

RUIZ, J. M. (2010): «Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real». *Revista de Educación*, n.º 351, pp. 435-460.

SÁENZ DE JUBERA, M.; PONDE DE LEÓN, A. y SANZ, E. (2016): «El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 30 (2), pp. 63-76.

TAPIA, N. (2006): *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, pp. 7-26.

TEJADA, J. (2013): «La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio». *Cultura y Educación*, n.º 25 (3), pp. 285-294.

Room Escape: propuesta de gamificación en el Grado de Fisioterapia

Carolina Jiménez Sánchez

Raquel Lafuente Ureta

María Ortiz Lucas

Verónica Millán Luna

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad San Jorge

Lindsey Bruton

Instituto de Lenguas Modernas

Universidad San Jorge

1. Descripción

La metodología *Room Escape* es una forma de gamificación que permite a los participantes involucrarse directamente entre ellos y con los objetivos de aprendizaje de una manera que promueve la comunicación, la delegación, el pensamiento crítico, la atención al detalle y el pensamiento lateral apelando directamente a la motivación intrínseca más que a la motivación extrínseca de los alumnos.

2. Contexto de la práctica y referentes externos

2.1. Gamificación

Kapp (2012) define un juego como «un sistema en el que los jugadores se involucran en un desafío abstracto, definido por las reglas, la interactividad y la retroalimentación, que da lugar a un resultado cuantificable que provoca a menudo una reacción emocional».

La gamificación consiste en utilizar los principios del juego (es decir, desafíos, retroalimentación, interactividad) en contextos no comunes (Attali, 2015). Muchos aspectos del juego y los propios juegos en sí son muy propicios para el aprendizaje aunque el juego y la diversión a menudo no estén asociados con este. Cuando se utilizan juegos, los educadores han constatado un aumento en el compromiso y la retención de conocimientos (Bruder, 2015).

Para entender mejor la gamificación y, sobre todo, su uso en el ámbito de la educación es necesario conocer una serie de elementos que suelen estar presentes en la gamificación (Kapp, 2012; Zichermann, 2011) (Figura 1).



Figura 1. Elementos de la gamificación.

Algunos expertos en juegos utilizan la teoría de la autodeterminación (Ryan, 2000), una teoría de la motivación relacionada con el apoyo a nuestras tendencias naturales o intrínsecas a comportarnos de manera efectiva y saludable, explicándose así cuál es la razón por la cual la gamificación funciona en la educación.

Cuando se habla de motivación podemos diferenciar entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La motivación extrínseca se produce cuando una persona realiza una tarea para lograr un resultado (por ejemplo, un estudiante que estudia para un examen con el fin de obtener una buena calificación). Por el contrario, una persona que realiza una tarea por placer o interés está intrínsecamente motivada. La gamificación se concentra más en satisfacer las necesidades intrínsecas de los estudiantes, proporcionando un *feedback* inmediato, el control sobre el material y una curiosidad inspiradora (Kapp, 2012). De esta forma, el conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo mejoran gracias a que los estudiantes quieren participar. Por otro lado, la gamificación favorece un aprendizaje activo (Días, 2017), puesto que ayuda a las personas a aprender haciendo, lo que en última instancia mejora tanto los procesos como los resultados (Shute, 2013) (Tabla 1).

Principio	Descripción	Bases teóricas	Beneficios esperados
Orientación	Participante en el centro de la experiencia	Autoeficacia, foco de control	Mayor compromiso, sentido de control y autoeficacia
Elementos persuasivos	Basado en teorías psicológicas y del comportamiento	Etapas de la teoría del cambio	Adopción de nuevas iniciativas e incremento de satisfacción
Orientación en el aprendizaje	Enfocado en la adquisición del conocimiento, desarrollo de habilidades, motivación y comportamiento	Teoría del comportamiento, autoeficacia y aprendizaje experiencial	Desarrollo de capacidades y recursos personales y organizativos
Recompensa por logros	Enfoque en el retorno de la inversión justificable y previsible	Teoría del comportamiento y aprendizaje experiencial	Aumento de la satisfacción personal
Experiencia de trabajo	Experiencias de apoyo, divertidas y atractivas	Jerarquía de necesidades	Adquisición y retención
Factores de diversión	Inclusión de elementos de humor, juego y diversión	Teoría del aprendizaje social	Aumento de la satisfacción personal y el bienestar
Transformación	Combinación de colaboración y competición	Teoría del liderazgo y del equipo	Estímulo de la productividad
Orientación	Bienestar social y organizativo	Autocompetencia y comportamiento organizativo	Aumento del bienestar personal y organizativo
Investigación	Investigación colaborativa	Evaluación necesidades organizativas	Supervisión y toma de decisiones
Conocimiento	Basado en el conocimiento ya sea como resultado o como retroalimentación	Entrenamiento organizativo, aprendizaje adulto	Desarrollo personal, capacidades organizativas y recursos

Tabla 1. Principios del Proceso de Gamificación. Fuente: Opreescu (2014).

2.2. Room Escape

Según Nicholson (2015), las salas de escape son juegos de acción en vivo donde los jugadores descubren pistas, resuelven rompecabezas y realizan tareas en una o más habitaciones con el fin de alcanzar una meta específica (por lo general escapando de la habitación) en una cantidad limitada de tiempo.

Las salas de escape (*Room Escape*) son una forma relativamente reciente de gamificación que posiblemente tienen sus raíces en juegos tales como *Dragones y Mazmorras* o *La casa del tesoro*.

La experiencia del *Room Escape* comienza cuando el *game master* (director del juego) presenta al inicio de la actividad a los participantes lo que va a suceder durante la siguiente hora, indicándoles las reglas para el juego. Una vez que comienza el juego la puerta se cierra y permanece bloqueada

a la vez que comienza un reloj de cuenta regresiva. En ese momento los jugadores comienzan a explorar la sala en busca de pistas ocultas de tal forma que en algún momento se descubre un rompecabezas o un enigma cuya resolución deben averiguar. La solución a este enigma conducirá a otro elemento, como un código para un candado, por ejemplo. El equipo sigue trabajando en la resolución los distintos retos poniendo en común la información sobre lo que van encontrando. La resolución de la prueba final es la clave para abrir la puerta y «escapar» de la habitación.

2.3. Aprendizaje Basado en Casos

El Aprendizaje Basado en Casos (*Case-Based Learning*, CBL) es un enfoque educativo en el que, mediante pequeños grupos colaborativos de trabajo, los estudiantes deben resolver problemas que se presentan en contextos similares a aquellos en los que es probable que se encuentren en la práctica profesional (Crawford, 2011). Es un tipo de metodología donde el alumno adopta la responsabilidad de identificar las necesidades relacionadas con el caso y, a partir de las mismas, proponer posibles opciones para resolverlo mediante exploración, colaboración, análisis y discusión (Hmelo-Silver, 2004).

3. Objetivos

El objetivo de este trabajo consiste en determinar los efectos de la metodología Aprendizaje Basado en Casos a través de la actividad *Room Escape* en el aprendizaje de los estudiantes universitarios de la asignatura Procedimientos Generales de Fisioterapia 1.

4. Desarrollo

4.1. Participantes

La experiencia tuvo lugar con los alumnos matriculados en la asignatura Procedimientos Generales de Fisioterapia 1 (PGF-1) del 2.º curso del Grado de Fisioterapia de la Universidad San Jorge durante el primer semestre del curso académico 2016-2017.

4.2. Descripción de la preparación de la actividad *Room Escape* PGF-1

Para la realización de la actividad *Room Escape* se procedió a realizar una adaptación de este tipo de actividad para que se pudiera aplicar a la asignatura PGF-1 siguiendo los principios de la gamificación en el aula anteriormente descritos.

A continuación se muestran las diferencias y similitudes fundamentales entre el *Room Escape* clásico y el *Room Escape* adaptado (Tabla 2).

	<i>Room Escape</i> clásico	<i>Room Escape</i> adaptado
Temático	No temático	Temático
Número de participantes	Limitado; Pequeño	Limitado; Grupo de prácticas
Espacio	No compartido	Compartido
Duración	Entre 60 y 90 minutos	Máximo 60 minutos
Game Master	Si	Si
Fundamento	Actividad de entretenimiento	Actividad de gamificación
Conocimiento previos	No necesarios	Necesarios

Tabla 2. Comparativa *Room Escape* clásico y *Room Escape* adaptado. Fuente: elaboración propia.

Una de las diferencias más importantes entre ambas actividades es que en el *Room Escape* adaptado la clave para conseguir escapar del aula está directamente relacionada con la preparación previa de la materia del área temática de la asignatura, además de la capacidad de lógica, observación y deducción de los alumnos.

Siguiendo la propuesta planteada para la realización del *Room Escape* para la asignatura PGF-1, las docentes prepararon un vídeo (material digital) introductorio para describir el objetivo y la normativa de la actividad a la vez que se buscaba motivar a los alumnos (Figura 2).

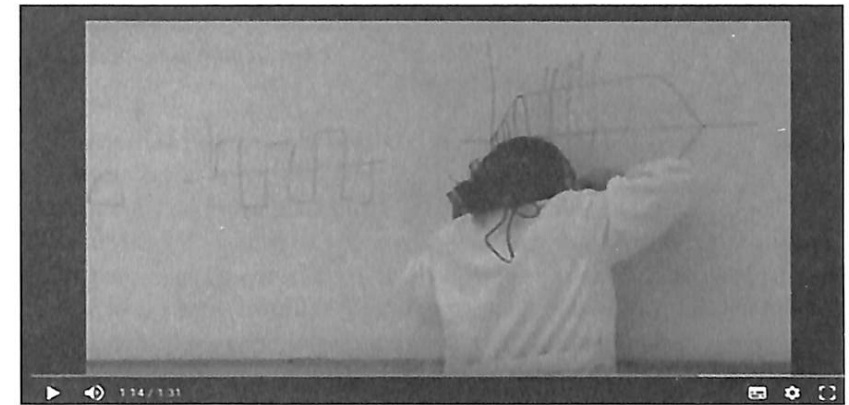
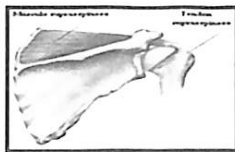


Figura 2. Video-presentación del *Room Escape* PGF-1.

Como material de trabajo se elaboraron siete casos clínicos directamente relacionados con el tratamiento mediante electroterapia, área de conocimiento propio de la asignatura PGF-1 (Figura 3)

Caso 1

Juan se dio un golpetazo en el hombro derecho hace 2 días. ¡Qué torpe! Va al arreglahuesos, que le dice que lleva algo inflamado en el tendón ese que siempre se lesiona tanto... ¿Cómo se llamaba? Me suena algo de supra y espinoso...



Caso 2

Lucía viene a mi centro porque tiene inflamada la parte externa de la cadera izquierda desde hace una semana (que me lo he apuntado muy bien esta vez en su ficha). ¡Creo que lo que tiene es eso que se llama bursitis trocantérea!

Caso 3

Viene un chico de mi pueblo que tiene en la mano derecha una contusión sobre una cicatriz. ¡Ah! ¡A ver qué se os ocurre hacer con esta tan zona superficial y pequeña!



Figura 3. Casos clínicos del Room Escape PGF-1.

Para la resolución de los casos clínicos se desarrollaron pruebas relacionadas entre sí que incluían puzzles, rompecabezas, acertijos y diferentes cuestiones empleando materiales como cajas, candados, cinchas, ordenadores y aparatos de electroterapia entre otros (Figura 4).



Figura 4. Pruebas del Room Escape PGF-1.

5. Personal implicado, recursos técnicos e infraestructuras

Dentro de la organización general de la asignatura PGF-1, los alumnos estaban divididos en grupos de trabajo reducidos para la ejecución de las clases prácticas, con un máximo de 14 alumnos por grupo. Cada grupo tenía un horario y un día de la semana definido para estas clases prácticas con un docente responsable. Fue en la última clase práctica donde se realizó la actividad *Room Escape* PGF-1 para la cual se procedió a dividir cada uno de estos grupos de prácticas en dos equipos equitativos que iban a competir entre ellos para ser el primer equipo en «salir de la habitación» (Figura 5).



Figura 5. Sala Room Escape PGF-1.

En los días previos a su realización, se instó a los alumnos a revisar la documentación sobre el bloque de electroterapia, pudiendo dividirse la preparación de la materia entre los componentes de cada equipo.

La actividad se llevó a cabo en el aula habilitada para la realización de clases prácticas donde el espacio se separó en dos áreas mediante el empleo de biombos y camillas. En cada uno de los espacios se «encerraba» a los alumnos de cada equipo sin que pudieran tener contacto con el otro equipo teniendo todo el material necesario para realizar la actividad.

Antes de comenzar la actividad, se puso el vídeo explicativo para contextualizar la situación creando el ambiente adecuado. En él, la vieja y alocada profesora de electroterapia que interviene en la última práctica les explica que están encerrados en el aula porque disfruta haciendo pensar a los alumnos obligándolos así a integrar y aplicar los conceptos aprendidos en la asignatura PGF-1 a través de enigmas...

Posteriormente comenzó a «correr» el tiempo en el que cada equipo, de forma cooperativa, debía resolver los siete casos clínicos anteriormente descritos a través de la resolución de las distintas pruebas. El *Room Master* (docente) los animó en todo momento a trabajar siempre en equipo, explorando el espacio y los materiales existentes a su alrededor y aprovechando el tiempo al máximo entre todos los integrantes. De esta forma, sería más fácil relacionar las distintas pistas encontradas con los casos clínicos para poder resolverlos en el menor tiempo posible y así obtener la llave del aula para «escapar» (Figura 6).



Figura 6. Desarrollo *Room Escape* PGF-1.

Una opción disponible en caso de necesidad era la consulta de la documentación del bloque de electroterapia. El equipo que solicitase dicha información tenía 1 minuto de consulta teniendo el hándicap de reducir 5 minutos su tiempo restante. Asimismo, en caso de error en algunas pruebas, también se les descontaba esa cantidad de tiempo.

La duración máxima de la actividad era de 60 minutos siendo el equipo ganador aquel que lograra «escapar» antes del aula y ambos equipos obtenían un premio simbólico.

6. Herramientas de aprendizaje

Las herramientas de aprendizaje que se utilizaron fueron la gamificación como herramienta de motivación intrínseca del alumno, la resolución de casos clínicos dentro del enfoque educativo del Aprendizaje Basado en Casos, el estudio previo de la materia y la integración de conceptos a través de la relación y creación de soluciones a los enigmas.

7. Evaluación

Se diseñó un cuestionario anónimo en línea con el objetivo de solicitar a los estudiantes que reflexionaran sobre sus propios hábitos de estudio, grado de motivación e interés con el propósito de sensibilizar a los estudiantes sobre su papel en el proceso de aprendizaje. Dentro del cuestionario había secciones que consideraban las diversas actividades y metodologías utilizadas en la asignatura pidiendo a los estudiantes que estimaran el impacto de cada una sobre su aprendizaje.

Para los fines de este estudio solo se tuvieron en cuenta las respuestas a las preguntas relativas a la actividad *Room Escape*. En ellas se solicitaba información sobre la utilidad de la actividad para resolver casos clínicos, aplicar los conocimientos de la asignatura y comprobar la comprensión de los conceptos. También se les preguntó sobre el impacto de dicha actividad sobre su confianza, motivación, esfuerzo realizado en la actividad, ayuda en la comprensión de la materia y ayuda en la relación de conceptos de la asignatura. Finalmente se les preguntó sobre la preparación previa de la actividad, si la habían preparado o no y si consideraban que era necesario habérsela preparado previamente y se pidió una valoración global de la actividad.

8. Principales resultados obtenidos y propuesta de mejora

La encuesta fue respondida por 79 estudiantes, 39 varones (49,4 %) de edad media 21,00 años (SD 4,35). La Figura 7 muestra el impacto que consideraron los estudiantes que tuvo la actividad en adquirir destrezas de aprendizaje en relación a la resolución de casos clínicos, aplicar los conocimientos de la asignatura y comprobar la comprensión de los conceptos de la asignatura. Si bien los tres aspectos fueron positivamente valorados por los estudiantes (el 75 % de los estudiantes asignó una puntuación igual o superior a 5 en los tres ítems), el 50 % de los estudiantes puntuó con una nota superior a 8 el ítem «aplicar los conocimientos de la asignatura». Los valores de la puntuación del ítem «comprobar la comprensión de los conceptos de la asignatura» fueron superiores a los de los otros dos ítems.

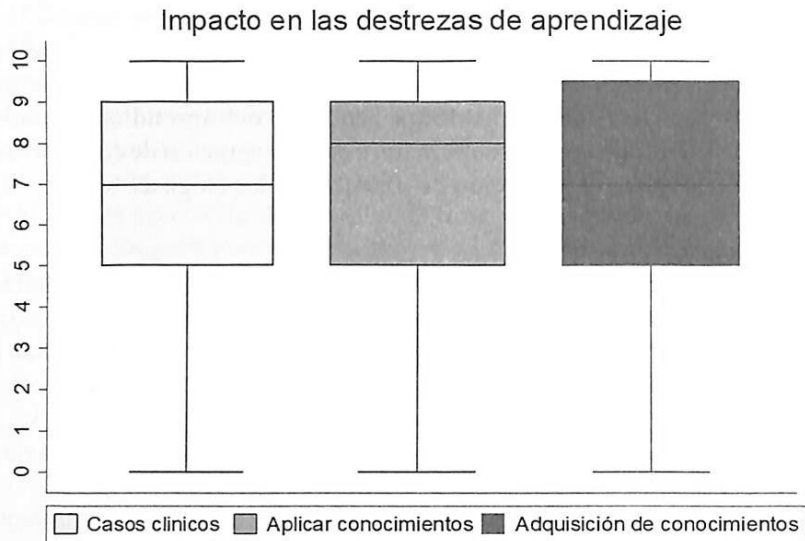


Figura 7. Diagrama de caja de la percepción de la actividad *Room Escape* sobre las destrezas de aprendizaje.

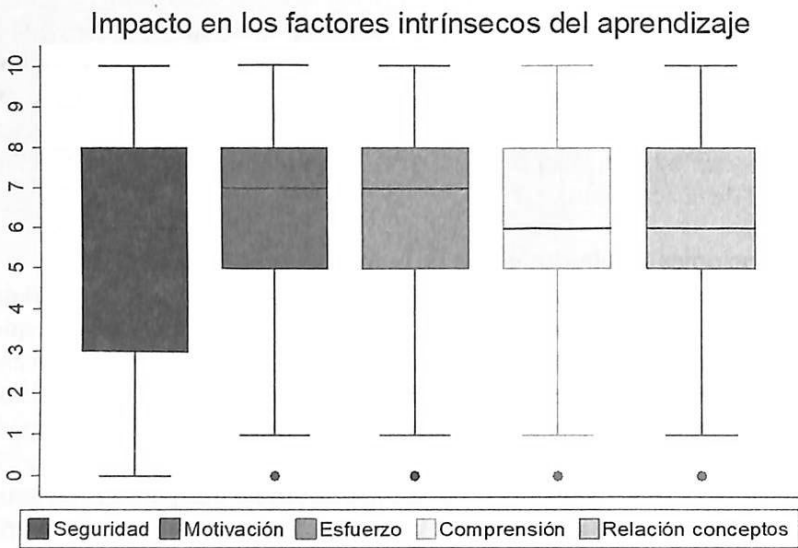


Figura 8. Diagrama de caja de la percepción de la actividad *Room Escape* sobre los factores intrínsecos del aprendizaje.

La percepción sobre el impacto sobre los factores intrínsecos del aprendizaje se describe en la Figura 8. Si bien todos los factores fueron valorados positivamente por los estudiantes, la actividad no supuso un aumento considerable en la confianza del estudiante en poder superar la asignatura. El resto de factores fue igualmente valorado por los estudiantes (el 75 % de los estudiantes asignó una puntuación igual o superior a 5 en los tres ítems), si bien se valoraron la motivación/interés por estudiar la asignatura y el esfuerzo personal empleado en la actividad con una puntuación ligeramente superior a la ayuda en la comprensión de la materia y la ayuda en la relación de conceptos de la asignatura.

Al comparar entre el trabajo previo realizado por los estudiantes para realizar la actividad y la percepción de la necesidad de preparar previamente la asignatura (Figura 9), los alumnos mostraron una baja preparación de la actividad (el 50 % puntuó la pregunta igual o inferior a un 5 y el 75 % igual o inferior a un 6) y por el contrario percibieron que era necesario hacer un trabajo previo para participar en la actividad (el 75 % puntuó la pregunta igual o superior a un 5 y el 50 % igual o superior a un 8).

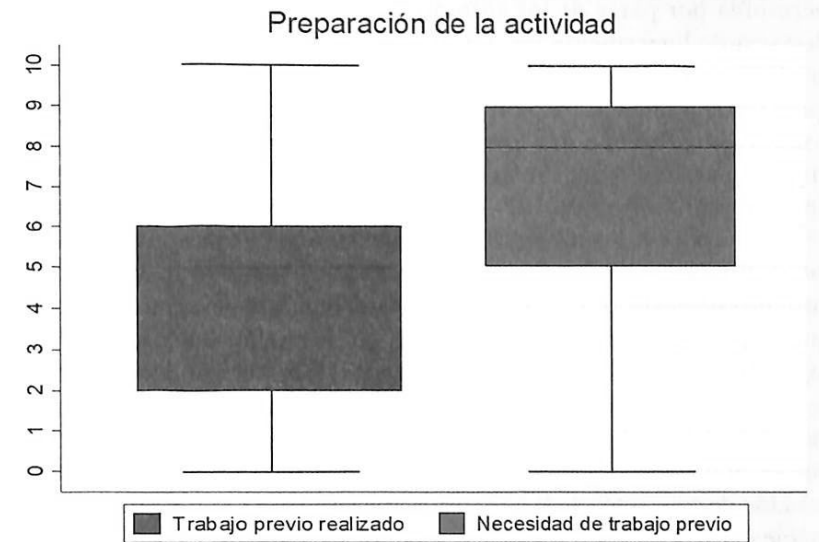


Figura 9. Diagrama de caja donde se describe la preparación previa de la actividad realizada por los estudiantes y la percepción de la necesidad de realizar un trabajo previo para realizar la actividad.

Al hacer la valoración global de la actividad, el 75 % de los alumnos asignó una puntuación mayor o igual a 4, el 50 % de los alumnos asignó una puntuación mayor o igual a 6 y el 25 % de los alumnos asignó una puntuación mayor o igual a 8.

Como propuestas de mejora de la actividad, se plantea hacer el *Room Escape* evaluable dentro de la asignatura. Dicha actividad se calificará mediante una rúbrica y supondrá un porcentaje de la nota, dentro del apartado de trabajos grupales, sobre la calificación final de la asignatura.

Por otro lado, y con el fin de fomentar la transversalidad, la integración de conceptos y el trabajo sobre competencias transversales dentro del grado, se va a realizar para el próximo curso académico el *Room Escape* transversal con la asignatura de Valoración en Fisioterapia, también de 2.º curso de este grado.

9. Elementos innovadores

Si se analizan los datos obtenidos sobre el impacto de las destrezas del aprendizaje evaluadas (resolución de casos clínicos y aplicación y adquisición de conocimientos), encontramos una alta valoración percibida por parte de los alumnos con respecto a dicha actividad, destacando ligeramente los dos últimos. Habría que valorar por qué la resolución de casos clínicos fue ligeramente menos valorada ya que la actividad estaba planteada con los casos clínicos como hilo conductor, debiendo dar una solución de tratamiento en cada caso clínico y además programar los parámetros de tratamiento en los aparatos de electroterapia.

A la vista de los resultados, cabe destacar el impacto positivo en los factores motivación y esfuerzo respecto a los factores intrínsecos del aprendizaje evaluados. Esto puede estar directamente relacionado con que la actividad *Room Escape* es un juego de acción en vivo que tiene lugar en el mundo físico, creando oportunidades para que los jugadores se involucren directamente entre sí en búsqueda de forma colaborativa de una solución a las cuestiones planteadas. La repercusión sobre la percepción como ayuda en la comprensión de la materia y ayuda en la relación de conceptos de la asignatura fue similar a los dos ítems previos lo que puede deberse a que la actividad planteada abarcaba e intentaba relacionar todo el temario de la materia. Faltaría dilucidar por qué algunos alumnos mostraron puntuaciones menores en la seguridad para poder sacar la asignatura.

Los alumnos percibieron claramente la necesidad de realizar un trabajo previo para poder realizar la actividad y admitieron en general no haber hecho un trabajo previo adecuado. Esto nos conduce a dos conclusiones. Por un lado, la necesidad de establecer acciones de motivación previas a las actividades adicionales. Además, con un trabajo previo mayor, los alumnos podrían valorar de forma aún más positiva la actividad sobre los ítems previamente comentados (destrezas y factores intrínsecos del aprendizaje) y sobre la valoración global de la actividad. La resolución de casos dentro de la actividad *Room Escape* requiere un estudio y análisis de la materia además del desarrollo de pensamiento crítico y lateral y atención al detalle, todo ello clave para el desarrollo de las competencias de la vida académica y profesional.

10. Conclusiones

Todos estos resultados nos permiten concluir que la actividad de gamificación *Room Escape* dentro de la asignatura Procedimientos Generales de Fisioterapia 1 puede ayudar a los estudiantes a:

- Estimular la motivación y el entusiasmo para aprender.
- Identificar sus propias fortalezas y debilidades.
- Proporcionar resultados y retroalimentación que mejoren el conocimiento de sí mismos.
- Facilitar el desarrollo de competencias profesionales que los preparen para la vida laboral.

Bibliografía

- ATTALI, Y. y ARIELI-ATTALI, M. (2015): «Gamification in assessment: Do points affect test performance?». *Computers & Education*, vol. 83, pp. 57-63.
- BOGOST, I. (2008): «The rhetoric of video games». En SALEN, K. (ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, Cambridge, The MIT Press, pp. 117- 140.
- BRUDER P. (2015): «Game on: Gamification in the classroom». *The Education Digest*, vol. 3, pp. 56-60.
- BRULL, S. y FINLAYSON, S. (2016): «The Importance of Gamification in increasing Learning». *Journal of Continuous Education in Nursing*, n.º 47 (8), pp. 372-375.
- COOK, W. (2013): «Five reasons you can't ignore gamification». *Chief Learning Officer Magazine*, n.º 5 (8). Recuperado el 20 de marzo de 2017 de: <<http://www.clomedia.com/2013/05/08/five-reasons-you-cant-ignore-gamification/>>.

CRAWFORD, T. R. (2011): «Using problem-based learning in web-based components of nurse education». *Nurse Educ Pract*, n.º 11 (2), pp. 124-130.

DÍAS, J. (2017): «Teaching operations research to undergraduate management students: The role of gamification». *The International Journal of Management Education*, n.º 15, pp. 98-111.

HMELO-SILVER, C. E. (2004): «Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?». *Educational Psychology Review*, n.º 16 (3), pp. 235-266.

KAPP, K. (2012): *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, Pfeiffer.

NICHOLSON, S. (2015): «Peeking behind the locked door. A survey of escape room facilities». Recuperado el 20 de marzo de 2017 de: <<http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>>.

OPRESCU, F.; JONES, C. y KATSIKITIS, M. (2014): «I play at work- ten principles for transforming work processes through gamification». *Frontiers in Psychology*, n.º 5, pp. 1-5.

RANDEL, J. M.; MORRIS, B. A.; WETZEL, C. D. y WHITEHILL, B. V. (1992): «The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research». *Simulation and Gaming*, n.º 23, pp. 261-276.

RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000): «Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions». *Contemporary Educational Psychology*, n.º 25, pp. 54-67.

SHUTE, V. J. y VENTURA, M. (2013): *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in games*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press Books.

ZICHERMANN, G. y CUNNINGHAM, C. (2011): *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, Cambridge, O'Reilly Media.

Empresa informativa: un área, dos casos, modelos de trabajo en equipo e individual y varias propuestas de evaluación

María José Pérez Serrano

Facultad de Ciencias de la Información

Universidad Complutense de Madrid

Miriam Rodríguez Pallares

Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades

Universidad Internacional de La Rioja

1. Descripción

El EEES implica ciertas transformaciones en los planteamientos didácticos y requiere de dosis de innovación docente. Esta experiencia –y el trabajo compilador resultante– parte de esa idea y se sostiene gracias a tres pilares conceptuales: la necesidad de diseños metodológicos más interactivos; la delimitación de tareas específicas acordes a esos presupuestos metodológicos y la aplicación de consecuentes sistemas de evaluación, cada vez más complejos y poliédricos que aúnen teoría y práctica.

Es en este último aspecto donde encuentra su razón de ser esta propuesta y se sustancia en dos casos concretos: por un lado, el trabajo en equipo que se exige en la asignatura de Dirección y Gestión de las Empresas Periodísticas del Grado de Periodismo de la UCM, y, por otro, el trabajo individual que se pide en la asignatura de Empresas de Comunicación y Modelos de Negocios del Grado en Comunicación de la UNIR. Así conseguimos correlacionar varios aspectos que consideramos destacables y que influyen en el decurso académico: contexto público y privado; diferentes grados dentro de las ciencias de la comunicación; modelo presencial y modelo *online*, y trabajo en equipo *vs.* trabajo individual.

De este modo, con una metodología basada en la descripción, el *case study* y –como hemos señalado– la correlación, llegaremos a la conclusión de que el cambio en la concepción de la enseñanza al que asistimos implica una decisiva, consciente y activa participación del alumno en todas las fases del proceso evaluador. Este es el núcleo de todo el sistema educativo y la premisa esencial de nuestra concepción docente.