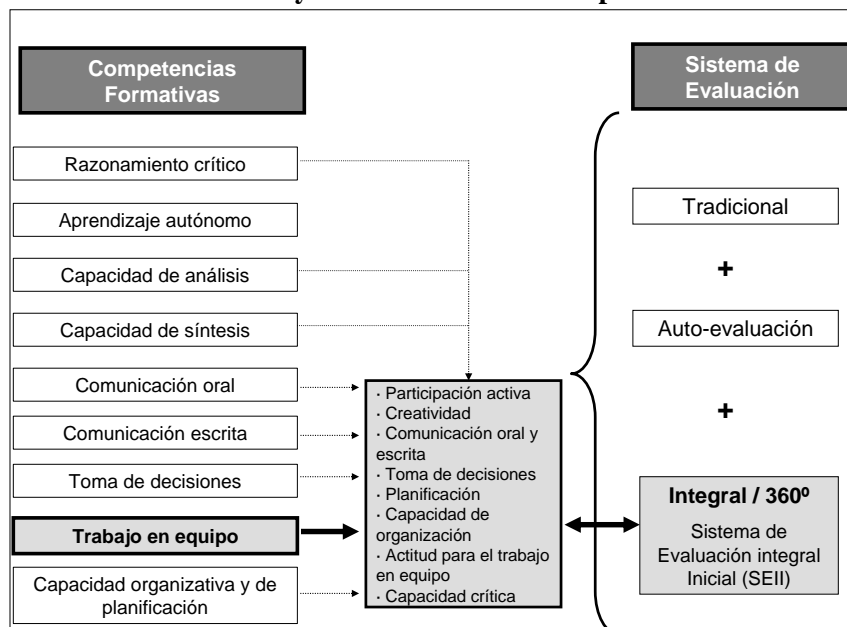
Para proceder a la evaluación de las competencias mencionadas, el sistema de evaluación continua de la asignatura ha incorporado una metodología formativa ligada a la realización de múltiples actividades que permitan la periódica participación del alumno en el aula. Así, se han utilizado actividades relacionadas con la búsqueda y análisis de información para la elaboración de reseñas e informes, actividades de aprendizaje basado en problemas (ABP) para la discusión en debates, lectura de artículos, etc. Sin embargo, la mayor parte de las competencias han sido fortalecidas a través del proyecto o trabajo final. En este sentido, se comprueba que existe una transversalidad implícita de esta competencia respecto del resto. Por ello, se procedió a aplicar un método de evaluación alternativo, la evaluación integral o evaluación 360°, en la que el alumno pudiese valorar el grado de consecución de determinados ítems por parte de sus compañeros de grupo.

Etapa 2. *Propuesta del Sistema de Evaluación Integral Inicial (SEII)* que sirviese de prueba piloto para complementar a la evaluación convencional.

En esta comunicación se presenta un Sistema de Evaluación Integral Inicial (figura 3) así como los resultados de implantación de una herramienta de evaluación 360 grados. Asimismo, se realiza un análisis de los diferentes ítems evaluados por los estudiantes estableciendo las diferencias más significativas entre los grupos de trabajo conformados por alumnos nacionales e internacionales así como aquellos que se conformaron de manera obligatoria respecto de los que se formaron con carácter forzoso. Parte de la investigación tenía como objetivo detectar si ambas variables incidían en el resultado global del grupo de trabajo, así como si eran determinantes en la percepción de cada uno de los miembros de los equipos.

Los resultados de esta evaluación integral presentan connotaciones de máximo interés tanto para esta investigación como para la mejora continuada en el proceso formativo de la materia, sin embargo, esta comunicación se enmarca en una investigación más amplia en el que se también se aplicó un cuestionario de auto-evaluación que se suma a un procedimiento tradicional ligado a la evaluación del profesor. Con motivo del carácter de prueba piloto de estas evaluaciones, la nota final del alumno únicamente tuvo en cuenta la evaluación tradicional del profesor. No obstante, los resultados del resto de evaluaciones han servido como aprendizaje para la docencia y serán incorporados en las guías docentes del curso siguiente.

Figura 3. Sistema de Evaluación Integral Inicial (SEII). Estructura Formativa y de Evaluación de Competencias



Etapa 3. Aplicación del SEII en el marco de un trabajo de grupo de carácter obligatorio. Análisis de los resultados.

Para conocer la percepción de los estudiantes respecto del grado de consecución de los ítems por parte del resto de sus compañeros de equipo, el SEII se aplicó una vez se presentaron y entregaron los proyectos finales. Es importante destacar que los grupos fueron conformados en su mayoría de manera voluntaria y tan solo, como se ha comentado previamente en la metodología, tres fueron de carácter forzoso. Asimismo, algunos de los equipos estuvieron formados por alumnos Erasmus y otros por alumnos internacionales, en su mayoría de procedencia china.

Dada la metodología docente utilizada en la materia, así como la importancia en la evaluación total del trabajo en grupo (50% de la nota final), se organizaron tutorías grupales con el objetivo de asesorar, orientar y canalizar las dudas de los estudiantes al respecto del proyecto. A pesar de ello, y como después será comentado, la escasa participación de los estudiantes en las citadas tutorías ha originado una falta de conocimiento importante al respecto de las competencias que debían fortalecer con esta actividad.

Resultados globales de la evaluación 360 grados

Los resultados globales de la evaluación integral para cada una de las competencias se presentan en la tabla 6. En conveniente destacar que se trata de la evaluación que el alumno ha recibido por parte de sus compañeros en función de la percepción de los mismos acerca del grado de consecución de los ítems en el marco de la actividad trabajo en equipo.

Tabla 6. Resultados de la Evaluación 360° por Ítem (media y desviación típica)

	Media (M)	dt
Participación	3,98	1,05
Creatividad	3,78	1,06
Comunicación	3,88	0,97
Toma de Decisiones	3,71	1,16
Planificación	3,68	1,12
Organización	3,77	1,19
Actitud	3,92	1,12
Capacidad de Crítica	3,74	1,2

El ítem de evaluación que mejor valorado ha resultado por los estudiantes respecto de sus compañeros ha sido el de *participación* en el trabajo en equipo ($M=3,98$; $dt = 1,05$). En este punto los alumnos entienden, en la mayor parte de los casos, que los diferentes miembros del grupo han tomado parte del proyecto realizando las diferentes partes que les fueron asignadas. Sin embargo, otros opinan que ha existido demasiada individualidad, que cada uno ha realizado su parte y no se ha preocupado por el resto, por lo que la participación en el conjunto del documento ha sido relativa. Esto está directamente relacionado con los ítems de planificación y organización. De este modo, a pesar de que no existen diferencias sustanciales entre las evaluaciones realizadas en cada uno de los ítems, el peor valorado es el de *planificación* ($M = 3,68$; $dt = 1,12$). En este sentido, aunque algunos asumen que ha existido una importante coordinación entre ellos, según los comentarios realizados, la mayor dificultad encontrada en este punto se debe a que el comienzo de la preparación del trabajo se hizo demasiado tarde y no se utilizó frecuentemente el sistema de tutorías grupales organizado por el profesor. Del mismo modo, la realización de manera individual de cada una de las fases del proyecto tuvo como resultado cierta incoherencia global. La desviación típica en este ítem, como en el resto, es algo elevada. Así, algunos estudiantes opinan todo se planificó de manera consensuada, coordinada y con antelación y otros que se procedió al envío del trabajo asignado y en el último momento se unió en un único documento.

Para el ítem de *creatividad* ($M= 3,78$; $dt = 1,06$) la mayor parte de los alumnos valoraron positivamente las aportaciones innovadoras del grupo, sin embargo, existen ciertos comentarios en los que se vislumbra cierto temor al riesgo y algunos fracasos por pretender llevar a cabo ideas demasiado originales. La *comunicación oral y escrita* ($M = 3,88$; $dt = 0,97$) ha sido evaluada en función de la capacidad de expresión del alumno en la presentación así como las fortalezas de los diferentes miembros en el proceso de redacción del trabajo. Como será comentado con posterioridad, el dato más llamativo proviene de los estudiantes cuya lengua materna no es el español, los cuales, han considerado la capacidad de comunicación de sus compañeros (tampoco nativos) con evaluaciones significativamente altas. El proceso de *toma de decisiones* ($M = 3,71$; $dt = 1,16$) es una competencia necesaria para el conjunto de los estudiantes, sin embargo, la mayor parte de ellos entiende que es de las más complicadas de llevar a cabo. En la mayor parte de las ocasiones la dificultad se manifiesta por el esfuerzo que requiere así como por la necesidad de llegar a un acuerdo. Algunos alumnos opinan que es importante que exista un líder, sin embargo, otros asumen que la existencia de dicho rol hace que el resto se deje llevar y, por tanto, su opinión no quede reflejada.

La *capacidad de organización* ($M = 3,77$; $dt = 1,19$) ha sido un ítem muy controvertido en las evaluaciones de los alumnos. Al igual que sucedía en el caso

de la competencia relacionada con la planificación, la mayor parte de los estudiantes no han hecho uso de las tutorías grupales por lo que manifiestan graves problemas organizativos derivados del desconocimiento inicial del desarrollo del proyecto. Asimismo, justifican su debilidad en este punto con la imposibilidad de cerrar reuniones grupales. A pesar de ello, reflejan de manera muy positiva aquellos alumnos que desde el comienzo estructuran y organizan el trabajo al resto. Respecto de la *actitud* con la que se enfrentan al proyecto ($M = 3,92$; $dt = 1,12$), la mayor parte de los estudiantes entienden que sus compañeros han mantenido una actitud positiva, han escuchado diferentes propuestas y han sabido negociarlas. Valoran además quienes han estado involucrados desde el comienzo y critican a los que han permanecido al margen del mismo. La atmósfera de trabajo y la capacidad de los alumnos para crearla es uno de los puntos que más positivamente se valoran por los estudiantes. Finalmente, la *capacidad de crítica* ($M = 3,74$; $dt = 1,2$) refleja cierta discrepancia entre los estudiantes. Este ítem no siempre se considera positivo en el resto de compañeros. Algunos alumnos entienden que la sinceridad y la capacidad de manifestar la opinión de manera directa aporta valor añadido al proyecto, sin embargo, otros entienden que una excesiva crítica puede desmotivar al grupo. En cualquier caso, para el conjunto de los alumnos la iniciativa, la motivación por la mejora continuada del trabajo y el interés por la opinión del grupo son tres variables determinantes para evaluar de manera positiva a sus compañeros.

Resultados de la evaluación 360° por sexo y grupo

El conjunto de estudiantes que realizaron el trabajo de grupo en el marco de la asignatura, ha sido dividido, a efectos del análisis de los resultados, en cuatro grupos: los alumnos de nacionalidad española que voluntariamente formaron los grupos de trabajo (nacional), los estudiantes procedentes del programa Erasmus (Erasmus), los alumnos nacionales que formaron equipos de manera forzosa (forzoso) y los estudiantes internacionales no Erasmus, en su mayoría de procedencia china (internacional). Los resultados obtenidos, para cada uno de los grupos, se presentan en la tabla 7. Asimismo, los resultados se han desagregado por sexo para observar la influencia de esta variable en la evaluación 360°.

En el grupo nacional, para todos los ítem analizados en la competencia trabajo en equipo, las mujeres han obtenido evaluaciones más altas que los hombres, igualando o superando en todos los casos la media de 4. En el caso del grupo Erasmus tan solo las competencias de comunicación y toma de decisiones han obtenido valoraciones más altas por parte de los hombres. En el grupo internacional, los hombres únicamente han sido evaluados mejor que las mujeres en el ítem de comunicación. La excepción surge con el grupo de alumnos que han conformado grupos de manera forzosa, en este caso, para todos los ítem los

hombres tienen calificaciones más altas. Así, en prácticamente todos los casos, independientemente de la nacionalidad de los alumnos, las mujeres anotan evaluaciones más positivas, solamente cuando el grupo es de carácter forzoso cambia la tendencia.

Tabla 7. Resultados de la Evaluación 360° por Sexo y por Grupo

		Media			
		Nacional	Erasmus	Forzoso	Internacional
Participación	Mujer	4,27	3,73	3,82	4,27
	Hombre	3,76	3,16	4,55	4
	Total	4,05	3,6	4,07	4,18
Creatividad	Mujer	4,07	3,55	3,58	4,18
	Hombre	3,61	3,33	3,66	3,8
	Total	3,87	3,52	3,61	4,06
Comunicación	Mujer	4,03	3,70	3,82	4,09
	Hombre	3,65	4,33	4,11	4,2
	Total	3,86	3,8	3,92	4,12
Toma de decisiones	Mujer	3,92	3,35	3,64	4,45
	Hombre	3,53	3,5	3,77	4
	Total	3,75	3,37	3,69	4,31
Planificación	Mujer	4	3,32	3,58	4,09
	Hombre	3,51	2,83	3,77	3,8
	Total	3,78	3,25	3,65	4
Organización	Mujer	4,16	3,14	3,70	4,54
	Hombre	3,59	2,5	4,33	3,8
	Total	3,91	3,05	3,52	4,11
Actitud	Mujer	4,27	3,55	3,82	4,18
	Hombre	3,78	2,66	4,22	3,8
	Total	4,05	3,42	3,96	4,06
Capacidad de crítica	Mujer	4,10	3,20	3,70	4,27
	Hombre	3,5	3,16	4,33	3,6
	Total	3,83	3,2	3,92	4,06

Las evaluaciones más altas por grupo corresponden al internacional o alumnos de procedencia china. En este sentido, la percepción de estos alumnos hacia sus compañeros fue, respecto del grado de cumplimiento de los ítems, mucho más alta que el resto de alumnos. La planificación es el ítem mejor valorado (Media = 4,3), algo que contrasta con el dato global del conjunto de la clase (Media

= 3,68). Por el contrario, los estudiantes Erasmus, de procedencia italiana, francesa y holandesa, fueron más conservadores en la valoración realizada a sus compañeros, obteniendo medias más bajas que el conjunto de la clase. El ítem mejor valorado por este último grupo (Erasmus) fue el de comunicación oral y escrita (Media = 3,8). Este dato llama la atención pues cabría suponer que dado que su lengua materna no es el español esta capacidad sería peor evaluada. Sin embargo, los alumnos valoran el esfuerzo realizado por sus compañeros en este punto y así, entienden que es el ítem en el que mayores progresos han realizado. Para los alumnos nacionales la participación (Media = 4,05) y la actitud ante el trabajo (Media = 4,05) fueron los aspectos mejor valorados. Finalmente, el grupo conformado de manera forzosa también otorga la mayor valoración a la participación de sus compañeros en el grupo (Media = 4,07). Este último grupo ha obtenido calificaciones algo más bajas que el grupo de los alumnos nacionales (grupos de formación voluntaria) en todos los ítems excepto en participación, comunicación y capacidad de crítica. No obstante las diferencias no son excesivamente significativas.

Resultados de la evaluación tradicional por grupo

Los resultados obtenidos de la valoración tradicional realizada por el profesor (tabla 8) contrastan, en algunos puntos, con los obtenidos a través de la evaluación 360°. Si bien, los estudiantes pertenecientes al grupo Erasmus fueron los que peores evaluaciones obtuvieron por parte de sus compañeros, el resultado final de su trabajo ha sido calificado por el profesor con las notas más altas. Por el contrario, los alumnos internacionales han sido el grupo con mejores valoraciones 360° y con peores notas en el trabajo final. La media de la evaluación del profesor (calificaciones de 1 a 10) del total de estudiantes ha sido de 6,37 con una desviación típica de 2,04, lo cual indica el alto grado de dispersión en los resultados. El grupo que mejores nota ha obtenido ha sido el de Erasmus, seguido del nacional, el forzoso y, por último el internacional. En el caso de la evaluación 360° las evaluaciones mejores fueron las de los estudiantes internacionales, después los alumnos nacionales, los grupos forzosos y, por último, los Erasmus.

Tabla 8. Resultados de la Evaluación por el Profesor por Sexo y Grupo (calificaciones de 1 a 10)

	Nacionales	Erasmus	Forzoso	Internacionales	
Mujer (media)	6,63	8,36	6,2	4,83	
Hombre (media)	5,63	6,87	5	4,5	TOTAL
Total Media	6,32	7,73	5,85	4,7	6,37
Total dt	1,98	1,28	1,46	2,83	2,04

Los resultados finales de la evaluación del profesor ($M = 6,37$; $dt = 2,04$) manifiestan una desviación típica alta, fundamentalmente por las dispersión existente entre los alumnos Erasmus y los internacionales así como entre algunas mujeres y los hombres. A pesar de que algunos de los resultados de la evaluación tradicional contrastan respecto de la evaluación integral (fundamentalmente respecto de los grupos Erasmus e internacionales), resulta de gran interés que la percepción en el grado de cumplimiento de las competencias por parte de sus compañeros varía en función de la nacionalidad. Así, mientras los alumnos Erasmus, con una media en la calificación final de 7,7, obtuvieron las evaluaciones 360° más bajas, los alumnos internacionales, con un 4,7 de media en la nota, fueron los que más altas valoraciones tuvieron por parte de sus compañeros. Asimismo, la variable sexo tiene una incidencia importante tanto en la evaluación 360° como en la evaluación realizada por el profesor. En este último punto, las mujeres han sido mejor evaluadas por sus compañeros en todas las competencias respecto de los hombres (por grupos tan sólo algunas competencias se desviaban del resultado global). Del mismo modo, los resultados de la tabla 4 muestran como las calificaciones obtenidas por las mujeres han sido, para todos los grupos, más altas.

Los comentarios finales del profesor a los trabajos coinciden con los puntos destacados como limitaciones por los alumnos en la evaluación 360°. Así, la no asistencia a las tutorías grupales ha ocasionado graves problemas en la mayor parte de los grupos respecto de la planificación y organización del trabajo (dos de los ítems peor evaluados por los alumnos). Existe una alta correlación entre los alumnos que obtuvieron notas elevadas y la asistencia a las tutorías grupales. Estas últimas han servido a los alumnos para mejorar sus competencias en términos de planificación y organización del trabajo final.

A pesar de que los alumnos Erasmus tuvieron algunas dificultades en la comunicación, la presentación del trabajo escrito así como la exposición del mismo fue de una alta calidad por su estructura, forma y contenido ($M = 7,7$; $dt = 1,2$). Se hizo evidente que la preparación previa de estos alumnos en sus universidades de origen respecto de la entrega de documentos escritos, el sistema de referencias así como otras variables es muy elevada. Asimismo, su asistencia a tutorías grupales fue bastante mas alta de la media de la clase. Por el contrario, prácticamente ningún alumno de los grupos internacionales asistió a las tutorías. La calificación media del grupo ($M=4,7$) así como la dispersión de los resultados ($dt= 2,8$), con varias notas con una calificación de 0, así lo reflejan. Los resultados han sido trabajos sin estructura ni organización, carentes de contenido o creatividad y, fundamentalmente, con graves limitaciones en la comunicación tanto oral como escrita.

Etapa 4. Diagnóstico del SEII y variables clave para la definición de un Sistema de Evaluación Integral o 360° Mejorado (SEIM).

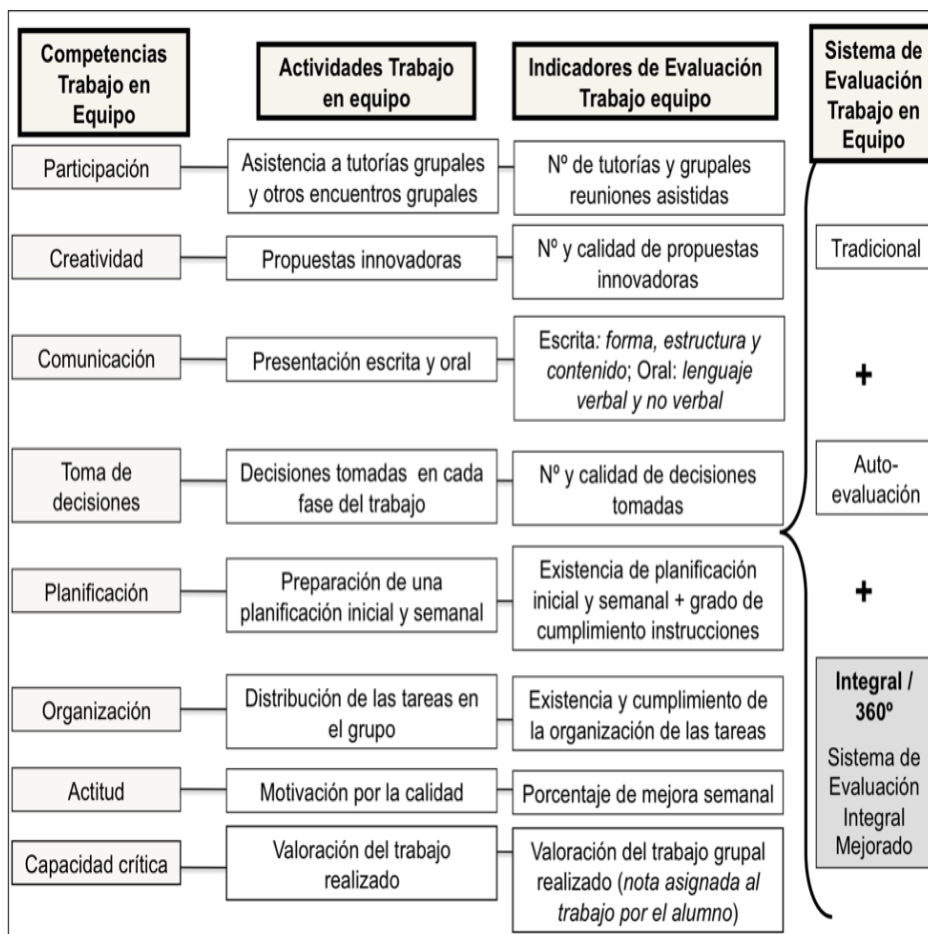
La principal fortaleza del SEII es que demuestra que los estudiantes son conscientes de sus limitaciones a la hora de realizar un trabajo en grupo. Asumen que deberían haber comenzado antes el desarrollo del mismo, que habrían de haberse organizado y planificado mejor y que las aportaciones de aquellos alumnos que toman decisiones y tienen capacidad crítica y creativa son positivas. Asimismo, la evaluación 360° a mostrado que tanto los alumnos Erasmus como los internacionales presentan una serie de especificidades que deberían tenerse en cuenta en el proceso de formación por competencias. Si bien, ambos grupos manifiestan algunos problemas comunes como la comunicación, los Erasmus superan esta dificultad, sin embargo, los internacionales, no siendo conscientes de ello, la mantienen y complementan con otras carencias importantes.

Una de las limitaciones del SEII es que el alumno desconocía los criterios por los que habría de evaluar cada uno de los ítems de valoración de la competencia trabajo en equipo. Los estudiantes precisan conocer los indicadores que habrían de utilizar así como las actividades objetivas que habrían de someterse a la citada valoración. Así, para que el sistema de evaluación 360° tuviese la eficiencia necesaria, sería conveniente destacar al principio de la materia cuáles son las capacidades a potenciar y, fundamentalmente, cuál debe ser el proceso por el que el alumno va a fortalecer las mismas. Esto es, el estudiante debe conocer los ítems a evaluar y los mecanismos para mejorar los mismos. Del mismo modo, el alumno ha de fomentar en el resto de compañeros estas cualidades tratando, en todo momento, de hacer que estas mejoren y así entienda que el resultado global obtendrá una calificación más elevada. Además, para que el sistema de evaluación integral pueda incorporarse como mecanismo de calificación final ha de valorar los mismos ítems, respecto de la competencia trabajo en equipo, que la evaluación tradicional del profesor. Esta coherencia es imprescindible si se quiere fomentar desde el inicio el fortalecimiento de los citados ítems a través de actividades evaluables. Por otro lado, existe un cierto sesgo positivo en los resultados por el vínculo existente entre el evaluador y los evaluados. Esto se hace evidente en el grupo nacional e internacional y, en mucha menos medida, en los estudiantes que no se conocen entre sí, los Erasmus y los pertenecientes al grupo forzoso.

De este modo, dados los resultados obtenidos en la implantación del sistema de evaluación integral o 360° así como las debilidades y fortalezas del SEII, la conceptualización de un Sistema de Evaluación Integral Mejorado (SEIM) servirá de apoyo al plan formativo por competencias y a la guía docente de cursos académicos sucesivos. En este sentido, la estructura formativa y de evaluación prevista es la que muestra la figura 4.

Para que el SEIM sea incorporado como parte de la calificación final ha de complementarse con un sistema de evaluación tradicional y otro de auto-evaluación en el que se evalúen los mismos indicadores. Para cada ítem de la competencia trabajo en equipo se han definido actividades específicas y un conjunto de elementos de medición de las mismas. Este sistema se dará a conocer al alumno desde el inicio de la asignatura por lo que conocerá cuáles son los mecanismos que cuenta para poder ir progresando en su aprendizaje. Los alumnos habrán de saber los resultados de cada tipología de evaluación de forma que sirva de impulso para la mejora continuada individual. Finalmente, para limitar el sesgo derivado del vínculo entre evaluador y evaluado, los grupos se conformarán de manera aleatoria, forzando la incorporación de alumnos Erasmus e internacionales.

Figura 4. Sistema de Evaluación Integral Mejorado (SEIM) para el Trabajo en Equipo



Conclusiones

- El sistema de evaluación 360° aporta una visión de la evaluación complementaria al sistema de evaluación tradicional. La actividad de trabajo en grupo es un buen referente para la aplicación del sistema de evaluación 360°.
- La implantación del sistema de evaluación 360° señala que:
 - Los resultados generales de la evaluación 360° son algo más beneficiosos para los estudiantes de los que resultan en la evaluación convencional. Las diferencias son más amplias en los estudiantes Erasmus y los internacionales.
 - El ítem de participación es el que mejor evalúan los estudiantes respecto de sus compañeros. La planificación y organización del trabajo son los que peores valoraciones muestran.
 - Los alumnos valoran muy positivamente la creatividad y la capacidad crítica y toma de decisiones de sus compañeros.
 - Las mujeres obtienen mejores evaluaciones por parte de sus compañeros que los hombres, coincidiendo, de este modo, con las calificaciones que obtienen del profesor.
 - El criterio de obligatoriedad en la conformación del grupo no tiene una incidencia importante en los resultados de la evaluación de las competencias del trabajo en grupo.
 - Los alumnos Erasmus son los que peores evaluaciones 360° presentan, sin embargo, los que mejores calificaciones tienen en su trabajo final (nota del profesor).
 - La variable nacionalidad, respecto de la evaluación 360°, manifiesta algunas diferencias relevantes entre los alumnos procedentes del programa Erasmus y otros estudiantes internacionales. Los estudiantes del programa Erasmus cuentan con valoraciones de sus compañeros más bajas, sin embargo, sus calificaciones finales son significativamente más altas.
 - Es necesario que se fomente la formación del estudiante en las competencias que después le van a ser evaluadas. Para ello, es fundamental el apoyo tutorial del trabajo en grupo.
 - El Sistema de Evaluación Integral o 360° Inicial (SEII) ha de mejorarse incorporando una estructura formativa más orientada al fomento de las competencias. En este sentido se propone: (i) más actividades de fomento de las competencias en clase y en tutorías grupales, (ii) dar a conocer al alumno, desde el inicio, el sistema mixto de evaluación para el trabajo en equipo, (iii) realizar una combinación de grupos por nacionalidades de manera que se eviten sesgos y se complementen aptitudes, conocimientos previos y planteamientos del trabajo de grupo.
 - Los alumnos precisan conocer desde el inicio el sistema de evaluación y sus indicadores así como los resultados finales de la evaluación 360 grados.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Es la evaluación 360° un método adecuado para la evaluación global de un estudiante?
- ¿Cómo ha de ser la estructura metodológica del proceso de evaluación 360°?
- ¿Qué papel tiene la formación en competencias en relación a la evaluación 360°?, ¿pueden evaluarse todas las competencias a través de este método?,
- ¿Es posible aplicar la evaluación 360° en aulas con un número elevado de estudiantes?.
- ¿Es un trabajo obligatorio de grupo la mejor actividad donde aplicar la evaluación 360°?, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de aplicarlo en este caso?, ¿cuáles serían otras opciones posibles?.
- ¿Existen diferencias significativas en los resultados de la evaluación 360° en función de la obligatoriedad en la conformación de los miembros del equipo de trabajo?, ¿y en función de la nacionalidad?, ¿y el sexo?.
- ¿Es la evaluación 360° un método de evaluación más objetivo?, ¿deberían coincidir los resultados de la misma con los de la evaluación convencional?.
- ¿Han de conocer los alumnos con anterioridad que van a ser evaluados por sus compañeros?
- ¿Debería tenerse en cuenta esta valoración como complemento a la nota final?, ¿en qué medida?.
- ¿Cuáles son los problemas más habituales en los sistemas de evaluación integral o 360°?

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Turismo*. Madrid: ANECA.
- Arreaza Beberide, F. (2008). *Evaluando competencias*. IV Jornadas regionales Asociación de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla-La Mancha. Recuperado 20 Julio 2010, desde: http://www.eeooiinet.com/n_apeoiclm/docs/evaluar_competencias.pps.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Bizquerria Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M. y Perez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360°. Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)* 24, 1, 187-203.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336.
- Delgado, A. M., Borge, R., García, j., Oliver, R., Salomón, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio de educación superior*. Barcelona: Bosch Educación.
- Guía Docente asignatura Análisis Mercados Turísticos. Grado en Turismo (2º curso), 2010-2011.
- Teaching Guide Analysis of Tourism Market. Degree of Tourism (2º curso), 2010-2011.
- Guía Docente asignatura Marketing Turístico. Grado en Turismo (2º curso), 2010-2011.
- Guía Docente asignatura Comunicación Comercial Turística. Grado en Turismo (2º curso), 2010-2011.
- Lepsinger, R. y Lucia, A.D. (1997). *360° Feedback*. San Francisco. Jossey Bass

Levy-Leboyer, C. (2000). *Feedback 360°*. Barcelona: Gestión 2000.

Márquez García, A.; Pascual Reguera I. y Gimenez Martín, E. (2009) *Desarrollo de Competencias en el ámbito de los nuevos planes de estudio*. Recuperado 20 Julio 2010, desde: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2009/comunicaciones/3P3.pdf>

Miguel Díaz, M. de (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC. Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis.

Olabairreta, J.C. y Da Silva, R. (1998). Feedback 360 grados, un estímulo para el cambio. *Capital Humano. Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*. 11, 115, 76-77.

Pérez Pueyo, A., Tabernero, B., López Pastor, V. M. Ureña, N., Ruiz; E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.

Sánchez Ávila, C., Alonso García, M.A., Calles, A.M. y Masegosa, R.M. (2009). Proyecto Descartes: desarrollo de la carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid. *La cuestión universitaria*, 5.

Solanes, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26/1, 35-49.

Tornow, W. y London, M. (1998). *Maximizing the value of 360 degree feedback. A process for successful individual and organizational development*. San Francisco. Jossey Bass Publishers, Inc.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Plataforma 2008*, Universidad de Deusto, Bilbao, 241 – 247.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar* 40, 15-48.

Watman, A.D. y Atwater, L.D. (1998). *The power of 360° feedback*. Houston. Gulf publishing Co.