

## APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADAS EN PROYECTOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

*Ángeles Castaño Madroñal  
David Florido del Corral  
Dpto. Antropología Social  
F. Geografía e Historia  
Universidad de Sevilla<sup>11</sup>  
acastamad@us.es*

### RESUMEN

El proyecto tiene como primer objeto fundamental la racionalización de la actividad docente, en una doble vertiente: mejora de la coordinación entre las estrategias docentes de los profesores implicados en el mismo y distribución más equilibrada y eficiente de la carga docente. Un segundo objeto básico es la activación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, incluyendo técnicas de evaluación novedosas en el modelo del EEES. Las técnicas de aprendizaje que se han fomentado son el uso de la acción tutorial como eje básico del proceso de aprendizaje, la rúbrica como elemento de evaluación, el uso de nuevas tecnologías para la búsqueda de fuentes documentales, desarrollando competencias en información, trabajo autónomo y desarrollo de proyectos de investigación en Antropología Social. Las actividades toman el modelo del plan de trabajo que se exige en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología, asignatura troncal básica, donde se aplica el aprendizaje basado en proyectos.

**Palabras clave:** Tutorial, Rúbrica, Competencias, Aprendizaje Autónomo.

---

<sup>11</sup> Este artículo es resultado de la memoria final del proyecto “Aplicaciones del Aprendizaje Basado en Proyectos en Antropología Social”, aprobado por la Universidad de Sevilla en el I Plan Propio de Docencia, Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente, en 2008/09. Este proyecto pudo llevarse a cabo con la colaboración de los profesores Félix Talego Vázquez, Carmen Mozo González, Javier Hernández Ramírez, José María Manjavacas Ruíz, Susana Moreno Maestro, Juan Agudo Torrico, Assumpta Sabuco Cantó y de la responsable del servicio de biblioteca de Humanidades Victoria Tejada Enríquez. El proyecto fue dirigido por los autores de este artículo.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto tiene como punto de partida la reflexión por parte de un grupo de profesores sobre las dificultades específicas de la titulación de Antropología Social, debido a su carácter de título de sólo Segundo Ciclo. Esta andadura se inicia en 1994 y tuvo una reorganización del Plan de Estudios en 1999. Al contar sólo con dos años para la formación del alumnado y dado el interés suscitado desde diferentes trayectorias académicas por la Antropología, el perfil de los estudiantes de la licenciatura era y es extremadamente heterogéneo. Inicialmente, se primó por parte del Ministerio de Educación el acceso a los diplomados en Enfermería, lo que limitaba absolutamente el perfil del alumnado, con el agravante de ausencia de formación previa en las materias troncales. A partir del curso 1996/97 se aceptó priorizar también otras diplomaturas como Educación Social y Trabajo Social, aunque la petición más importante no fue aprobada: permitir el acceso en igualdad de oportunidades a todas las diplomaturas y a los alumnos que hubiesen terminado el primer ciclo de las licenciaturas de campos afines, en los terrenos sociológico y humanístico. Sólo en 2005 el ministerio aprobó una orden que recoge esa reivindicación “histórica” de la licenciatura de Antropología.

El resultado de esta trayectoria es una acusada pluralidad entre los alumnos en diversos aspectos. Gracias a los diferentes perfiles de ingreso, ha habido una notable heterogeneidad en conocimientos previos y prácticas metodológicas, lo que ha dificultado el establecimiento de criterios didácticos válidos para todos. A ello se une la heterogeneidad de edades de ingreso y la diversidad socio-económica, que afecta a las expectativas académicas y al ritmo de seguimiento del plan de estudios: era habitual que una buena parte de los estudiantes buscaran simplemente un complemento a la formación previa, y sobre todo una mejora laboral, aunque cada vez es más normal un interés específico, tanto académico como profesional, por la Antropología.

Tales condiciones han tenido y tienen repercusiones tanto positivas como negativas para el trabajo académico y para la formación del alumnado. Por una parte, se constatan riqueza, dinamismo, aportación de fuentes de información y reflexión complementarias, a partir de esa heterogeneidad en el perfil de ingreso. Las aportaciones de visiones desde otras áreas de conocimiento permiten interdisciplinariedad, enriqueciendo la perspectiva de la Antropología y desde la Antropología. Es gratificante comprobar la sorpresa y el interés con el que algunos alumnos abordan el análisis de su cotidianeidad desde las nuevas perspectivas, antes impensadas, que conocen en la Antropología.

Pero hay otras resultantes negativas como el absentismo, el abandono de la carrera por el desánimo de enfrentarse a una nueva enseñanza desde otra formación previa o por las incompatibilidades que se generan al combinar el ámbito laboral, el personal o doméstico y el formativo –con las exigencias que implica iniciar una licenciatura sin un conocimiento previo adecuado-. Pese al importante esfuerzo que realizan para seguir las materias, es posible, sobre todo en los que adolecen de formación específica previa, que su afán sea insuficiente, lo que incide en la percepción de fracaso. Ello tiene su reflejo en estadísticas académicas, tanto en los indicadores de resultados de calificaciones como en los abandonos y en los años promedio

para finalizar el plan de estudios<sup>12</sup>.

En general destaca el alto número de matriculados en primer curso de la licenciatura. En cuanto a la optatividad, la selección de las asignaturas parece estar guiada por la formación previa y el interés de la asignatura para su aplicabilidad laboral y /o académica. El porcentaje de no presentados responde a las cuestiones aludidas en estos antecedentes. De ahí la necesidad de articular procesos conjuntos de enseñanza que optimicen el uso de las metodologías y técnicas antropológicas de forma transversal desde el primer curso y a lo largo de la elección de las asignaturas de segundo.

## 2. OBJETIVOS

Varias son las metas que nos propusimos a la hora de abordar el proyecto, y de diferente índole. Gracias a la toma de conciencia de los problemas observados en la práctica docente en la titulación, sabíamos de la importancia de coordinar diversas actividades de aprendizaje que, siendo comunes en las diversas materias de primer y segundo curso, sin embargo, se trabajan de modo singular e independientemente en el marco de cada asignatura. Nos referimos a análisis de textos científicos, sistemas de citas, o a la preparación de ensayos monográficos para su exposición en sesiones de debate (seminarios). En diversos contextos (Plan de Autoevaluación de la Licenciatura de Antropología Social; Consejos de Departamento, tutorías de diversas asignaturas), se ponía de manifiesto que en el trabajo de los estudiantes había solapamientos y sobrecargas como resultado de la ausencia de una coordinación docente efectiva.

En otro nivel, el planteamiento de actividades de aprendizaje debía favorecer el trabajo autónomo por los estudiantes (Álvarez y García, 2002; Boud, 1988), de modo que a la experimentación se uniese la consecución de habilidades que serán fundamentales para superar las exigencias de la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación. A partir de la experiencia acumulada en esta asignatura, conocíamos que tareas básicas para superar sus exigencias, como el análisis de textos de contenido teórico, la búsqueda autónoma de fuentes para realizar trabajos académicos o la presentación de resultados de crítica teórica siguiendo las reglas formales del campo de conocimiento antropológico, no eran correctamente cumplidas por los estudiantes. Por ello, para favorecer la creación de sinergias que conduzcan a la superación de estas habilidades, se ideó que desde primer curso, en las materias troncales, se deberían ir trabajando las mismas con actividades específicas. Se trata de tareas que permiten el desarrollo de nuevas metodologías docentes, un tercer gran objetivo del proyecto, en las que el estudiante desarrolla un papel más activo, se incorpora al proceso de aprendizaje

---

<sup>12</sup> Las medias para el quinquenio 2003-2008 de las tasas de graduación, abandono y eficiencia son: 13,5%, 48,8% y 75,9% (Fuente: Servicios Centrales de la Universidad de Sevilla). Para contextualizar adecuadamente estos datos hay que tener en cuenta que, en su mayor parte, hablamos de estudiantes trabajadores –y por ello no a tiempo completo en las tareas de estudio-, de modo que no es infrecuente que se matriculen en menos créditos de los posibles, por cuestiones de agenda semanal, o por pretender realizar más cómodamente el plan de estudios, en tres o cuatro años, en lugar de los dos en los que está organizado.

(Michavila, 2003) y aplica, de modo práctico, algunas de las reglas básicas de trabajo académico de la Antropología.

Por último, mediante la puesta en marcha de instrumentos de evaluación, como la rúbrica o matriz de valoración, siguiendo el modelo de Goodrich (2001), se persigue que el proceso de evaluación deje de ser una acción finalista ejercida por el profesor a posteriori. Se trata por ello de incorporar la evaluación al proceso formativo, dotando al estudiante de herramientas que guíen la realización de sus actividades, tanto a priori como una vez realizadas las mismas, fomentando en ellos un análisis reflexivo acerca de sus recursos, de sus esfuerzos y de los resultados obtenidos. Creemos que un procedimiento de estas características, amén de permitir el establecimiento de criterios expresos, objetivos y conocidos de antemano, permite aumentar la legitimidad de la posición del profesor en el desarrollo de la heteroevaluación.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación se ha orientado a que los estudiantes de Segundo Curso desarrollen el aprendizaje basado en proyectos (Thomas, 2000); esto es, poner en marcha un sistema que promueve la autonomía en el aprendizaje del estudiante, bajo la guía y tutela del profesor, que orienta sobre todo en la búsqueda de recursos formativos en distintos escenarios, controla todo el proceso mediante una programación de actividades y favorece la evaluación reflexiva por parte del estudiante (Álvarez y García, 2002, Tylor, 1997). Se trata de un modelo, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (académicos y profesionales), que ya ha sido experimentado en otro plan de estudios por alguno de los integrantes del equipo (Florida y Hernández, 2007). En este modelo, centrado en *cómo hacer las cosas*, la tutoría se erige en herramienta clave.

Este modelo se pretende aplicar mediante el diseño de un proyecto de investigación y la redacción de la memoria consecuente en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología, de 14 créditos LRU (9 teóricos y 5 prácticos y de campo -10,5 ECTS-), a realizar por estudiantes de segundo curso, bien de forma individual o bien participando en equipos de trabajo de hasta tres estudiantes. Para concluir el plan de trabajo resulta fundamental la integración de, por una parte, una serie de competencias procedimentales, como la búsqueda de información, el análisis de textos y la interpretación coherente de los mismos para la elaboración de un marco teórico, la definición de objetivos en el marco del proyecto, o la redacción correcta de resultados, siguiendo las reglas formales del ámbito disciplinario. Por otra parte, se requiere de una primera inmersión en los conocimientos de materias troncales, a través de la cual tener acceso a los tópicos relevantes en cada ámbito de la Antropología<sup>13</sup>. A partir de estas premisas, se desarrollaron las siguientes tareas:

---

<sup>13</sup> De ahí el amplio elenco de materias que participan en el proyecto: Antropología Económica, Antropología de la Organización Social, Antropología Política, Antropología Simbólica, Antropología de la Salud, Antropología de los Géneros, Antropología de los Pueblos Mediterráneos, Etnología Regional de Andalucía.

i) Detección de los puntos débiles en relación a las exigencias del modelo de aprendizaje basado en proyectos. Se estableció que debe quedar resuelto en el primer nivel de la licenciatura el conocimiento acerca de las reglas formales de presentación de textos académicos: organización de contenidos, sistemas de cita, incorporación de terceras voces, etc. Así, se establecerán como requisitos evaluables en la presentación de trabajos de estas asignaturas de primer curso (ensayos con apoyo bibliográfico y comentarios de texto).

ii) Realización de talleres para la búsqueda de recursos bibliográficos usando bases de datos y recursos informáticos<sup>14</sup> para los alumnos de primer y segundo curso. Las competencias informacionales pretendidas han sido: plantear y estructurar las búsquedas; conocimiento de los recursos en Antropología que ofrece la Universidad de Sevilla; uso de distintas bases de datos fundamentales en nuestro ámbito – Dialnet, ISOC, Scirus, Jstor; búsquedas expertas a través de Google académico. Todos los contenidos explicados en clase, más otros de carácter más avanzado, se han incluido en una página wiki.

iii) Elaboración de rúbricas como herramientas de evaluación basadas en el aprendizaje por competencias, para ahondar en el carácter autónomo y reflexivo del papel del estudiante (Goodrich, 2000). Se optó por el modelo de matriz de valoración de tipo analítico (Moskal, 2000), que permite a la par que definir los criterios de valoración, establecer los grados progresivos de ejecución de los distintos criterios definidos. Las rúbricas se han diseñado para las distintas actividades formativas, tanto en el primer como en el segundo curso del plan de estudios: exámenes, seminarios, análisis de textos científicos y, la más compleja, para la elaboración de proyectos de investigación.

iv) La última de las tareas es el desarrollo del plan de acción tutorial para el proyecto de investigación que han de desarrollar en la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología, que sirve de corolario al proyecto.

Tanto en el caso de los talleres de búsqueda bibliográfica, como en la aplicación de las rúbricas y el caso de los proyectos de investigación desarrollaron, se pasaron cuestionarios, con preguntas cerradas y abiertas, para recoger la percepción de los estudiantes de las herramientas puestas en marcha a lo largo del curso, tanto en el primer nivel como en el segundo.

#### **4. RESULTADOS**

Agrupamos los principales resultados en tres grandes apartados: realización de rúbricas, valoración de los estudiantes de las diversas actividades formativas realizadas y puesta en marcha de un plan de acción tutorial para el seguimiento de los proyectos de investigación en el marco de la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología.

---

<sup>14</sup> Realizados en abril de 2009, en el Aula de Informática de la Facultad de Geografía e Historia, a cargo de Victoria Tejada, colaboradora en el proyecto y Jefa de Sección de Humanidades de la Biblioteca, para los estudiantes de Métodos y Técnicas en Antropología, y en febrero y marzo de 2010 para los estudiantes de primer curso del resto de asignaturas troncales que participan en el proyecto (Antropología Política, Antropología Económica, Antropología de la Organización Social, Etnología Regional de Andalucía).

i) En lo que hace a las rúbricas, su uso ha permitido el establecimiento de estándares formativos en diversas actividades: homogeneización del sistema de citas y referencias en los textos y del formato de los trabajos de seminario (índice, introducción, estructuración del desarrollo temático, elaboración de conclusiones, recopilación bibliográfica) y estandarización en el análisis de textos (identificación de ideas centrales, encuadre teórico, identificación de las posiciones del autor y posicionamiento crítico ante el texto). Una de sus principales potencialidades consiste en que identifica las buenas y las malas prácticas de aprendizaje, indicando los objetivos y competencias a conseguir expuestas procesualmente. Por tanto, el alumno puede organizar y orientar el proceso de desarrollo de las tareas. Además, las matrices pueden ser utilizadas como una guía a priori que establezca los estándares ideales a los que se debe dirigir el esfuerzo del estudiante, obligando también al docente a definir claramente sus metas de aprendizaje para cada dimensión. Esta característica es especialmente bienvenida en el caso de tareas, o conjunto de tareas, especialmente novedosas para los estudiantes, como es el caso de los proyectos de investigación. Además, como herramienta a posteriori, la matriz de valoración estimula el ejercicio crítico autorreflexivo por parte del estudiante.

En la memoria parcial de esta investigación se publicaron las rúbricas relativas a exámenes<sup>15</sup> y análisis de textos científicos<sup>16</sup> y trabajos colaborativos para preparación y presentación de temas monográficos en seminarios<sup>17</sup>. Estas experiencias sirvieron para diseñar la matriz para proyectos de investigación, que se caracteriza por la definición pormenorizada de dimensiones y una definición de prácticas de aprendizaje, para cada dimensión, articulada a través de un *continuum* desde las malas a las buenas prácticas. En un primer momento se seleccionaron cuatro comportamientos-tipo, pero en la práctica hemos podido comprobar que la situación negativa extrema no suele ser tomada como referente, así que optamos por establecer un diseño con tres posiciones, como se puede observar en la tabla 1.

Esta matriz se ha podido definir gracias a la experiencia docente acumulada por parte del profesor, pues de lo contrario la definición de situaciones típico-ideales podría no conectar con la praxis de los estudiantes, ni con sus percepciones, lo que anularía los efectos de guía a priori y autoevaluación reflexiva a posteriori que esta técnica posee.

	<b>3 (Praxis optima)</b>	<b>2 (Praxis intermedia)</b>	<b>1 (Praxis inadecuada)</b>
<b>SELECCIÓN DEL</b>	Se elige un problema	Se selecciona un	Selección de un tema

<sup>15</sup> Los criterios de valoración fueron: conocimiento de contenidos del programa, capacidad para aplicar conceptos y categorías, capacidad para identificar otras cuestiones de interés relacionadas con los conceptos centrales, manejo y uso de citas bibliográficas. Se describieron tres situaciones para cada criterio, de la buena a la mala práctica

<sup>16</sup> Aquí se exigía: reconocimiento de ideas centrales del texto, reconocimiento de argumentos de las ideas centrales, capacidad para aplicar conceptos y categorías conceptuales, introducción de citas bibliográficas, capacidad de posicionamiento crítico. También se describieron tres situaciones posibles, graduales.

<sup>17</sup> En esta herramienta los criterios fueron: selección del tema (de acuerdo con objetivos y contenidos de la materia), estrategias de búsqueda de información, selección bibliográfica, elaboración de índice de contenidos (organización de contenidos), exposición y colaboración y corresponsabilidad en el desempeño de tareas. En este caso, cada criterio se articuló en cuatro situaciones típico-ideales, desde las buenas a las malas prácticas.

APLICACIONES DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADAS EN PROYECTOS EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

<b>PROBLEMA DE ESTUDIO</b>	con sentido dentro de un paradigma, en contextos empíricos accesibles, y con justificación social (aplicabilidad)	objeto de investigación con sentido teórico y práctico, pero con dificultades de accesibilidad y/o desconocimiento de sus contextos para la realización de un trabajo empírico	de investigación sin anclaje teórico, a partir del conocimiento y la experiencia profesional del estudiante, sin que su aplicabilidad sea un criterio importante
<b>ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN PARA LA REDACCIÓN DEL PROYECTO</b>	Se han consultado distintos tipos de fuentes, ha habido una selección crítica y se han aplicado al problema de estudio críticamente y mediante triangulación	Se han consultado distintos tipos de fuentes, están bien referenciadas, sin alcanzar una completa articulación entre las informaciones que generan para describir y explicar/comprender el problema de estudio en su complejidad	Se consultan varios tipos de fuentes, pero no hay una referenciación adecuada, ni se aplican para describir y explicar/comprender las diferentes dimensiones del problema
<b>ELABORACIÓN DE UN MARCO TEÓRICO</b>	Se han seleccionado críticamente perspectivas pertinentes para el tema, a partir de las cuales se ofrece una perspectiva propia con argumentaciones coherentes y reflexivas, basadas en conceptos bien fundamentados	El estudiante ha conseguido acceder a perspectivas relevantes, seleccionando y aplicando adecuadamente los conceptos, que se utilizan para crear una perspectiva original, pero las argumentaciones son deficientes o incompletas, o carecen del rigor exigible en la tradición disciplinar	Se utilizan distintas referencias y perspectivas, pero se aplican incoherentemente para presentar la perspectiva propia y el uso de conceptos es inadecuado
<b>SELECCIÓN DE OBJETIVOS Y OPERACIONALIZACIÓN</b>	La definición y estructuración de objetivos principales y secundarios conforma una secuencia sistemática y exhaustiva de las dimensiones del problema, en relación	La definición y estructuración de objetivos principales y secundarios conforma una secuencia sistemática y exhaustiva de las dimensiones del problema, en relación	Los objetivos principales son pertinentes, pero su desagregación operativa es deficiente y la relación no es exhaustiva o/y sistemática

APLICACIONES DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADAS EN PROYECTOS EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

---

	con la perspectiva teórica seleccionada, y además la operacionalización cumple requisitos de validez y es consistente con el marco teórico	con la perspectiva teórica seleccionada. Hay deficiencias en la selección de variables (ausencias, solapamientos...)	
<b>DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS (NO OBLIGATORIO)</b>	Hay una selección de variables correcta y la definición es precisa y está articulada con los conceptos y objetivos fundamentales. Se aportan argumentaciones de apoyo, teórica y empíricamente fundadas, y se tienen en cuenta explicaciones alternativas. Hay una conciencia explícita de falsabilidad	La selección de indicadores y variables es correcta, se corresponde adecuadamente con los conceptos y objetivos clave, pero hay ausencia de explicaciones alternativas o de apoyo procedentes de otras investigaciones	Hay una formulación mediante indicadores y variables pertinentes, pero la redacción es confusa, no precisa, y no entronca bien con el marco teórico
<b>DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	Se seleccionan los ejes teóricos fundamentales, y se explicitan los mecanismos de generación empírica de datos sobre los mismos, porque hay una completa desagregación de las unidades, coherente con el marco teórico-metodológico	Hay una formulación pertinente de las unidades, teóricamente fundada, pero no se desarrollan los elementos que las conforman	Solo se definen algunos conceptos clave, sin más explicitación, y con lagunas en relación a las dimensiones de problema según el marco teórico elegido
<b>DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE UNIDADES DE OBSERVACIÓN</b>	Se han definido y justificado las unidades generalistas de observación, y se presenta un elenco amplio y bien descrito de escenarios donde realizar el trabajo	Se definen las unidades generalistas, de forma justificada a través de búsqueda de información pertinente, pero no se aporta información relevante sobre	Se definen unidades de observación generalistas, pero sin justificar con información que explique su pertinencia



APLICACIONES DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADAS EN PROYECTOS EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

---

	etnográfico, que es consistente con la perspectiva teórico-metodológica	contextos sociales a nivel micro donde se proyecta realizar el trabajo etnográfico.	
<b>PLANIFICACIÓN DE RECURSOS PROYECTADA Y CALENDARIO</b>	Hay una correcta planificación y justificación de recursos económicos y del personal, así como un cronograma razonable, con etapas bien definidas y tareas y objetivos bien definidos para cada fase	Los recursos son pertinentes, así como la planificación temporal, pero la definición de tareas, responsabilidades y objetivos operativos por cada fase no es clara	Hay un cronograma que respeta fases fundamentales, pero no se establecen claramente responsabilidades, ni los recursos económicos están fundamentadas con la envergadura de las tareas
<b>ELABORACIÓN DE ÍNDICE TEMÁTICO</b>	Hay un plan racional de presentación de resultados, siguiendo un modelo etnográfico, y con los apartados recurrentes en la práctica disciplinar: introducción teórico-metodológica, resultados organizados en capítulos y apartados, reflexiones finales, referencias y anexos.	Hay una intención de estructuración, de carácter implícito, pero no está justificada explícitamente. No están presentes todas las partes fundamentales.	No se observa una estructuración de contenidos, siguiendo las prácticas disciplinares académicas. Se describen las diversas actividades del proyecto sin seguir un plan racional
<b>REDACCIÓN DEL PROYECTO</b>	Utiliza con solvencia estilos argumentativos, maneja con claridad conceptos y articula el texto claramente, usando adecuadamente las convenciones para citas y referencias y haciendo uso de cuadros, tablas y otras herramientas de exposición.	Cumple con los estándares básicos en la estructuración de capítulos, en las formas de argumentación, así como en las citas y en el listado de referencias	La redacción no contiene faltas ortográficas, y respeta convenciones básicas en la estructuración del informe, pero hay deficiencias en el sistema de citas y en las formas de argumentación.
<b>COLABORACIÓN Y</b>	Además de una adecuada coordinación	Ha habido coordinación clara y	Ha habido una coordinación clara y

<b>CORRESPONSABILIDAD EN EL DESEMPEÑO DE TAREAS</b>	antes (reparto), y durante (comunicación a través del proceso de realización), los estudiantes han revisado conjuntamente los resultados, solventando posibles deficiencias, vacíos, incongruencias. El grado de corresponsabilidad e interés recíproco es alto	precisa, pero no sólo en el reparto de tareas, sino en el desarrollo de las mismas. Durante el proceso de realización ha habido comunicación y corresponsabilidad.	precisa, pero las tareas se han desarrollado de forma individual, segmentadamente, y no ha habido comunicación entre los miembros
---	---	--	---

Tabla 1. Rúbrica para la evaluación de proyectos de investigación (*Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología*)

ii) En segundo lugar, se han recogido, mediante encuesta, los resultados de satisfacción de los estudiantes que participaron en las diversas actividades formativas. La formación se impartió en dos turnos de mañana y tarde habiéndose censado previamente los alumnos que solicitaban participar en dicha actividad. En total participaron en las actividades 72 estudiantes<sup>18</sup>, de los que 49 se sometieron de modo voluntario a las encuestas. Es significativo que el nivel de participación en las actividades formativas y en las encuestas de valoración ha sido significativamente más alto en los grupos de mañana, lo que puede relacionarse con la existencia de expectativas de formación más altas en estos alumnos.

Como se observa en el siguiente gráfico, un 73.4% valora con la máxima puntuación la formación en el taller de recursos bibliográficos, mientras el 14% la considera adecuada. Un 75.5% considera excelente la capacitación obtenida en relación con el proyecto de la asignatura *Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología*, y el 16.3% la considera adecuada. La distribución de las respuestas se concentra entre los valores excelente (5) y adecuado/correcto (3), tanto para la rúbrica de exámenes (38.7% y 40.8% respectivamente); como en la de seminarios (48.9% y 36.7% respectivamente); como en la de análisis de texto (51% la consideraron excelente y 36.7% adecuada). En la valoración general el 73.4% otorga la máxima puntuación y el 20.4% los considera correctos o adecuados.

<sup>18</sup> 51 alumnos de las asignaturas de Antropología de la Organización Social y Etnología Regional de Andalucía de los grupos de la mañana, y 21 alumnos de las asignaturas de Antropología de la Organización Social y Antropología Política de los grupos de la tarde.

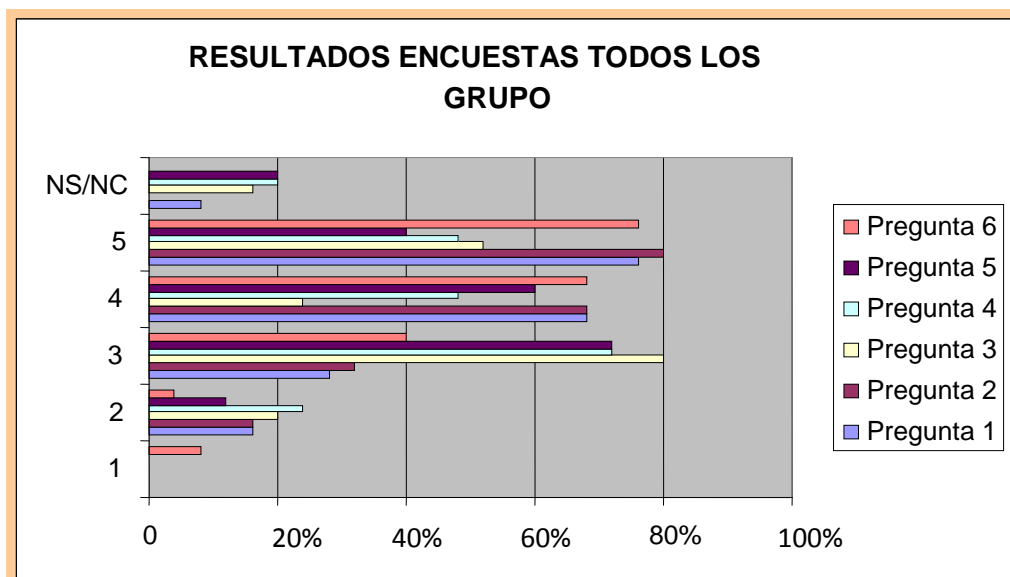


Gráfico 1. Distribución de respuestas en la encuesta de opinión<sup>19</sup> de los estudiantes que han participado en actividades formativas del proyecto (49).

La visión crítica tiene una representación entre un 8% y un 12% (valores 1 y 2). Y en general, las respuestas narrativas se utilizaron para señalar los aspectos mejorables. Así, se solicita que el taller de búsqueda de recursos bibliográficos debió realizarse en varias sesiones formativas de una hora máxima de duración y en grupos muy reducidos. Se ha señalado también que existían distintos grados de conocimiento previo sobre las plataformas virtuales utilizadas, por lo que los grados de familiaridad con los instrumentos eran disímiles, desigualdad que se debería tener en cuenta en el futuro.

iii) A lo largo del presente curso (2009/10) se ha puesto en marcha de forma plena el modelo de tutorización denominado tutoría académica, entendible como “acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que se desarrolla en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas” (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005: 17). Dentro del modelo señalado, nuestro plan persigue la consecución de los objetivos convencionales del mismo; a saber: a) el acompañamiento en el aprendizaje de los estudiantes; b) la orientación en los procesos de construcción del conocimiento científico en la materia; y c) el apoyo en tareas de aprendizaje autónomo. Con todo, el plan de acción tutorial también pretende cumplir metas y asumir retos más propios de los modelos de tutoría más integradores, como el apoyo en la maduración del aprendizaje y la orientación metodológica específica. En el siguiente cuadro se recogen sucintamente las competencias –que se

<sup>19</sup> Las preguntas 1 y 2 incidían sobre el taller de búsqueda de recursos bibliográficos; la 3 sobre la rúbrica para exámenes escritos; la 4 sobre la rúbrica para seminarios; la 5 sobre la rúbrica para análisis de textos; y la 6 indaga sobre una valoración general. El cuestionario tenía una parte cuantitativa, utilizando una escala Likert (valoración de 1 a 5, siendo ésta la más alta) y una pregunta abierta que permitía respuestas narrativas, para valoraciones más cualitativas en cada ítem.

precisaron más con unidades de competencia- específicas para el desarrollo del proyecto de investigación.

Competencias procedimentales	Competencias actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño y realización de un proyecto de investigación antropológico (elaboración de marco teórico-metodológico; definición de plan metodológico; planificación de recursos y temporalización; elaboración de índice de contenidos y redacción de memoria).</li> <li>- La búsqueda, el manejo de las fuentes bibliográficas y otras y la síntesis crítica de las mismas.</li> <li>- La capacidad de analizar críticamente la praxis social –en sus dimensiones verbal y no verbal-, a la luz de estrategias teórico-metodológicas ya asentadas en la disciplina: observaciones, técnicas de diálogo, cuestionarios, análisis de red social, análisis de discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar un estilo de trabajo y argumentación científicos al tratar problemas sociales relevantes.</li> <li>- Actitudes de comprensión hacia racionalidades culturales diversas.</li> <li>- Conocimiento y respeto por la diversidad teórica, propia del campo científico.</li> <li>- Establecimiento de relaciones etnológicas de confianza con los actores sociales.</li> <li>- Organización y clasificación de la información bibliográfica y etnográfica recabada de distintas fuentes e integración en el plan de trabajo.</li> <li>- Capacidad de trabajo en equipo.</li> </ul>

*Tabla 2. Competencias específicas del aprendizaje basado en proyectos en Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología.*

Metodológicamente, aparte de las lecciones expositivas, clases prácticas y de las tutorías colectivas en el aula, el despacho se ha convertido en un escenario fundamental de aprendizaje, puesto que en él se realizó el seguimiento personalizado del plan de trabajo<sup>20</sup>. Un total de treinta y tres alumnos han protagonizado el sistema de aprendizaje, diez de ellos presentando proyectos individuales, y veintitrés organizados en nueve equipos de trabajo de entre dos y tres personas. Las entrevistas personalizadas se han convertido en la estrategia fundamental. Se trataba de sesiones periódicas de asistencia obligatoria, con un número mínimo de ellas para cada momento del curso, según un plan de trabajo publicado al principio del curso en la web personal del profesor. En estas sesiones el profesor controla y realiza el seguimiento del plan de trabajo, corrige las actividades parciales que van produciendo los estudiantes y/o grupos, propone nuevas tareas, orienta en estrategias de búsquedas de información y realiza un sistema de evaluación permanente y continuada. Siguiendo a Lobato (2004: 42 y ss.) el profesor debe procurar en estas sesiones enfocar de modo constructivo y reflexivo las propuestas de los estudiantes –no habituados a tratar temas de su entorno e interés con un estilo científico-, desarrollando una pedagogía del error que ayude a una actitud

<sup>20</sup> De modo complementario y por motivos justificados, se ha permitido el uso del correo electrónico para tutorías, y para el envío de algunas actividades y materiales. Otros escenarios fundamentales, al margen de la acción tutorial, han sido despachos de otros profesores para consultas temáticas, bibliotecas y centros de documentación diversos, escenarios sociales donde desarrollar la etnografía de cada trabajo, espacios comunes para el desarrollo de las reuniones de trabajo de los grupos de trabajo.

reflexiva por parte de los estudiantes sobre sus propuestas; y practicando la sugestión de alternativas cuando las propuestas de los estudiantes no son las correctas, más que solucionar directamente los problemas. Así mismo es importante que el profesor no coarte la libertad de selección de paradigmas y modelos teóricos de los estudiantes, ni sus líneas preferentes de trabajo, y que promueva una actitud de empatía a lo largo de todo el proceso formativo, desarrollando un sistema de comunicación que favorezca el diálogo, fundamental teniendo en cuenta el perfil de los alumnos. Los recursos utilizados para la puesta en marcha de este plan metodológico han sido:

i) *Plantilla de registro de tutorías* donde se recoge la fecha de las sesiones, las tareas entregadas con la pertinente valoración de las mismas, así como el registro de las actividades que han de realizarse para la siguiente sesión y las incidencias observadas. Esta plantilla tiene como misión fundamental el control de la actividad de los estudiantes/grupos y su evolución permite apreciar, de un golpe de vista, la evolución de cada equipo.

ii) *Cuadrante horario* para la inscripción en las sesiones de tutoría. Las horas de consulta se dividen en sesiones de veinte minutos de duración, y se promueve el uso responsable de los compromisos de cita adquiridos y del uso del tiempo en cada sesión.

iii) *Portafolios* del estudiante, donde va almacenando los trabajos que va realizando durante el curso, a fin de poder realizar un ejercicio autorreflexivo sobre su proceso de aprendizaje.

A la conclusión del proceso formativo en este sistema de enseñanza, los estudiantes habían de aplicar la rúbrica, y completarla con valoraciones cualitativas del aprendizaje. Sin someter a un análisis exhaustivo la autoevaluación cuantitativa resultado de la aplicación de la rúbrica, podemos decir que la tónica general ha sido una sobrevaloración en cada uno de los criterios evaluables. Sin embargo, como se solicitaba una valoración reflexiva sobre el proceso de aprendizaje, en la que se debía hacer hincapié sobre las dificultades, las oportunidades y fortalezas y la percepción de la evolución a lo largo de todo el curso, aquí si hemos podido colegir algunas ideas recurrentes, de las diecinueve respuestas presentadas (diez individuales y nueve grupales), que esquematizamos en el siguiente cuadro:

<b>Dificultades percibidas en el proceso de aprendizaje</b>	<b>Fortalezas y aspectos valorados positivamente</b>
Dificultad de delimitar bien el objeto de estudio y los objetivos (ambiciosos, generalistas). Escasez de recursos bibliográficos, dificultad para encontrar otros estudios sobre las temáticas seleccionadas. Saber vincular la teoría y los contenidos con las necesidades del proyecto. Responder a los criterios exigidos por el sistema de conocimiento académico, para tratar temas 'familiares'. Desorientación inicial, desconcierto, inseguridad.	El papel de las tutorías en la orientación, para la concreción de objetivos, delimitación del tema y traducción empírica de la teoría. Posibilidad de ir transformando el diseño (objetivos, hipótesis y planteamientos de partida, e ideas previas) conforme avanza el proyecto. Percepción de la evolución en el conocimiento: delimitar mejor el objeto, ir encontrando líneas teóricas adecuadas, etc. Capacidad para ir imbricando teoría y metodología.

*Tabla 3. Síntesis de las valoraciones más recurrentes en las valoraciones del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes (Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología).*

## 5. REFLEXIONES FINALES

i) Hemos podido constatar que en las diversas asignaturas troncales implicadas existen problemas comunes en la formación de los estudiantes, que afectan a sus competencias para afrontar la preparación de actividades autónomas y en la organización de materiales y presentación de resultados. Para superar estas lagunas constatadas, entendemos que la orientación tutorial, el desarrollo de actividades académicas dirigidas dentro y fuera del aula y las matrices de valoración son herramientas eficaces. Así mismo, hemos constatado la necesidad de dedicar las horas prácticas a la organización de actividades como enseñanza de reglas formales de presentación de trabajos académicos, y de incluir éstas entre las competencias a enseñar y a ser evaluadas.

ii) Ha resultado patente la ausencia de coordinación entre las exigencias de las diversas asignaturas, lo que redundaba en sobrecarga de trabajo de los alumnos y, potencialmente, en los índices de absentismo y la tasa de abandono. La racionalización de las tareas a desarrollar en las diversas asignaturas deviene en una estrategia clave. Entendemos que este proyecto tiene un carácter experimental, que se aplica en el momento de expiración de la titulación de Antropología Social y Cultural, pero cuyos resultados habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de afrontar la puesta en marcha del futuro Grado en Antropología Social y Cultural.

iii) Ha sido gratificante comprobar la unidad de criterio entre los distintos profesores participantes en el proyecto a la hora de calibrar las matrices de evaluación como herramienta de orientación al aprendizaje y de evaluación, incluyendo la posibilidad de autoevaluación por parte de los estudiantes.

iv) Tanto el uso de matrices de valoración como el aprendizaje basado en proyectos redundan en un sistema más reflexivo, flexible y con mayores interacciones entre el profesor y el alumno. La autonomía del estudiante deviene en un elemento clave. Hay valoraciones que inciden en este punto: *“Nuestras primeras sensaciones eran de absoluta pérdida (...) Pero el proyecto de investigación ha ido sufriendo modificaciones para adaptarse a una realidad que estudiar (...) Actualmente tenemos la sensación de que hay cosas que entendemos mejor ahora que en el momento de su elaboración”* (estudiantes de segundo curso de Antropología, grupo12).

*“En todo momento hemos tenido la impresión de que la investigación se transforma conforme va desarrollándose. Cuanto mayor es nuestro conocimiento sobre el objeto de estudio, más transformaciones llevamos a cabo sobre el planteamiento y el diseño iniciales”* (estudiantes de segundo curso de Antropología, grupo10).

Y dentro de este modelo, la acción tutorial académica y personalizada se convierte en la piedra angular, como ha sido puesto de manifiesto: *“Por fin encontré el comienzo de la madeja de la mano de las tutorías que aunque de algunas salía con más dudas de las que*

*entraba me han servido para poner en orden todo lo que tenía en mi mente y no era capaz de traducir* (estudiante de segundo curso de Antropología, grupo 18).

v) Los talleres de búsqueda de información bibliográfica especializada han sido especialmente bien valorados por los estudiantes, lo que nos anima a ponerlos en marcha como práctica recurrente en los próximos cursos en fechas más adecuadas –al inicio de cada curso-, para promover la autonomía de los estudiantes en una competencia básica como es la búsqueda y organización de la información teórica.

vi) El trabajo de diseño metodológico de tácticas docentes por parte de los profesores debe ajustarse progresivamente e ir siendo mejorado para atender a las condiciones de los estudiantes. Sin embargo, el resultado del proceso también recae en el afán, el interés por aprender y la preparación previa que tengan los discentes. Saber conjugar estos dos aspectos resulta fundamental para mejorar los rendimientos académicos, las relaciones sociales y de comunicación en el proceso de aprendizaje y para favorecer el cumplimiento de expectativas para unos y para otros.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, V., García, E. (2002) "Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria" en V. Álvarez y A. Lázaro (coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Archidona, Aljibe.

Arbizu F, Lobato C, Del Castillo L. (2005). "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria". *Revista de psicodidáctica*, 10, 1, 7-22.

Boud, D. (1988) *Developing student autonomy in learning*. London, Kogan Page.

De Miguel, M. et al. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.

Florido, D. y Hernández, J. (2007) "Aprendiendo a Enseñar, Enseñando a Aprender. Reflexiones Sobre la Aplicación de Metodologías Docentes Innovadoras en el Campo de la Antropología del Patrimonio y del Turismo" en *Innovación en los Aprendizajes en la Titulación de Turismo*. Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Goodrich Andrade, H. (2001). "The effects of instructional rubrics on learning to write". *Current Issues in Education*, 4 (4). <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/> (12 Junio, 2009).

Goodrich Andrade, H. (2000). "Using rubrics to promote thinking and learning". *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.

Lobato, C. (2004). "La función tutorial universitaria: estrategias de intervención". *Papeles salmantinos de Educación*, 3, 31-57.

Michavila, F. y García, J. (Eds.) (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

Moskal, B.M. (2000). "Scoring rubrics: what, when and how?" *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). [http:// PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3](http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3). (20 Marzo, 2010)

Taylor, I. (1997) *Developing learning in professional education*. Buckingham, Open University Press.

Thomas, J.W. (2000): *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael (California), The Autodesk Foundation.

Universidad De Sevilla (2006) *Informe de autoevaluación de antropología social*. Plan Andaluz de Calidad de las Universidades, Sevilla.