

Las competencias emocionales en la alfabetización mediática dentro del entorno universitario: el binomio enseñanza-aprendizaje

Dra. Hada Miluska Sánchez Gonzales/ Dra. Maritza Sobrados León
sobrados@us.es, misago@us.es
Universidad de Sevilla

Resumen:

Con vistas a crear una ciudadanía crítica, participativa y democrática, concebiremos la alfabetización mediática desde la universidad y nos centraremos en los jóvenes, por medio del binomio enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, las competencias emocionales y metodologías activas que propician la interacción y participación de los jóvenes universitarios en el aula. Trazamos líneas de acción con la ejecución de un proyecto docente enfocado hacia las nuevas directrices educativas y metodológicas circunscritas por el modelo pedagógico del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que prevé para el 2010-2011 su puesta en marcha en las universidades españolas.

Palabras Claves: tecnología, competencias emocionales, enseñanza-aprendizaje, medios.

Abstract:

We want to create a participative, critic citizen and therefore democratic, we develop the media alphabetization from the university, we focus on the young people, by the education which take into account the duet learning-education, hence the emotional competencies and active methodologies which make the interaction and participation of the students of universities in the class room. We trace lines of action with the execution of the teaching project focused on the new educative rules and methodological set for the pedagogic model of European Area of high Education (EES) which predict the start in the Spanish Universities in 2010-2011.

Keywords: technology, emotional competencies, teaching and learning resources.

El espacio universitario.

La situación del sistema universitario español se encuentra alineado dentro del contexto legal e institucional de las universidades europeas que, en los últimos 11 años han sufrido un vuelco radical con el fin de fomentar la equiparación y la cualificación del método educativo dentro de un marco común.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹ se asienta en seis grandes etapas que marca la convergencia europea universitaria a gran escala: La Sorbona (1998), firmada por 4 países; Bolonia (1999), firmada por 30 países; Praga (2001), firmada por 33 países; Berlín (2003), firmada por 40 países; Bergen (2005), firmada por 45 países y Londres (2007), firmada por 46 países y para el 2009 se prevé su realización en Beneleux. Espacio que se convierte en un referente internacional caracterizado por la diversidad sociocultural y por pretender uniformizar los procesos instructivos y educativos a través del currículo en sus diversos niveles² de modo que permita el reconocimiento automático de los estudios realizados en las diferentes instituciones por medio del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

Supone un cambio de paradigma en el modelo universitario que rige el sistema actual, así como las variables del mismo que se encuentran instituidos en la enseñanza y en la carga de trabajo del docente (Goñi: 2005,36). Con el EEES y ECTS cambian los ejes curriculares y los roles articulándose en torno al aprendizaje y a las horas de trabajo autónomo del estudiante enunciados a través de competencias profesionales específicas, competencias transversales y genéricas adquiridas por éste.

La reforma del sistema universitario español en relación al Espacio Europeo³ se encuentra marcada por dos procesos fundamentales, uno de ellos aborda la declaración del tratado de Bolonia y el otro, se encuentra regido por las directrices que marca la LOU (Título XIII, Artículo 87 y 88 de la citada Ley) como referente de nuestro compromiso con la creación del EEES y con la mejora y calidad del sistema educativo que impone un nuevo reto, y una nueva forma de diseñar el currículo universitario.

España, uno de los países involucrados en el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior a partir de 1999⁴, puso en marcha diferentes iniciativas apoyada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), entre ellas, el desarrollo de una propuesta piloto denominado "Tuning-Sintonizar las estructuras educativas de Europa"⁵.

¹ Fue a iniciativa de 4 miembros de la Unión Europea, tras la firma de la declaración de "La Sorbonne" en 1998: Francia, Reino Unido, Italia y Alemania. [\[http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio\]](http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=inicio). (Recuperado el 10 de abril de 2009).

² Nos referimos al nivel europeo, estatal, universitario, de centro y de aula. (Goñi: 2005, 28).

³ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007, Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre. BOE de 20 de diciembre de 2005, por el que se modifica el R. D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y Real Decreto 56/2005, 21 de enero. BOE de 25 de enero de 2005, éste último cambia determinadas disposiciones en el R. D. 189/2007, de 9 de febrero. BOE de 10 de febrero de 2007, por el que se regula los estudios de Postgrado.

⁴ España tiene más de trece años de experiencia en movilidad de profesores y estudiantes dentro del programa ERASMUS.

⁵ Fueron 100 universidades las que participaron en el proyecto coordinado por las universidades de Deusto y Groningen. Se centra en tres objetivos principales: "adoptar un sistema de titulaciones reconocibles y comparables, la aceptación de una estructura

Sobre esta base, en febrero del 2003 se elabora un documento para la integración del sistema universitario español al EEES, el cual contempla “el sistema europeo de créditos, la estructura de las titulaciones, suplemento europeo al título, y garantía de calidad” comprendido dentro de dos principios: la implicancia compartida del gobierno, comunidades autónomas, universidades y sociedad en su conjunto y el segundo, señala el proceso de adaptación de las titulaciones actuales a las nuevas (González: 2005, 37). Con posterioridad a este documento se aprobaron dos decretos: Real Decreto 1044/2003⁶, de 1 de agosto y el Real Decreto 1125/2003⁷, de 5 de septiembre.

La transformación curricular que plantea el EEES en España se encuentra estructurada en tres ciclos denominados Grado, Máster y Doctorado. El primero tiene como finalidad la obtención de una formación general orientada a la preparación del ejercicio profesional. El estudiante tendrá que superar su programa formativo de 240 créditos europeos⁸. El segundo de ellos tiene como fin la adquisición de una formación avanzada, especializada o multidisciplinar (académica o profesional) o de iniciación a tareas investigadoras. Los planes de estudios contendrán entre 60 y 120 créditos y el tercero tiene como criterio la formación avanzada en técnicas de investigación, será necesario haber superado el periodo de formación antes referida.

¿Cómo vamos a enseñar desde la perspectiva de cómo aprende el estudiante?

En este apartado contemplamos el cómo vamos a aplicar el binomio enseñanza-aprendizaje. La Educación Superior exige nuevos cambios hacia modelos pedagógicos que implican transformaciones en el reconocimiento de la enseñanza impartida por las distintas instituciones dentro del EEES, con el fin de promover y facilitar la movilidad en la formación del discente.

Nos acogemos al modelo de aprendizaje constructivo y significativo; el primero de ellos determina que el estudiante es el constructor de su aprendizaje y el segundo reconoce que, “sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende”. Supone anteponer el aprendizaje a la enseñanza en el marco del paradigma socio-cognitivo donde los agentes que intervienen profesores, alumnos e instituciones se encuentran abiertos al cambio dentro de sociedades que evolucionan (Román y Díez: 2001, 37,38).

académica de grado basada en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos”. Ha sido aplicado en áreas temáticas: Administración y Dirección de Empresas, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física. (González: 2005, 19).

⁶ Por el que se establece la expedición del Suplemento Europeo al Título.

⁷ Se refiere al Sistema de Créditos y Calificaciones.

⁸ Véase el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. BOE de 18 de septiembre de 2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos así como el sistema de calificaciones según la siguiente escala: del 0 al 4,9 suspenso, del 5,0 al 6,9 aprobado, del 7,0 al 8,9 notable, del 9,0 al 10 sobresaliente, considerando a su vez, la denominada escala ECTS que nombra entre A y E las calificaciones de los estudiantes que superen el crédito según las notas obtenidas por el resto de estudiantes que han cursado la asignatura: A está entre el 10% de las mejores calificaciones, B entre el 25% siguiente, C entre el 30% siguiente, D entre el 25% siguiente y E entre el 10% siguiente y F para aquellos que no logran superar la materia.

El aprendizaje es la actividad mental que nos permite comprender los conceptos para construir otros que se robustecen y expeditan con la enseñanza. Proceso que implica la organización del sistema puente entre teoría y práctica (se hallan condicionantes epistemológicos, sociales y psicopedagógicos), programar la acción, clarificar los elementos y ordenarlos y a su vez, situar la actividad mental del estudiante y el papel intencional de la enseñanza del profesor (Fonseca y Aguaded: 2007, 15-18).

Proyectamos el aprendizaje⁹, más que como adquisición de información, como cambio conceptual que se construye en espiral y que permite al profesor-alumno tener claro hacia dónde se enmarcan los objetivos. Se motivará¹⁰ a los discentes y se propiciará el desarrollo de las competencias interpersonales, con el criterio de profundizar en la aprehensión y obtener niveles máximos de comprensión (Biggs: 2005, 31 y 32).

La planificación didáctica se enmarca dentro de procesos dinámicos y productivos acorde con las políticas educativas e institucionales de España y de la Unión Europea, con el consiguiente que nos permita lograr un aprendizaje significativo; una formación más autónoma y menos dirigida; un pensamiento crítico y creativo; el uso y dominio de herramientas antes que acopiar contenidos; el establecimiento del equilibrio entre las exigencias y los recursos con los que cuente el discente; la interrelación de conocimiento, así como, propiciar el diálogo y trabajo en equipo; utilizar la inteligencia emocional del estudiante; las tutorías como espacio de enseñanza-aprendizaje educativo y profesional y la organización de la asignatura según el perfil profesional del mismo.

¿Qué competencias se han de utilizar?

Apartado que constituye un elemento de gran valor porque va a definir el perfil formativo del estudiante.

El concepto¹¹ de competencia se encuentra relacionado con el entorno formativo de referencia como aquella “capacidad para enfrentarse con

⁹ Podemos señalar estilos de aprendizaje como: convergente (amplía ideas en la práctica), divergente (capacidad imaginativa y generación de ideas), de asimilación (crea modelos teóricos y da sentido a observaciones dispares) y de acomodación (desarrolla planes y tareas para generar nuevas experiencias). (Rué: 2007, 148 y 149).

¹⁰ La teoría de la motivación se encauza en la “expectativa valor” del discente y su consideración sobre la realización de un trabajo determinado. Ello nos deriva a la consideración de los diferentes tipos de motivación: extrínseca, valoración de otras personas (refuerza lo positivo a través de la recompensa y lo negativo, por medio del castigo); social, reflejo de la capacidad del propio yo (agradar a las personas cuya opinión es importante para ellos); de logro (se destaca sus egos) y resultado del procedimiento seguido, motivación intrínseca (aprende porque les interesa). (Biggs: 2005, 83-87).

¹¹ El término de competencia no es nuevo ya existía desde los años setenta con posiciones opuestas al conductismo. Se remitía a la capacidad que tiene una persona para afrontar una situación, hoy existen diversas conceptualizaciones sobre el término en cuestión realizadas por: La Real Academia Española, la Enciclopedia Británica, el Instituto Nacional de Empleo (INE), el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias que se inicia a finales de 1997 y se desarrolla en el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y de autores como: Perrenoud (2000), Rial (2000), entre otros, no

garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado” (Goñi: 2005,85), además nos permite referirnos al conjunto de habilidades emocionales que los sujetos requerimos para el desarrollo de una actividad.

Concebimos las competencias como el conjunto de capacidades que nos permiten usar el conocimiento (declarativo, procedimental y funcional) y las destrezas (conjunto de habilidades específicas) dentro de un contexto formativo emocional que considera los niveles que operan sobre los verbos.

Existen diversas taxonomías sobre los tipos de competencias¹² en la educación superior, sin embargo no profundizaremos en ellas, definiremos sólo aquel modelo planteado en el Proyecto de Tuning¹³ por su utilización en la elaboración de los libros blancos. Se clasifican en genéricas¹⁴ (instrumentales, interpersonales y sistémicas) en relación a elementos comunes de cualquier titulación y de forma específica con cada área temática, es decir, ligada al aula. Proceso que implica un modelo centrado en el aprendizaje y en el compromiso asumido por el estudiante en su formación, así como un cambio en el papel del profesorado en relación con el diseño y planteamiento del mismo.

Se trata de lograr el aprendizaje del estudiante a través de la interacción del qué (objeto conceptual) y el cómo (objeto procedimental) considerando una coordinada operación mental y actitudinal que nos lleve a la formulación de competencias con niveles máximos de comprensión considerando como primera instancia la motivación (teoría de la motivación de la expectativa-valor), es decir, que su trabajo sea realmente importante para ellos (controlando sus impulsos). Ello nos lleva a referirnos a las competencias emocionales como agente integrante del proceso de aprendizaje.

obstante, a nuestro parecer dichas conceptualizaciones no parecen ser muy claras, por ello, nos hemos acogido de las que derivan de autores como Goñi y Zabalza ya enunciadas.

¹² Existen diversas tipologías, no profundizaremos en ellas, sólo las enumeraremos sin que tenga que ver con el orden de su importancia. La primera denominada, competencias clásicas: cognitivas, sensoriomotrices y socioafectivas y compaginan con el modelo de universidad anglosajona; la segunda da importancia a lo socioafectivo y se distinguen en: cognitivas, sensoriomotrices, equilibrio personal, inserción social y comunicativa; Otra clasificación es la que se detalla en el Informe Delors: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”; la cuarta de ellas es propuesta por el gobierno holandés la Subject Based Learning (SBL) y se clasifican en: interpersonales, pedagógicas, didácticas, organizativas, asociativas (trabajar con los compañeros), comunicativas (trabajar con instituciones) y para la reflexión y el autoaprendizaje; la quinta y última es propuesta por CUDEA (Pedro Aramendi y Jesús Goñi) de la Universidad del País Vasco y su taxonomía es la siguiente: epistémicas, reflexión y autoaprendizaje, comunicativas, interpersonales-asociativas, organizativas y de gestión (Goñi: 2005, 90-101).

¹³ Proyecto en el que colaboraron alrededor de 100 universidades. Pone énfasis en la especificación de las competencias dentro del ámbito universitario posibilitando “concretar objetivos formativos, hacer equiparables las homologables las titulaciones, así como los perfiles académicos y profesionales entre las universidades europeas” considerando los resultados en términos de aprendizaje. (Colás: 2005, 109).

¹⁴ Se subdivide en competencia general (no transversal) y competencia general transversal, ésta última como “algo que hay que recoger en todas las materias, es decir, algo que recorre el currículum horizontalmente. Lo más lógico es que las competencias transversales sean generales porque, en caso contrario, no podrían trasladarse de una materia a otra”. Asimismo, una competencia general no tiene por qué estar recogida en una competencia específica a diferencia de la transversal, tiene que ser copiada por una específica y ésta última, puede o no recoger una general transversal o no. (Goñi: 2005,101 y 102).

Entendemos por competencias emocionales “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez: 2007,8).

Consideramos las competencias emocionales (Goleman y Cherniss, 2005:63-65) teniendo en cuenta: a) la competencia personal: conciencia de uno mismo como, la autoconciencia emocional, la valoración adecuada de uno mismo y la confianza en uno mismo, b) las competencias sociales: conciencia social. Tendremos en cuenta la empatía y la orientación hacia el servicio dentro del reconocimiento, c) en la autogestión, reparamos en la adaptabilidad, la motivación al logro y la iniciativa y d) en la gestión de las relaciones estimaremos la comunicación, resolución de conflictos y liderazgo con visión de futuro, trabajo en equipo y colaboración y establecer vínculos dentro de la regulación con el propósito de lograr el proceso de aprendizaje.

Es importante generar diversas alternativas comunicativas de relación y conexión con los estudiantes (en clase, y sobre todo en las diversas modalidades de tutoría) como un componente que afianza su formación de forma transversal y en el que han de encontrar soluciones a sus distintos planteamientos profesionales.

¿Qué metodología se ha de aplicar?

Pretendemos lograr la generación del conocimiento (declarativo y procedimental) combinando de forma estratégica los métodos clásicos (clase magistral) con los de reciente aplicación, estrategias participativas (implica el trabajo del estudiante individual o en grupo) y a su vez, estimamos las orientaciones de las metodologías activas como línea transversal de los distintos métodos a utilizar considerando al alumno centro y actor protagónico de su formación.

Las metodologías activas centradas en enfoques pedagógicos constructivistas¹⁵ plantea la utilización adecuada de las tareas-actividades a través de técnicas instrumentales, mapas conceptuales, el diagrama de Venn¹⁶, entre otros, que nos permiten centrarnos en el estudiante y por consiguiente, lograr la metacognición (el estudiante identifica sus avances del pensar) y el metaaprendizaje (el estudiante es consciente del aprendizaje obtenido) acordes con los objetivos curriculares.

Proyectamos nuestra metodología docente en el aula considerando la interacción del profesor-alumno en los cuatro siguientes pasos: a) técnica de organización y planificación que nos lleve a diseñar el sistema de

¹⁵ Consideramos como marco de referencia el constructivismo y el enfoque de los modelos de aprendizaje constructivo y significativo de autores como: Vygotsky, con la zona del Desarrollo Real y Potencial y Zona de Desarrollo Próximo; Ausubel y el aprendizaje por significado que une dos momentos: los saberes previos y la adquisición de nuevos conocimientos por descubrimiento; Novak, con los esquemas conceptuales y mentales y Bruner, con el aprendizaje por descubrimiento.

¹⁶ Los mapas conceptuales y el diagrama V son técnicas instrumentales para aprender significativamente como exigencia de la nueva cultura de calidad (González: 2008).

aprendizaje acotando las actividades y evaluación de la materia según las capacidades, b) la presentación de los objetivos de aprendizaje responden al por qué, al para qué y al cómo se va a desarrollar la asignatura, c) el desarrollo de la materia en concreto, interacción teórico-práctica¹⁷. Para ello, percibimos técnicas de observación; comunicación cercana (en clase y en tutoría); ejercicios reflexivos, inferenciales, analíticos formulativos, etc.; actividades aplicativas con la ayuda de las tecnologías y el feedback (retroalimentación) que propicie que el alumno sea el agente activo en la construcción del conocimiento y se convierta en el responsable de su propio aprendizaje con implicación efectiva y d) valoración y evaluación del aprendizaje adquirido por el discente que nos lleve a reforzar los logros conseguidos, proponer algunos cambios y nuevos compromisos acorde con próximos planes de acción.

¿Cómo logramos la interacción profesor-estudiante?

El Proyecto responde al modelo EEES centrado en las competencias, en los ECTS y en el discente como agente activo de su propio aprendizaje. Ello, supone reflexionar sobre su implicancia en el proceso formativo del estudiante a través de cuatro aspectos:

En primer lugar nos centramos más que en la enseñanza, en el aprendizaje del alumno. Se ha de valorar la interacción del profesor-estudiante que se encuentra condicionada por el logro de las capacidades por parte del discente en el proceso formativo teniendo en cuenta una serie de componentes¹⁸ que permiten la doble dirección didáctica, es decir, escuchando la voz del estudiante y valorando su participación en los desafíos que le plantea su propio aprendizaje.

En esta interacción cambia el papel del profesor y se desplaza al diseño y organización de actividades, a la orientación y al estímulo del alumno entre otras funciones. Nos referimos a la carga de trabajo del discente traducido en lo que hoy se denomina ECTS¹⁹. Proceso de adaptación de expectativas que se centra, no en el qué vamos a enseñar, sino, en lo que debe hacer el estudiante para aprender a construir los significados y gestionar su aprendizaje.

Otro aspecto procede de la premisa expuesta y se establece en las funciones del alumno, en su proyecto de aprendizaje que se deriva del trabajo autónomo²⁰ y en la responsabilidad de su formación y evaluación, así como en

¹⁷ Nos interesa, más que el aprendizaje de los programas, analizar los fenómenos periodísticos en los medios con una mentalidad abierta a la tecnología acorde con la sociedad actual.

¹⁸ Respeto y proyecto común; proyecto formativo (capacidad competencial); integración de saberes del alumnado y de nuevos saberes; evaluación formativa; autonomía y protagonismos del alumnado (modulación y diferenciación); teoría, práctica y reflexión; profesorado y estudiantes como fuentes de saber; saberes teóricos y prácticos situados y ubicación personal (Giné: 2007, 59-107).

¹⁹ Modelo que nos orienta el empleo del tiempo del estudiante: trabajo dirigido, tutelado y autónomo.

²⁰ El trabajo autónomo del alumno se desarrolla a partir de relacionar teoría y práctica; trabajar en cooperación con otros; aprender mediante problemas, proyectos, casos, etc.; acceder a recursos estratégicos para el aprendizaje; permitir orientaciones de tipo tutorial y disponer de

la relación que los estudiantes establezcan con el conocimiento como fruto de la gestión del docente como orientador y guiador en la adquisición de sus competencias profesionales.

El último aspecto procede de la proyección pedagógica que considera la presencia de recursos virtuales en el binomio enseñanza-aprendizaje constructivista. Se expande en tener un sitio web de la asignatura (plataformas virtuales) porque representa nuevas posibilidades comunicativas con el estudiante facilitando la tutoría, la creatividad, originalidad, el trabajo autónomo y el uso efectivo de las tecnología por parte de los alumnos.

La Universidad de Sevilla desde el curso 2000-2001 ha experimentado diversas experiencias enfocadas al aprendizaje del alumno a través de Internet. Actualmente cuenta con la plataforma virtual, WEBCT, gestionada por el Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC). Herramienta tecnológica utilizada para el servicio de la docencia, completa la enseñanza presencial y posibilita la educación a distancia o la teleformación²¹.



Está claro que las TICs han instaurado un nuevo fenómeno de alfabetización, digital, por ello se potencia el uso de recursos tecnológicos digitales en el aula, así como la construcción de escenarios que pretenden dar nuevas alternativas o respuestas a nuevos planteamientos pedagógicos abiertos a la innovación por medio de plataformas virtuales.

Planificación práctica del proyecto.

Planificamos²² el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la organización didáctica, la dinámica en el aula y los resultados (problemas o inconvenientes) encontrados. La primera de ellas considera la determinación

recursos para la regulación y la autorregulación de los aprendizajes; preparar un sistema de recogida de evidencias e informaciones sobre el propio aprendizaje, el portafolio y el acceso a la información sobre objetivos, procedimientos, normas y criterios, tiempos y lugares, etc. (Rué: 2007, 55 y 56).

²¹ Complementa con “un conjunto de servicios de apoyo pedagógico a la elaboración de contenidos y un plan de formación del profesorado”. [<https://ev.us.es:8443/portalev/inicio/>] (Recuperado el 5 de mayo de 2009).

²² Acogemos la estructura de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de Rué y la abstraemos a nuestro programa de acuerdo a la necesidad propia de la asignatura. (Rué: 2007,158-168).

de los contenidos²³ abierta a cualquier innovación dentro del campo del Periodismo. El trabajo del alumno es otro aspecto a considerar dentro de este apartado, es decir, concretar el tipo de actividad que va a desarrollar. También hay que tener en cuenta la estructura temporal y espacial en la organización didáctica.

El segundo proceso nos lleva a proyectar la dinámica en el aula, ello supone referirse al clima que se va a establecer en base a la actuación y al rol asumido por el profesor (plan didáctico y gestión interna del aula) y el alumno (realización de las actividades). En la sesión de aprendizaje del alumno en el aula tendremos en cuenta los siguientes momentos: la motivación del profesor, la recuperación de los saberes previos, los conflictos cognitivos, el procesamiento de la información en relación con el aprendizaje por descubrimiento (donde se producen los procesos cognitivos y para fortalecer cada una de las capacidades), la reflexión del aprendizaje y la evaluación.

La motivación en el aula debe ir de la mano de una actitud empática (conciencia social) con los estudiantes sobre el interés que tiene la tecnología y los medios, con el criterio de estimularle y orientarle a la acción y hacia un propósito, el desarrollo de sus capacidades profesionales considerando las emociones porque media el aprendizaje (Jensen, 1998) por medio de la atención, la construcción de significados y el almacenamiento en la memoria.

Luego, recuperamos los saberes previos del alumno sobre los contenidos expuestos en clase considerando el equilibrio emocional por medio de la autoconciencia emocional en el momento de adquirir un nuevo conocimiento porque las emociones intervienen en cómo estructuramos, organizamos y recuperamos la información a través del cerebro.

Seguidamente, se realiza el proceso de la información, momento en el que se genera el conflicto cognitivo en el joven universitario (desequilibrio en sus estructuras mentales) y finalmente logramos que el alumno pueda enfrentarse a problemas que no podía explicarse en relación con sus saberes previos. Acogemos el uso de la competencia emocional de adaptación para que el discente pueda afrontar nuevos retos y a su vez, se logre engendrar en él, la necesidad de aprender nuevos conocimientos a través del aprendizaje por descubrimiento y con la ayuda de la autoconfianza, la orientación hacia el servicio y la motivación del logro con iniciativa.

El alumno ha podido analizar, identificar, relacionar y generar alternativas en relación con los contenidos abordados y luego llegar a conclusiones valederas gracias a la resolución de sus conflictos cognitivos por medio de una comunicación eficaz en el aula, propiciando en su caso, el trabajo en equipo y

²³ Hemos considerado los programas de las asignaturas de Tecnología de la Información Escrita y Diagramación en Prensa del Plan de Estudios de la Licenciatura de Periodismo vigente de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Institución que tiene diseñado su Plan de Estudios (trabajo que ha realizado de forma coordinada con la Facultad de Comunicación de la Universidad de Málaga para el curso 2010-2011), según EEES y ECTS. Las asignaturas antes mencionadas se unen en una y pasan a ubicarse en el Segundo Ciclo formativo bajo la denominación de Tecnología y diseño de la Información Escrita con (6 créditos).

el vínculo entre los compañeros. Ello supone la reflexión de su propia formación y su posterior autoevaluación en relación con el aprendizaje con el criterio de lograr el liderazgo de los estudiantes universitarios con visión de futuro.

Siguiendo el párrafo anterior, la aplicación de dicho esbozo didáctico en el aula (clases teórico-prácticas) se lleva a cabo de forma flexible y abierta a cualquier innovación conforme a los lineamientos pedagógicos a que diera lugar en tiempo y en espacio.

El tercero nos lleva a considerar los resultados obtenidos para luego canalizar las dificultades que podamos tener en el proceso de formación del alumno con el criterio de plantear mejoras.

Con el criterio de poder adquirir un sentido práctico de la docencia consideramos la triada; competencias, tarea-actividades y evaluación teniendo en cuenta las metodologías activas y al alumno como agente protagonista de su formación.

Competencias. Consideramos en nuestra guía docente las competencias mejor valoradas en el proyecto de Tuning (visto en anteriores apartados) y según nuestros indicadores:

		INSTRUMENTALES	
		GENÉRICAS	ESPECÍFICAS
C O M	I. Capacidad de análisis y síntesis.		a) Conocer y analizar críticamente la evolución técnica de la Prensa y de los soportes escritos. b) Analizar con precisión la presentación visual de la noticia con el criterio de lograr el acceso al contenido de una publicación periodística.
	III. Capacidad de gestión de la información.		e) Saber y gestionar adecuadamente la información del proceso productivo de los periódicos.
	IV. Capacidad para organizar y planificar.		f) Seleccionar y valorar los elementos que intervienen en la diagramación de una publicación periodística y organizar con equilibrio, sencillez y contraste en una página, según sea el caso.

P E T E N C I A S	INTERPERSONALES	
	V. Capacidad para comunicarse.	g) Capacidad para exponer las ideas con elocuencia, empatía y de forma asertiva. h) Habilidad para controlar eficazmente los propios estados emocionales*.
	VI. Capacidad para trabajar en equipo.	i) Habilidad para comunicarse y saber contribuir adecuadamente en equipo.
	SISTÉMICAS	
	VII. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.	j) Discriminar los diferentes tipos de páginas que contienen los diarios (dentro de una continuidad) y juzgar con precisión los diversos modelos de presentación visual de una publicación periodística aplicando las bases de la diagramación. K) Conocer las nuevas tendencias de mostrar de forma gráfica la información en espacios cibernéticos.
	VIII. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	l) Adaptarse con rapidez a los nuevos medios que empiezan a surgir de la convergencia del periódico (convencional –Internet).
	IX. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	m) Diagramar con criterio funcional y con creatividad la presentación visual de una publicación periodística haciendo uso de técnicas que permitan captar la atención del lector, así como aplicativos del ejercicio profesional.
	X. Preocupación por la calidad.	o) Capacidad de la eficacia teniendo como meta la calidad del trabajo, es decir realizándolo de la mejor forma posible.
	XI. Capacidad para trabajar de forma autónoma.	p) Capacidad de autoaprendizaje en materia de Tecnologías de la Información.

* Las competencias emocionales son consideradas como transversales. Tendremos en cuenta: a) la autoconciencia emocional, la valoración adecuada de uno mismo y la confianza en uno mismo, b) la empatía y la orientación hacia el servicio, c) la adaptabilidad, la motivación al logro y la iniciativa y d) la comunicación, resolución de conflictos y liderazgo con visión de futuro, trabajo en equipo y colaboración y establecer vínculos.

Metodología. La reseña metodológica del aprendizaje de nuestra guía docente tiene como principio “enseñar a aprender”, donde el alumno es el sujeto activo y protagonista de su propia formación dentro de un entorno cooperativo de trabajo a través de metodologías activas y participativas. El seguimiento académico tiene como motor la evaluación continua, así como la retroalimentación o la interacción que considera el binomio profesor-alumno, con el fin de lograr el aprendizaje significativo. De ahí que las actividades que consideramos son las siguientes:

Capacidades que intervienen*		Actividad de aprendizaje	
		Actividades presenciales	
Genéricas	Específicas	Técnica	Actividad
I, III	a, b, e	Clase expositiva.	Asimila, toma apuntes y plantea dudas.
I, II	a, b, c, d	Ejercicios a partir de guías de reflexión, interrogación o prácticos.	Tarea de aplicación del conocimiento trabajado en clase (en grupo o de forma individual) orientadas a la discusión con la finalidad de saber el grado de comprensión del discente y lograr que lleguen a las conclusiones esperadas.
I, III	a, e	Seminario.	Trabaja en equipo y en su caso exposición oral.
I, II	a, b, c, d,	Debates.	Dado el tema, los alumnos deben expresarse y defender sus opiniones y el profesor deberá saber encauzarle para lograr las capacidades comunicativas del discente.
I, II, III	a, c, e	Audición/vídeo.	Permite el desarrollo de técnicas grupales e individuales, debate, etc.
IV,VII, IX,	f, j, k, m, o	Prácticas o talleres de laboratorio.	Aplica de forma creativa las bases del diseño de publicaciones periódicas.

		Actividades dirigidas	
I, IV, VII, XI	b, f, j, k, p	Análisis de productos periodísticos, estudio de casos.	Observa, analiza e interpreta sistemáticamente los modelos de presentación del continente de las publicaciones periodísticas.
I, III, IV, VIII, XI	a, e, f, l, p	Trabajo de investigación.	Trabajo de interés profesional que le permitirá hacer uso de las fuentes documentales, bibliográficas, etc., en definitiva, podrán construir su propio aprendizaje.
		Actividades no presenciales	
I, II, III, XI	a, c, e, p	Lectura y recensión de libros.	Pueden estar derivadas según el tipo de recensión y o valoración crítica.
XI	P	Diagrama de Venn.	Estructurar, lograr una visión previa.
		Otras	
XI	P	Recursos tecnológicos.	Como complemento de información, la plataforma virtual WEBCT ²⁴ y como acción tutorial porque facilita la comunicación con los alumnos a través de foros, correo electrónico, etc.

*Además se considera para cada uno de los apartados las competencias interpersonales o transversales, además de la capacidad X.

Actividades de aprendizaje y horas de trabajo del estudiante. Este apartado pondera la estimación de las horas presenciales y las del trabajo autónomo, es decir, el tiempo real que el alumno emplea en las actividades mencionadas en el siguiente cuadro. Horas presenciales = 46 horas, horas de trabajo autónomo del alumno=104 horas, horas totales=150 horas.

²⁴ Plataforma educativa oficial de la Universidad de Sevilla.

ACTIVIDAD	Horas Presenciales	Factor	Horas trabajo autónomo	Total	ECTS T/25
TEÓRICAS					
Clase expositiva.	28	1,5	42	70	2,8
Seminario.	1	1,5	1,5	2,5	0,1
Ejercicios a partir de guías de reflexión, interrogación o prácticos, debates, audición/vídeo.	2	1,5	3,0	5	0,16
PRÁCTICAS					
Prácticas o talleres de laboratorio.	5	1,5	7,5	12,5	0,5
Análisis y tratamiento de la información del continente en las publicaciones periodísticas.	2	10	20	22	0,88
Trabajo de investigación.	1	15	15	16	0,64
OTRAS ACTIVIDADES					
Elaboración de mapas y esquemas conceptuales, lectura y recensión de libros.		0	10	10	0,44
Tutoría para la resolución de dudas (presenciales o virtuales)	6	1	6	12	0,48
TOTAL	45		105	150	6,0

Evaluación. La asignatura acoge el sistema de evaluación continua considerando las capacidades (acorde con los contenidos), las actividades o producto o condición y los siguientes instrumentos. Véase el siguiente cuadro.

Competencias*		¿Qué se evalúa?	Instrumento	Ponderación
Genéricas	Específicas			
I, II, III, IV, IX, VII, IX	a, c, d, f, m, j, e	Dominio de contenidos teóricos-prácticos.	Examen teórico/práctico.	4 puntos
III, IV	e, f	Ejercicios a partir de guías de reflexión, interrogación o prácticos, audición/vídeo.	Ejercicios prácticos.	1 punto
I, III	a, e	Elaboración de mapas y esquemas conceptuales.	Mapas mentales.	0,5 puntos
I, II, VII, X, IX, XI	b, d, j, m, o, p	Trabajo a realizar sobre diagramación en periódicos en grupo (máx. de 2 alumnos).	Análisis de casos.	2 puntos
II, III, IV, VII, VIII, X, XI	d, e, f, l, k, o, p,	Trabajo de investigación en grupo (máx. de 3 alumnos).	Proyectos de aplicación.	2,5 puntos
				10 puntos

* Además se considera para cada uno de los apartados las competencias interpersonales o transversales.

Conclusión

El proyecto docente ha dado respuesta a un plan formativo e integrado y a su vez, nos ha permitido desarrollar un diseño de acción educativa en el aula articulada en las actuales directrices didácticas del EEES y con un propósito innovador educativo que se afianza en el aprendizaje significativo del estudiante.

Se ha planificado y desarrollado el proyecto considerando las metodologías activas y las competencias emocionales como motor del aprendizaje del estudiante, consiguiendo que el alumno se autoevalúe y sea consciente de su propio aprendizaje y a su vez, respondiendo a las exigencias de un servicio educativo y social

Otro criterio de vital importancia al que se ha dado respuesta ha sido la interacción del profesor y el alumno por medio de las TICs, es decir, la presencia de la plataforma virtual WebCT como complemento de la formación del alumno.

Referencias bibliográficas

COLÁS, P. (2005). "La formación universitaria en base a competencias" en COLÁS, P. y PONS, J. de P. (coords.): *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Educación XXI*, 10, p. 61-82.

FONSECA, M^a C. y AGUADED, J. I. (2007). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblo.

GINÉ, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.

GOLEMAN, D., CHERNISS, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.

GOÑI, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.

GONZÁLEZ, F. M^a (2008). *EL mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.

GONZÁLEZ, T. (2005). "El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la universidad" en COLÁS, P. y PONS, J. de P. (coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

ROMÁN, M., DÍEZ, E. (2001). *Diseños curriculares de aula: Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Documentos:

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre. BOE de 20 de diciembre de 2005, por el que se modifica el R. D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

Real Decreto 56/2005, 21 de enero. BOE de 25 de enero de 2005, éste último cambia determinadas disposiciones en el R. D. 189/2007, de 9 de febrero. BOE de 10 de febrero de 2007, por el que se regula los estudios de Postgrado.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. BOE de 18 de septiembre de 2003.