

TITULO DE LA COMUNICACIÓN

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES A TRAVÉS DE LA RUTA ABP. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA.

TEMÁTICA

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS

M^a Encarnación Encinas Prieto
M^a Inés Aranceta Gaztelu
M^a Esther Aragón Garbizu

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se han producido, en la Universidad, cambios, no solo, filosóficos sino también metodológicos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. Comienza un periodo de reflexión desde diferentes experiencias docentes, estos momentos suponen, para profesores y alumnos, un periodo para la adaptación a un Modelo Educativo Universitario basado en el binomio enseñanza-aprendizaje, donde el profesor es el guía en un camino que el alumno debe seguir para conseguir el objetivo final que es el aprendizaje.

La oportunidad de llevar cabo esta reflexión nos la ha brindado el proyecto, sobre el que se asienta la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que surge en el año 1998 (declaración de la Sorbona), y ha continuado con reuniones bianuales en diferentes países y en las mismas se ha ido desarrollando un ambicioso proyecto que es ya una realidad.

ELEMENTOS CLAVE DEL PROCESO

Podemos incluir 3 elementos como ejes metodológicos de este nuevo paradigma, que nos van a guiar en el modelo de aprendizaje que queremos llevar a cabo.

1. **El sistema de créditos Europeo (ECTS)**, centra su interés exclusivamente en el alumno/a y en su aprendizaje, adquiriendo un protagonismo fundamental. A diferencia del modelo actual, la valoración del crédito se orienta a la carga total de trabajo del alumno/a para lograr una/s determinada/s competencia/s. En este punto la gestión del tiempo tanto por parte del alumno como del profesor en relación a las tareas encomendadas a los alumnos adquiere una gran importancia.
2. **Competencias**. En el texto de la comisión europea que define el crédito ECTS dice, en una traducción libre, “que los objetivos del programa (plan docente) deben ser especificados preferiblemente como resultados de aprendizaje y competencias a adquirir. Por lo tanto las competencias son la manera de expresar los objetivos de un programa, no es posible una alternativa. Así los objetivos y las competencias son conceptos que responden a categorizaciones diferentes. Un objetivo “es aquello que buscamos conseguir” y una competencia es “una capacidad para actuar” y en esa misma idea por lo tanto una competencia profesional es “una capacidad para actuar profesionalmente”.

3. **Evaluación.** Es indudable que debemos modificar nuestro sistema de evaluación y adaptarlo a las competencias previstas, así la evaluación por competencias adquiere una relevancia que va mas allá, que solo la modificación des sistema de calificación.

EL PROFESOR COMO FACILITADOR

Mejorar el interés, la motivación y participación activa de los alumnos, es un reto de una gran mayoría de los profesores y que este nuevo modelo de aprendizaje nos ayudará a afrontar.

Los primeros aspectos que hemos trabajado es el relacionado son los relacionados con ¿ como estamos llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Dónde estamos poniendo nuestro mayor esfuerzo? y a partir de ahí qué cuestiones tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. La combinación entre el trabajo personal/estudio del alumno, y la figura del profesor como guía llevará al verdadero objetivo ¿Qué ha aprendido el alumnos?, es, sin duda, la clave del proceso. Es indudable que aún cuando un profesor no desarrolla todo el potencial en su implicación para favorecer el aprendizaje del alumno, éste puede aprender, pero el desarrollo de las capacidades del alumno, su madurez y su implicación en el trabajo van a verse incrementadas cuando el profesor establece un vínculo en el que muestra, enseña un camino (enseñanza) para el logro del aprendizaje. En este camino el profesor realiza una serie de tareas que combinadas logran que el alumno adquiera una serie de competencias relacionadas con saber (aptitudes), ser (actitudes) y hacer (capacidades y destrezas).

Por lo tanto podemos asegurar que el profesor deberá llevar a cabo una función de orientador y motivador para los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El profesor universitario como elemento principal en el nuevo paradigma parte de la idea de un aprendizaje centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje del alumno. La actividad docente orientada hacia la formación en conocimientos incorpora la formación integral del alumno. Es en este punto donde el profesor asume un papel importante como transmisor no solo de conocimientos sino de actitudes en su relación con los alumnos/as.

Una de las premisas para poder abordar con éxito este cambio de paradigma es, además de la formación de los profesores, es reorientar las estructuras y modelos y disponer de lugares comunes donde los profesores puedan compartir experiencias, metodologías de trabajo, nuevas estrategias docentes y discutir y trabajar situaciones difíciles que se presenten en relación tanto a los alumnos como a sus propios compañeros, en definitiva una “sesión clínica” de la labor docente en su conjunto. Es aquí donde la necesidad de un trabajo cooperativo adquiere un significado real.

Añadiendo a todo esto la necesidad de facilitar el uso de las TIC como herramienta imprescindible en la docencia, las plataformas Moodle Ekasi, la creación de foros, wiki, etc.. facilitan la tarea tanto del profesor como del alumno.

Hablaremos de un cambio de paradigma real cuando los profesores/as estemos convencidos de que las acciones que realizamos se orientan hacia la calidad y la Innovación integrándolas en nuestro quehacer diario.

El cambio de modelo desde el cual el rol de profesor era básicamente el de transmisor de conocimientos, donde las aulas estaban masificadas, se hablaba de objetivos y el rendimiento del alumno no era medido en su conjunto hasta un modelo donde, reflexionamos sobre las teorías relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, el número de alumnos ha descendido considerablemente, hablamos de competencias profesionales de tiempo de dedicación del estudiante al logro de las mismas, de evaluación de competencias etc...precisa de una pasarela, dentro de una ruta, que nos ayude a no caer en el abismo.

ESTRATEGIAS DE LA UPV/EHU

En este punto es imprescindible la implicación de las instituciones universitarias, los equipos de Dirección y los propios docentes. La UPV/EUH, a través, del S.A.E. (Servicio de Asesoramiento educativo) en el año 2004/2005 elaboró un proyecto que denominó AICRE (Asesoramiento a la Introducción del Crédito Europeo y en el año 2005/2006, la continuación del mismo SICRE (Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo).

En estos momentos existe el denominado F.O.P.U, un seminario permanente donde se forman los profesores que aún no lo han hecho a través del AICRE, SICRE.

La continuidad de estos programas es el Impulso de la Innovación en la Docencia en sus centros, conocido como el programa IBP, el mismo, proporciona apoyo y asesoramiento a los centros, con el objetivo de que se vayan adaptando progresivamente las titulaciones actuales a los créditos ECTS en los cursos completos.

Conceptos como competencias, tareas/actividades, evaluación de las competencias etc.. son ya de uso común entre todos los profesores pero en ese momento surgía la necesidad de reflexionar sobre dichos conceptos y su aplicación a nuestro trabajo. Parte, pues, un proyecto en que a través de sesiones de trabajo en equipo entre los profesores implicados voluntariamente, sobre estos nuevos conceptos y la forma de integrarlos en la actividad docente es uno de los retos a los que nos enfrentamos en la actualidad.

El profesor en este nuevo marco deberá organizar tareas/actividades para fomentar en el alumnado no solo la adquisición de conocimientos sino las capacidades y destrezas adecuadas en el desempeño de su rol profesional.

Durante los últimos años y como colaboradora del SAE, hemos ido comprobando que una de las mayores dificultades no ha sido la planificación docente, puesto que hemos sido capaces de forma relativamente sencilla de elaborar competencias, establecer las

horas presenciales y no presenciales e incluso ajustar una bibliografía básica y otra de profundización, que garantizará el éxito en la superación de una asignatura/materia por parte de aquellos alumnos que se comprometían en su aprendizaje. Sin embargo, la evaluación de las competencias se vislumbraba como un aspecto más complejo, de alguna forma evaluábamos las tareas que el alumno realizaba sin llegar a cerrar el círculo enseñanza-aprendizaje.

Otras cuestiones que más nos suscitaban dudas y dificultades han sido:

1. La relación entre la consecución de los objetivos programados y como deben estar especificados en los resultados de aprendizaje y competencias a adquirir.
2. La elaboración de competencias y redacción de las mismas, y fundamentalmente la reflexión en el grupo de trabajo de las elaboradas por los profesores. Consideramos este trabajo muy interesante porque “todos aprendemos de todos”
3. El tiempo y su referencia a asistencia a clase, seminarios, estudio independiente etc...
4. Las tareas y su relación con la carga de trabajo del estudiante, no solo en conocimientos sino también en capacidades y destrezas que deberá desarrollar.
 - Tareas de “Inicio”, se establece la necesidad del “contrato didáctico”, y su adaptación a la Normativa Universitaria, aspecto que habrá que tener en cuenta con el fin de que ambos elementos no entren en conflicto.
 - Adecuación de las tareas no solo al logro de las competencias sino también a los recursos con que se cuenta (humanos, materiales...) y al número de alumnos. Proponer tareas sin tener en cuenta este aspecto, puede generar situaciones difíciles de resolver una vez puesto en marcha el proyecto.
5. El “seguimiento” del aprendizaje del alumno, es necesario que en la propuesta de trabajo que el docente realiza están implícitamente aquellas de seguimiento, el alumno tiene autonomía de decisión en la consecución de las mismas.
6. **La evaluación en el EEES. La evaluación en el logro de las competencias y su desarrollo, uno de los aspectos más significativos que suscita un debate profundo entre el profesorado.**
7. En cuanto a la bibliografía y la diferenciación entre básica y avanzada, es necesario una reflexión basada en el hecho de que la bibliografía básica la conceptuamos como la imprescindible para poder seguir adecuadamente y con ciertas garantías de éxito, la asignatura, por lo tanto deberá ser coherente con el tiempo real que el alumno puede dedicar. En cuanto a la bibliografía de profundización tiene menos restricciones puesto que el objetivo es que el alumno pueda contar con una información adicional y no imprescindible para superar la asignatura.

Todas estas cuestiones hacen referencia a qué cambios se van a producir en el proceso de convergencia, cambios sustanciales en: programación métodos didácticos, sistemas de evaluación y materiales didácticos...

La propuesta que llevamos a cabo en las asignaturas de adaptadas al EEES es la siguiente:

.Las tareas de inicio que están orientadas:

1. A la presentación de la asignatura, motivar a los alumnos, detectas los conocimientos previos sobre la materia a desarrollar.
2. Establecimientos del *contrato didáctico*.
3. Conocer el número de alumnos que no puedan adaptarse a esta metodología, no olvidemos que estamos en un proyecto piloto y la propia Universidad deberá ir adaptando sus normativas a este nuevo paradigma. Los alumnos que no puedan adaptarse tienen derecho a una “prueba final”, en este momento adquiere significado la característica de la prueba que puede, según las características de la asignatura ir más allá de un examen escrito.
4. Identificar las mayores dificultades que se plantean en el “Inicio”, y que son las derivadas de la propia estructura universitaria en relación al tiempo de matrícula y de inicio del propio curso académico.
5. Determinar que el trabajo en equipo se visualiza como imprescindible para poder dar coherencia a esta estructura es la relación de competencias con las tareas, el tiempo de dedicación y la progresión en la dificultad, así como un equilibrio en los tiempos para evitar un exceso en unos momentos y un déficit en otros.
6. La autonomía personal del alumno en su proceso de aprendizaje, en ocasiones, las tareas que deben realizar así como la evaluación continuada propuesta, conduce erróneamente al alumno a pensar que en este “seguimiento”, él solo debe dejarse llevar sin implicación personal.
7. Satisfacción general por la sistematización que requiere este tipo de plan, pero dejando un espacio para la creatividad y la improvisación.
8. La utilización de las plataformas on-line, que se ven como muy necesarias y útiles para llevar a cabo un “seguimiento” del aprendizaje del alumno.
9. Determinar si los instrumentos de evaluación utilizados nos son útiles en la actualidad, pues muchos de éstos instrumentos con lo que veníamos trabajando median, en muchos casos, no solo conocimientos sino actitudes y capacidades y destrezas, la mayor adaptación ha sido en los casos en que el alumno no sigue el “plan docente” y debe realizar una prueba final.
10. La necesidad de adaptar las estructuras (aulas, laboratorios...) al nuevo paradigma para posibilitar y/o facilitar el trabajo en el aula.

Tareas de desarrollo: Propuestas para conseguir las competencias propuestas en el plan docente.

Tareas de síntesis: Orientadas a repasar y resumir lo más importante de lo aprendido

Llegados a este punto observamos que durante los últimos cursos habíamos conseguido desarrollar y consolidar aspectos como:

- 1.- El establecimiento de forma clara un “contrato” docente donde ambas partes conocen en todo momento los derechos y obligaciones.
- 2.- Se fija de manera objetiva la puntuación y criterios de evaluación de las diferentes actividades/tareas, en relación con las competencias a lograr.
- 3.- Permite un seguimiento continuo de los progresos del alumno en la adquisición de competencias.
- 4.- Se minimiza la repetición de contenidos (aunque este apartado requiere una mayor coordinación entre los profesores).

METODOLOGÍA

En el curso 2008/2009 desde las asignaturas de Fundamentos de Enfermería y Enfermería Médico-Quirúrgica I de 1er curso, decidimos llevar a cabo una experiencia piloto consistente en una actividad conjunta en la que el objetivo final era evaluar las competencias transversales, establecidas en el programa de las asignaturas.

Durante los cursos en que se hemos implantado los Planes Docentes adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hemos visto que las competencias específica de las asignaturas mencionadas se iban desarrollando, sin demasiadas complicaciones. No obstante realizamos varias reuniones de valoración entre los profesores de dichas asignaturas identificando que en ocasiones evaluábamos las tareas, pero nos faltaba una evaluación final de la competencia, en los cursos posteriores fuimos subsanando dicha cuestión.

En el curso 2007/2008 las profesoras de las asignaturas de Fundamentos de Enfermería y Enfermería Médico-Quirúrgica I, decidimos llevar a cabo una idea de trabajo conjunto que se incluyo en el apartado de evaluación que teníamos especificado en el programa como “trabajo individual” del alumno con un valor de un 10%. El trabajo dirigido se realiza una vez que los alumnos han realizado las prácticas clínicas. Se les entrega un documento de trabajo en el que se les indica como llevar a cabo el mismo.

En el trabajo que realizan se deja a criterio del alumno acudir a las tutorías individuales para su realización. La evaluación del mismo se realiza conjuntamente por las profesoras de ambas asignaturas.

Sin embargo, muchos de los trabajos presentados, no se ajustan a todas las expectativas previstas, concluyendo que es necesario un seguimiento mayor por entenderse que es un trabajo final de curso. Entre los aspectos positivos del proyecto, se valoran, entre otros, la relación que los alumnos establecen entre ambas asignaturas y la visión mas global de los casos que cada uno de ellos ha trabajado.

En septiembre del curso 2008, realizamos un curso de formación de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), organizado por la UPV/EHU, en nuestro caso suponía una afianzamiento de esta estrategia metodológica, puesto que habíamos recibido formación en un curso anterior, con un enfoque específico sobre la experiencia en la titulación de de Enfermería. En este caso el curso se desarrolla entre profesores de diferentes titulaciones, lo que nos proporciona una visión mas amplia de la metodología ABP.

Tras varias reuniones decidimos que si bien las competencias específicas de las asignaturas están bien asentadas, las competencias transversales nos pueden dar una oportunidad, por un lado de poner en práctica una estrategia docente novedosa en nuestra Escuela y por otro lado trabajar globalmente las competencias transversales.

A pesar de que el desarrollo de las competencias transversales han “perdido cierto valor”, en la elaboración de las propuestas de grado. No es menos cierto que no es suficiente con que se intuya su valor, sino que éstas deben estar claramente especificadas y poder evaluarlas de manera lo mas objetiva posible.

Si entendemos como *competencias transversales* aquellas que son necesarias en todas las profesiones puesto que integran aptitudes, actitudes, destrezas y valores no puede dejarse al azar que el alumno adquiera estas competencias de modo intuitivo a lo largo de su formación universitaria. Algunas de estas competencias descritas en muchos Libros Blancos son “trabajo en equipo”, “capacidad afectiva”, “capacidad de comunicar”, “capacidad de enseñar a aprender”, etc..

Las competencias transversales que describimos en los programas de las asignaturas de Fundamentos de Enfermería y Enfermería Médico-Quirúrgica I son

C.Transversal. Fundamentos de Enfermería. Introducir la metodología del trabajo en equipo para poder desarrollarlo en la práctica profesional.

C.Transversal. Enfermería Médico-Quirúrgica I. Adquirir hábitos y habilidades que le posibilite abordar con éxito la búsqueda de información relevante para ser capaces de realizar valoraciones, poder detectar problemas y ser capaz de planificar cuidados de enfermería.

Nos proponemos las siguientes cuestiones:

1.- Elaborar un sistema adecuado de evaluación compartida entre los docentes que facilite la evaluación de las competencias transversales propuestas en las diferentes asignaturas.

- ❖ El equipo docente que constituimos (profesoras de ambas asignaturas) identificamos y analizamos las acciones de evaluación inicial, continua y final que conocemos y utilizamos habitualmente.
- ❖ Relacionamos dichas acciones de evaluación con las competencias a desarrollar en el curso correspondiente.
- ❖ Analizamos los instrumentos de evaluación para tenerlos como referentes.
- ❖ Analizamos y consensuamos unos criterios de evaluación.

2.- Diseñamos un Plan de Evaluación por cada competencia que facilite el desarrollo y adquisición de las competencias descritas en el alumnado.

- ❖ Establecemos los criterios de evaluación que sirvan de referencia para valorar las competencias.
- ❖ Estructuramos la evaluación de modo que el alumno/a conozca cuando y cómo se planea la evaluación, en qué momentos se va a llevar a cabo y cómo se cuantificarán cada uno de los criterios de evaluación que van a tenerse en cuenta para la calificación final.
- ❖ Especificamos cual va a ser el modo de feedback entre alumno/a-profesora para llevar a cabo el seguimiento del proceso.

3.- Autoevaluación de la dinámica de trabajo del grupo en su conjunto, de forma que la propia metodología suponga también contenidos de aprendizaje para los alumnos/as.

- ❖ Evaluación de lo que cada alumno/a ha aprendido, lo que ha intentado y no ha logrado aprender. La efectividad, eficiencia y eficacia del trabajo realizado y del grupo. La adecuación de los materiales. Que necesita aprender sobre las competencias descritas para el futuro.

ESTRUCTURA DEL PROYECTO

Una de las primeras cuestiones era adaptar a la organización horaria de clases de la E. U. Enfermería de San Sebastián, a la metodología ABP, la elegida para llevar a cabo el proyecto de aprendizaje y evaluación de las competencias transversales propuestas en los programas de Fundamentos de Enfermería y Enfermería Médico-Quirúrgica I.

El proyecto se llevó a cabo las últimas 3 semanas del periodo lectivo, se estructura en 2 sesiones de 3 horas presenciales (p) y 3 no presenciales (np) cada semana y 1 semana que se dedica a las exposiciones orales del trabajo realizado.(cuadro1)

En total el número de grupos es de 4. Cada grupo está formado por 14 alumnos que se dividen en 2 subgrupos. Cada profesora tiene un subgrupo de 7 alumnos. La presentación y entrega de materiales se hace a cada grupo en su conjunto, dividiendo posteriormente el grupo como se ha comentado.

Cuadro1.

SEMANAS	ACTIVIDADES
1 (3p) + 3(np)	Presentación y entrega de materiales.
2 (3p) + 3(np)	Tutoría con cada subgrupo
3 (3p) + 3(np)	Previo a la clase los alumnos han entregado los trabajos a través de la plataforma Moodle. Exposición oral de los trabajos de los subgrupos. Se envía a los alumnos la siguiente semana un feedback sobre el trabajo entregado.

Los casos prácticos que se diseñaron para la realización de la actividad se basaron en la interdisciplinariedad de las asignaturas implicadas, también se tuvo en cuenta que se iba a llevar a cabo al finalizar el cuatrimestre (todas las materias de primera curso estaban prácticamente finalizadas) y después del ciclo de prácticas clínicas.

De esta forma los alumnos tienen los conocimientos necesarios para abordar el caso práctico de una forma integrada, pudiendo trabajar específicamente las competencias transversales.

Se les entrega a los alumnos un documento en el que deberán diseñar un plan de cuidados en el que se trabajan aspectos más metodológicos e integrarlas con los conocimientos de Enfermería Médico-Quirúrgica I, y aportando su experiencia clínica como una cuestión innovadora.

El porcentaje de nota es de un 10% sobre la nota final. La realización de la actividad es obligatoria, reflejada esta cuestión en el programa de la asignatura.

Puesto que las competencias a trabajar y evaluar van a ser *“Introducir la metodología del trabajo en equipo para poder desarrollarlo en la práctica profesional”* y *“Adquirir hábitos y habilidades que le posibilite abordar con éxito la búsqueda de información relevante para ser capaces de realizar valoraciones, poder detectar problemas y ser capaz de planificar cuidados de enfermería”*, se hace un recordatorio de las mismas y se especifican algunas cuestiones que ya se han ido trabajando a lo largo del curso:

El trabajo en equipo planteado solo tiene sentido si está orientado a la eficiencia (consecución de los objetivos propuestos en el menor tiempo posible o con el máximo rendimiento). Por lo tanto hay que tener en cuenta, para una óptima dinámica grupal:

- La formulación de objetivos.
- La Interrelación, los resultados de unos dependen de los resultados de los otros.
- La implicación personal. Cada miembro del equipo deberá realizar la tarea asignada en las horas no presenciales.
- La Cooperación.
- El control del tiempo.
- Toma de decisiones, el consenso (no hay perdedores ni ganadores).
- Control emocional de los miembros del equipo. No personalizar.
- Distribución del tiempo para llevar a cabo la actividad.

Materiales de apoyo para el alumno:

- **Hoja de valoración de trabajo grupal (Anexo 1)**
- **Ficha para el intercambio rápido de información sobre las lecturas. (Anexo 2)**
- **Criterios de evaluación competencia transversal 1.** *“Introducir la metodología del trabajo en equipo para poder desarrollarlo en la práctica profesional”*
- **Criterios de evaluación competencia transversal 2.** *“Adquirir hábitos y habilidades que le posibilite abordar con éxito la búsqueda de información relevante para ser capaces de realizar valoraciones, poder detectar problemas y ser capaz de planificar cuidados de enfermería”.*
- **Caso práctico a trabajar**
- **Documento diseño de plan de cuidados según modelo de cuidados estudiado en la asignatura de Fundamentos de Enfermería.**

RESULTADOS/CONCLUSIÓN

En general podemos concluir que los resultados académicos obtenidos por los alumnos han sido muy satisfactorios ya que el 78% de los alumnos han obtenido una calificación de sobresaliente.

Respecto a las forma de trabajar y evaluar las competencias transversales, en general, los alumnos han concluido que han visto una evaluación mucho mas objetiva a conocer los criterios por los cuales se median dichas competencias.

Una vez finalizada la actividad en la última semana del curso, y una vez expuestos los trabajos se entrega una encuesta de satisfacción diseñada a tal efecto. La encuesta tiene un total de 11 preguntas. Cada item se valora del 1 al 5, siendo “1” una valoración insatisfactoria y “5” una valoración excelente. Una vez analizados los resultados podemos concluir que:

- El 85% de los alumnos consideran que este tipo de actividad promueve una mayor participación del equipo/grupo.

- El 79% de los alumnos consideran que la distribución de las tareas realizada al llevar a cabo la actividad facilita la toma de decisiones del equipo/grupo.
- El 70% de los alumnos consideran que la distribución de las tareas realizada al llevar a cabo la actividad facilita la resolución del problema.
- El 77% de los alumnos considera que la actividad ha facilitado la capacidad de trabajar en equipo/grupo.
- El 78% de los alumnos considera que la actividad ha proporcionado un aprendizaje de las búsquedas bibliográficas.
- El 77% de los alumnos considera que la actividad promueve la interrelación de las asignaturas.
- No obstante queremos destacar que un 19% de los alumnos han percibido dificultades en el equipo/grupo, al llevar a cabo la actividad, por lo que consideramos que habrá que reflexionar para poder minimizar dichas dificultades.

Una vez analizados los resultados, las conclusiones a las que hemos llegado se pueden resumir en las siguientes:

- El sistema de tutorización de la segunda semana es básico para detectar, dificultades en el equipo/grupo y para valorar las búsquedas bibliografías, con el fin de reconducir, en caso necesario, el trabajo a realizar.
- La actividad ha llevado a una mayor coordinación de las profesoras implicadas y de las dos asignaturas propuestas.
- Ha supuesto un ejercicio de reflexión para poder establecer los criterios para poder evaluar las competencias propuestas.
- Proporciona una visión en conjunto sobre la aplicación de los cuidados.
- La actividad motiva al alumno tanto en la resolución del problema como en la propia dinámica de la actividad.
- Los alumnos perciben una evaluación de competencias transversales mas objetiva y se sienten implicados en dicha evaluación

BIBLIOGRAFÍA

- Gil Rodriguez, F y Alcover de la Hera, Carlos. Técnicas grupales en contextos organizacionales. Madrid: Pirámide; 2004
- Escola Universitària d'Infermeria Vall d'Hebron. Historia de un cambio: Un currículum integrado con e aprendizaje basado en problemas. Barcelona: Catalana, SAU; 2006.
- Zabala, Miguel A. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A; 2007

HOJA DE VALORACIÓN GRUPAL	
ASIGNATURAS:	CURSO ACADÉMICO: 2008/2009
Nota 10%	Nota grupo:
GRUPO	
CRITERIOS DE PUNTUACIÓN	
Estructura del trabajo: Formato, índice, bibliografía etc...	
Contenido del trabajo: Objetivo, desarrollo, conclusiones, etc...	
Criterios de evaluación general: Se especifican en criterios de evaluación CT1 y CT2	
Tutorías de seguimiento:	
Fecha de la tutoría, temas tratados y/o relación de la práctica por la que se le cita, áreas de mejora,...	
Observaciones:	

