



Universidad de Alicante

Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente

Coordinadores

José Daniel Álvarez Teruel
María Teresa Tortosa Ybáñez
Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-617-3914-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Red Scliped: Evaluación del uso de tableros de selección de contenidos online en la docencia de Fisiología Animal I

P. Llobell Pascual; D. Alarcón Alarcón; A. Alberola Die; S. Soriano Úbeda;
J. E. Martínez-Pinna López; R. Pérez Rodríguez

*Departamento de Fisiología, Genética y Microbiología
Universidad de Alicante*

RESUMEN

Durante el curso 2013-2014 se implementó en la asignatura de Fisiología Animal I, del Grado en Biología de la Universidad de Alicante, un entorno personal de aprendizaje (EPA), a partir de la herramienta Scliped. Esta herramienta permitió desarrollar una red social de contenidos seleccionados por el profesorado, como estrategia docente para poner a disposición del alumnado recursos de excelencia que faciliten su aprendizaje. La inversión de tiempo y dinero requerida fue sensiblemente inferior a la necesaria para el desarrollo de materiales específicos equivalentes. El alumnado tuvo a su disposición un tablero de 130 contenidos seleccionados, distribuidos en 34 colecciones. Al finalizar el curso escolar 2013-2014, el EPA había recibido un total de 60.794 visitas. La evaluación del uso y conformidad del alumnado con esta herramienta mostró que, si bien opinaban que su uso era innovador, no podría sustituir la labor del profesorado. El porcentaje de adhesión a la herramienta fue bajo, tan sólo el 16% del alumnado encuestado, sin embargo, este grupo declaró que el uso de Scliped era sencillo y atractivo, que los contenidos eran pertinentes y estaban bien organizados, y que les habían facilitado el estudio y la comprensión de la materia.

Palabras clave: Scliped, TIC, Fisiología, clase magistral, entornos personales de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema.

La asignatura Fisiología Animal I es de carácter obligatorio en el Grado de Biología, impartándose en el segundo curso de la titulación. Su contenido es amplio y complejo, y sienta las bases para las distintas asignaturas de la rama de Fisiología que se verán a lo largo de los estudios de grado. En los nuevos planes de estudio, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES; también conocido como Modelo Bolonia), las horas de actividades presenciales son insuficientes para cubrir un temario denso, por lo que, en este modelo educativo, desempeñan un papel fundamental las actividades que realiza de forma autónoma, no presencial, el alumnado.

Un inconveniente adicional es que en algunas titulaciones con alta demanda por los estudiantes, entre las que se incluye el Grado en Biología, tanto las clases como los grupos de prácticas están masificados y el profesorado no dispone ni de tiempo ni de medios suficientes para atender al alumnado individualmente o en grupos reducidos, como plantea el EEES. Todo esto hace que el alumnado necesite horas adicionales de trabajo autónomo para alcanzar sus objetivos. Por ello, es de gran utilidad para el aprendizaje que el alumnado disponga de un apoyo visual adecuado, que le facilite la comprensión de los objetivos docentes planteados.

Por otro lado, en la red hay disponibles un sinnúmero de recursos de gran utilidad docente, pero esta cantidad desbordante de información es difícil de asimilar y delimitar. El exceso de información hace que el alumnado le dedique mucho tiempo y disminuya su rendimiento, lo que se ha dado en llamar “infoxicación”. Además, los recursos que consultan pueden no responder a los criterios de rigor y precisión exigibles para su formación. Por todo ello se hace necesario que el alumnado, aunque se mueva con facilidad en el mundo digital, adquiera desde los primeros cursos de grado una cierta educación formal sobre el uso correcto de esta tecnología en el mundo académico y laboral.

1.2 Revisión de la literatura.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una nueva estructuración de los estudios, construyendo un equilibrio entre los modelos continentales teóricos, basados en la clase magistral, y el modelo anglosajón, más práctico y basado en el trabajo individual del alumnado (7).

En este modelo se pretende evaluar no sólo conocimientos, sino competencias, que pueden ser de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto requiere utilizar, en la medida de lo posible una amplia variedad de estrategias metodológicas en el aula (15).

Aunque el planteamiento es interesante, muchas evidencias sugieren que los estudiantes acceden a la universidad sin ciertas habilidades básicas: capacidad de análisis, de solución de problemas, memorística e implicación en su aprendizaje (5). Danvila y cols. (3) describieron las deficiencias de los estudiantes que se incorporan a estudios universitarios: -Mala comprensión lectora; -Incapacidad abstractiva; -Déficit de atención; -Incapacidad expresiva tanto escrita como oral; -Poca habilidad matemática; -Incapacidad de aplicar lo aprendido y falta generalizada de creatividad.

En contraposición a estas carencias, probablemente las habilidades más buscadas cuando el alumnado abandone la universidad sean: la capacidad para aprender de manera autónoma, y la capacidad de trabajar en grupo.

En 1987, Chickering y Gamson (1) definieron los siete principios que debían darse en las buenas prácticas en la enseñanza universitaria. Aunque estas propuestas se realizaran en un contexto educativo completamente diferente, los siete principios todavía tienen vigencia. Son los siguientes: 1. Fomentar el contacto entre el estudiantado y la facultad. 2. Desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes; según los autores: “el buen aprendizaje, tal como el buen trabajo, es colaborativo y social, no competitivo y aislado”. 3. Fomentar el aprendizaje activo. 4. Hacer una crítica constructiva enseguida, que permita al alumnado reconocer los conocimientos y competencias que han ido adquiriendo para enfocar correctamente el estudio. 5. Enfatizar el tiempo para desarrollar cada tarea, asignar a cada tarea una cantidad de tiempo realista ayuda al estudiantado a ser efectivos. 6. Comunicar altas expectativas. 7. Respetar las diferentes aptitudes y estilos de aprendizaje.

En su libro “Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learnings”, Marc Prensky (14) sostiene la necesidad de erradicar totalmente la clase magistral en favor de una pedagogía de la asociación (partnering) donde los flujos comunicativos del proceso educativo circulen en todas direcciones. Prensky apuesta por un nuevo rol del docente - cercano al de un coordinador- dentro de un proceso donde los estudiantes asumen un papel de mayor responsabilidad (16).

Sin embargo, la clase magistral no tiene por qué quedar desbancada en beneficio de otros métodos educativos. En un estudio reciente realizado por Covill (2) en el que se preguntaba a 51 estudiantes universitarios su percepción de las clases magistrales, éstos respondieron que se sentían retados en la forma de abordar el aprendizaje, y que esta estrategia constituía para ellos una forma participativa y que fomentaba el pensamiento autónomo y la resolución de problemas. De una manera muy práctica, Covill expone que no todos los métodos son adecuados para todas las situaciones, ni para todos los estudiantes ni profesores, y propone que los diferentes métodos son efectivos en función de las habilidades de los docentes, siendo la clase magistral efectiva para el profesorado con excelentes habilidades de oratoria, y que otros métodos más activos para el profesorado que sepa (o pueda) proporcionar una estructura y un seguimiento adecuados.

Hay que destacar que en el nuevo EEES el papel del profesorado está cambiando hacia uno en el que el docente desempeña más un rol de acompañante o apoyo, para facilitar que el alumno gane autonomía en su aprendizaje. Tal y como dijo Fernández (4) el papel del profesor consiste en ayudar al estudiante a crear unas estructuras cognitivas que le permitan manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

En todas estas discrepancias, muchos estudios sostienen no encontrar diferencias significativas entre el empleo de unas metodologías u otras (9), y que las preferencias metodológicas, incluyendo las clases presenciales o basadas en la web, expresadas por el estudiantado dependen en gran medida de sus estilos personales de aprendizaje (8, 17).

Este cambio de planteamiento supone un cambio metodológico, que conlleva una profunda renovación y reflexión docente (6), y la puesta en práctica de las nuevas tendencias del EEES debe hacerse teniendo en cuenta las características del estudiantado y la realidad universitaria en la que estamos envueltos.

Por todo ello, es básico desarrollar estrategias docentes que faciliten el aprendizaje sin disminuir la calidad de la docencia.

Durante el curso 2012-2013 los miembros integrantes de esta red desarrollaron un tablero de curación de contenidos para la asignatura FA-1 (10) con la herramienta Scliped (18). El objetivo durante ese curso escolar fue desarrollar una estrategia docente, no presencial, que pusiera a disposición del alumnado recursos docentes de

excelencia que facilitaran su aprendizaje, con una inversión de tiempo y dinero muy inferior a los necesarios para el desarrollo de materiales específicos equivalentes. Además, Scliped permitió formar redes sociales colaborativas multidireccionales de información seleccionada.

Los contenidos debían responder a los siguientes criterios de selección: gratuidad, pertinencia académica (que se adecuaran a los objetivos docentes planteados), rigor, tanto en contenido como en forma, presentación didáctica y atractiva y, siempre que sea posible, interactividad. El objetivo último era la creación de un entorno personal de aprendizaje social e interactivo, que dinamizara y facilitara al alumnado el aprendizaje de los objetivos docentes de la materia, e incluía otros objetivos como: i) el fomento de la participación activa del alumnado en su aprendizaje, permitiéndoles una amplia autonomía temporal y espacial y ii) la habituación, como futuros profesionales, a una gestión eficiente de la información disponible en internet, para transformarla en conocimiento (11).

1.3 Propósito.

Como estudio previo de la viabilidad y usabilidad del recurso, se presentó una parte del proyecto, y se utilizó parcialmente en un bloque de la asignatura Fisiología Animal I (12) durante el curso 2012-2013, como un recurso opcional, con una gran aceptación por parte del alumnado. Las estadísticas mostraron que el alumnado consultaba frecuentemente los materiales, principalmente después de las explicaciones de las clases convencionales, y la tendencia de consulta era creciente y constante (13). Además, su uso se extendió a otros grupos de estudiantes. De este modo, y antes de que el proyecto Scliped de la asignatura completa de Fisiología Animal I se pudiera ofertar oficialmente al alumnado durante el curso 2013-2014, el portal recibió más de 14.000 visitas, debidas única y exclusivamente a la utilización informal del recurso (11).

Con estos resultados en mente, durante el curso 2013-2014 se implementó el Entorno personal de aprendizaje (EPA) de la asignatura de Fisiología Animal I, y fue el propósito de este estudio analizar los posibles beneficios de esta nueva metodología, evaluando el grado de satisfacción e implicación del alumnado.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El EPA desarrollado en Scilped se ideó para el estudio de la asignatura Fisiología Animal I. Se trata de una asignatura obligatoria del segundo curso del Grado de Biología, impartida por el área de Fisiología, del Departamento de Fisiología, Genética y Microbiología de la Universidad de Alicante.

Las clases teóricas de la asignatura, durante el curso 2013-2014, se dividen en dos grupos desiguales: por un lado el grupo de alto rendimiento académico (ARA), con 17 estudiantes, y por otro el resto de los estudiantes, un total de 172, en un único grupo de teoría.

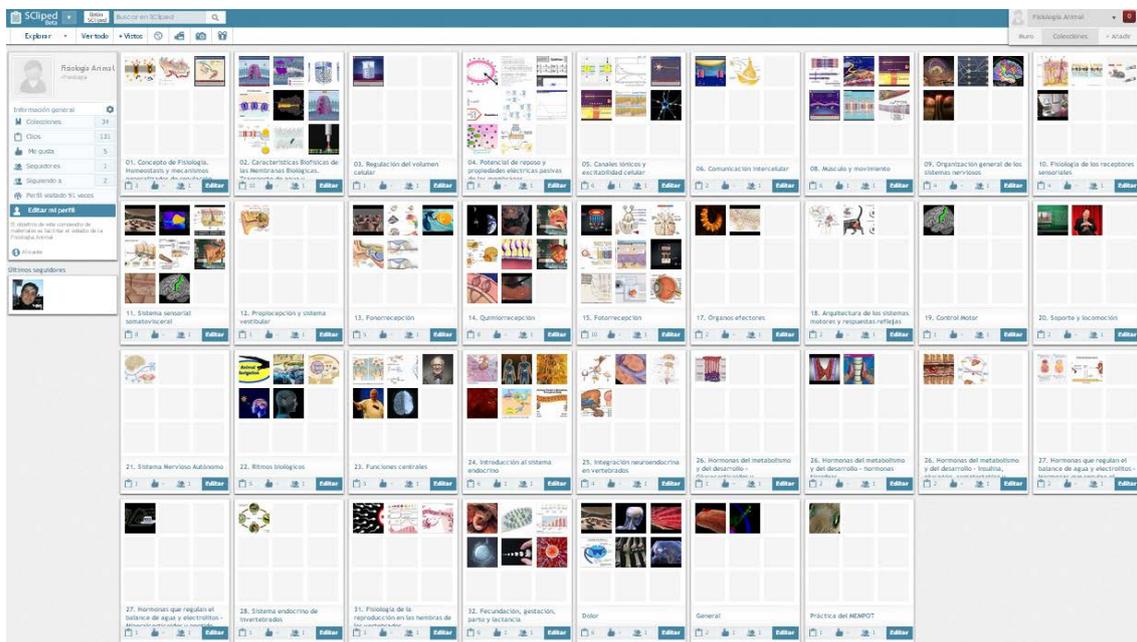
2.2. Materiales

El EPA de la asignatura Fisiología Animal I se desarrolló con la herramienta Scilped (www.scilped.com) (18). Scilped es un portal de selección y clasificación (“curación”) de contenidos. Este tipo de páginas ofrece una ventaja doble: por un lado permite seleccionar contenidos de internet fácilmente, y visualizarlos en una interfaz organizada y visualmente atractiva. Además, permite la creación de redes sociales en función de los intereses propios o la creación de contenidos.

Se creó un entorno personal de aprendizaje público y gratuito (<http://scilped.com/Fisiologia/colecciones>) (10). El EPA se dividió en colecciones, cada una de las cuales corresponde a un tema específico de los contenidos teóricos y prácticos detallados en el guión de la asignatura.

De este modo, el EPA desarrollado dispone de un total de 130 “clips” (ver imagen 1), distribuidos en 34 colecciones, que responden de manera organizada y ordenada por temas a casi todos los objetivos formativos específicos de la asignatura.

Imagen 1. Interfaz del EPA de Fisiología Animal I en Scipled.



2.3. Instrumentos

Para evaluar la implicación y satisfacción del alumnado con el EPA Scipled, se desarrolló un cuestionario con 13 preguntas, y cinco posibles respuestas: -muy en desacuerdo, -en desacuerdo, -ni de acuerdo, ni en desacuerdo, -de acuerdo, -muy de acuerdo.

El cuestionario constaba de las siguientes preguntas:

1. He utilizado Scipled para preparar la asignatura.
2. El profesorado me ha informado adecuadamente sobre la existencia y uso de Scipled para esta asignatura.
3. Me gusta que el profesorado utilice Scipled.
4. Scipled me parece visualmente atractivo.
5. Scipled me parece fácil de utilizar.
6. Los contenidos están bien organizados.
7. Los contenidos están bien seleccionados.
8. El uso de Scipled facilita el estudio de la asignatura.
9. El uso de Scipled facilita la comprensión de la materia.
10. El uso de Scipled me parece innovador en la docencia.
11. El uso de Scipled me da autonomía en el estudio.
12. El uso de Scipled hace más ameno el estudio.

13. El uso de Scliped podría sustituir la labor del profesorado

2.4. Procedimientos

El profesorado encargado de la docencia de la asignatura comunicó el primer día de clase la existencia y uso del EPA Scliped. En el grupo ARA, se indicaron durante las explicaciones los enlaces pertinentes.

El cuestionario se pasó a todo el alumnado que se presentó al examen de la asignatura durante la primera convocatoria de este curso escolar.

Los resultados a la pregunta “He utilizado Scliped para preparar la asignatura” se muestran en un gráfico de barras superpuestas, donde cada segmento indica el número de alumnos que respondieron a esa pregunta.

En función de las respuestas obtenidas en esta pregunta, los cuestionarios se clasificaron en tres categorías: los que lo habían utilizado (aquellos que respondieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en el cuestionario), los que no lo habían utilizado (aquellos que respondieron “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” en el cuestionario), y los que dieron una respuesta ambigua (aquellos que respondieron “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en el cuestionario).

Los resultados para las demás preguntas se muestran en gráficos de barras superpuestas, en función de las tres categorías antes descritas, donde cada segmento indica el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, siendo el 100% el correspondiente al número total de alumnos que respondieron la pregunta en esa categoría.

3. RESULTADOS

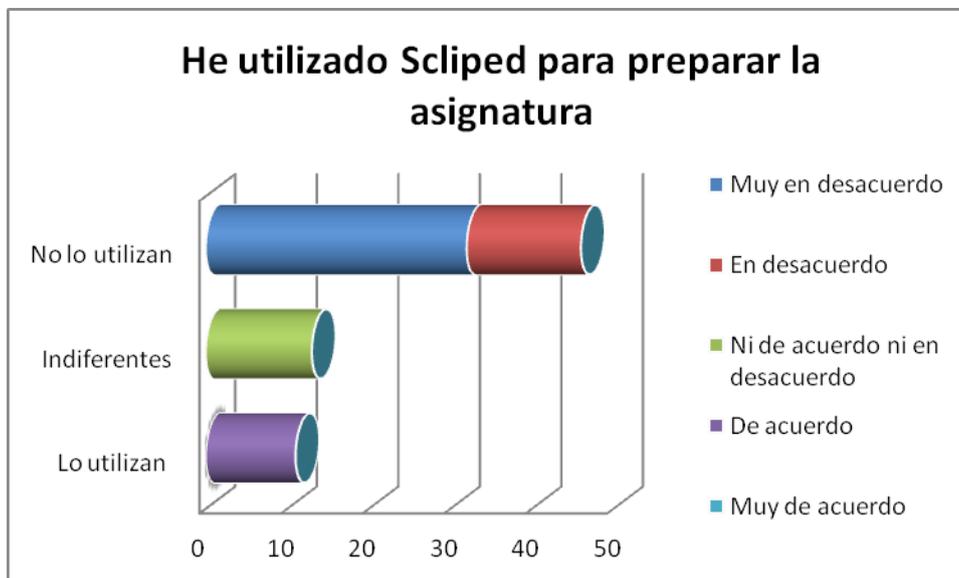
El EPA realizado para la asignatura de Fisiología Animal I, en el Grado en Biología de la Universidad de Alicante recibió, al terminar el curso académico 2013-2014, en el que se había implementado por primera vez, un total de 60.794 visitas a sus 130 “clips”, organizados en 34 “colecciones”, correspondiendo cada una de esas colecciones con un tema de la asignatura.

Para evaluar hasta qué punto se había implicado el alumnado en el seguimiento de esta nueva metodología, se pasó un cuestionario al alumnado que se presentó al examen de la asignatura de Fisiología Animal I durante la primera convocatoria de este curso escolar (2013-2014), un total de 70 alumnos.

Tal y como se observa en la figura 1, el número de alumnos que utilizaron el EPA Scipred desarrollado para la asignatura fue bajo, un total de 11 alumnos, correspondiente con el 16% de los alumnos encuestados. El 66% por ciento contestó que no lo utilizaban.

A partir de esta respuesta se clasificaron las siguientes preguntas.

Figura 1. Respuestas del alumnado sobre el uso del EPA Scipred para preparar la asignatura. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”. Dentro de cada categoría, los segmentos indican el número de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.



Una de las principales dudas era saber si el alumnado pensaba haber recibido la información suficiente sobre la existencia y uso de Scipred. Como se observa en la Figura 2, el 95% del alumnado que utilizó Scipred para preparar la asignatura, declararon que habían recibido una información suficiente sobre la herramienta. Sin embargo, en aquellos que eran “indiferentes” o que no lo utilizaban, el porcentaje bajaba hasta el 60%.

Como se observa en la Figura 3, aquellos que utilizaban Scipred como una herramienta más de trabajo, apreciaron que el profesorado se lo hubiera proporcionado (aproximadamente el 70% del alumnado). Este porcentaje disminuía en función de la implicación mostrada por el alumnado: los que eran indiferentes apreciaban esta

herramienta en un 50%, mientras que sólo el 30% de los que no lo utilizaban tenían interés por ella.

Figura 2. Respuestas del alumnado sobre la información por parte del profesorado del EPA Scilped. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”. Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

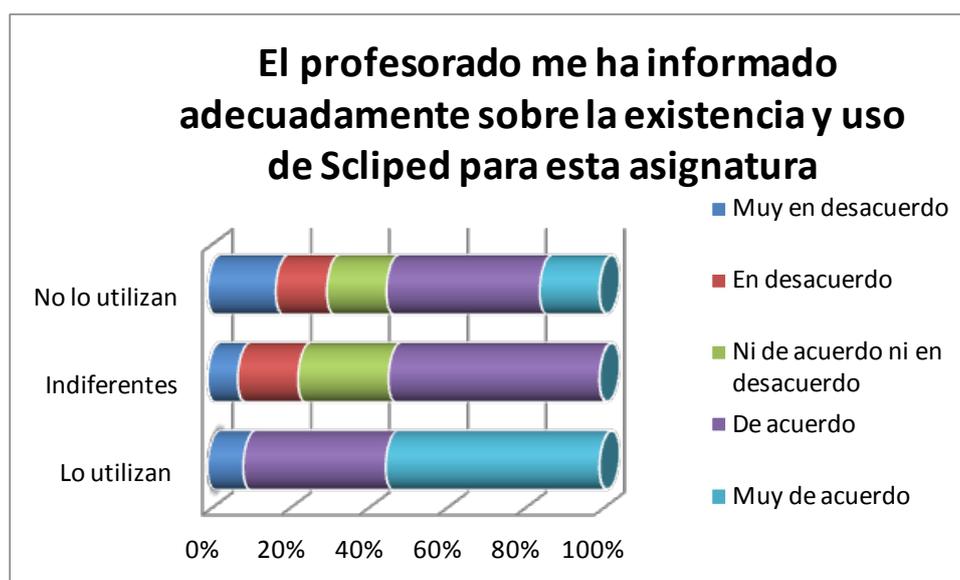
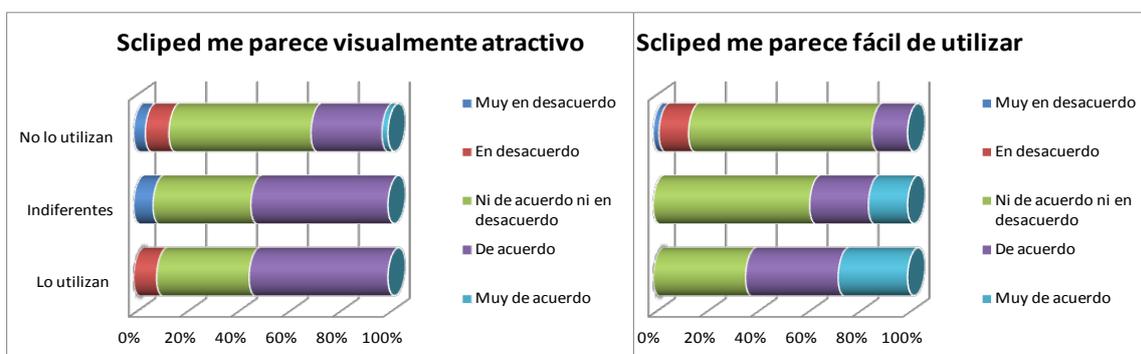


Figura 3. Respuestas del alumnado sobre el interés por el uso de Scilped por parte del profesorado. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”. Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.



También se evaluó el interés que una herramienta de este tipo podría despertar en el alumnado a simple vista: evaluando el aspecto y la facilidad de manejo de Scipled (Figura 4). Los que utilizaron la herramienta declararon que era atractiva (60%) y fácil de utilizar (70%). Los que no la utilizaron no tuvieron una opinión clara sobre ella (ni de acuerdo ni en desacuerdo), pero sólo un 10% de ellos declaró que fuera difícil o poco atractiva.

Figura 4. Respuestas del alumnado sobre el atractivo de Scipled: visualmente atractivo o fácil de utilizar. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”.

Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

En cuanto a los contenidos expuestos en el tablero de curación, se les preguntó sobre la pertinencia de éstos y su orden, como se observa en la figura 5. Como era de

esperar, aquellos que lo habían utilizado consideraban (70%) que los contenidos eran pertinentes y que su organización, por temas, era la adecuada. Los que no lo utilizaron dieron mayoritariamente respuestas imprecisas, pero el porcentaje de desacuerdo en ambos grupos era muy bajo, tanto por la organización (10% de los que no lo utilizaban, 23% de los indiferentes), como por la pertinencia (15% de los que no lo utilizaban, 10% de los indiferentes) de los contenidos.

Entre los posibles beneficios que podría proporcionar Scliped, se valoraron los siguientes: facilitación, amenización y autonomía en el estudio y comprensión de la materia. Los resultados se muestran en la figura 6. El 80% de los estudiantes que habían utilizado la herramienta en su estudio respondieron que el uso de Scliped les había facilitado tanto el estudio, como la comprensión de la materia.

Figura 5. Respuestas del alumnado sobre la organización y pertinencia de los contenidos de Scliped. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”.

Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

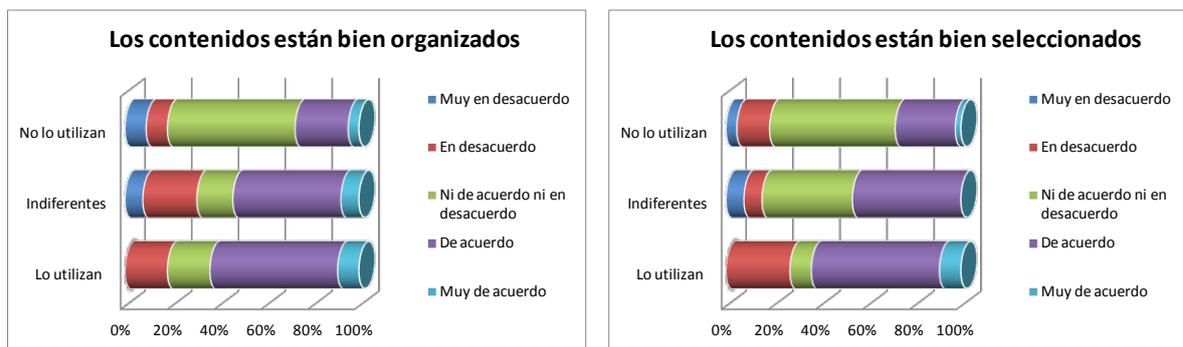
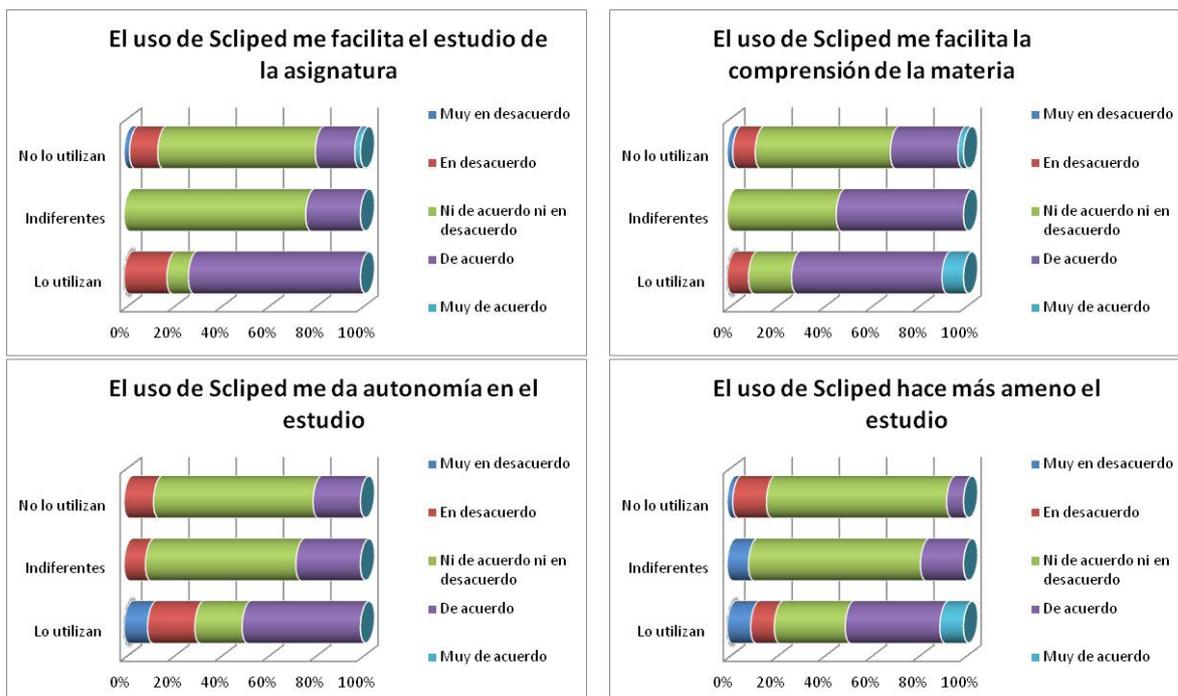


Figura 6. Respuestas del alumnado sobre los posibles beneficios del uso de Scliped. Se evaluaron las siguientes áreas: -facilitación, amenización y autonomía en el estudio y comprensión de la materia. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”. Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.



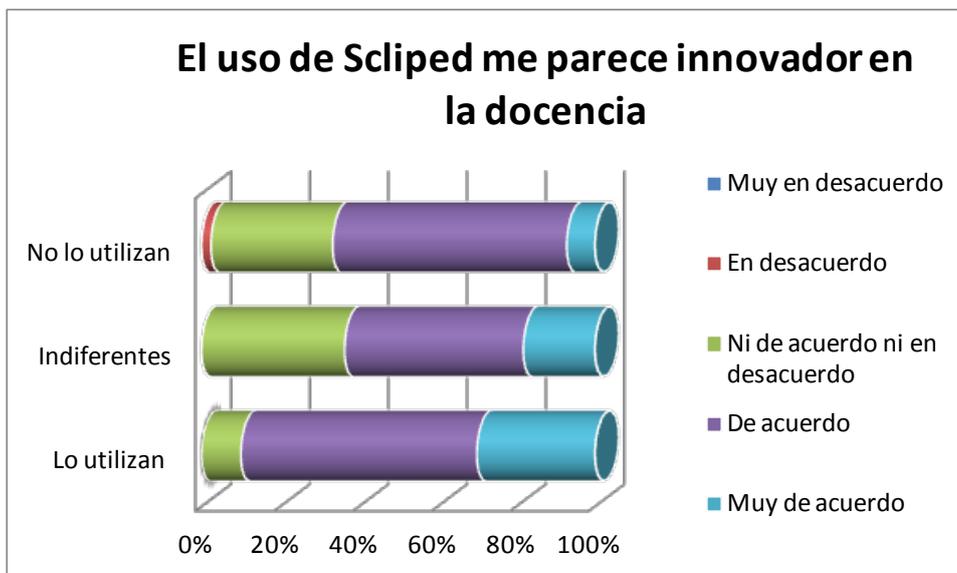
Los que no lo había utilizado, o los indiferentes, respondieron, como era de esperar, con una mayoría de respuestas imprecisas “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. Sin embargo, el 60% de los indiferentes y el 40% de los que no lo habían utilizado, respondieron que Scliped facilitaba la comprensión de la materia.

Los que lo habían utilizado valoraron también mayoritariamente (sobre el 60%) la autonomía proporcionada por esta herramienta, y cómo sus contenidos habían amenizado el estudio de la asignatura.

El grueso de respuestas en los que no lo utilizaron, sin embargo, sigue respondiendo “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

Por otra parte, como se muestra en la figura 7, todos los grupos coinciden en que utilizar la herramienta Scliped es innovador en el ámbito educativo (95% de los que lo utilizaron, 75% de los que no lo utilizaron)

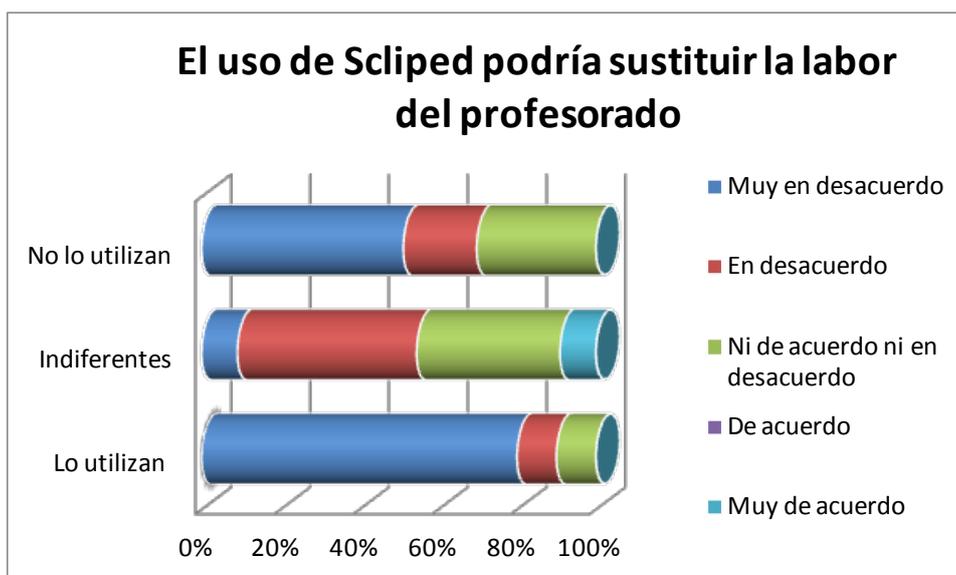
Figura 7. Respuestas del alumnado sobre la innovación de utilizar la herramienta Scliped. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”. Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.



Finalmente, en mayor o menor medida, todos los grupos manifiestan que, pese a la innovación, este tipo de materiales no podría sustituir la labor desarrollada por el profesorado (90% de los que lo utilizan, 50% de los indiferentes y 65% de los que no lo utilizan; ver figura 8).

Figura 8. Respuestas del alumnado sobre posibilidad de que la herramienta sustituya la labor del profesorado. Los resultados se agruparon en las categorías “lo utilizan”, “no lo utilizan”, “indiferentes”.

Dentro de cada categoría, los segmentos indican el porcentaje de alumnos que respondieron a esa pregunta, en función de las cinco posibles respuestas: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.



4. CONCLUSIONES

A pesar a los buenos pronósticos sobre el uso de esta herramienta Scilped por el alumnado, y a pesar también del gran aumento en el número de visitas a la colección desarrollada, lo cierto es que la herramienta no ha tenido el seguimiento esperado, con un porcentaje de seguimiento de tan sólo un 16% sobre los alumnos encuestados (e.g. aquellos que se presentaron al examen en la convocatoria de junio del curso académico 2013-2014). Los alumnos encuestados, por su parte, suponían un 41% del alumnado matriculado en la asignatura.

En cuanto a las causas de este bajo porcentaje de adhesión a la herramienta, podría deberse a varios motivos, uno de ellos la falta de información. Mientras que el grupo que utiliza Scilped afirma haber recibido información suficiente, este porcentaje es mucho más bajo en los otros dos grupos (del 95% al 60%, respectivamente).

En general se observa que el grupo que utiliza Scilped parece estar satisfecho con la herramienta: al 70% le gusta que el profesorado se la haya propuesto, y les parece una herramienta visualmente atractiva (60%) y fácil de utilizar (70%), con unos contenidos bien organizados y seleccionados (70%). Además, por su utilidad, la herramienta les facilita el estudio de la asignatura y les ayuda a comprenderla mejor (80%), aunque esto no implica expresamente que tengan más autonomía en el estudio ni que la labor sea menos ardua (50%). Además, a pesar de lo innovador de la metodología (95%), esto no implica que un tablero de recursos digitales pudiera sustituir la labor del profesorado (90%).

El grupo que no utiliza Scilped, o los indiferentes, por su parte, parecía mostrar una menor información sobre su existencia y manejo (60%), como se refleja en la mayor parte de sus respuestas, donde predominan las respuestas poco concluyentes, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, resultados que demuestran el desconocimiento sobre la herramienta que tiene este grupo. Sin embargo, ambos grupos coincidían en que la herramienta era innovadora (70%), y que no podría sustituir la labor del profesorado (65% y 55%, respectivamente).

Estos resultados, tomados en conjunto, parecen reforzar las ideas expuestas previamente de que en el EEES se deben introducir nuevas tecnologías educativas, que atiendan a la diversidad del alumnado y faciliten su autonomía. Estas nuevas herramientas, no obstante, no están reñidas con la clase magistral tradicional, que tanta seguridad sigue proporcionando al alumnado, sino que suponen, más bien, un apoyo

docente añadido, que permitan desarrollar las competencias propuestas para los nuevos estudios de Grado.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

El principal inconveniente de esta metodología es la enorme cantidad de tiempo necesario para su puesta en marcha. La recopilación y selección de materiales es un trabajo laborioso, que no se reconoce ni profesional ni económicamente en la labor del profesorado.

Por otra parte, al no ser los creadores de los contenidos, los autores pueden modificarlos, cambiarlos de ubicación o eliminarlos, lo que implica una supervisión constante del EPA Scilped y sus recursos.

Además, el uso de estos recursos queda a la plena voluntad del alumnado. En los estudios de grado, el creciente número de trabajos individuales y grupales, prácticas, exámenes formativos y clases hacen que el alumnado se sienta saturado de información y obligaciones, y que en algunos casos se aproximen a esta herramienta con la sensación de enfrentarse a una obligación más, una fuente adicional de materia de estudio, en lugar de una ayuda.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

La propuesta de mejora básica que se puede hacer para nuestro proyecto de EPA es la actualización y revisión continua de los materiales, y la implementación de nuevos contenidos formativos.

Atendiendo a los resultados manifestados por los estudiantes, habría que plantearse también o bien una reorganización de los contenidos, o bien una explicación adecuada al alumnado sobre el orden establecido, para que les sea más sencillo e intuitivo encontrar los recursos requeridos.

Por otra parte, parece fundamental incluir el EPA Scilped dentro de la rutina diaria de la clase, para que el alumnado no tenga que enfrentarse a él como una nueva fuente de información, sino como una ayuda precisa para apartados especialmente complejos.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

No se tiene prevista la continuidad de la red.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, vol. Mar., pp. 3-7.
2. Covill, A. E. (2011). College Students' Perceptions of the Traditional Lecture Method. *Student Journal*, vol. 45 (1), pp. 92-101.
3. Danvila del Valle, I., Moya Velasco, J., Carabante Muntada, J. M., Velayos Vega, J. (2013). El papel de la clase teórica en el Espacio Europeo de Educación Superior *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 19, núm. especial abril, pp. 701-709.
4. Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, vol. 24, pp. 35-56.
5. Green, C. C. (2011). *The effectiveness of a first-year learning strategies seminar*. Delaware: ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation.
6. Jenaro Río, C., Flores Robaina, N., Poy Castro, R., González-Gil, F., Martín-Pastor, E. (2013). Metodologías docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. *Revista de enseñanza universitaria*, vol. 39, pp. 1-16.
7. Méndez Cea, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
8. Owens, K. (2006). Cyberspace versus face to-face: *The influence of learning strategies, self-regulation, and achievement goal orientation*. James Madison U.
9. Pedersen-Randall, P. J. (1999). *The effects of active versus passive teaching methods on university student achievement and satisfaction*. U Minnesota.
10. Pérez Rodríguez, R.; Sergi Soriano Úbeda; Armando Alberola Die; Pilar Llobell Pascual; Isabel Ivorra Pastor; Juan Enrique Martínez-Pinna López; Andrés Morales Calderón. 2013. Colecciones de Fisiología Animal I. <http://scliped.com/Fisiologia/colecciones>.
11. Pérez Rodríguez, R.; Soriano Úbeda, S., Alberola Die, A., Llobell Pascual, P., Ivorra Pastor, I., Martínez-Pinna López, J. E., Morales Calderón, A. (2013). Red Scliped: curación de contenidos online para facilitar el aprendizaje autónomo de

- Fisiología Animal I. En: coordinadores, José Daniel Alvarez Teruel, María Teresa Tortosa Ybáñez, Neus Pellín Buades. *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes* [Recurso electrónico]. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2013.
12. Pérez Rodríguez, Rocío. 2012. Colecciones de Fisiología.
<http://www.scliped.com/RocioPR/colecciones>
 13. Pérez Rodríguez, Rocío; González Escolano, Héctor; Morales Calderón, Andrés. 2013. Uso de tableros de curación de contenidos seleccionados y redes sociales colaborativas en la docencia de excelencia. Pp 1561-1572. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria [Recurso electrónico]: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica = XI Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Reptes de futur en l'ensenyament superior: docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica / coordinadores, M^a Teresa Tortosa Ybáñez, José Daniel Alvarez Teruel, Neus Pellín Buades. Alicante: Universidad de Alicante, 2013. ISBN 978-84-695-8104-9, 2659 p.
 14. Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learnings*. Corwin Pr Inc.
 15. Sancho Saiz, J., Arrugaeta Gil, J. J., Ramos Hernanz, J. A., Puellas Pérez, E., Rico Pastrana, T. (2013). ¿Cómo afecta la introducción de las metodologías del Aprendizaje Cooperativo y del Aprendizaje Basado en Proyectos en la opinión de los/las estudiantes sobre el profesorado? *Congreso universitario de innovación educativa en las enseñanzas técnicas*. Valencia 10-12 julio 2013.
 16. Scolari, C. A. (2012). Universidad y crisis (III): La clase magistral.
<http://www.digitalismo.com/universidad-y-crisis-iii-la-clase-magistral/>
 17. Seidel, L. E., & England, E. M. (1999). Gregorc's cognitive styles: College students' preferences for teaching methods and testing techniques. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 88 (3, Pt 1), pp. 859-875.
 18. Scliped.www.scliped.com
<http://scliped.com/Fisiologia/colecciones>