

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 257-276

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 31-01-2014

Fecha de aceptación: 22-10-2014

Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones.

Self-assessment and development of communication skills in university teachers through the use of e-rubrics and recordings.

Julián de la Fuente Prieto

Eva Asensio Castañeda

Ilene Ann Smalec Malloy

Ascensión Blanco Fernández

Universidad Europea de Madrid (España)

Julián de la Fuente Prieto

Eva Asensio Castañeda

Ilene Ann Smalec Malloy

Ascensión Blanco Fernández

Universidad Europea de Madrid (España)

Resumen

Este artículo recoge los resultados de un proyecto de Investigación-Acción centrado en el desarrollo de la competencia de habilidades de comunicación oral (verbal y no verbal) en docentes universitarios de diferentes áreas académicas, que pretenden mejorar estas habilidades en el idioma inglés, como complemento a su formación profesional y como herramienta de mejora en el aula. Nuestra propuesta ha consistido en utilizar una misma metodología de trabajo y

Abstract

This article presents the results of an action research project focused on the development of competence in verbal and non-verbal communication skills in university teachers from different academic areas, which aim to improve these skills in the English language, as a complement to professional training and as a tool for improvement in the classroom. Our approach has been to use the same methodology and assessment tools, through the use of e-rubrics and

herramientas de evaluación, a través de e-rúbricas y grabaciones audiovisuales. Los resultados demuestran que los participantes toman conciencia de sus objetivos de aprendizaje y progresión académica a través del uso de e-rúbricas y grabaciones audiovisuales. Este método tiene un gran potencial para la auto-evaluación. De la misma manera, el uso de rúbricas para la evaluación cooperativa es frecuente, no así la auto-evaluación que fomenta el aprendizaje autónomo en profesores.

Palabras clave: autoevaluación, aprendizaje autónomo, Habilidades de Comunicación, E-rúbricas, grabaciones en vídeo, investigación-acción, herramientas de mejora docente, desarrollo de competencias.

audiovisual recordings.

The results demonstrate that participants become aware of their learning objectives and academic progression through the use of e-rubrics and audiovisual recordings. This method has great potential for self-evaluation. Similarly, the use of rubrics for cooperative evaluation is used frequently, but not self-assessment in teachers, which promotes self-directed learning.

Keywords: self-assessment, self-directed learning, Communication Skills, E-rubrics, videotaping, action research, tools to improve educational practice, development of competencies.

Introducción y marco teórico

Las habilidades de comunicación son competencias académicas y profesionales necesarias para la formación y desarrollo integral de los estudiantes y docentes universitarios y de cualquier persona que quiera desarrollar sus habilidades de comunicación en su lengua materna o en cualquier otro idioma. También son muy necesarias para un desempeño profesional de calidad en áreas en las que se requiere de buenas habilidades de comunicación por ejemplo el trato con personas.

En los futuros profesionales de cualquier disciplina la calidad de la formación y la preparación de un estudiante universitario pasa por aprender a desarrollar su comunicación oral y escrita, así como tomar conciencia de sus áreas de mejora y evolución de su propio aprendizaje en el desarrollo de esta competencia. Nuestra propuesta consiste en utilizar una misma metodología de trabajo y herramientas de evaluación, a través de e-rúbricas y grabaciones audiovisuales para el desarrollo de las habilidades de comunicación en docentes universitarios de diferentes áreas académicas.

La e-rúbrica como herramienta para el desarrollo y evaluación competencial

En los últimos años el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación en la enseñanza universitaria ha sido objeto de numerosas e interesantes investigaciones; una de las más recientes, realizada por Martínez-Figueira, M.E.; Tellado, F.; Raposo, M. (2013), sobre el uso de ésta en la autoevaluación del estudiante, analiza en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje la rúbrica es más efectiva y, cómo a través de los resultados presentados demuestran que “estamos ante un instrumento que coadyuva en el aprendizaje de competencias por parte de los estudiantes, y que ellos están satisfechos con su uso”. (pp. 373-390).

Estamos de acuerdo en que el uso de la e-rúbrica nos proporciona una evaluación más objetiva y completa, no sólo para el alumno sino también para el docente, y que el acierto en el diseño de la misma determina en gran medida su eficacia en el proceso de aprendizaje del alumno. Es una herramienta cada vez más utilizada por los docentes que aplican metodologías activas, porque además, proporciona y potencia el desarrollo competencial en los alumnos. Como indica Blanco, (2008, pp.171-188), “es un instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible, además de un recurso ágil y coherente” que, en palabras de Etxabe et al., (2011, pp. 156-169), “impulsa el aprendizaje a través de la autoevaluación”.

En este sentido, es fundamental que el docente refleje con claridad en dicho diseño, cuáles de estas competencias transversales o básicas desea trabajar, desarrollar y evaluar en sus alumnos (en nuestro caso a través de grabaciones audiovisuales), de modo que el alumno comprenda y sea consciente durante todo el proceso de lo que va a aportarle, capacitándole para analizar su autoaprendizaje. Los ejemplos de plantillas que proponemos en nuestra investigación se han utilizado ya en las aulas siguiendo la metodología cualitativa de la investigación-acción.

EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN			JUSTIFICACIÓN DE TU EVALUACIÓN
<u>PREPARACIÓN</u> : ¿Has preparado este discurso oral? ¿Has tenido en cuenta los objetivos, público, contexto y tiempo? ¿Te has documentado?	<i>poco</i>	<i>+ 0 -</i>	<i>mucho</i>	
<u>ESTRUCTURA</u> : ¿Has identificado perfectamente tus ideas? ¿Has seguido alguna estructura en el discurso? ¿Has utilizado algún argumento o apoyo?	<i>poco</i>	<i>+ 0 -</i>	<i>mucho</i>	
<u>EXPRESIÓN ORAL</u> : ¿Has utilizado correctamente el lenguaje? ¿Tu volumen, ritmo, dicción y entonación han sido correctos? ¿Has realizado alguna pausa fática?	<i>poco</i>	<i>+ 0 -</i>	<i>mucho</i>	
<u>EXPRESIÓN CORPORAL</u> : ¿Has utilizado correctamente la comunicación no verbal? ¿Tu postura era la adecuada? ¿Has empleado gestos acertados?	<i>poco</i>	<i>+ 0 -</i>	<i>mucho</i>	
<u>PERSUASIÓN</u> : ¿Has logrado captar el interés del público? ¿Crees que tu mensaje ha sido entendido? ¿Te consideras expresivo?	<i>poco</i>	<i>+ 0 -</i>	<i>mucho</i>	

Fig. n.1: e-rubrica para autoevaluación de la competencia **Habilidades Comunicativas**

La e-rúbrica aporta un valor añadido inestimable y necesario en los procesos y metodologías de enseñanza y aprendizaje actuales en los que el alumno es protagonista activo y último, analítico y crítico, muy consciente y realista de su evolución y avances académicos, de sus paulatinos logros alcanzados. Al ser necesaria la evaluación por competencias, no sólo de contenidos, también lo es hacer uso de otros instrumentos para la evaluación, como lo es la e-rúbrica, que orienta ésta al aprendizaje, ya que establece unos niveles para medir la calidad para cada uno de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje (Goodrich Andrade, 1997).

“El fin de diseñar rúbricas será conseguir que el estudiante pueda ser evaluado de forma objetiva y, lo que es más importante, para que le sirva de guía durante su proceso de aprendizaje como fuente de retroalimentación”. (Terrón, M^a J., Velasco, P., García, M^a J., 2012, pp. 9-36.).

Consciente de su evolución, de sus fortalezas y de sus brechas de aprendizaje, se va generando una actitud muy positiva en el estudiante, que se traduce en una motivación e implicación mayor. En las e-rúbrica que utilizamos para la mejora de la competencia de sus habilidades comunicativas, y que mostramos seguidamente, reflejamos indicadores relacionados con la eficacia del mensaje (si es claro y han preparado su discurso previamente), la comunicación verbal (tales como la dicción, fluidez y pausas), la no verbal (gestos faciales y corporales, orientación corporal o uso del espacio), e interpersonal (si el mensaje es transmitido con claridad y es convincente); es decir, lo que dicen y cómo lo hacen.

El uso de grabaciones audiovisuales para el desarrollo de habilidades comunicativas.

El marco teórico de nuestra propuesta se inserta también en el uso de medios tecnológicos para la educación. Esta acción está justificada por varios autores como un método para motivar y hacer el aprendizaje más accesible (Bukingham, 2004; Jewitt y Kress, 2003) Sin embargo, somos conscientes que no basta con introducir una tecnología en el aula para que esta se convierta en una herramienta educativa. Habrá que cumplir una serie de requisitos para lograr un uso eficiente como son su integración plena en el currículo, un planteamiento multimedia, así como la búsqueda de un aprendizaje significativo y una perspectiva de innovación (Cabero, 2000).

En nuestro caso, la tecnología elegida como herramienta educativa es el video; entendido como sistema electrónico de grabación y visualización tanto de imágenes como sonido (Bartolomé, 2008). Nuestra elección se justifica en las posibilidades didácticas de la tecnología audiovisual que se han derivado de considerar al video una herramienta excepcional (Cazcarro y Martínez, 2011). Así, algunas características que se pueden combinar para ofrecer distintos usos didácticos del video son: cómo visualizar contenidos educativos, explorar el lenguaje audiovisual o, en nuestro caso, hacer posible una dinámica de auto-aprendizaje (Ferrés, 2011).

Esta última modalidad es lo que Joan Ferrés denomina “video-proceso” y está asociada a conceptos como la autoscopia, el video-espejo o la micro-enseñanza. En definitiva, lo que plantea el “video-proceso” es el uso del video con una función evaluativa; en el que lo que importa fundamentalmente es la valoración de conductas, actitudes o destrezas de los sujetos captados por la cámara. (Casañ, 2009)

Siguiendo esta dinámica, podemos relacionar este “video-proceso” con las habilidades comunicativas y por tanto, con la competencia de comunicación oral que queremos mejorar. En primer lugar, teniendo en cuenta que el “video-proceso” se configura como la metodología más adecuada para el desarrollo de esta competencia (Cabero, 2000; Caballero, 2005).

El video como autoconfrontación por parte del alumno de las actividades, ejecuciones o habilidades realizadas. Es decir, el video como instrumento que puede aportar a los alumnos un feed-back de las actividades realizadas, permitiendo su

autoconfrontación o auto-evaluación y herramienta autocorrección. Facilitando la revisión del proceso seguido por el estudiante en la ejecución o perfeccionamiento de la actividad o habilidad (Cazcarro y Martínez, 2011)

Y en segundo lugar, valorando cómo el video es en sí mismo un medio para la comunicación oral, ya que permite en efecto, el análisis de muchos códigos expresivos al mismo tiempo: el lenguaje, el paralenguaje, la proxemia, la kinesis (González, 2005; Rose, 2012) Por lo tanto, son numerosos los autores que afirman que hacer uso del video favorece la formación de las habilidades comunicativas (Fernández, 2006; Hawken y Henning, 2012).

La auto-evaluación para el fomento del aprendizaje autónomo en profesores.

El sistema de evaluación escogido es la autoevaluación, pues la consideramos más apropiada para conseguir que el profesor sea más conocedor de la evolución de su propio aprendizaje, con el fin de que, desde el principio, reflexione y sea crítico consigo mismo y sepa medir sus avances; el verdadero protagonista y consciente durante todo el proceso de sus limitaciones, evoluciones, mejoras y logros. “La autoevaluación es un proceso de carácter interno” (Alonso y Blázquez, 2012). A través de la autoobservación y autocrítica, pero también de las indicaciones del docente, identifica cuáles son sus brechas de aprendizaje y sus fortalezas, y tiene claro el ritmo de trabajo que, de forma autónoma, debe asumir e imponerse para conseguir sus objetivos de aprendizaje.

El hecho de ser profesor le dota, además, de unas competencias cognitivas y profesionales idóneas para poder llevarla a cabo. Como apuntan Matas y Ballesteros (2009. pp. 156.), “la autoevaluación tiene la ventaja de desarrollar competencias exigidas en la vida laboral, promueve la responsabilidad sobre el aprendizaje y la implicación en la mejora”.

Resulta de gran comodidad para el estudiante profesor disponer de la e-rúbrica en el campus virtual y, una vez realizada, subirla a moodle o entregarla para el posterior feedback del docente; de este modo, él puede realizar su autoevaluación en el momento que mejor se ajuste a sus horarios profesionales en función de los plazos establecidos previamente.

Lógicamente, para que la autoevaluación sea valiosa y cumpla su función, es preciso que previamente el docente dote al estudiante de unas pautas sobre cómo debe autocalificarse; es decir, facilitar explicaciones previas (y destinar alguna clase o parte de ella a ello) y formular por escrito (como aparece en la e-rúbrica que proponemos) todas y cada una las cuestiones planteadas de forma precisa, haciendo uso de un lenguaje directo y sencillo, eficaz, de modo que el alumno tenga muy claro cómo proceder.

La autoevaluación contribuye a la mejora de su autoconocimiento y a la congruencia o no de su valoración personal en la exposición oral, (Asensio y Blanco, 2009). Implica reflexión y autonomía, proporciona desarrollo competencial al estudiante. La capacidad de pensar por ellos mismos y de valorar lo que aprenden justifica que se utilice de forma cada vez más habitual como sistema de evaluación en la enseñanza superior universitaria.

Metodología y Procedimiento

Siguiendo esta argumentación, el trabajo que presentamos forma parte de un Proyecto Investigación-Acción cuya principal característica es el desarrollo de la competencia de habilidades de comunicación oral, en docentes universitarios que pretenden mejorar estas habilidades en el idioma inglés, como complemento a su formación profesional y como herramienta de mejora en el aula. En concreto, hacemos referencia a profesores que están realizando cursos de formación y perfeccionamiento del inglés en el Language Center de la Universidad Europea (UEM).

El antecedente de este trabajo, son las actividades realizadas en la Escuela de Arquitectura durante el curso académico 2010 -2012 (Garín, de la Fuente, Castaño, Blanco, Asensio, Smalec, 2011). Teniendo en cuenta los resultados positivos de la misma, varios profesores de la Facultad de Ciencias Biomédicas y del Language Center, utilizaron idéntica metodología en sus asignaturas de Habilidades Comunicativas.

Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, está basada en el libro del texto del curso *Straightforward* y en la guía del profesor, que incluía los materiales didácticos para la enseñanza/aprendizaje, con un diario estudiantil. Por ello, la docente tuvo que incorporar diferentes elementos de varios métodos de enseñanza de los idiomas, poniendo énfasis en la utilización de método comunicativo para la enseñanza del idioma inglés (Communicative Language Teaching, CLT), que sitúa al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que implica fomentar su autonomía en el proceso, pero recibiendo orientación y guía e involucrándole en actividades que le proporcionen de manera regular oportunidades de aprendizaje. Nunan(1989, pp.10), estima que “una unidad de trabajo en el aula implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 (segunda lengua), mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”, enfocando en las funciones del idioma para apoyar a los estudiantes a aprender cómo aprender. Jim Cummins también avanza la teoría de que existe una competencia subyacente común (CUP) entre dos idiomas. Según Cummins, “los conceptos desarrollados en L1 se pueden transferir fácilmente a L2, dada una exposición adecuada a L2, ya sea en la escuela o en el entorno más amplio.”(Cummins, 1981.pp.21-22.).

“Ser un buen comunicador es una de las competencias que deberían poseer todos los docentes para ejercer la compleja y difícil tarea de enseñar. Se trata de una competencia fundamental por su transversalidad: el habla del docente es el vehículo que le sirve para relacionarse con sus estudiantes.” (Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M., 2007, p.5.), pero esto no se limita únicamente a la educación, sino que la comunicación se extiende a cualquier contexto en el que se requiera de una interacción, en el caso que nos ocupa, interacción para realizar una adecuada intervención terapéutica o una adecuada presentación del discurso oral.

Para el desarrollo de esta competencia, los investigadores han utilizado las grabaciones en video, en áreas tales como la actuación, comunicación y el deporte con la intención de ayudar a los artistas y profesionales a analizar y evaluar su desempeño y sus habilidades comunicativas y así, poder modificar y perfeccionar sus destrezas. “El vídeo como apoyo al feed-back, el que el profesor pueda auto-observarse ofrece

mayores posibilidades de adecuar su conducta a los objetivos prefijados.” (Aguaded, J., Martínez-Salanova, E. 1998.) Con la utilización de una rúbrica, se pueden fijar mejor los objetivos.

Procedimiento

1. Características del proceso: las diferentes situaciones en las que se han aplicado las grabaciones audiovisuales, con objeto de desarrollar y /o perfeccionar las habilidades comunicativas son las siguientes:

En el primer caso, el curso estaba dirigido a los empleados de la UE que deseaban mejorar su nivel de inglés tanto hablado como escrito con el fin de utilizarlo en sus profesiones a diario o con más frecuencia. Durante el curso se ha practicado la lectura, comprensión auditiva, vocabulario, fluidez, gramática y escritura, basándonos en el libro de texto *Straightforward* y, en parte, en el material docente preparado a la medida de las necesidades específicas del grupo.

Durante el curso de formación en inglés, se realizó evaluación diagnóstica, formativa, y sumativa para evaluar a los estudiantes durante el curso de acuerdo con su rendimiento en clase, participación, pruebas realizadas, presentaciones, tareas y exámenes, periódicamente para mejorar el proceso educativo. Después de elaborar un estudio inicial diagnóstico descriptivo de la situación, para valorar el programa docente-educativo, se llevó a cabo un análisis de las necesidades de mejora del grupo. Se hizo una grabación inicial introductoria de los participantes con su permiso y a continuación, se concentró en no solo mejorar el aprendizaje del inglés como segundo idioma pero también las competencias comunicativas en general a través de actividades para desarrollar esta. Se observó e identificó en los videos y grabaciones, carencias en unas competencias transversales necesarias para desarrollar una mejora en la docencia, principalmente en las habilidades comunicativas en general y expresión oral en una lengua extranjera. Se dio retroalimentación individualmente a los participantes, inmediatamente después de sus actuaciones, centrando los esfuerzos positivos en los aspectos importantes con la utilización de una rúbrica, identificando fácilmente los criterios a mejorar. Los dio a cada uno un CD de su propio video grabación para un auto reflexión.

Al final del curso, se inició unas sesiones de “microteaching”. Se pidió a los participantes que dieran una sesión introductoria de 15 minutos a sus colegas acerca de su curso específico en inglés utilizando los métodos y habilidades que aprendieron y adquirieron durante el curso. Cada participante hizo una grabación de video en el aula individualmente o en pareja de una introducción a su asignatura y los otros miembros del curso eran sus observadores para evaluar y comentar el contenido en el co-evaluación (valoración por pares). Después de las sesiones de enseñanza entre pares, presentaron reflexiones escritas, auto-evaluaciones, sobre su propia experiencia de su enseñanza de inglés, a partir de la observación de su propia presentación en una cinta de vídeo. (Ver *Tabla 1. Fases del Proceso de Acción Investigación*)

Para finalizar, cada persona hizo una auto evaluación de sus mejoras sobre sus actuaciones finales con la ayuda de la rúbrica, para demostrar y justificar sus áreas de mejora. Una video grabación acompañada de una rúbrica con criterios muy claros, son instrumentos esenciales para facilitar la observación de la evolución del proceso de aprendizaje. Estas evidencias contribuyen a mejorar las prácticas de evaluación formativa y el desarrollo profesional de los docentes y, también, puede ser significativo porque

ayuda a proveer información y luego establecer prioridades para los participantes en el futuro en la enseñanza de un segundo idioma, estimulando a seguir un aprendizaje continuo y realizando cambios; con una auto confrontación acompañada de una autocorrección por parte del alumno de las actividades, por medio de la grabación y rubrica, comprometiéndose en fomentar un aprendizaje de por vida a corto y largo plazo para mejorar su práctica docente.

2. Fases

FASE I	
1. Diagnostico (diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial).	Obtención de datos preliminares e investigación del proceso, a través de grabaciones cortas de cada participante y entrevistas individuales.
FASE II	
2. Observaciones y Planificación	Evidencias de necesidades de mejora por auto-evaluaciones individuales de los participantes con rubricas.
FASE III	
3. La Acción e Implementación	Evaluación por pares y profesor individualmente con el uso de rubricas y retroalimentación.
FASE IV	
4. Evaluación y análisis de los datos para formar unas conclusiones	A través del interpretación de los datos en las autorreflexiones.

Fuente: elaboración propia

Tabla 1. Fases del Proceso de Acción Investigación

La parte de formación docente del curso tenía como objetivo principal ofrecer a los profesores una metodología común, para la enseñanza de una determinada materia, en una lengua extranjera. Por otra parte, los objetivos específicos del curso eran, incrementar el nivel de inglés de los empleados de la UEM, tanto hablado como escrito, con el fin de proporcionarles las habilidades para llevar a cabo sus tareas diarias que requieren inglés, de una manera satisfactoria. A lo largo del proceso, nos surgieron algunos interrogantes:

¿Cómo preparar y facilitar la labor docente de profesores con experiencia docente en un segundo idioma?

¿Qué tipo de estrategias y herramientas permitirán a los docentes incrementar sus habilidades en un segundo idioma y enseñar sus asignaturas en inglés?

¿Cómo mejorar la calidad de la enseñanza utilizando el idioma inglés?

Diseño y participantes

1. Estructura y análisis.

El programa del curso reunía las características necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral de cada miembro del grupo con una profesora nativa. Debido a que no hay un método único de enseñanza del idioma Inglés "English language teaching"

(ELT), que puede satisfacer todas las necesidades de enseñanza y aprendizaje del grupo, los profesores necesitan una serie de principios para adaptar su procedimiento de enseñanza a las circunstancias específicas. El profesor decide qué metodología o enfoque debe utilizarse dependiendo de los objetivos de la lección y los alumnos en el grupo. Casi todos los modernos libros de texto de enseñanza de inglés tienen una mezcla de enfoques y metodologías. El curso incluía formación en idiomas y formación pedagógica para atender a las necesidades individuales de los integrantes del grupo. Por esta razón, se aplicaba el método ecléctico en la enseñanza de la lengua inglesa, una metodología que hace uso de los diferentes enfoques de aprendizaje de idiomas en lugar de adherirse a un enfoque estándar. El enfoque ecléctico es el nombre dado a la utilización por un profesor de técnicas y actividades de una serie de enfoques y metodologías de enseñanza de idiomas.

El análisis de este trabajo de investigación acción está concentrado en el estudiante y su concepción del aprendizaje.

2 Participantes

Este estudio se realizó en la UEM, en sesiones presenciales de una hora y media, dos veces por semana durante el curso académico 2012-2013.

El número de participantes, fueron 15 docentes, 13 de ellos profesores españoles, una italiana y una empleada del departamento de gestión educativa de la UEM

Los participantes realizaron este curso por diversos motivos: actualización, programas de intercambio, participación en ponencias en inglés, docencia en inglés, y algunos más. De los 15 integrantes, 73 % fueron mujeres, y 27 % fueron hombres. Tenían un nivel B1 de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). (Ver Tabla 2. *Integrantes del grupo y nivel inicial de inglés*)

<i>Docentes procedentes de departamentos en distintas facultades en UEM</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Nivel de inglés inicial</i>
Derecho	2	B1
Economía y Relaciones Internacionales	1	B1
Electrónica y Comunicaciones	1	B1
Especialidades Médicas, Psicología y Pedagogías Aplicadas	1	B1
Fisioterapia	1	B1
Fundamentos de la Motricidad y el Entrenamiento Deportivo	1	B1
Ingeniería Civil	1	B1
Odontología	1	B1
Óptica y Optometría	1	B1
Proyectos y Representación de la Arquitectura	1	B1
Sistemas Informáticos y Automática	1	B1
Urbanismo e Historia de la Arquitectura	2	B1
<i>Coordinadora procedente de Programas de Postgrado</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Nivel de inglés</i>
Gestor educativo de Postgrados Salud	1	B1

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. **Integrantes del grupo y nivel inicial de inglés**

Herramientas y recogida de datos

Con el objetivo de mejorar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos de la asignatura inglés para docentes, como hemos mencionado anteriormente, se plantea una metodología de trabajo con grabaciones audiovisuales con objeto de observar el desarrollo de sus habilidades de comunicación verbal y no verbal, mediante las grabaciones de las presentaciones y utilizando como herramienta de auto-evaluación la e-rúbrica.

La e-rúbrica estaba a disposición de todos los alumnos en el campus virtual de la asignatura, con objeto de que pudieran tenerla disponible y accesible para la autoevaluación de sus propias grabaciones.

Cada participante individualmente debía realizar una autoevaluación de su competencia comunicativa centrándose en los apartados de: Preparación de la presentación oral, estructura, expresión oral, expresión corporal y persuasión (ver rúbrica más arriba).

El objetivo de esta autoevaluación era doble, por un lado, que el propio comunicador tomara conciencia de sus debilidades y fortalezas en las presentaciones orales y por otro, que estas pudieran ser contrastadas a posteriori con sus compañeros de clase, así como, con el profesor.

La e-rúbrica es el instrumento clave para la evaluación de las grabaciones y por esta razón, era necesario realizarla inmediatamente después de cada presentación, tomándose un tiempo para reflexionar sobre cómo había realizado la preparación de la presentación en cuanto a objetivos, presentación del discurso y tiempo invertido, estructura y argumento e ideas, utilización de su propio lenguaje oral y corporal, así como, si había logrado convencer y captar el interés del público objetivo.

Esta autoevaluación, es esencial para desarrollar la habilidad, tanto a nivel verbal como comportamental, ya que permite al participante detectar áreas de mejora que después serán también contrastadas en el visionado de las grabaciones tanto individualmente como con el feedback del grupo. También sirve, para afianzar y desarrollar la autoconfianza y mejorar la habilidad para comunicar.

En definitiva, mejora la autoconciencia de las necesidades personales de cada participante, en relación a las competencias de comunicación oral.

1. La autorreflexión como herramienta de evaluación y desarrollo de competencias.

Para evaluar el desarrollo de los autoconocimientos de los participantes, se ha diseñado una autorreflexión inicial y una autorreflexión para el desarrollo de las competencias necesarias para fomentar un aprendizaje significativo.

Autorreflexión inicial 1.

Homework assignment: After having been videotaped while introducing yourselves in English and after having watched yourself personally on tape while doing it; explain what it was like to be videotaped.

Write a self-reflective paragraph (awareness about yourself communicating in English, your perspectives about learning English and your personal goals) answering the following questions.

1. How did you feel before and after the experience?
2. What were your first reactions when you saw yourself on tape?
3. Explain what you did well (the good points).
4. What would you do differently when you give a presentation in the future?
5. Explain what you need to improve.

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. **Autorreflexión inicial 1.**

Autorreflexión final 2.

A. Homework assignment: After having been videotaped a second time, observe your progress and improvements by watching yourself personally on tape doing it. Explain what it was like to be videotaped.

B. Write a self-reflective paragraph (awareness about yourself communicating in English, your perspectives about learning English and your personal growth) answering the following questions.

1. How did you feel before and after the experience?
2. What were your first reactions when you saw yourself on tape?
3. Explain what you did well (the good points).
4. What would you do differently when you give a presentation in the future?
5. Explain what you need to improve.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. **Autorreflexión final 2.**

Resultados

Los datos recogidos de los participantes a través de las e-rúbricas, han sido sometidos a un proceso de categorización por saturación a través del análisis del discurso (Ivankova, 2012; Altheide y Schneider, 2013). Las principales categorías detectadas, respecto a las preguntas planteadas han sido comparadas entre las rúbricas inicial y final.

¿Cómo te sientes al ser grabado en video? (What it was like to be videotaped?)

La primera pregunta está dirigida a valorar la propia herramienta educativa utilizada. La mayoría de participantes consideran positiva la iniciativa en términos de innovación educativa. Si bien, no dudan en manifestar cierta desconfianza ante la cámara:

C.1 – Siento que es un importante desafío ser grabado en video; (I felt that it was an important challenge to be videotaped.)

B.1 – La sensación que tienes es como si fueras observado por alguien con el que no puedes contactar; (The sensation you feel is like being observed by someone you can't contact with.)

Aunque en muchos casos no se especifica claramente si el motivo de este sentimiento es por la grabación o por el mero hecho de hablar en público. Este hecho se pone de manifiesto durante la rúbrica final en el que se hace mayor hincapié en la utilidad de la grabación:

F.2 – No me gusta ser grabado, pero esta segunda vez me sentía menos preocupado por ello. Creo que es una buena manera de mejorar; (I don't like to be videotaped but his second time I was less worried about that. I think that it is a good way to improve.)

A.2 – Lo mejor de ser grabado es que puedo ver mi progreso y mi motivación por estudiar inglés aumenta, especialmente de cara a discursos futuros; (The best what I had been videotaped I that I can see my successes for my motivation learning English increase, especially for future speeches.)

La principal evidencia al respecto es que los participantes toman conciencia de la importancia de la grabación como herramienta educativa, una vez han completado el proceso propuesto.

Cómo te sentías antes y después de la experiencia (How did you feel before and after the experience?)

Nervios, miedo o ansiedad son algunos de los sentimientos a los que hacen referencia los participantes en esta pregunta. En general, ratifican que hablar en público en inglés les resulta incómodo e inseguro:

D.1 – Me sentía muy nervioso porque no estaba seguro de si iba a poder realizar la presentación; (I felt very nervous because I don't know if I could do the presentation.)

A.1 – Antes de la experiencia no estaba seguro de si iba a ser capaz de hablar en público durante mucho tiempo; (Before experience don't believe able for speech a lot of time.)

A pesar del periodo de docencia que media entre la primera rúbrica y la segunda, no se aprecia en este apartado un cambio en el discurso. Los participantes siguen manifestando sus nervios y descontento ante la presentación.

D.2 – Cuando terminé, pensé que había hecho algo mal porque me había sentido muy nervioso y quería terminar pronto para no hacer el ridículo; (When I finished I thought I had done wrong because I had felt very nervous and I wanted to finish early to don't make the ridiculous.)

E.2 – Después de la presentación, me sentí más relajado pero con la sensación de que lo podría haber hecho mejor; (After the presentation I felt more relaxed but with the sensation of I could have done it better.)

Tal vez, el único matiz en el discurso que se aprecia entre ambas e-rúbricas es que los participantes son mucho más exigentes con los resultados durante la segunda grabación. Durante la primera la mayoría se conforma con ser capaz de hablar en público.

¿Qué fue lo primero que pensaste cuando te viste grabado en video? (What were your first reactions when you saw yourself on tape?)

En este caso, si se observa una marcada diferencia entre el resultado de la e-rúbrica inicial y final. El discurso de los participantes en la primera se centra en su extrañeza ante la grabación. Para poder analizar el resultado deben en primer lugar identificarse con la grabación:

E.1 – Al principio había sentido un poco de vergüenza (...) también estaba un poco sorprendido porque es un poco extraño verte en una pantalla; (At the beginning I have felt a little shame (...) also I was a bit surprised because it is a bit weird to see yourself in a screen.)

B.1 – No me gusta verme a mí mismo en video o escuchar mi voz en una grabación, pero me sorprendió mi nivel de inglés. No era tan malo, después de todo; (I never like to see myself on tape or to hear my voice on record, but I surprised with my English. It wasn't so bad, after all.)

En la segunda rúbrica se puede destacar que los participantes no muestran extrañeza ante la grabación y por tanto, centran su análisis en los logros conseguidos respecto a la primera presentación:

F.2 – Tras verme a mí mismo en la grabación me di cuenta que no era el desastre que pensaba. Pensé que había mejorado mi inglés durante este curso; (After saw myself on tape I noticed that it wasn't so disaster as I thought. I think that I improved my English during this course.)

D.2 – Me sentí mejor cuando lo vi por primera vez, porque hablaba despacio y fui capaz de transmitir lo que la gente quería y entenderme; (I felt better when I first saw it because I spoke slowly and was able to convey what people wanted and understand me.)

La evidencia que podemos destacar es la necesidad de que los participantes se familiaricen con su imagen y voz en la grabación, para poder pasar a analizar sus habilidades en el uso del inglés.

Explica lo que hiciste bien; las cosas buenas (Explain what you did well; the good points).

Los participantes analizan en este apartado los elementos más destacados de su presentación. En general, en la primera rúbrica se centran en elementos verbales de la comunicación, como el volumen, pronunciación o fluidez:

B.1 – Creo que mi actitud fue natural, mi volumen de voz lo suficientemente alto y traté de decir algo específico, esbozado en pocos minutos; (I believe my attitude was natural, my voice was high enough and I tried to say something in a few minutes specific and outlined.)

F.1 – Pienso que mi Inglés fue entendible. La pronunciación fue buena; (I think that my English was understandable. The pronunciation was good.)

Sin embargo, en la segunda rúbrica se analizan muchas otras formas de comunicación, más allá de la expresión verbal de cada participante. Aspectos como la expresión corporal o el diseño gráfico de la presentación aparecen por primera vez en el discurso:

E.2 – Creo que el lenguaje corporal no fue malo, la organización de las diapositivas y cómo las utilicé fueron dos buenas cosas; (I think the body language is not bad, the organization of the slides and how I use them are two good points.)

A.2 – Pienso que utilicé bien mi lenguaje corporal, estuve moviendo las manos durante todo el discurso. También creo que enfaticé los momentos más importantes; (I think that I did well my body language, I was moving hands during all speech. Also I think that I emphasized in the important moments.)

En este caso, podemos destacar que los participantes han sido capaces de tomar conciencia de todas las formas de comunicación que intervienen en una presentación oral. Por lo tanto, su análisis es mucho más global y completo.

¿Qué harías diferente en una presentación futura?; What would you do differently when you give a presentation in the future?

Formulada como una crítica constructiva, esta pregunta permite a los participantes valorar a futuro sus áreas de mejora. En la rúbrica inicial el discurso se orienta a mejorar y ampliar aspectos comunicativos complementarios como la estructura o la expresión corporal:

E.1 – Prepararé mejor mi discurso con una introducción, núcleo y varias conclusiones; (I will prepare my speech better with an introduction, a body and some conclusions.)

F.1 – La próxima vez, quiero preparar una exposición más extensa y practicarla en casa. (Next time, I would prepare an exposition more extended and I would practice at home.)

Sin embargo, en la rúbrica final el discurso ya no se circunscribe a la lógica de las presentaciones, sino que se aplica a la capacidad de hablar inglés en general:

D.2 – En el futuro quiero hablar más tiempo y cometer menos errores; (In the future I would like to talk for longer and make fewer mistakes.)

A.2 – Quiero tratar de hablar con fluidez con más expresiones y vocabulario en Inglés; (I would try to do a more fluid speech, with more English expressions and vocabulary.)

La evidencia que podemos aportar al respecto es que el uso de la rúbrica puede servir tanto para afrontar pequeñas áreas de mejora, como para tomar conciencia del desarrollo educativo en general.

Explica que necesitas mejorar; Explain what you need to improve.

Por último, esta pregunta pretende que los participantes tomen conciencia de objetivos de aprendizaje en particular. Su discurso durante la e-rúbrica inicial se centra en el uso del inglés, es decir, en la frecuencia con la que hablan y practican el idioma:

B.1 – Necesito mejorar mi Inglés en general. Me gustaría hablar de forma rápida y sencilla; (I need to improve my English in general. I would like to have easier and faster when I speak.)

F.1 – Necesito más práctica. Estoy seguro que si hablo Inglés más a menudo en público, mejoraré la confianza en mí mismo; (I need more practice. I'm sure that if I speak English in public more often I'll improve myself confidence.)

Sin embargo, lo que en un principio son propósitos de implicación en el proceso de aprendizaje, durante la rúbrica final se convierten en objetivos concretos de mejora en determinadas áreas de desarrollo del idioma:

C.2 – Tengo que mejorar mis debilidades en Inglés: Escuchar, leer y hablar; (I will improve my weak English: listening, reading and speaking.)

E.2 – Necesito mejorar la pronunciación de varias palabras e incorporar la gramática a mi lenguaje coloquial; (I need to improve the pronunciation of some words and to incorporate the grammar that I know to my colloquial language.)

Por lo tanto, podemos concluir que los participantes a través de estas rúbricas analizan objetivos de aprendizaje concreto y establecen métodos para lograr su aprendizaje de forma significativa.

Discusión

Creemos que las preguntas que inspiran la investigación encuentran varias respuestas a través de estos resultados. Sin duda el uso de grabaciones audiovisuales demuestra ser una herramienta válida para el desarrollo de las habilidades comunicativas en docentes. Una herramienta especialmente valiosa para analizar procesos de comunicación en un segundo idioma.

Sin embargo, el uso de estas grabaciones audiovisuales dista mucho de estar perfectamente integrado en las metodologías docentes que los participantes están acostumbrados a utilizar para aprender inglés. Es necesaria todavía una labor de integración metodológica, para que estas grabaciones sean utilizadas de forma regular y eficaz. De lo contrario seguirán siendo una actividad puntual que romperá la continuidad en el aprendizaje, causando simplemente curiosidad o estrés.

Es en este punto, dónde el uso de la e-rúbrica demuestra su pertinencia como complemento al visionado de la grabación audiovisual. Solo si el participante dispone de la e-rúbrica, puede analizar cada una de las habilidades comunicativas puestas en práctica y compararlas con los resultados obtenidos en grabaciones anteriores.

En ese sentido, la rúbrica permite a los docentes establecer áreas de mejora y proponer objetivos de aprendizaje concretos. Pero además demuestra también su utilidad para motivar a los profesores y facilitar su labor docente en inglés.

La propuesta inicial no solo era mejorar el nivel de inglés de los participantes, sino desarrollar las habilidades comunicativas para facilitar la docencia en inglés. Cabe preguntarse si entonces existe una relación directa entre las habilidades comunicativas del profesor y la calidad de la enseñanza en un segundo idioma.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación hemos ido relatando y analizando las experiencias vividas por los profesores y los alumnos en la aplicación de las distintas técnicas metodológicas aquí analizadas y cotejando los resultados, lo que demuestran que los participantes toman conciencia de sus objetivos de aprendizaje y progresión académica a través del uso de e-rúbricas y grabaciones audiovisuales.

El uso de rúbricas para la evaluación cooperativa es frecuente, no así la autoevaluación que fomenta el aprendizaje autónomo en profesores. A través de la utilización de método comunicativo y la colaboración de los integrantes, utilizando múltiples recursos como rubricas, autorreflexiones, grabaciones, y observaciones se fomentó el autoconocimiento de los participantes para reconocer sus puntos fuertes y sus áreas de mejora potenciando e iniciando unos cambios, en el proceso de la enseñanza en un segundo idioma. Es importante no solo conocer las reglas gramaticales correctas del idioma ingles pero también fundamental como usar el idioma ingles adecuadamente en el proceso de enseñanza -aprendizaje en todos sus contextos.

El siguiente paso sería seguir desarrollando rúbricas más específicas para las necesidades de cada materia, que se adapten al proceso de docencia de cada asignatura. La utilización del video tiene unas enormes posibilidades, sobre todo en la autoevaluación y están constatadas por alumnos y profesores.

Como conclusión más primaria, lo que hemos pretendido con este artículo, es dotar de herramientas, a los profesores y alumnos, que creemos necesarias y demostrada su valía, para integrarlas en las técnicas metodológicas a seguir en el transcurrir de los cursos académicos universitarios en la formación profesional universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Aguaded, J.I. y Martínez-Salanova, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional*. Aularia digital. Revista de educomunicación. Grupo Comunicar. Andalucía (España). Disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0074autoobservacion.htm>; [consultado en 21/01/2014.]
- Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual*. Madrid: Narcea
- Altheide, D. L., y Schneider, C. J. (2013). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Síntesis.

- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, In Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona, pp. 171-188.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior. La comunicación oral y la presentación eficaz de ideas*. Madrid: Narcea, pp.91.
- Buckingham, D. (2004) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Cabero Almenara, J. ed. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Carnegie Mellon, Eberly. *Teaching Excellence & Educational Innovation Teaching Principles*. recuperado de <http://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html> [consultado en: 11/01/2014.]
- Casañ Núñez, J.C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras, en Suplementos marcoELE. Nº 9.
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó.
- Cazcarro Castellano, I. y Martínez Caraballo, N. (2011) “La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral” *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 nº 2 • 2011, pp. 255-282
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and minority language children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Etxabe, J.M.; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3), 156-169.
- Fernández, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias en Educatio siglo XX*, nº 24, pp. 35-56.
- Ferrés. J. et Al. (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Garín, A.; de la Fuente, J.; Castaño, E.; Blanco, M.A.; Asensio, E.; Smalec, I. (2011). Coordinación del profesorado para el desarrollo y evaluación de la competencia “comunicación oral” en 1º de grado de Arquitectura en Actas del VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón: UEM.
- González Las, C.L. (2005). Técnicas innovadoras en el desarrollo de habilidades comunicativas, en Madrid Fernández, D. (coord.) *Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario. pp. 63-77
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding rubrics. Recuperado el 20 de diciembre de 2013 de *The thinking Classroom*. Cognitive Skills Group. Harvard University. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>. [consultado en: 11/04/2014.]

- Hawken, S. y Henning, M. (2012). Constructing communication skills through preparation, experience, reflection and feedback, en *Medical Education Development*, Vol 2:e6. pp. 21-23.
- Ivankova, N. V. (2013). *Mixed methods applications in action research*. London: SAGE.
- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang
- Martínez-Figueira, M.E.; Tellado González, F.; Raposo Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 373-390. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://red-u.net/>
- Matas y Ballesteros (2009). Evaluación de las competencias del alumnado en enseñanza virtual. Educación, investigación y desarrollo social. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de investigación educativa Universidad de Huelva. Recuperado el 15 de enero de 2014 en: https://www.uv.es/aidipe/congresos/XIV_Congreso.pdf
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: C.U.P. pp.10.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Terrón, M^a J., Velasco, P., García, M^a J. (2012). *Guía para el diseño de recursos docentes que fomenten el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en educación*. Málaga: Vértice, pp.: 9-36.

Artículo concluido el 16 de febrero 2014

Fuente Prieto, J.; Asensio Castañeda, E.; Smalec Malloy, I.A. y Blanco Fernández, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 257-276.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Julián de la Fuente Prieto

Universidad Europea de Madrid, España

***Departamento de Urbanismo, Historia de la Arquitectura y
Representación Gráfica***

Mail: julian.delafuente@uem.es



Licenciado en Historia (2005) y en Comunicación Audiovisual (2009) por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente desarrolla estudios de postgrado sobre “Comunicación, Educación y Sociedad” en la Universidad de Alcalá de Henares. Profesor de la Universidad Europea de Madrid. Investigador sobre innovación docente en habilidades comunicativas. Productor y realizador audiovisual desde 2002. Ha trabajado como redactor y presentador de informativos en televisión. Tiene varias publicaciones sobre Cine e Historia.

Eva Asensio Castañeda

Universidad Europea de Madrid, España

***Departamento de Motricidad, Rendimiento Humano y Gestión
del Deporte***

Mail: Evamaria.asensio@uem.es



Diploma de Estudios Avanzados por la Facultad de Geografía e Historia de la UNED. Licenciada en Geografía e Historia, especialidad Historia del Arte, por la Universidad Complutense de Madrid. Titulada Superior de Danza Española por el Real Conservatorio de Madrid. Profesora Asociada de la Facultad de Actividad Física y Ciencias del Deporte. Docente en el Master Universitario de Educación Superior. Publicaciones e investigaciones sobre el EEES en los ámbitos: metodologías activas, acción tutorial, desarrollo competencial y habilidades comunicativas.

Ilene Ann Smalec Malloy

Universidad Europea de Madrid, España
Departamento de Arte y Comunicación: Language Center

Mail: ileneann.smalec@uem.es



Licenciatura en Humanidades por Saint Mary of the Woods College, IN., EE.UU. con título homologado por el Ministerio de Educación y Ciencia español. Cursó Estudios Hispánicos en la Universidad Complutense de Madrid. Posee un Máster en TEFL (Máster de enseñanza del inglés como lengua extranjera) y un Máster en Estudios Norteamericanos de la Universidad de Alcalá de Henares. Certificado Laureate en Educación de Adulto Trabajador. Profesora de la Universidad Europea en el Centro de Idiomas desde el año 2000. Investigadora en proyectos de innovación educativa.

Ascensión Blanco Fernández

Universidad Europea de Madrid, España
Dep. de Especialidades Médicas, Psicología y Pedagogía

Mail: ascension.blanco@uem.es



Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) 2007. Licenciada de Grado por la UAM, 1992. Master en Gestión de Recursos Humanos por la UAM 1993. Desde 1994 inició su recorrido profesional en la Universidad Europea de Madrid y ha liderado diversos proyectos de Innovación Docente y de gestión Académica, entre ellos: 2006-2009 ha sido la responsable del Plan de Acción Tutorial (PAT) de la UEM en el Vicerrectorado de Innovación Académica. Ha Liderado proyectos de investigación educativa relacionado con la Mentoría y Tutoría académicas en dicho Vicerrectorado. Es experta en el desarrollo y Evaluación de competencias docentes y de alumnos y ha publicado varios libros sobre Innovación Educativa en la Editorial Narcea Universitaria, 2009, 2010, 2013. También, ha formado parte del programa de Formación del profesorado de la UEM y trabajado en el desarrollo de la Guía del Tutor de la UEM.