

Teaching innovation as part of the trade

Gallego Águeda, Ángeles

Casanueva Rocha, Cristóbal

Departamento: Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados
(Marketing)

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este capítulo presenta una descripción y una valoración subjetiva por parte de los profesores que las han desarrollado de las innovaciones docentes que se han ido incorporando a la asignatura Empresas y Organizaciones Turísticas del Grado de Turismo de la Universidad de Sevilla desde el momento de su implantación. Es un ejercicio de reflexión sobre el oficio de profesor universitario y de su dinámica temporal. En el desarrollo de este oficio (y también de otros) la innovación en las actividades desarrolladas se convierte en un factor fundamental. Se describen un total de ocho formas de innovación docente empleadas: aprendizaje basado en problemas, uso del cine, uso de mandos interactivos, evaluación competitiva, juego de pistas, test de autoevaluación, trabajo en grupo sobre soportes culturales y uso de la plataforma de enseñanza virtual. Se describe cada una de ellas y se hace una valoración de los resultados que se han obtenido con su empleo en la asignatura. Finalmente se realiza un análisis crítico sobre el conjunto de innovaciones y su papel en la asignatura. La principal conclusión es que la innovación docente forma parte de la esencia misma de las enseñanzas universitarias y del propio oficio de profesor universitario.

ABSTRACT

This chapter presents a description and a subjective assessment by teachers who have developed educational innovations that have been incorporated into the subject Empresas y Organizaciones Turísticas (Grado de Turismo de la Universidad de Sevilla) from the time of implantation. It is an exercise of reflection on the profession of university professor and their temporal dynamics. In the development of this trade (and other) innovation in the activities becomes a critical factor. A total of eight innovative teaching methods employed are described: Problem-based learning, use of film, using interactive controls, competitive assessment, treasure hunt, self assessment test, group work on cultural media, and use of the virtual learning platform. Each is described and an assessment of the results that have been obtained with its use. Finally a critical analysis of the set of innovations and their role in the course is done. The main conclusion is that teaching innovation is part of the essence of university education and the proper trade of a university professor.

1. Introducción

Los años pasan. Y esto no siempre es negativo. El tiempo (y el recorrido del tiempo) es a veces bueno y otras necesario, imprescindible. Cuando volvemos la mirada atrás para valorar nuestro trabajo el tiempo cuenta. Cuenta mucho. Cuenta tanto como en cualquier otro oficio. El oficio de enseñar es antiguo, noble, enriquecedor y simple y complejo a la vez. Y el oficio se adquiere

con el esfuerzo, con el apoyo de otros, con la inteligencia, pero también con el tiempo. Hoy nos toca valorar el tiempo pasado recientemente y pensar en cómo queremos que sea el futuro en nuestro trabajo. Nos toca repensar y valorar lo que hemos venido haciendo en los últimos años en la asignatura Empresas y organizaciones turísticas de la que los autores somos responsables desde sus comienzos en el actual título de grado, aunque también de la asignatura de la antigua diplomatura en turismo que fue su embrión. Es una historia larga ya, que se ha escrito con otras que tienen que ver con la investigación, con la docencia en másteres y en otras asignaturas y con la gestión administrativa en la universidad. Al final las historias tienen (o parecen tener) un argumento.

El argumento de nuestra historia está ligado a la experimentación y a un deseo constante de aprender nuestro oficio. Es un oficio que nos gusta, del que disfrutamos y al que miramos con un inmenso cariño. Lo mismo le pasa a mucha gente en muchos oficios. Pero nuestro oficio es muy importante. Enseñar es construir el futuro, el futuro de nuestros alumnos y también el de nuestra sociedad. Nuestra pasión por lo que hacemos no sería la misma si no entendiéramos que estamos al servicio de que otros aprendan (y no sólo que aprendan los contenidos de Empresas y organizaciones turísticas). El tiempo hará también, cuando nuestros alumnos se incorporen al entramado social y empresarial, que nuestro oficio sea importante.

Como el tiempo ha pasado debemos considerar que hemos superado (parece que hace ya rato) la categoría de aprendices. Queremos llegar a convertirnos en maestros (el tiempo también lo dirá...). Pero por ahora nos quedamos en la categoría de esos oficiales que ya conocen el oficio, que lo aprendieron de sus maestros y de lo que se hace en otros lugares y que ya llevan tiempo ejerciéndolo. Al oficial de un oficio le toca realizar su trabajo con el esmero, el cuidado y las habilidades que se le suponen. Sin embargo, el oficial debe realizar también un esfuerzo por mantener al día su oficio, para que no devenga obsoleto o deje de ser útil a sus propósitos. Desde hace varios años ya hemos intentado aportar algo al oficio. Quizá no al oficio en general, pero sí al uso que del mismo se hace en el ámbito en que nos toca trabajar. Hemos intentado mantener el espíritu de que debemos mejorar día a día el servicio que prestamos a nuestros alumnos. Para ello (y quizá también porque supone algo de diversión y 'en todos los trabajos se fuma') hemos ido incorporando nuevas formas de hacer nuestro trabajo. Hemos ido cambiando nuestra filosofía y nuestra idea del mismo. Antes estábamos preocupados por cómo dar una clase, ahora quizá hemos descubierto que la mejor forma de hacerlo es no darla. Al menos si entendemos una clase como una lección magistral.

Nuestra manera de ver el oficio ha ido virando del intentar enseñar a comprometernos a que los alumnos sean capaces de aprender. Hemos intentado cambiar de óptica y convertirlos en protagonistas. Esto no siempre es entendido por los alumnos que suelen preferir una actitud pasiva en las asignaturas o que la mayor parte del esfuerzo consista en un estudio (en el sentido de memorización) independiente realizado en su casa. Pero para hacer esto hemos ido cambiando poco a poco. A lo largo del tiempo. Decíamos que el argumento de nuestra historia es la experimentación. Experimentar es probar algo nuevo y diferente y testar si da resultados, si cumple con los objetivos que se pretendían. Parte de nuestro trabajo estos últimos años ha consistido en experimentar.

A lo largo de las siguientes páginas describiremos los cambios y las innovaciones que hemos ido introduciendo a lo largo de los últimos años en la asignatura. Vamos a intentar realizar una breve explicación de esas actividades que suponen cierto grado de innovación y cambio (algunas son cosas más nuevas y otras sólo nuevas en nuestra asignatura) y también realizar una valoración subjetiva y personal de cómo se han desarrollado y se están desarrollando dichas actividades de innovación docente. Ante todo se ha tratado de un proceso de prueba y error y de mejora continua. Todavía estamos en ello, pero ya ha pasado suficiente tiempo para que algunas de esas actividades las hayamos abandonado, otras las hemos desplazado a otras asignaturas y la mayoría se han ido transformando y ajustando a las necesidades de

nuestros alumnos.

Puede parecer que en poco tiempo hemos introducido muchas innovaciones, pero lo que estamos haciendo es un proceso de aprendizaje también. Estamos aprendiendo a enseñar o aprendiendo a hacer que otros aprendan y eso forma parte de este oficio. Algunas cosas saldrán bien y otras mal, aunque siempre somos precavidos. Nuestros alumnos no son conejillos de indias y nuestros cambios han sido siempre graduales y siempre con un control de los resultados y de sus consecuencias para los alumnos. Alguna vez nos hemos equivocado y otras veces las circunstancias no eran las adecuadas para realizar una actividad concreta. A la larga creemos que hemos construido algo mejor para nuestros alumnos que lo que le ofrecíamos cuando impartíamos la lección magistral.

Finalmente hemos seleccionado para este escrito una serie de actividades de innovación docente que se han implantado en la asignatura Empresas y organizaciones turísticas desde su comienzo y otras que provenían de la asignatura que la precedió en la Diplomatura en turismo (Casanueva y Vázquez, 2007). No hacemos referencia a aspectos que no suponen para nosotros un alto grado de innovación docente como el empleo de los casos de empresa en la parte práctica de la asignatura o la elaboración de un manual adaptado específicamente a nuestros alumnos. Aunque hemos realizado en ocasiones precedentes un análisis más cuantitativo y apoyado en datos de los resultados de estas experiencias (que iremos citando a lo largo del texto), hemos entendido que quizá era hora de exponer nuestra valoración subjetiva de lo que hacemos, en los próximos apartados referida a cada actividad innovadora y en las conclusiones referida al conjunto del proceso.

2. El aprendizaje basado en problemas

Quizá el cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje más intenso y con mayor presencia ha sido el uso de una adaptación del aprendizaje basado en problemas a grupos numerosos en el espacio tradicional de las clases teóricas basadas en la lección magistral. A nivel teórico se han definido una serie de pasos en el Aprendizaje Basado en Problemas (Davis y Harden, 1999). Éste comienza con el escenario-problema que se suele presentar al estudiante sin que éste previamente se haya preparado estudiándolo. Los estudiantes, trabajando normalmente en grupos, analizan el caso e identifican términos y conceptos que no le son familiares. El profesor puede facilitar información adicional a los estudiantes si la requieren. A continuación de este primer paso, hay un período para el estudio individual. Los estudiantes abordan el aprendizaje de los temas a través del acceso a recursos educativos. Cuando el grupo se reúne de nuevo, los estudiantes muestran lo que han aprendido y aplican dicho aprendizaje al problema del caso. El grupo de estudiantes puede que esté en condiciones de explicar totalmente el fenómeno identificado en el problema que muestra el caso, pero también es posible que surjan nuevos temas de aprendizaje que requieran de otros períodos de estudio individual. Una vez finalizado el estudio, el grupo sintetiza la explicación de la solución al problema del caso. Durante este paso, los estudiantes organizan el nuevo aprendizaje relativo al problema del caso, lo cual les servirá para saber qué se ha aprendido cuando un problema o situación similar se plantee después en la práctica profesional. El paso final del proceso del Aprendizaje Basado en Problemas es generalizar el aprendizaje a otras situaciones en las cuales el conocimiento, capacidades y actitudes aprendidas puedan ser aplicables.

La innovación docente que se planteó para la enseñanza de la organización de empresas en la titulación de Turismo, suponía diferentes cambios a este proceso lógico del Aprendizaje Basado en Problemas, intentando respetar su filosofía, pero adaptándola al contexto particular de grupos numerosos (hasta 130 alumnos) y a la combinación con otros métodos e instrumentos pedagógicos (casos, películas, manual, conferencias...). Antes del inicio de las clases, se preparó el material a utilizar en cada una de las sesiones y que consistió en un

dossier que se reparte a cada grupo en cada sesión. Dicho dossier constaba de dos grandes bloques: el primero con una serie de cuestiones (preguntas y propuestas de discusión) teóricas, referidas a la materia a impartir en la sesión; y el segundo, con un caso práctico (problema) en el que se muestra una situación sacada de las noticias que en ese momento sean de actualidad y relativas al tema que se está impartiendo, y que contiene una serie de cuestiones referidas al propio caso práctico, divididas en tantas sesiones como se articule cada tema. En la práctica se trataba de noticias de prensa sobre empresas turísticas o de páginas web de este tipo de empresas.

La dinámica seguida en cada sesión teórica, que tienen una duración de 120 minutos cada una, fue la misma: los alumnos veían en su casa la materia de la sesión siguiente, si bien se les dejó unos treinta minutos para que volvieran a repasarlas al inicio de la sesión. Después, individualmente y por grupos, tenían que responder a las cuestiones teóricas, respuestas que se pusieron en común para toda la clase, correspondiéndoles a cada grupo explicar su propia contestación a una de las cuestiones. En estos dos aspectos se invirtieron alrededor de 40 minutos. Posteriormente, se pasó a responder en grupo las cuestiones correspondientes a la aplicación de la materia tratada en el caso práctico y, nuevamente, se procedió a la puesta en común de todos los grupos, siguiendo la misma dinámica que en la parte de explicación de la teoría. Este último bloque, también tuvo una duración de 50 minutos. Todo este trabajo estaba orientado por los contenidos del tema y por la bibliografía recomendada. En este apartado hay que destacar la existencia de un manual de la asignatura editado expresamente para los alumnos de la misma.

Todo este trabajo de autoaprendizaje culmina con la última fase antes señalada de puesta en común donde el trabajo del profesor puede ser decisivo, en la medida en que tiene que ayudar a asentar conceptos y a capacitar a los alumnos para aplicarlos a situaciones reales. Diferentes transparencias que resumen los contenidos desarrollados y aprendidos por el alumno son un buen soporte para esta última fase y quedan a disposición de los alumnos en la plataforma de enseñanza virtual (Gallego y Casanueva, 2007).

La aplicación del método de forma más concreta ha sido descrita y evaluada formalmente, mediante un proceso de experimentación, en trabajos previos (Casanueva y Gallego, 2009; Gallego y Casanueva, 2007). En general, los resultados indican una mejoría en los resultados académicos, por un lado, y cierta indiferencia de los alumnos por el método usado, por otro.

Con el paso de los cursos, el método se ha ido ajustando y los alumnos han aceptado este tipo de enseñanza más activa y que supone un mayor esfuerzo por su parte en las clases. Además la curva de aprendizaje se ha acortado. Antes observábamos que, puesto que usamos el mismo método con nuestras asignaturas de segundo y tercer curso con los mismos alumnos, en tercero los alumnos aprovechaban al máximo la dinámica de la clase, estaban totalmente centrados en el trabajo y mostraban un alto grado de madurez intelectual. Sin embargo, cada vez esa actitud respecto al método la encontramos en escalones anteriores (asignatura de segundo y últimas semanas de la asignatura Empresas y Organizaciones Turísticas de primero). Aunque se trate de un juicio meramente subjetivo, entendemos que el empleo del mismo método en otras asignaturas de la titulación generaría efectos sinérgicos tanto para los alumnos como para la dinámica de las clases y los resultados académicos.

3. El aprendizaje con test: Educlick

Un segundo instrumento de aprendizaje propuesto en el tiempo que implica un trabajo en el aula por parte de los alumnos con la guía del profesor es un sistema interactivo de preguntas y respuestas, con formato de test y bajo el soporte de un programa específico para gestionar el proceso, en este caso Educlick.

Metodológicamente se trataba de que la adquisición de contenidos y de competencias por medio del Aprendizaje Basado en Problemas tuviera un sistema de motivación y de comprensión de los conocimientos complementario. Se basa en la realización de un grupo de preguntas tipo test (con el mismo formato y sistema de puntuación que luego se seguirá en la parte teórica del examen) sobre los contenidos desarrollados en cada sesión de trabajo (el número oscila entre 3 y 10 preguntas, dependiendo de los temas tratados). Los alumnos tienen la posibilidad de responder a las preguntas consultando con los compañeros o utilizando los medios de recuperar los contenidos de los que disponen (apuntes, manual, bibliografía...). A continuación se pasa a la votación de forma individual por cada alumno con el sistema electrónico interactivo que proporciona Educlick que permite que, por medio de un mando a distancia que tiene cada alumno y un receptor, llegue al ordenador la respuesta individual de cada alumno a cada cuestión. El sistema guarda estas respuestas y pueden ser organizadas o agregadas para diferentes tipos de análisis. Entre ellos, en la asignatura se utilizaba para completar la evaluación del alumno con una valoración del 10% de la nota global de la misma.

Una vez que los alumnos han 'votado', han elegido su opción personal, se visiona la solución correcta y los resultados agregados de todo el grupo para cada una de las respuestas posibles. Esto permite una primera evaluación individual sobre el acierto o no de la respuesta, pero después se pasa a una explicación por alumnos y profesor de por qué era correcta la respuesta señalada y por qué eran incorrectas cada una de las demás. De esta forma se hace un repaso por las distintas alternativas sugeridas en la pregunta del test.

Este instrumento y el método de aprendizaje que lo sustentaba funcionaron muy bien desde el punto de vista pedagógico (Casanueva y Gallego, 2010). El principal problema es que, al realizarse al final de cada sesión de clases teóricas, el tiempo para la discusión era muy ajustado y el incentivo de los alumnos para desconectar era muy elevado. Sin embargo, esta herramienta tuvo que dejar de utilizarse por los problemas técnicos que se fueron incrementando con el tiempo en la misma debido a su cada vez mayor complejidad. Esa complejidad no afectaba a su uso, sino a su administración (lanzamiento de las preguntas, grabación de las respuestas de los alumnos, recuperación de las notas en un formato individualizado y comprensible). Las progresivas supuestas mejoras en el instrumento cada vez se adaptaban menos a las necesidades de los profesores de la asignatura y de sus alumnos y, sobre todo, generaba un alto grado de incertidumbre respecto a si el proceso se había completado adecuadamente. Tratándose de un sistema de evaluación que se usaba a diario en cinco grupos, la probabilidad de errores era muy elevada. Por ello, desde hace varios cursos todo el esquema de aprendizaje basado en la herramienta ha dejado de usarse. Quizá una simplificación de la misma, en la que el control del proceso vuelva al profesor y no esté supeditado a la actuación de agentes externos (básicamente la empresa encargada de la puesta en marcha y el mantenimiento del sistema), hará que se vuelva a emplear en nuestra asignatura.

4. Cine y cine-fórum

Otro sistema de aprendizaje utilizado en la materia de organización de empresas aplicada al turismo es el visionado y posterior debate guiado de películas cinematográficas. Esta actividad se basa en el visionado de películas de cine y el aprendizaje a través de las mismas de los contenidos de la materia. Para ello hay que realizar una adecuada selección de las películas (todas ellas relacionadas con empresas turísticas), hay que preparar unos materiales adecuados para que sirvan de guía para su visionado y posterior debate y hay que dinamizar una sesión de aprendizaje en grupo en forma de cine-fórum.

Los materiales que se le entregan al alumno antes del inicio de cada proyección están

relacionados tanto con el tema que ilustra la película (que puede pertenecer a una o más unidades de contenido) como con ésta. Estos materiales consisten en un mapa conceptual de la unidad de aprendizaje, un glosario de términos sobre la misma, una ficha técnica de la película y las preguntas que van a servir para generar el debate posterior al visionado.

Es un método ameno, dinámico, motivador y de eficacia contrastada para aportar conocimientos prácticos al alumno. Además permite contribuir a la formación integral del alumno, con la aportación de elementos culturales y de valores. El desarrollo de esta actividad ya ha sido experimentado en otras asignaturas afines y por el mismo equipo de profesores, particularmente en 'Cine y gestión de empresas', como actividad formativa incluida en la programación del centro. Estas actuaciones han merecido el reconocimiento como actividad de innovación docente por parte del ICE de la Universidad de Sevilla y por la UCUA. Asimismo, fue merecedora del Premio a la Innovación Docente de la Universidad de Sevilla en el curso 1999/2000. Nuestra experiencia en el uso de esta actividad se remonta a casi dos décadas. La descripción y la valoración del uso de esta herramienta en nuestras asignaturas también han sido objeto de estudios y publicaciones (Casanueva y otros, 2000).

La actividad se desarrolla en sesiones con una carga unitaria para el alumno de 8 horas para cada una de ellas. Esa carga se descompone en dos apartados: un componente de asistencia a la proyección de las películas y a los debates posteriores a las mismas (4 horas) y un componente de preparación de la sesión, realizada fuera de las horas lectivas (4 horas en carga total de trabajo en la lectura previa de los materiales entregados por el profesor y de elaboración de un resumen y de conclusiones).

Cada sesión consiste en la exposición de un conjunto de contenidos ligado a la materia de la asignatura por parte del profesor de forma breve. A los alumnos se les entrega un mapa conceptual y un glosario en el que se recogen los aspectos teóricos más importantes junto con las cuestiones de análisis en la película. Después de la exposición del tema, que está apoyada en el esquema que tienen los alumnos y en otros medios docentes, se pasa al visionado de la película. Al finalizar el mismo, se realiza un debate, coordinado y moderado por el profesor, en el que se desentraña los aspectos técnicos que se han podido observar en las situaciones presentadas en la película. El debate está abierto a otras consideraciones más globales de carácter interdisciplinar (ya que la asignatura pretende recoger los conocimientos globales del alumno) y relativas a valores, opiniones o comportamientos que puedan completar la formación transversal del alumnado. Cada sesión finaliza con la petición de un trabajo voluntario a los alumnos asistentes consistente en la elaboración de un resumen de las principales conclusiones del debate y la conexión entre la película y el tema tratado (con una extensión máxima de una hoja) que será entregado en las horas de tutoría del profesor de cada grupo en la siguiente semana.

Cada una de las películas ha sido elegida en relación con algunos temas del programa y con la intención de atender algunas de las competencias específicas de la titulación que se pretenden desarrollar en esta asignatura, así como para la consecución de alguno de los objetivos específicos que se han marcado en la misma. Las películas elegidas han ido cambiando en los distintos cursos y se intenta que sean de cierta actualidad, aunque manteniendo la capacidad de ilustrar la materia por delante del contenido de la cinta a la hora de seleccionarlas. También estamos empleando documentales.

La evaluación de la nota global del alumno en esta actividad tenía tres componentes: la asistencia se valoró con un 50% de la nota reservada para esta actividad, la participación en el debate un 20% y la entrega del resumen y el trabajo (para los menos propensos a participar más activamente durante la sesión) un 30%.

Este instrumento de aprendizaje es especialmente valorado por los profesores de la asignatura

y también por los alumnos. Es fácilmente programable para sesiones de dos horas (por ello en la selección de las películas es importante su duración como criterio), permite ilustrar de forma amena un caso empresarial (algo a lo que los alumnos están habituados, ya que es el método usado en las prácticas de la asignatura), permite asentar ideas y contenidos y sus posibilidades de aplicación práctica (ya que esta actividad se realiza después de haber trabajado las unidades de contenido con otros métodos) y supone un aprendizaje más extenso de las cuestiones empresariales, ya que las películas muestran los casos de una forma más holística que lo que lo hace un caso elaborado expresamente o un artículo de prensa, incluyendo aspectos de valores, comportamientos individuales y de grupo, interrelaciones con otras partes, etc. que de otra forma son difícilmente observables y que acercan a los alumnos más a la realidad empresarial. Un uso adecuado y planificado de este instrumento supone un amplio abanico de ventajas y muy pocos inconvenientes en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

5. La plataforma virtual

Buena parte del aprendizaje del alumno con el nuevo esquema propuesto se desarrolla fuera del aula. Las posibilidades que brindan las telecomunicaciones como medio de autoaprendizaje y de comunicación entre profesores y alumnos y entre estos últimos son muy importantes. Las plataformas de enseñanza virtual han estandarizado el conjunto de herramientas útiles para esta tarea de enseñanza no presencial. En la Universidad de Sevilla se han utilizado distintas versiones de una plataforma de enseñanza virtual de pago y la asignatura las ha ido integrando plenamente en su actividad docente y dispone de un espacio para sus alumnos en la misma.

En la plataforma virtual existen una serie de materiales para el aprendizaje de los alumnos que han sido diseñados expresamente para la misma por los profesores, junto con otros documentos y herramientas con usos dentro de otras metodologías utilizadas en la misma por si quieren ser consultados más detenidamente por los alumnos fuera de las sesiones presenciales. Por tanto, el uso de este instrumento es doble en la asignatura. Por un lado, es una especie de buzón o consigna en donde el alumno puede acudir para recuperar los materiales y los documentos necesarios para seguir la asignatura. Por otro lado, sirve de soporte a diferentes actividades desarrolladas en la asignatura en las que la presencia física del alumno no es importante (juego de pistas, preguntas de autoevaluación, creación de grupos de alumnos para trabajos, etc.)

Un primer grupo de materiales interesante para el alumno son las transparencias de todos los temas de la asignatura con la inclusión en las mismas de los objetivos a alcanzar o de las competencias que se pretenden cubrir. Son un apoyo o complemento a los materiales escritos que están en el manual de la asignatura y en la bibliografía complementaria. El segundo grupo de materiales es más heterogéneo e incluye exámenes resueltos, casos de clase, mapas conceptuales de los temas, material para el seguimiento de las sesiones de cine, etc. El tercer uso de la plataforma virtual es más interactivo, ya que supone la utilización del foro de debate que incluye para realizar consultas en forma de tutorías virtuales con los profesores de la asignatura que están abiertas al visionado o a la participación de todos los alumnos. Este instrumento se complementa con el uso del correo interno de la plataforma para plantear dudas de carácter más personal o que puedan interesar en menor medida al resto de los alumnos. Otra importante utilidad es la gestión del proceso de entrega de diferentes trabajos y tareas por parte de los alumnos, que se realiza y controla de forma automática. Por último, es un eficaz medio de comunicación con los alumnos a través de los anuncios de la asignatura.

Siendo una herramienta imprescindible de la docencia en la actualidad y con los límites que supone que estamos en una universidad de carácter eminentemente presencial, el uso de la plataforma de enseñanza virtual es casi obligado. Para nosotros es una gran caja de

herramientas que nos ayuda a montar y gestionar otras actividades de aprendizaje que son la espina dorsal en la que se basa en proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras materias (Casanueva y Gallego, 2010). Sin embargo, no es una herramienta exenta de problemas. Además de los problemas de conexión y de tráfico de datos que cada vez son menores, pero que complica su uso en momentos específicos (sobre todo cuando se está impartiendo docencia en el aula) y que genera inseguridad e incertidumbre, el inconveniente más importante se deriva de los constantes cambios en la misma (otra vez propuesto como grandes mejoras, pero que no compensan al usuario, ya que el proceso de reaprender los nuevos formatos y versiones es claramente superior a las facilidades que supuestamente brindan). Estos cambios no son convenientes ni para los profesores (a los que hay que volver a formar y que tienen que invertir tiempo y esfuerzo en su readaptación) ni para los alumnos (a los que se les presenta una herramienta con diferencias entre distintos cursos). Si además se utilizan las herramientas más complejas de la plataforma, en las que los procesos de recuperación del trabajo previo no han sido desarrollados o no para hacerlos fáciles, el incentivo para hacer un uso extenso de la misma para la docencia es cada vez menor. Por tanto, de nuevo unos medios técnicos potentes en los que el profesorado pierde el control de su docencia, se muestran como un problema más que como una solución.

6. El autoaprendizaje con el CD de evaluación

Otro instrumento de aprendizaje que se enmarca en la innovación docente incremental que se está describiendo es el uso de un generador de preguntas tipo test, con el mismo formato y sistema de puntuación que después van a encontrar en el examen teórico de la asignatura. Este generador de preguntas es administrado por el propio alumno que puede generar, cumplimentar y autoevaluar exámenes dependiendo de sus necesidades. Está basado en una base de datos de preguntas con formato test de más de 600 registros. La mayoría ya han aparecido en exámenes.

Este generador de exámenes se programó para entregarlo en un CD a los alumnos. Así se hizo durante dos cursos. Sin embargo, las limitaciones presupuestarias hicieron que se alojase este generador de exámenes en la propia plataforma virtual que ya poseía una utilidad muy parecida a ésta. Sin embargo, los cambios en la plataforma, con la imposibilidad de importar no sólo la batería de preguntas sino el formato completo de evaluación han hecho que no lo sigamos usando en los últimos cursos.

Esta herramienta se mostró poderosa como facilitador de dos aspectos en la enseñanza de la asignatura. El primero es la posibilidad de retener y de valorar hasta dónde se llega respecto a los contenidos teóricos de la materia por parte del alumno de forma independiente. Esto genera un alto grado de seguridad a la hora de enfrentarse con los procesos de evaluación. El segundo es el entrenamiento en el sistema de evaluación teórica de los exámenes de la asignatura que tienen siempre el mismo formato y la misma duración. Ese ensayo respondiendo en tiempo limitado a preguntas test de exámenes previos disminuye la inquietud de los alumnos ante un sistema que para muchos es poco conocido y que incluye la posibilidad de restar puntos. De nuevo, aunque el material está disponible, el esfuerzo para su montaje en el formato requerido con los medios técnicos actuales hace que se postergue su uso.

7. Evaluación competitiva

Aunque aparentemente se trate sólo de un sistema de evaluación, creemos que, como el resto de las actividades que realizamos y que estamos describiendo, la valoración competitiva por parte de los compañeros es un instrumento de aprendizaje en sí mismo. Básicamente de valores, pero, teniendo en cuenta el carácter empresarial, organizativo y de dinámica grupal de

nuestra asignatura, también de contenidos referidos a la cultura empresarial, a la competencia y la cooperación, al liderazgo, a la motivación, etc. (que son contenidos de esta materia y de otras asignaturas de las que ésta es una introducción).

La idea es que la valoración de algunas actividades corresponda a cuatro evaluadores diferentes. El profesor tutor que valora el trabajo escrito (informe) entregado por cada grupo (20%), un tribunal que juzga la defensa del mismo (40% de la nota), los alumnos que no pertenecen al grupo también evalúan dicho grupo tras su defensa (20%) y, por último, se realiza una autoevaluación en la que los alumnos del grupo se valoraron unos a otros (20% de la nota). Las evaluaciones del profesor y del tribunal se realizan en una escala de 0 a 10. Las evaluaciones de los demás alumnos y las internas del grupo se realizan de forma competitiva, distribuyendo un total de puntos fijos entre los distintos grupos a valorar y entre los distintos componentes de su grupo. Estas últimas puntuaciones se transforman linealmente en una escala de 0 a 10, correspondiendo el 0 al grupo o al individuo del grupo menos valorado y el 10 al grupo o individuo del grupo más valorado. Este es el esquema general que usamos, aunque en diferentes asignaturas y actividades lo adaptamos a las disponibilidades de tiempo y a las características que les son propias.

Para la valoración de los alumnos a sus compañeros de grupo, a la entrega del trabajo al tutor se debe incluir un sobre cerrado con una puntuación a cada uno de los demás miembros del grupo. Esa puntuación consiste en la ordenación numeral de los mismos, otorgándole el número 1 al compañero más valorado y el número de integrantes del grupo menos 1, al compañero menos valorado. Si se producen empates entre las posiciones de los alumnos, se entiende que los dos empatados ocupan la posición peor que les podría corresponder (es decir, si empatan en el segundo y tercer lugar, se entiende que los dos ocupan el tercero). La valoración de unos grupos por otros se realiza una vez realizadas las presentaciones de todos los grupos y se sigue para ello un mecanismo igual al señalado anteriormente para la valoración de los alumnos dentro del grupo.

Nuestra valoración de esta forma de trabajo también es muy positiva (Casanueva y Gallego, 2007). El aprendizaje se ha desarrollado en un entorno competitivo, en el que cabían las acciones cooperativas (aunque sin llegar a procesos de colusión), donde los alumnos luchaban por su puntuación frente a los demás. Esto ha incrementado su nivel de motivación y de esfuerzo. También su grado de implicación en la asignatura, aunque los alumnos que por motivos laborales o por compatibilidad entre asignaturas no han podido realizar la actividad innovadora manifestaron desde temprano su 'abandono' de la materia. En todo caso, la distribución competitiva de las puntuaciones genera un espíritu de rivalidad (sana, en la mayoría de los casos) que provoca un sobreesfuerzo de los individuos y de los grupos por intentar ser los mejores. Desde el punto de vista del alumno, sin embargo, el sistema es 'injusto', ya que en una parte de la nota no todos pueden obtener la máxima puntuación. Este inconveniente se salva, en cualquier caso, a través de otros mecanismos de compensación en la evaluación global, de forma que ningún alumno pueda dejar de tener un 10 en la asignatura debido a no ser el mejor valorado por los compañeros. Sin embargo, el principal problema que plantea el alumnado es que la valoración se realice usando criterios de cercanía social y no de trabajo realmente realizado. Esto enfrenta a los alumnos con la propia realidad y con un comportamiento ético en la toma de decisiones, ya que él mismo va a juzgar a los demás compañeros y puede usar los criterios que crea convenientes sin ningún tipo de supervisión. Obviamente este proceso es especialmente valorado por los profesores, aunque para el alumno resulte incomprensible o 'traumático'. En la práctica, después de muchos años usando el sistema, los profesores no hemos detectado esos riesgos a nivel global, ya que los alumnos, cuando saben que la información de evaluación que nos dan nunca va a ser vista por los afectados, se sienten libres y el resultado es una alta correlación entre las valoraciones de todos los miembros de un mismo grupo, sobre todo en lo que se refiere a los extremos (los componentes del grupo mejor y peor valorados).

8. Juego de pistas

La actividad 'ENCUENTRA NUESTRA EMPRESA' consiste en el desarrollo de un juego de pistas en la que el alumno es el elemento central, ya que, una vez programado, los profesores pierden el control del proceso. El objetivo por el que se insertó esta actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Empresas y organizaciones turísticas es que los alumnos realicen un trabajo previo de comprensión del temario antes de ir a la clase correspondiente a través de la bibliografía y de otros instrumentos de aprendizaje incluidos en la plataforma de enseñanza virtual. Para la realización de dicho trabajo, en las fechas que se establezcan en la plataforma de enseñanza virtual (y que se intentará que sean previas al primer día de clase de cada tema), los alumnos podrán visualizar en la plataforma un listado de empresas. Entre ellas tendrán que eliminar una empresa, según la información suministrada por los profesores de la asignatura en las pistas que aparecen en esa evaluación; de forma que al concluir el último tema del programa el alumno se quedará con una sola empresa, que será la elegida desde el principio y a la que se refieren todas las pistas. La evaluación estará disponible unos días antes de comenzar cada tema y se contestará antes de la fecha límite de cierre de la evaluación, que corresponderá habitualmente con la fecha en la que el primer grupo comience con ese tema. Con la información suministrada, el alumno tendrá que eliminar una de las empresas del listado en los cinco primeros temas. Si elimina la correcta, obtendrá un 10% del total de la puntuación que se da con este trabajo; si no elimina la correcta, no obtendrá nada. Con el siguiente tema se procederá igual, con la única salvedad de que habrá desaparecido del listado de empresas aquella que debería haber sido eliminada en el anterior. Cuando se llegue al último tema del programa (tema 6) quedarán un determinado número de empresas (5 menos que al principio) y el alumno habrá podido obtener (si acertó en la eliminación de la empresa en los 5 primeros temas) hasta el 50% de la puntuación del trabajo. Pero en este caso la información que se suministre debe llevar al alumno a escoger la empresa correcta, y no a eliminar ninguna. Si escoge la acertada, obtendrá un 50% del total de la puntuación que se da con este trabajo; si no elige la correcta, no obtendrá nada. La puntuación que se vaya acumulando con los aciertos no se pierde. Todo el diseño, la administración y la respuesta se realizan a través de los módulos de evaluación de la plataforma de enseñanza virtual.

Aunque el objetivo básico de esta actividad es servir de complemento a nuestro sistema de aprendizaje basado en problemas, ya que obliga al alumno a mirar, leer y revisar los contenidos de un tema antes de su trabajo en la clase, en la práctica sirve también para que el alumno se familiarice con algunas empresas turísticas y con el propio sector. Los alumnos de la asignatura acaban de llegar a un título de turismo, cuyas particularidades curriculares y cuya actividad principal desconocen en gran medida. Esta actividad los obliga a conocer en profundidad a entre 12 y 15 empresas turísticas de diferentes actividades, con diferente dimensión, algunas nacionales o locales y otras globalizadas, con lo que es su primera incursión en la realidad de la actividad turística, en los papeles que juegan cada una de las organizaciones en el sistema de valor del turismo y en los aspectos empresariales que deben considerar. Todas estas cuestiones son el objeto central de la asignatura a los que los alumnos se acercan de forma práctica, pero desestructurada, y este acercamiento sienta las bases de un aprendizaje posterior a lo largo de la asignatura.

9. Trabajos basados en soportes de comunicación cercanos al alumno

Esta actividad tiene como objetivo fomentar el aprendizaje del alumno mediante la realización

de un trabajo en grupo que suponga la recogida de ideas, sugerencias, conocimientos, etc. de distintos materiales y formatos culturales e informativos a disposición del alumno para aplicarlo a situaciones del mundo de las empresas y organizaciones turísticas. El objetivo del trabajo es realizar una presentación en la que se conecte un libro, un comic, una película, un documental o una serie televisiva con los contenidos de la asignatura o con otros aspectos ligados a la gestión de empresas turísticas.

El trabajo consiste en la realización y defensa en grupo de una presentación audiovisual que adapte los conocimientos de la obra elegida por el grupo a la actividad de las empresas y organizaciones turísticas. El trabajo a realizar se basa en el contenido específico de ese soporte (libro, comic, película...), en la búsqueda de información propia y en la capacidad de análisis y de propuestas innovadoras por parte de los alumnos a nivel individual y de grupo. La solución adoptada por cada grupo será defendida ante el resto de la clase y de un tribunal compuesto por profesores y/o profesionales de prestigio mediante una exposición oral.

Esta actividad ha ido evolucionando hasta su formato actual. En periodos previos incluía la lectura de un libro propuesto por los profesores, la elaboración de un resumen del mismo y la presentación oral, pero también escrita, de una aplicación práctica a la asignatura de ese libro. Incluía también un proceso de autoevaluación interna como el descrito con anterioridad. Los cambios se han debido a la búsqueda de un mayor dinamismo en el trabajo, de forma que los grupos de alumnos tengan que convencer en una sola presentación oral (con apoyos técnicos) su idea original que parte de un elemento de trabajo bien conocido por ellos (y probablemente por el resto de la clase y por el tribunal). Esto va a permitir ir desarrollando de forma temprana en el alumnado varias de las competencias transversales que incluye el título.

10. Conclusiones

Al final se trata de valorar si hemos aprendido algo en estos años, si podemos sacar algo de provecho para encarar el futuro y para que otras asignaturas, otros compañeros y otras gentes del oficio puedan sacar partido de nuestras experiencias. Para ello vamos a intentar sintetizar qué creemos nosotros que ha pasado y qué podemos seguir haciendo. Desde luego no pretendemos elaborar un manual de buenas prácticas, ni dar consejos a nadie.

La idea central es que el movimiento continuo es bueno y sano en nuestro oficio y que además nos gusta.

No vamos a parar. La primera conclusión de este ejercicio de reflexión sobre las actividades de innovación docente que hemos puesto en práctica los últimos cursos es que vamos a seguir haciendo cambios. En cada análisis y valoración que hacemos se demuestra que no todo ha sido perfecto, que es susceptible de mejora, que nuestros alumnos no han respondido como habíamos pensado... Eso implica cambios en algunas actividades y su adaptación. Pero esto no es lo importante, sino que en nuestras conversaciones a cada instante surge una frase que empieza con "el curso que viene...". Aunque sólo sea por generar un número suficiente de casos diferentes entre los que se produzca un proceso de selección natural parecido al darwiniano, ya merece la pena intentarlo.

No siempre sale bien. Así que los experimentos con gaseosa... Hacer cosas raras está bien a veces, pero es peligroso cuando estás jugando con el proceso de formación de nuestros alumnos (esos que hacen que lo que hacemos sea tan importante). Por eso es mejor no hacer cosas muy raras. Casi todas las actividades de innovación docente que hemos ido introduciendo en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos están basadas en experiencias similares en otros campos, materias o asignaturas. Más que inventar, creemos que debemos adaptar las innovaciones exitosas que conocemos a nuestro contexto particular.

A veces hay que correr ciertos riesgos por la importancia del objetivo para el proceso. Por ejemplo, dábamos mucho valor a que nuestros alumnos hubiesen al menos visto por encima los contenidos de la materia antes de que se trabajara en clase. Por muchas apelaciones al buen hacer de éstos, la cosa no dio resultado. Con el incentivo del juego y los puntos que reporta, hemos conseguido en gran medida lo que pretendíamos.

Problemas con la pérdida de control tecnológico. La tecnología se ha revelado como un poderoso aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestros alumnos ya forman parte de la era tecnológica y su integración en la misma es total. No necesitan aprenderla, han convivido con ella desde que tienen conciencia. A los profesores (sobre todo a aquellos por los que el tiempo ya ha pasado en alguna medida) les cuesta aprender y comprender la aplicación de la tecnología al oficio y, a veces, se muestran reacios a un uso generalizado de la misma. Nosotros no hemos huido de la tecnología, más bien al contrario, la hemos considerado una herramienta poderosa, una maquinaria que nos haría más llevadero nuestros esfuerzos en el trabajo. Sin embargo, nuestra visión al respecto es ambivalente. Creemos que la tecnología sólo es útil en la medida en que el profesor tenga control sobre la misma. La pérdida de control sobre los aspectos tecnológicos en la enseñanza (sea por desconocimiento, sea porque ese control pertenezca a terceros, sea porque las mejoras en la tecnologías no son pedidas ni realizadas a la medida del profesor y sus alumnos) hace que los resultados de su utilización cambien de sentido hasta convertirse en negativos. Hemos aprendido la lección. Si no somos nosotros los que podemos controlar la tecnología, simplemente buscamos la forma de prescindir de ella.

Los alumnos ganan. Este proceso de experimentación y de mejora en los aprendizajes afecta en primer lugar a nuestros alumnos. Aunque no siempre entienden la necesidad de estar más implicados en su propio aprendizaje y con un importante grado de absentismo convierten de facto su enseñanza en semipresencial, hemos constatado que los resultados académicos de nuestros alumnos han mejorado con el tiempo. En particular, el número de presentados ha aumentado. Las notas medias también. En contraposición, las notas extremadamente buenas han decaído, quizá porque los sistemas de evaluación que usamos tienen muchos componentes y pocos alumnos alcanzan la excelencia en todos los parámetros simultáneamente. Por otro lado, los alumnos aceptan bien cualquier tipo de modelo de enseñanza y aprendizaje. Quizá con ello parezca que no son muy críticos, aunque entendemos que se debe más bien a su capacidad para adaptarse a contextos diferentes en las distintas asignaturas y con distintos profesores. Esta característica hace que entendamos que los cambios que incorporamos no van a ser fuertemente contestados por nuestros alumnos y esto es importante ya que sin un compromiso activo de los mismos muchas de las actividades no se podrían realizar correctamente. Las pequeñas pérdidas derivadas de los problemas y los ajustes de estas experiencias innovadoras cuando se introducen, se ven compensadas para el alumno porque ya están disfrutando de otras actividades que han sido testadas y mejoradas con la ayuda de sus compañeros de cursos anteriores.

El mundo es más divertido y eso es muy serio. No vamos a negar que la innovación en nuestro trabajo nos gusta, que estamos motivados para hacerla y que forma parte de las gratificaciones que nos da nuestro trabajo, a pesar de los múltiples inconvenientes de contexto que cada día se nos presentan como el elevado número de alumnos, la presión de los alumnos para aprobar para obtener becas o seguir los estudios, el paulatino crecimiento de la carga docente y de las tareas encomendadas a los profesores, la falta de inversión generalizada en la enseñanza pública, etc. Para dar un buen servicio a nuestros alumnos tenemos que estar muy motivados con lo que hacemos y considerarlo muy importante. La innovación es la pizca de sal que nos recuerda lo delicioso que puede ser nuestro trabajo.

Esto no es lo ideal. Esto no es Harvard. Pero no sirve de nada llorar todo el rato. Ya hemos reseñado los principales pesares que cuentan los del oficio. No nos vamos a extender en ellos.

Sin embargo, hay que señalar que suponen una situación de partida poco cómoda para realizar nuestro trabajo, para desarrollar nuestro oficio, en las mejores condiciones. Esto significa que por mucho que inventemos no podemos dar a nuestros alumnos todo lo que queremos, lo que querríamos para nuestros hijos. Sin embargo, soñar nos ayuda a mejorar. Sí podemos mejorar y estar al nivel de las mejores universidades del mundo, aunque no contemos con sus medios materiales ni humanos. No será hoy, ni mañana. Pero sí puede ser un mañana no muy lejano. Si nos quedamos quietos, si nos quedamos lamentando nuestra situación de partida, si nos quedamos llorando porque no vamos a poder conseguir lo que queremos, no lo tendremos nunca. Obviamente, que nuestros alumnos tengan la mejor educación posible y que nuestra universidad sea de las mejores no depende fundamentalmente de nosotros, pero podemos dar pasos en nuestro ámbito particular para construir ese futuro. Quizá sólo estamos construyendo los cimientos y no veremos nuestra obra terminada, pero como los miembros de aquellos oficios que incluían la construcción de una catedral, creemos en que al final se terminará (y parcialmente gracias a nuestro trabajo y a nuestro esfuerzo). La tarea es de todos. Pero también de cada uno.

Es nuestro trabajo. De una forma u otra hemos venido a parar aquí. Lo que hacemos todos los días ('inventar algo para que nuestros alumnos aprendan') forma parte de la esencia del oficio. En la planificación de las asignaturas, en los procesos de evaluación, en las actividades docentes que realizamos... el espíritu de que hay que hacerlo bien y hay que mejorarlo está impregnándolo todo. Cómo nos enseñaron a nosotros y cómo enseñamos nosotros ahora no se parecen en casi nada. El tiempo ha cambiado las cosas y las ha cambiado para mejorarlas. El proceso de cambio, de innovación, de mejora, está presente en todas las actividades humanas ya sean artísticas, artesanales o profesionales. En nuestro trabajo son quizá más relevantes. Por ello, seguiremos experimentando, probando y valorando lo que hemos hecho. Cambiaremos. Aprenderemos. Y seremos mejores en nuestro oficio.

Bibliografía

- Casanueva, C.; Gallego, A. (2007) La competencia de competir. El aprendizaje de organización en turismo. En Casanueva, C. y Vázquez, I. (eds.), *Innovación en los aprendizajes de la titulación de turismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Casanueva, C.; Gallego, A. (2010) Del 'enseña' al 'que aprendan'. Innovación y aprendizaje en organización de empresas. En Jiménez, J.L. y Rodríguez, A. (eds.), *Nuevas enseñanzas de grado en la Escuela de Empresariales de la Universidad de Sevilla*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Casanueva, C., Rufino J.I., Periañez, R., Caro, F.J. (2000) Análisis de los Resultados de la Utilización del Cine en la Enseñanza de la Gestión de Empresas, *Reu: Revista de Enseñanza Universitaria*. Extraordinario 2000: 217-231.
- Casanueva, C.; Vázquez, I. (2007) *Innovación en los aprendizajes de la titulación de turismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Davis, M.H. y Harden, R.M. (1999) Problem-Based learning: a practical guide. *Medical Teacher*, 21: 130-140.
- Gallego, A.; Casanueva, C. (2007) Innovación en la metodología docente de Organización de Empresas. El aprendizaje basado en problemas. En Casanueva, C. y Vázquez, I. (eds.), *Innovación en los aprendizajes de la titulación de turismo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gallego, A.; Casanueva, C. (2009) Business Learning in Large Groups. Experimental Results of Problem-Based Learning. En Daly, P. y Gijbels, D. (Eds.), *Real Learning Opportunities at Business School and Beyond*. Dordrecht: Springer.