

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

102. Las prácticas voluntarias no puntuables: un complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado

González-Díaz, Cristina; Iglesias-García, Mar; Feliu Albaladejo, Ángeles

Universidad de Alicante

RESUMEN

La Red Teoría y Práctica de la Comunicación está implementando las denominadas “prácticas voluntarias no puntuables”. Estas actividades, que no tienen una puntuación asignada, se conforman en base a una serie de ejercicios que el profesorado plantea durante el curso. Bajo este contexto, el presente estudio pretende: a) Observar si los alumnos tienen una actitud favorable hacia este tipo de prácticas; b) Analizar las causas de por qué un determinado conjunto del alumnado no las realiza; y c) Recoger las propuestas del alumnado sobre este tipo de actividades con el objetivo de mejorarlas y adaptarlas a los planteamientos expuestos. La metodología utilizada ha sido un cuestionario online realizado por los alumnos de primero (se parte de una población de 229) del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas en la asignatura Fundamentos de la Comunicación II. Los primeros resultados apuntan a que la práctica totalidad del alumnado está de acuerdo en que se le ofrezca la oportunidad de realizar este tipo de prácticas; sin embargo, prefieren que tengan una puntuación fija asignada y que el tema de las mismas sea consensuado entre profesor y alumno o que sea este último el que lo elija. A partes iguales, la mitad de los estudiantes encuestados prefieren realizarlas de forma individual frente a la otra mitad que las prefiere realizar de forma grupal.

PALABRAS CLAVE: evaluación, prácticas no puntuables, grado en Publicidad y Relaciones Públicas, estudios universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando ya han pasado más de veinte años de la Declaración de Bolonia, que sienta las bases para la construcción y el desarrollo del EEES, seguimos en un continuo proceso de adaptación y ajuste. Y no es de extrañar, ya que los cambios para garantizar el reconocimiento de los estudios superiores de todos los países de la UE, y facilitar su integración en un mercado laboral sin fronteras, han sido profundos (Coll y Blasco, 2009). Las transformaciones que se han producido con la adaptación al nuevo contexto de formación universitaria han supuesto amplias reformas, no sólo en la metodología docente, sino también, y de manera fundamental, en el sistema de aprendizaje de los estudiantes (Sánchez, Pascual y Delgado, 2017; García-San Pedro, 2009). Esto ha supuesto un cambio de paradigma educativo, incorporando la formación por competencias y, en consecuencia, ha repercutido en los sistemas de aprendizaje y en la evaluación para constatar la calidad del mismo (Fernández March, 2011). El proceso de convergencia europeo se basa en el perfil y las competencias como referentes de la formación de los mismos, lo que conlleva nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación de la misma (Tejada y Ruiz, 2016).

Pero, ¿qué son las competencias? No existe un acuerdo coherente y claro para proporcionar una definición generalizada de competencia, por eso Lasnier (Fernández, 2010: 15) afirma que “el concepto de competencia está en evolución, en movimiento, es decir que no se le puede concebir de manera universal”. Aun así, en el ámbito de la pedagogía la primera definición la aporta McClelland en 1973

y explica que es “la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo” (Riesco, 2008).

Otra definición relevante es la que ofrece el proyecto *The Tuning Educational Structures in Europe Project* (2002) que, desde una perspectiva integrada, la define como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas”. En el desarrollo de las competencias, De Miguel (2005) también diferencia entre lo genérico y lo específico de las materias de estudio o de la profesión, y Montero (2010) añade que, de acuerdo a los principios europeos, las competencias se estructuran en torno a dos grupos: el primero, las competencias genéricas o transversales, aquellas que son necesarias y comunes a todos los grados, y que son las habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz. El segundo grupo es el de las competencias específicas, diferentes entre todas las titulaciones y que caracterizan a una profesión. Las competencias, tanto genéricas como específicas, que se determinen como necesarias para superar las asignaturas, deben ser tenidas en cuenta y marcarán los métodos de evaluación.

1.1. La evaluación del alumnado: hacia la evaluación continua

Los sistemas de evaluación deben ser coherentes con el modelo del EEES, por lo que el nuevo contexto se decanta por formas de evaluación en las que el alumnado se convierte en agente activo (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Como señalan Ortiz, Gras y Marín (2018), se han incorporado nuevas técnicas de evaluación basadas en el concepto de continuidad en el proceso de formación de los estudiantes, y “deben estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación y para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje” (Delgado et al., 2005, p. 50).

Existen diferentes modalidades de evaluación básicas: la evaluación sumativa o final y la formativa o continua. La evaluación sumativa o final se utiliza para calificar a los estudiantes al acabar una unidad o una asignatura, con la finalidad de determinar el grado de consecución de los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. La evaluación formativa, por su parte, “se implementa con fines de retroinformación que puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para mejorar la enseñanza impartida” (Delgado et al. 2005, p. 41). Estas dos modalidades de evaluación no tienen por qué ser excluyentes, sino que, normalmente en la enseñanza universitaria, se realiza una combinación de ambas (Ortiz, Gras y Marín, 2018). En la práctica contamos con experiencias que implementan un sistema mixto, en el que la nota final se obtiene, tanto de las diferentes pruebas de evaluación continua, como del examen o pruebas finales, otorgando a cada una de ellas un porcentaje de la calificación global. A este respecto Yorke (2003) sugiere que algunas evaluaciones están deliberadamente diseñadas para ser simultáneamente formativas y sumativas: formativas porque se espera que el estudiante aprenda de cualquier *feedback* que le proporcione el docente, y sumativas porque las calificaciones contribuyen a la calificación final del proceso.

Son muchos los estudios que muestran las ventajas de la implementación de sistemas de evaluación continua en las universidades españolas (Ortiz, Gras y Marín, 2018; Sánchez-Martín, Pascual-Ezama y Delgado-Jalón, 2017; Tovia y Liu, 2007 Lord y Robertson, 2006). La mayoría de ellos concluyen que la evaluación continua mejora el rendimiento académico y, por lo tanto, la nota final suele mejorar también, así como en el grado de implicación y motivación del alumnado en su propio proceso formativo.

1.2. Prácticas voluntarias no puntuables: más allá de la evaluación formal

Más allá de los convencionalismos evaluadores marcados por las pruebas evaluativas finales (en su mayoría en forma de “examen”), Bolonia se propuso dar respuesta a la pregunta “cómo medir las

competencias a adquirir por el alumnado durante el curso”. En este sentido, siguiendo a De Miguel (2005), a las “tradicionales” pruebas objetivas, pruebas de respuesta corta o pruebas de desarrollo, se han sumado diferentes estrategias evaluativas como trabajos y proyectos, informes y memorias de prácticas, pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas o sistemas de autoevaluación. Se trata de combinar la evaluación tradicional con otra alternativa, en la que el examen escrito se complementa con la realización de trabajos co-evaluados, tanto por profesores como por compañeros de clase (González, Adenso y García, 2006). Se trata de activar la motivación e implicación del alumnado, haciendo partícipe al discente en la materia y en su proceso, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también en su transcurso evaluativo de la asignatura; despertar su interés más allá de la calificación final.

No cabe duda de que la realización de actividades voluntarias está relacionada con el tipo y grado de motivación del alumnado. Cuando nos referimos a la motivación en el proceso de aprendizaje, distinguimos básicamente dos tipos: la extrínseca y la intrínseca. La primera marca muchos de nuestros actos, al igual que los de los estudiantes, “sujetos a la idea de una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social” (Ardisana, 2012, p.16). Por el contrario, la motivación intrínseca despertaría el interés del individuo por la actividad o materia de que se trate, como vía para ampliar el propio conocimiento, sin tratarse de una recompensa o premio en sí. En este sentido, parece probable que, aquel alumnado motivado intrínsecamente, seleccionará y realizará actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas mismas le suscitan (Rinaudo et al., 2003). Además, respecto de la motivación del alumnado y su involucración en el desarrollo de distintas actividades: por un lado, la “valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente”, como las prácticas voluntarias en el caso que nos ocupa; por otro, cuando esas tareas “son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión” (Rinaudo et al., 2003, p. 108).

Tal y como manifiesta Villardón (2006), las nuevas metodologías docentes dan oportunidad al profesorado para buscar procedimientos de evaluación más allá de la obtención de resultados y de la consecuente calificación. Este tipo de evaluación pasaría, siguiendo a la autora, por considerar métodos de evaluación variados, *feedback* constante durante el proceso, así como la autoevaluación y la evaluación por parte de los compañeros. Trabajos como los de Delgado, Ausín, Hortigüela y Abella (2006) o González-Díaz, Martín y Navarro (2010) ahondan en esta línea de autoevaluación, coevaluación y “evaluación recíproca”, incorporando una evaluación más inclusiva en la que se hace partícipe al alumnado, no sólo de su propia evaluación -basada en la autopercepción de los conocimientos adquiridos-, sino también en aquella en la que el estudiante evalúa la práctica docente del profesorado (el profesor que evalúa y es evaluado).

Sin embargo, en este punto debemos discernir entre la evaluación y sus diferentes fórmulas y la puntuación de esa evaluación. Conviene subrayar este matiz porque la propuesta de nuestro trabajo se contextualiza precisamente en este último punto: la nota a obtener o, mejor dicho, la ausencia de la misma, de la mano de las “prácticas voluntarias no puntuables”.

Este tipo de actividades son unos ejercicios que el profesorado plantea durante el curso, con la finalidad de que el alumnado, de forma autónoma, decida si las realizar (todas o parte de ellas). Estas prácticas no tienen una puntuación “fija” asignada, sino que son una “información adicional más” para el profesorado, a tener en cuenta en la nota final. Tras una minuciosa revisión, no hemos obtenido resultados de literatura sobre esta práctica evaluadora. Sorprende este hecho ya que, este tipo de actividades se conjugan en la esencia motivadora de evaluación del alumnado, más allá de la nota.

Las “prácticas voluntarias no puntuables” comienzan a desarrollarse como experiencia piloto en determinadas materias de la Red Teoría y Prácticas de Comunicación, en la asignatura *Fundamentos de la Comunicación II*. Del histórico del que se tienen datos ya cerrados, se estima que un 22% del alumnado, aproximadamente, realizó alguna de las prácticas voluntarias no puntuables planteadas. Entre las reticencias a la realización de las mismas se plantean las hipótesis de que la mayoría prefiere que tengan una puntuación concreta, que se deje más tiempo para realizarlas y que se pueda elegir la temática de forma más flexible.

2. OBJETIVOS

Como objetivo general se pretende conocer la opinión que tiene el alumnado sobre el desarrollo de las prácticas voluntaria no puntuables, así como la viabilidad de proponer mejoras en las mismas.

De forma específica se pretende:

- a) Conocer si los alumnos tienen una actitud favorable hacia este tipo de prácticas
- b) Analizar las causas de por qué un determinado conjunto del alumnado no las realiza
- c) Recoger las propuestas del alumnado sobre este tipo de actividades con el objetivo de mejorarlas y adaptarlas a los planteamientos expuestos

3. METODOLOGÍA

A partir de un enfoque metodológico cuantitativo, se ha elaborado un diseño de investigación descriptivo. La técnica de investigación seleccionada ha sido la encuesta, siendo el modo de aplicación adoptado el cuestionario (Igartua, 2006; Berganza y Ruiz, 2005). Siguiendo a Webster (1997), las razones que nos han llevado a seleccionar esta técnica han sido, entre otras, las siguientes: menor coste, facilidad de acceso y mayor disponibilidad de tiempo para responder. Con el fin de evitar la no intervención de los entrevistadores, se llevó a cabo un cuestionario autoadministrado. Además, para optimizar el grado de respuesta, se elaboró un cuestionario breve, con un intervalo de duración no superior a cinco minutos (Díaz de Rada, 2012).

Respecto a la población objeto de estudio, se ha tomado como universo a los estudiantes matriculados en el primer curso del Grado en Publicidad y RR.PP. de la Universidad de Alicante. Se parte de una población de alumnos matriculados de 229 estudiantes.

El cuestionario diseñado incluye un total de 83 ítems articulados a través de 20 preguntas. Para el diseño del mismo, tanto en la confección de las preguntas (forma y formato); así como en los pasos a seguir desde la elaboración a la implementación (previa prueba piloto), se han seguido las indicaciones recomendadas por Wimmer y Dominick (1996). El cuestionario se realizó a través de la aplicación de Google “Google Cuestionarios” y se publicó el enlace de acceso en la herramienta del Campus Virtual de la Universidad de Alicante “Anuncios”. El trabajo de campo fue realizado durante las tres primeras semanas de Abril de 2020.

Los ítems del cuestionario han sido estructurados a partir de los siguientes bloques temáticos:

1. De forma genérica, se les plantean una serie de cuestiones sobre actividades voluntarias de carácter no puntuable: si están de acuerdo en que se ofrezcan este tipo de actividades, si se las han ofrecido en otras asignaturas y si las han realizado o no (en caso de que se las hayan ofrecido), así como los motivos.

Tomando como punto de partida que las prácticas voluntarias no puntuables se han implementado en la asignatura de primer curso y segundo cuatrimestre del Grado en Publicidad y RR.PP. *Fundamentos de la Comunicación II*, los siguientes bloques de cuestiones se centran en preguntar por las actividades no puntuables ofrecidas en esta materia.

2. Conocimiento por las actividades voluntarias no puntuables de la materia, de forma genérica; y por el sistema de evaluación, de forma específica.
3. Opinión sobre el formato de las prácticas voluntarias no puntuables llevadas a cabo en el contexto de la materia. Al igual que en el anterior bloque, se les pregunta no solo por el formato actual, sino por otros posibles. De este modo, se recaba información sobre: el tema/contenido de las prácticas, cómo se llevan a cabo (individual y/o grupal), el modo de entrega, dificultad, utilidad de las mismas y motivaciones para realizarlas.

4. RESULTADOS

El cuestionario ha sido respondido por 41 estudiantes, lo que representa el 17,9% de la población objeto de estudio. De ellos, el 75,6% eran mujeres y el 24,4% hombres. Al tratarse de alumnos de primer curso, el grueso de edad se concentra entre los 18 y 19 años (85,4%). Atendiendo a los bloques que estructuran el cuestionario, desarrollaremos la descripción de los resultados.

4.1. Actitud y conocimiento de las prácticas voluntarias no puntuables de forma genérica

Este bloque de preguntas centraba su atención en conocer la actitud del alumnado acerca de este tipo de actividades, si se las habían ofrecido en otras asignaturas y las motivaciones para realizarlas o no.

Prácticamente en igualdad de porcentaje, los estudiantes están de acuerdo en que el profesorado ofrezca realizar prácticas voluntarias puntuables (43,9%), como prácticas voluntarias tanto puntuables como no puntuables (46,3%). Sea como fuere, el 95% está de acuerdo en que el profesorado ofrezca las actividades no puntuables de carácter voluntario.

Con respecto a la realización de las mismas en otras asignaturas del primer cuatrimestre, tal y como se aprecia en el Gráfico 1, el 43,9% ha realizado prácticas voluntarias pero con una puntuación asignada; mientras que el 39% afirma haber realizado actividades voluntariamente sin puntuación asignada.

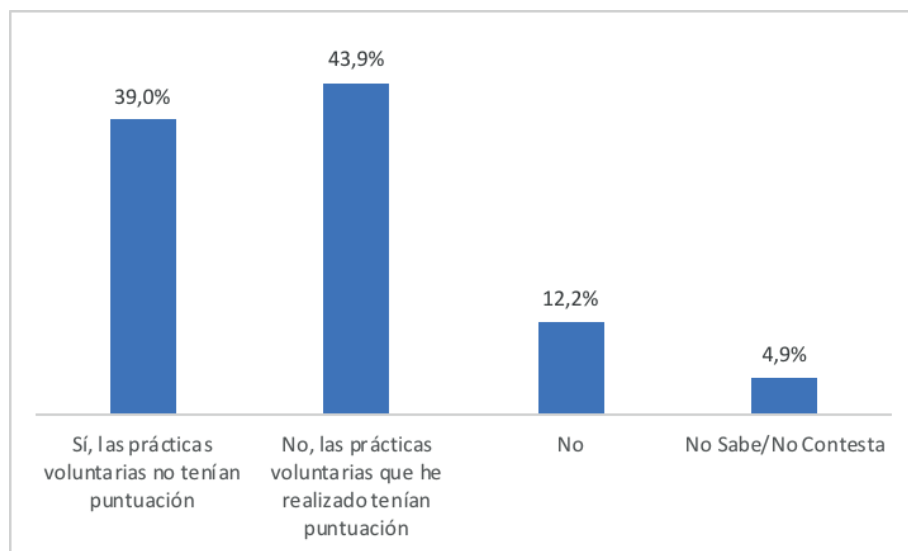


Gráfico 1. Realización de prácticas voluntarias en otras asignaturas. Fuente: Elaboración propia

De los alumnos que han realizado algún tipo de prácticas voluntarias (puntuable o no), el 31,7% las ha realizado en la materia *Historia Económica, Política y Social Contemporánea*; un 24,4% en *Fundamentos de la Comunicación I* y un 14,6% en *Comunicación y Medios Escritos*. Hay que remarcar

que casi la mitad de los encuestados, un 46,3%, no las ha realizado en ninguna de las asignaturas del primer cuatrimestre porque, en opinión del alumno, no se le ha ofrecido.

4.2. Conocimiento de las actividades voluntarias no puntuables en la asignatura *Fundamentos de la Comunicación II* así como opinión sobre los sistemas de evaluación

En este bloque de preguntas se aborda el conocimiento de las prácticas voluntarias no puntuables ofrecidas en el contexto de la asignatura *Fundamentos de la Comunicación II*. Además, se pregunta al estudiante sobre su opinión del sistema de puntuación (no tienen asignada una nota) junto con otras opciones de evaluación posibles.

El 39% de los estudiantes encuestados dice conocer el sistema de evaluación de prácticas voluntarias no puntuables de la asignatura de *Fundamentos de la Comunicación II*. Sin embargo, la mitad de los encuestados, el 51,2%, lo desconoce. De este modo, se comprende el índice de respuesta a la siguiente pregunta: “¿Estás de acuerdo con el sistema de evaluación de las prácticas voluntarias NO puntuables?” Un 51,2% contestó un “No sabe/No contesta”, un 34,1% sí que estaba de acuerdo y un 14,6% no estaba de acuerdo. Con respecto a la información que el profesorado ofrece sobre este tipo de actividades, el 46,3% del alumnado considera que los docentes son claros a la hora de explicar su sistema de evaluación, frente a un 34,1% que no lo cree así.

A la hora de preguntar al alumnado sobre otras posibilidades de puntuación de las prácticas voluntarias, tal y como se aprecia en el Gráfico 2, las opciones de respuesta que ganan más peso son: 1) asignar a las prácticas una puntuación fija para ser sumada a la nota global (75,6%) y 2) redondeo final a la alza en la nota global (73,10%). Cabe matizar que se ofreció al alumnado la selección de un máximo de tres opciones, de ahí que tengamos datos agregados.

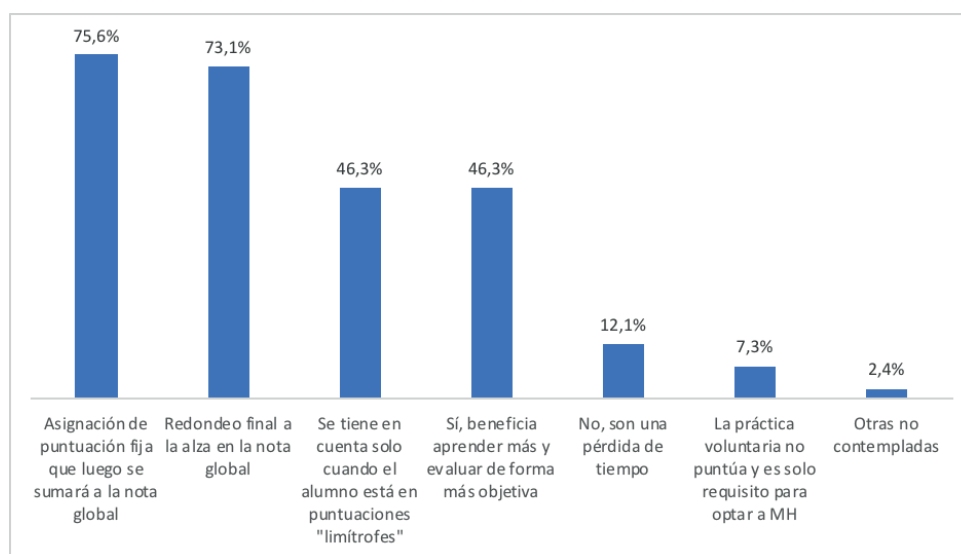


Gráfico 2. Opinión del alumnado sobre sistema de evaluación actual y otros posibles.
Fuente: Elaboración propia

Con el fin de profundizar sobre la opinión de los alumnos acerca de otras posibilidades de evaluación que fueran de su interés, se incluyó la pregunta: “¿Qué otras opciones de evaluación propones para la mejora de este tipo de prácticas?”. Siguiendo el Gráfico 3, se observa que la opinión mayoritaria se articula entre las opciones de: que las actividades tengan una puntuación máxima asignada (78%) y que la puntuación sea consensuada entre alumno y profesor (73,10%).

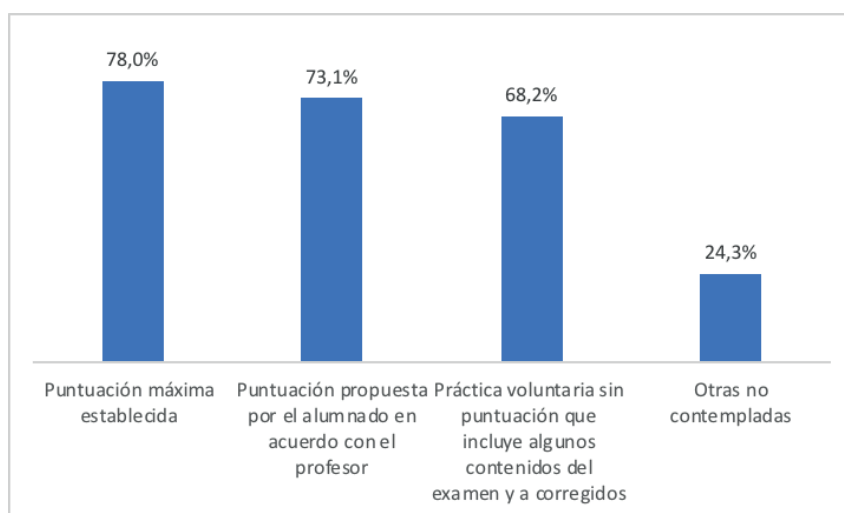


Gráfico 3. Opinión alumnado sobre otras opciones de evaluación. Fuente: Elaboración propia

4.3. Opinión sobre el formato de las prácticas voluntarias no puntuables en la asignatura *Fundamentos de la Comunicación II*

En este bloque de preguntas se abordan diferentes cuestiones sobre el formato actual de prácticas así como otros posibles, con el objetivo de recabar información sobre diversas cuestiones en cuanto a forma y contenido.

Sobre la elección temática de las prácticas, un 80,4% prefiere que sea consensuada por estudiantes y profesorado; mientras que la libre elección temática seleccionada por el alumnado o que los temas sean comunes para todos los estudiantes son las opciones escogidas por el 75,6% y el 73,1%, respectivamente.

En cuanto a la percepción de este tipo de actividades se pidió al alumnado que valorara ítems como: dificultad, utilidad, facilidad, si le resultaban interesantes o repetitivas. Siguiendo una escala Likert, se tabuló el grado de acuerdo o desacuerdo atendiendo a estas variables. Como resultados a destacar, subrayamos que el 65,8% de los encuestados estaba “De acuerdo” en considerarlas útiles, un 60,9% interesantes y un 41,4% difíciles. En sentido contrario, el 51,2% de los alumnos no las consideraban difíciles frente a un 48,7% no las consideraban fáciles. considerarlas fáciles. En lo que sí se observa unanimidad, es la la variable “Repetitivo”, ya que el más de la mitad de los alumnos, el 58,5%, no consideran que sean reiterativas.

Sobre cómo realizar este tipo de prácticas, individual o grupal, los porcentajes están muy equilibrados: el 46,3% la prefiere realizarla de forma individual y el 43,9% grupal. Además, en lo concerniente a la forma de entrega, aquellas referidas a la entrega de UACloud o Impresa tienen porcentajes muy similares (53,6% y 51,1% respectivamente); solo un 31,7% prefiere exponerla en clase.

En este bloque de preguntas, también se consultó al alumnado por la manera que consideran de “sacar más provecho” a la realización de las prácticas voluntarias no puntuables. Como se puede apreciar en el Gráfico 4, “obtener puntos significativos” y “reforzar contenidos impartidos en clase”, con un 95,1% y 92,6% respectivamente, son las opciones predominantes.

También se consultó al alumnado por las motivaciones para realizar este tipo de actividades. La motivación predominante fue “La cantidad de nota que se le ofrecía”. De este modo, el 97,5% de los alumnos escogieron esta opción; seguida de “La rapidez en el desarrollo y la entrega” (80,4%) y “La facilidad de realización” (75,6%).

Finalmente, cabe señalar que un 75,6% del alumnado encuestado prefiere que las “Prácticas voluntarias cuenten con una puntuación establecida ya desde el inicio de curso”, frente a un 17,1% que las prefieren con el planteamiento actual (sin puntuación asignada).

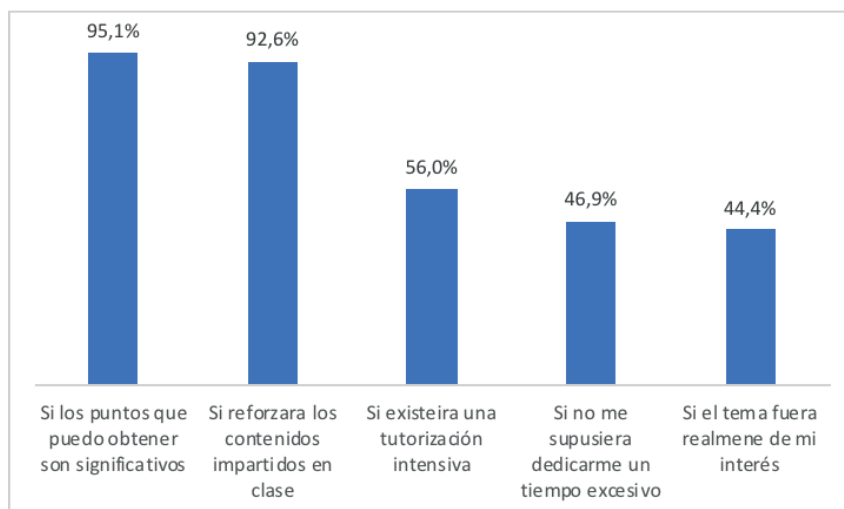


Gráfico 4. Opinión sobre cómo sacar más provecho a las prácticas voluntarias. Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inmensa mayoría de los estudiantes tienen una buena aceptación hacia las prácticas voluntarias no puntuables. Sin embargo, se observa como menos de la mitad ha realizado este tipo de actividad en otras asignaturas y, en este caso, tenían una puntuación fija asignada.

En el contexto de la materia *Fundamentos de la Comunicación II*, sorprende que prácticamente la mitad del alumnado admite no conocer este tipo de prácticas. En este punto, se debería incidir más en su comunicación y publicidad, ya que pudiera ser una de las causas del escaso porcentaje de alumnos (22%) que las realiza, atendiendo al histórico de otros años. Sin embargo, aquellos estudiantes que sí las conocen, admiten que las explicaciones sobre las mismas son claras.

Es interesante observar como un porcentaje elevado de nuestros alumnos prefiere consensuar el tema de estas prácticas frente a la “imposición” del profesorado. Además, más de la mitad consideran que son útiles e interesantes por lo que la opción de dejar que el alumno pueda elegir temática podría ser implementada para cursos futuros. Otras motivaciones contempladas por el estudiante es la opción de realización (a prácticamente igualdad de porcentajes entre individual o grupal), o la elección de la entrega. Tomando en consideración estos resultados, para guiar al alumno y no dejar la opción “abierta” totalmente, se podría pautar una serie de prácticas y que el estudiante eligiera, atendiendo a la temática y sus intereses, aquellas que considerara más interesantes o que refuerzan el contenido que más necesita o le gusta. Debidamente orientadas, por ejemplo, con temáticas atractivas, de índole más de contenido práctico y reflexivo que de orientación teórica, pueden llegar a ser un estímulo para el alumno.

Por otro lado, en el caso de materias concretas como *Comunicación y Medios Escritos*, asignatura que posee una plataforma para abordar las prácticas en el contexto de un periódico digital *Comunic@ndo* y cuyo profesorado ha colaborado en este estudio (Iglesias-García y González-Díaz, 2014), se podría premiar al alumno con la publicación de su práctica en esta plataforma, innovando de este modo en el “modo de entrega”. Con estas pautas de mejora seguiríamos la línea de autoras como

Villardón (2006) en implementar la “evaluación auténtica”. Es decir, lo que se pretende es ir más allá de la motivación por puntuación, por lo que aspectos como acordar el tema o incluso los parámetros de realización y entrega (grupal, individual, exposición en clase, entrega en UACloud, etc.) puedan ser un aliciente para el alumnado se decida a realizar este tipo de actividades.

Sin embargo, la puntuación a conseguir parece ser la clave del problema-solución en despertar al alumno el interés por las mismas ya que prácticamente todos los alumnos coinciden en que la mayor motivación para realizarlas es que tengan una nota asignada, y que la misma sea equilibrada atendiendo a la exigencia de la actividad. Como ya hemos abordados en epígrafes anteriores, consideramos preferible activar en nuestros estudiantes una motivación intrínseca, lejos de la búsqueda de una recompensa, en este caso en forma de nota o calificación (Ardisana, 2012); al contrario, este proceso pasaría, como señalaban Rinaudo et Al. (2003, p.108), por proponer actividades que fueran “percibidas como interesantes, importantes y útiles”, lo que implicaría una mayor y mejor disposición a aprender con comprensión.

En este punto, si bien la esencia de este tipo de prácticas no es solo la voluntariedad sino que estén ausentes de nota, también se podrían contemplar otro tipo de iniciativas en este ámbito con el objetivo de motivar. De este modo, siguiendo los planteamientos de experiencias abordadas por Delgado, Ausín, Hortigüela y Abella (2016) o González-Díaz, Martín y Navarro (2010), se podrían implementar la “evaluación compartida” entre el alumnado y el profesorado y, a partir de la misma, tratar de consensuar una nota o asignación concreta. Este tipo de iniciativas motivarían al alumnado que las realiza y sería un buen ejercicio de autoevaluación del trabajo realizado.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo se aborda como estudio exploratorio cuya finalidad es recopilar datos para mejorar y consolidar la propuesta docente de las “prácticas voluntarias no puntuables”. De este modo, no se pretende extrapolar datos de la práctica docente, sino más bien observar cómo ha sido la asimilación de la misma en su versión inicial y de prueba piloto y, por extensión, recopilar información por parte del alumnado para mejorarla en próximos cursos académicos. Si bien los principales resultados muestran que el porcentaje de alumnos que realizan este tipo de prácticas no es elevado pero sí considerable, este aspecto nos hace ser optimistas para seguir implementando este tipo de actividades en cursos académicos futuros. Por otro lado, la práctica nula literatura encontrada sobre este ámbito es el mayor valor añadido de este estudio en su doble vertiente: aporta conocimiento desde el punto de vista de la investigación académica; y también información sobre una modalidad de evaluación diferente, innovadora y que, bien formulada, puede resultar motivadora para el alumnado.

6. REFERENCIAS

- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias y orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf (23 de febrero de 2020)
- Delgado, A. M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis, Universitat Oberta de Catalunya y Universidad Pompeu Fabra. Ministerio de Educación y Ciencia*.
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abellas, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24.

- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34
- García, J. A. y García, L. (2009). La enseñanza de teorías de la comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia. *Zer*, 14(27), 271-293.
- García, A. M. D. y Cuello, R. O. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-13.
- García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* (16), 11-28.
- García, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 106. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- González, P. L., García, M. A. y Fernández, I. (2006). Una evaluación alternativa combinada con la tradicional en la titulación de ingeniería. *Aula Abierta*, 88, 107-126
- Gutiérrez, S. S. M., Torres, N. J. y Sánchez-Beato, E. J. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), 7-14.
- Iglesias-García, M. y González-Díaz, C. (2014). Red Comunic@ndo: Cyberperiódico de los alumnos de Publicidad y Relaciones Públicas. En J. D. Álvarez, M.T. Tortosa y N. Pellín (Coords.), *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* (pp. 1591-1601). Alicante: ICE
- Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). *Orientaciones para la elaboración de las guías docentes*. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://fcsalud.ua.es/es/documentos/calidad/guia-docente.pdf> (24 de abril de 2020)
- Lord, B. R. y Robertson, J. (2006). Students' experiences of learning in a third-year management accounting class: Evidence from New Zealand. *Accounting Education: An International Journal*, 15(1), 41-59.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Ortiz, E., Gras, E., y Marín, S. (2018). El efecto de la evaluación continua en el aprendizaje universitario. Un estudio empírico en Contabilidad financiera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1235-1259.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares. Un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 5-9.
- Rué, J. (abril, 2007). El disseny de les titulacions per competències. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria, Barcelona*.
- Sánchez-Martín, M. P., Pascual-Ezama, D. y Delgado-Jalón, M. L. (2017). Estudiantes mejor informados: mejores resultados académicos. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 20(1), 47-54.
- San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.

- Tejada, J. y Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- The Tuning Educational Structures in Europa Project. (2002). Recuperado de http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf
- Tovia, F. y Liu, Y. (septiembre, 2007). Students evaluating significant factors on retention: A statistical analysis. *International Conference on Engineering Education*, Coimbra, Portugal.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in Higher Education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.