

PROYECTOS TRANSVERSALES EN LOS GRUPOS DEL GRADO DE GASTRONOMÍA, EL APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA

GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ

Universidad Francisco de Vitoria

ROCÍO ESTÉVEZ SANTIAGO

Universidad Francisco de Vitoria

PABLO LÓPEZ CHAVES

Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La UFV (Universidad Francisco de Vitoria) pone a la persona como piedra angular de su proyecto formativo Formar para Transformar (FpT) (Universidad Francisco de Vitoria, s.f.). Ésta no solo constituye el centro de su propio proceso de maduración y aprendizaje, sino el horizonte ético y la vocación última del quehacer universitario. FpT aspira a formar personas capaces de analizar críticamente y transformar positivamente la realidad profesional y social en la que están llamados a desenvolverse. En esta línea, otros autores ya han hablado de la necesidad de análisis crítico, apertura mental y sinergia del conocimiento, sin perder la perspectiva de nuestro entorno y de lo que somos. (Torregrosa, 2013).

De cara a la implementación de este apasionante proyecto formativo, pueden utilizarse diversas metodologías docentes. Para el claustro de Gastronomía, los proyectos transversales (PTs) eran la herramienta perfecta. Los PTs son una estrategia de enseñanza-aprendizaje que pone el acento en la metodología interdisciplinar para el desarrollo curricular de los contenidos de varias áreas permitiéndonos además sacar el aprendizaje del aula, lo cual es especialmente interesante porque obliga al alumnos a enfrentarse a una realidad que ha sido seriamente azotada por la pandemia: el sector hostelero.

Por ello, durante el curso 20-21 y 21-22, se han implementado PTs que implican todas las asignaturas de cada semestre en los cursos de primero, segundo y tercero del grado, potenciando la mirada ampliada, crítica y relacional. Se iniciaba así un proceso de aciertos y errores, de ajustes y diálogo tanto entre profesores como entre los docentes y alumnos, cuyas líneas maestras queremos exponer.

Con estos proyectos pretendemos, para el grado en Gastronomía¹⁹, ofrecer una propuesta de valor. Para ello se hace imprescindible tocar la realidad, sabiendo que ésta se encuentra tanto dentro como fuera de la Universidad. Así, con la realización de este trabajo, el alumno sale de su entorno y se abre al mundo empresarial. Nuestra propuesta de valor requiere integrar la transformación personal de cada alumno con una excelente formación en contenidos, tanto generales como especializados, sabiendo que éstos cambian a una velocidad vertiginosa. Todo ello nos permite que nuestros alumnos contribuyan al bien común en su empresa y la sociedad.

Debido a la situación que nos ha tocado vivir, marcada por la pandemia y su alta repercusión en el sector hostelero, juzgamos conveniente el análisis y estudio de unas pautas de actuación para aprendizaje de nuestros alumnos de la mano del modelo educativo de la UFV “Formar para Transformar”, usando metodologías que sitúan al alumno en el centro de su aprendizaje (Neumann, 2013).

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantearon para los proyectos se dividen en generales y académicos, amén de la adquisición de competencias transversales. Estaban claramente definidos y explicados.

¹⁹ Aunque se mencionan a los estudiantes del grado de Gastronomía, en los proyectos también participan los estudiantes del doble grado de ADE+Gastronomía que coinciden en las mismas asignaturas para la parte de gastronomía.

2.1. GENERALES.

1. Tocar la realidad. Imprescindible entender la aplicación de los conceptos estudiados. El proyecto es eminentemente práctico y ello conlleva el entendimiento de las asignaturas para ser capaz de llevar a cabo su aplicación.
2. Aprender fuera del aula. Con la realización de este trabajo, los estudiantes salen de su entorno y se abren al mundo empresarial. Los temas planteados son externos a la universidad y situados en el mundo profesional, lo que les "empujaba" a entrar en entornos reales cercanos a su tema de estudio.
3. Contribuir al bien común y la sociedad. El proyecto tiene un objetivo de mirada crítica y amplia, que aporte recomendaciones como contribución al tema analizado. El proyecto tiene como base metodológica el "Aprendizaje Basado en Proyectos", donde se plantea a los alumnos una situación a partir de la cual deben indagar, plantear preguntas e incluso proponer una respuesta para el futuro.
4. Desarrollar el modelo educativo de la UFV "Formar para Transformar". El proyecto transversal sitúa al alumno en el centro de su aprendizaje a través de la investigación comercial, la mirada crítica sobre el tema, la creatividad en la presentación de los proyectos, etc.). En este sentido, la plataforma de gestión educativa CANVAS resulta imprescindible tanto para la publicación de la información del proyecto, como para la entrega de tareas, la evaluación y la coordinación entre alumnos y alumnos-profesores.
5. Promover la responsabilidad y participación del alumno en su formación integral. Seguido con lo mencionado anteriormente, el estudiante se enfrenta a un proceso de aprendizaje que comprende también sus relaciones sociales y su desarrollo personal. Este proyecto se basa en el aprendizaje colaborativo basado en el intercambio y la cooperación social que acontece en el equipo de trabajo. En consecuencia, el aprendizaje

colaborativo está íntimamente relacionado con la competencia de trabajo equipo, donde el alumno se ha de responsabilizar de su desempeño individual, así como implicarse y comprometerse con los compañeros con los que ha de realizar la tarea encomendada.

2.2 ACADÉMICOS:

1. Comprender los conceptos de las diferentes asignaturas, aplicar sus contenidos a un caso real y realizar un análisis completo para poder realizar una toma de decisiones eficaz.
2. Tomar conciencia de cómo las asignaturas del cuatrimestre se conectan y complementan para un mayor entendimiento de la profesión.
3. Poner en marcha los conocimientos previos y nuevos, adquiridos en el curso, para una mejor asimilación de los conceptos. El contenido que se desarrolle es parte de las asignaturas y, en consecuencia, sirve para preparar el contenido del examen final. Por esto, no se recomienda la división de partes entre los miembros del equipo, ya que quedarían aisladas y sin coherencia, sino que todos participen en el proceso y desarrollo total para favorecer su aprendizaje y asimilación.

2.3. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

Estas competencias, aunque no figuran en la memoria del grado, han quedado también recogidas en tanto que son trabajadas en los proyectos, considerando que el progreso en las mismas resulta clave para aquilatar el perfil de egresado que se quiere conseguir en el grado.

1. Trabajo en equipo. Con sus ventajas y desventajas. Se pretende inculcar que la unión de los individuos supera la suma de ellos, compensa las deficiencias particulares y potencia el desarrollo personal. Solo una actitud comprometida, activa y cumplidora por parte de todos y cada uno de los miembros permitirá que el proyecto se desarrolle correctamente.

2. Comunicación. Exposiciones orales. El equipo deberá presentar al tribunal de profesores en las fechas acordadas. Todos los miembros deben presentar y el tribunal realizará las preguntas que considere oportunas a quien decida hacerlo, haya presentado esa parte o no.
3. Comunicación dentro del grupo: Retroalimentación. Promover el feedback constructivo y la asertividad entre los miembros del equipo. Los acuerdos del equipo deberán trabajarse con un enfoque crítico productivo: criticar ideas y no personas. No se debe imponer o juzgar, sino tomar las decisiones más adecuadas para el proyecto.
4. Proactividad. Los miembros del equipo se responsabilizarán del contenido que se desarrolle, sabiendo que al ser parte de las asignaturas podría usarse en el examen final. El resto de los equipos debe estar atento a las presentaciones de los compañeros.

Además, y para profundizar en cada asignatura, también se proponen objetivos específicos que apuntalarán cada área y ayudarán a encontrar la mirada transversal necesaria en el proyecto.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍAS APLICADAS

3.1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos.

Desde el inicio del proyecto se ha trabajado el PT siguiendo la misma metodología: “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP1) descrito como: “sin importar el enfoque bajo el cual se aplica, se caracteriza porque el grupo profesores y alumnos realizan trabajo en grupo sobre temas reales, que ellos mismos han seleccionado de acuerdo a sus intereses” (Galeana, 2006) o “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP2) explicado como: “se desarrolla en grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa para resolver un problema planteado por el

docente para desencadenar aprendizaje auto-dirigido de los alumnos” (Morales y Landa 2004).

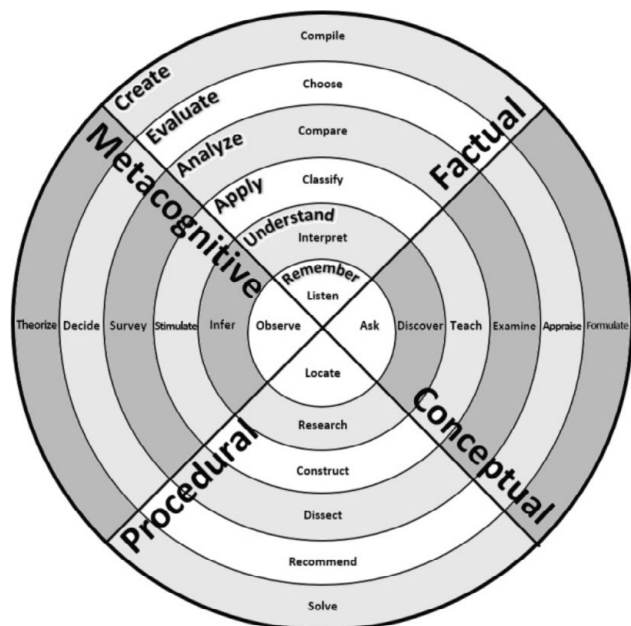
A través del ABP1 o ABP2 se plantea a los alumnos una situación a partir de la cual deben indagar, plantear preguntas e incluso proponer una posible vía de solución. Esta metodología supone una oportunidad para establecer relaciones entre las asignaturas, en nuestro caso las que componen el currículo del Grado en Gastronomía (Pareja et al., 2019).

De este modo, los alumnos pueden integrar los conocimientos adquiridos. Desde el punto de vista del claustro docente, supone la posibilidad de conocer en mayor profundidad el resto de las disciplinas, identificar posibles solapamientos y sobre todo establecer un diálogo entre ellas y generar sinergias, lo que redundará en una enseñanza más adaptada a las necesidades de los alumnos y del sector de la Gastronomía.

3.1.2. Taxonomía de Bloom.

Siguiendo con el aprendizaje y enfoque del proyecto, tenemos en cuenta la taxonomía de Bloom (1956). Bloom desarrolló un método de clasificación de los comportamientos de pensamiento importantes en los procesos de aprendizaje. Dicha clasificación se compone de 6 niveles cognitivos. Cada nivel es jerárquico, es decir, para prosperar en el siguiente nivel es necesario haber desarrollado bien los niveles previos (Waite et al, 2020). Teniendo en cuenta esta taxonomía, nuestros Proyectos Transversales van orientados a alcanzar el objetivo de aprendizaje de nivel 6: Crear. Producir un trabajo nuevo u original. Con ello se apunta a lograr el máximo nivel de aprendizaje.

FIGURA 1. Continuo de las dimensiones del conocimiento y del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom revisada.



Fuente: Waite et al., 2020.

3.1.3. Aprendizaje Colaborativo.

En un proyecto de esta naturaleza está fuera de toda duda que también se utiliza el paradigma de “Aprendizaje colaborativo”. Éste viene definido como “el intercambio y cooperación social entre grupos de estudiantes con el propósito de facilitar la toma de decisiones y/o la solución de problemas. La colaboración entre aprendices les permite compartir hipótesis, enmendar sus pensamientos, y trabajar mediante sus discrepancias cognitivas” (Ralph y Yang, 1993). En consecuencia, el aprendizaje colaborativo está íntimamente relacionado con la competencia de trabajo en equipo, donde el alumno se ha de responsabilizar de su desempeño individual, así como implicarse y comprometerse con los compañeros con los que deben realizar la tarea encomendada. Esto no repercute solo en los resultados obtenidos, generalmente entendidos como una calificación académica, sino que va más allá, pues implica el desarrollo, crecimiento y cohesión social entre los miembros del equipo

(Rubio et al., 2015). Por esto, es importante que se oriente el aprendizaje hacia el proceso (entender cómo se aprende) y no tanto hacia el producto (el contenido que se aprende).

3.2. DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

Queremos explicar, desde la experiencia propia, tres años de trabajo que han sido planificados, estudiados, puestos en marcha y mejorados dentro del grado de Gastronomía en la Universidad Francisco de Vitoria. El origen comienza en septiembre de 2019. Desde la dirección del grado se pone en marcha un análisis interno de cada asignatura del grado para los cursos de primero, segundo y tercero.

La especial naturaleza de este grado, potenciada por la apuesta por una formación integral de nuestra universidad, hace que confluyan en un mismo curso asignaturas de las ramas de ciencias, empresariales, humanidades y artes culinarias, lo que implica que buscar puntos de conexión suponga un desafío y una oportunidad de reflexión²⁰.

Inicialmente, todos los profesores debían realizar un estudio de su contenido extrayendo 5 conceptos básicos o claves de su asignatura. Dichos conceptos serían la esencia del curso y sin su asimilación o entendimiento el estudiante no habría adquirido conocimientos claves.

Posteriormente a la recolección de dichos conceptos básicos, se pidió a los profesores de cada cuatrimestre, es decir, los 5 profesores del primer cuatrimestre de 1º, los 6 profesores del segundo cuatrimestre de 1º, los 5 profesores del primer cuatrimestre de 2º y así sucesivamente, que analizaran los conceptos básicos de sus colegas y buscaran conjuntamente puntos de unión de ambos. De esta manera surgían sinergias de aprendizaje, dos o tres, entre cada pareja de asignaturas del mismo cuatrimestre. El resultado final era un cuadro de doble entrada donde confluían dos asignaturas de cada cuatrimestre y de cada curso.

²⁰ Se recomienda encarecidamente examinar el elenco de las asignaturas de estos cursos en <https://bit.ly/3Ka5ZOo>, con objeto de situar en su dimensión adecuada el alcance de dicho reto y el sentido de una mirada transversal.

El paso siguiente, una vez realizadas las sinergias entre asignaturas, se trató de ponerlas en prácticas en proyectos transversales (PT) que ya habían demostrado su eficacia y valía en otros escenarios con resultados de motivación, aprendizaje y enfoque profesional (Jurado, 2016).

Para llevar esto a cabo, se pivota sobre el conjunto de profesores que trabajan con el grupo como catalizadores. Éstos conjugan la experiencia docente con la de innovación, investigación y ejercicio empresarial, lo que enriquece el éxito del proyecto. Al ser un conjunto de cinco o seis profesores, los diferentes perfiles y características añaden al grupo miradas diferentes que propician la transversalidad y el multi-enfoque de manera que el proyecto se entienda como la suma de sus elementos y no como áreas aisladas. La relación entre los profesores no es nueva, llevan varios años con el mismo grupo como docentes lo que hace que la implicación y comunicación sea clave y muy fructífera para el resultado del proyecto transversal.

Además, dentro del claustro de cada grupo y cuatrimestre se designa un coordinador que ayude en el proceso. Algunas de las funciones que lleva a cabo son:

- Consenso con los coordinadores de los otros cursos sobre los temas que se propondrán para ser posteriormente validados por cada claustro.
- Preparación del documento o briefing, como punto de partida para el proyecto transversal. En él se recoge todo lo necesario: Contexto/tema, objetivos, pregunta clave a resolver, tiempos y pasos, contenido a desarrollar, rúbricas, etc. Este documento también se valida con el claustro.
- Realización de equipos.
- Presentación inicial del proyecto ante los alumnos.
- Resolución de dudas y preguntas generales, tanto de alumnos como de los otros profesores.
- Sesión de control a medio cuatrimestre.

- Recepción de los proyectos. Envío al resto de profesores para su lectura y evaluación.
- Realización de la evaluación por pares a los compañeros de equipo.
- Organización, explicación y liderazgo en los tribunales de presentación.
- Recepción y aplicación de las rúbricas de evaluación, comunicando la nota final de cada alumno al resto del claustro.
- Realización de una sesión de trabajo con los estudiantes para análisis de mejoras.
- Celebración de una reunión con los compañeros docentes que coordinarán el siguiente cuatrimestre con objeto de examinar las mejoras a realizar, proponer planteamientos y posibles temas para los siguientes proyectos y sugerir los equipos de alumnos que se pueden estructurar, a la luz de la experiencia observada en ese cuatrimestre.

Como ya se ha mencionado, el lanzamiento de cada PT al comienzo del cuatrimestre se realiza mediante una presentación conjunta. A ella asisten todos los profesores implicados, para que el alumno visualice que este proyecto lo proponemos como equipo multidisciplinar. A partir de ahí, los estudiantes trabajan contando con el claustro para cualquier apoyo. Al final del semestre entregan un dossier escrito, y hacen una presentación oral. Todos los profesores evalúan todos los trabajos desde su perspectiva y forman parte del tribunal de la exposición.

Especial mención requieren estos tribunales. Las presentaciones se llevan a cabo frente a todos los profesores del cuatrimestre, estando también presentes de forma opcional el director del grado y el tutor o responsable del grupo. Las pautas quedan explicadas con antelación y el evento debe ser organizado sin elementos al azar. Lo estipulado suelen ser 15 minutos de presentación más 15 minutos de preguntas. Cada miembro del grupo es inquirido, al menos una vez, por un profesor del tribunal lo que también confiere una parte de la calificación.

3.3. EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS

Un proyecto tan extenso requiere una rúbrica muy completa. El reto se encuentra en evaluar todas las competencias y objetivos mencionados y a su vez individualizar de manera que la calificación final sea diferente para cada miembro del (Fraile et al., 2017). Por ello se plantean 3 criterios de evaluación diferentes, que veremos a continuación de forma resumida.

3.3.1. Evaluación grupal del documento entregado y del equipo en su presentación oral.

Dentro de la nota común grupal tenemos un apartado general, que es el mismo en todos los cursos del grado, y otro específico de cada curso que incluye ítems propios de las asignaturas del mismo. En ambos casos, la nota es común para todos los miembros del equipo. La parte general tiene una calificación máxima de 5 puntos y la específica de 2.

En la parte general, cada profesor califica los criterios que se exponen a continuación, con lo que el equipo de alumnos recibirá como nota el promedio de la calificación por parte de cada profesor

- Presentación del documento. Formato del documento. Las faltas de ortografía penalizan. Máxima puntuación: 0,5 puntos.
- Presentación oral. Duración, creatividad, interacción, contenido. Máxima puntuación: 0,5 puntos.
- Transversalidad del documento. Este ítem se divide a su vez en dos criterios:
 - Análisis capaz de evidenciar los puntos de conexión entre diversas materias. Máxima puntuación: 1,5 puntos.
 - Exposición de los contenidos de un modo claro y asequible al lector no experto. Máxima puntuación: 1,5 puntos.
- Calidad de las Fuentes. Se han encontrado, valorado y utilizado adecuadamente fuentes de información valiosa. Máxima puntuación: 1 punto.

En la parte específica, cada profesor propone aspectos a evaluar con una puntuación de 2 puntos. En este caso también se evalúa al grupo en conjunto y la nota aplicada será el promedio de las notas específicas de las diferentes asignaturas. Los aspectos para evaluar son decididos por cada profesor en función de los objetivos de su asignatura. Un ejemplo podría ser el siguiente para la asignatura Introducción a la Hotelería y Restauración:

- *Se muestra conocimiento de la dimensión económica y social del sector hostelero en la Comunidad de Madrid. Máxima puntuación: □ punto.*
- *El equipo domina las tendencias y retos de nuevas formas y ocasiones de consumo en la Comunidad de Madrid. Máxima puntuación: □ punto.*

3.3.2. Evaluación individualizada de la presentación y de la calificación otorgada por los pares del alumno.

Esta nota la reciben individualmente y varía entre los miembros del equipo. La máxima puntuación que se puede conseguir es 3 puntos. Se calificaban los siguientes criterios:

- Desarrollo de una intervención oral clara, bien presentada, ágil y bien medida en tiempos, mostrando dominio del tema asignado. Este punto se calcula con la media de notas del tribunal. Máxima puntuación: 1 punto.
- Evidencia de dominio del resto de secciones, demostrando una mirada transversal en las respuestas al ser preguntado. Este punto lo asigna, únicamente, el docente que pregunta al estudiante. Máxima puntuación: 1 punto.
- Valoración media de sus compañeros de equipo, que evalúan si el alumno ha demostrado compromiso con el esfuerzo grupal, sentido de responsabilidad y buen desempeño. Máxima puntuación: 1 punto.

Debemos explicar que la evaluación por pares se realiza de forma anónima a través de un cuestionario cualitativo y cuantitativo que el

coordinador remite una vez se han entregado los trabajos. Si la media de los pares es inferior a 5, el alumno no recibe la nota del grupo y, tras mantener una reunión con éste, queda suspenso en el proyecto. Para el seguimiento y control de esta situación se solicita a los alumnos que entreguen en el dossier final las actas de reunión del grupo y en la sesión de trabajo a medio cuatrimestre se realiza control de la implicación de cada uno de los miembros del equipo.

Como colofón, la nota final que obtiene cada estudiante es aplicada en cada asignatura bajo el porcentaje que se ha estipulado en cada guía docente.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección examinamos el proceso de aprendizaje como comunidad docente, que ha motivado una serie de cambios conducentes a la optimización de la experiencia.

4.1. APRENDIZAJE DE ALUMNOS Y PROFESORES.

Las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas son claras y sencillas de entender, pero no ocurre lo mismo con sus implementaciones. Diferentes variables deben ser tenidas en cuenta, lo que genera un fructífero debate en cuanto a la forma, los procesos, las rúbricas, etc. Así, hay varios aspectos que durante estos dos años de experiencia se han modificado y de los cuales hemos aprendido. Veámoslos a continuación.

- **Realización de los grupos.** Hemos observado que la madurez y conocimiento del grupo entre sí varía entre los diferentes cursos. Después de 6 proyectos transversales realizados encontramos que lo óptimo era designar cabezas de grupo, a modo de capitanes de equipo y que por turnos fueran eligiendo compañeros. Esta manera equilibra los equipos y, al ser ellos los que eligen, hay más aceptación del equipo y menos inconvenientes posteriores. En cualquier caso, cada grupo y curso puede ser considerado de forma independiente y elegir la manera más adecuada a sus circunstancias como, por ejemplo, dar mayor

libertad de elección a los cursos superiores en cuanto que se presume una mayor madurez y responsabilidad.

- **Procesos.** Dentro de los cuatro meses de trabajo, muchas son las reuniones entre profesores y seguimientos que se realizan. Los pasos a dar y los tiempos deben estar bien planificados y el coordinador se debe comunicar activamente con todos los interesados (alumnos y profesores) para su realización en el momento adecuado. Por ejemplo: una entrega final establecida demasiado cerca de los exámenes finales deja sin margen de tiempo para evaluar y, en su caso, poder comunicar al estudiante que el trabajo está suspenso y en el examen final se verá obligado a compensar la nota obtenida.
- **Rúbricas.** Muchas son las formas posibles de evaluar. En los comienzos las rúbricas de cada asignatura eran diferentes y solo tenían una mínima parte en común. Ello hacía que el planteamiento del proyecto no fuera transversal pues el propio punto de vista inicial de los profesores no lo era y ello repercutía en la visión de los estudiantes. En seguida se modificó ese aspecto para que todo fuera concebido como un único proyecto, un único documento y una única evaluación. La rúbrica es compleja y lleva su tiempo asimilarla, pero busca la amplitud de medición de los diferentes objetivos y competencias que se tratan de medir en el proyecto.

4.2. PROYECTOS TRANSVERSALES DE LOS ALUMNOS.

La experiencia de los proyectos transversales, sin duda, favorece desde temprano la puesta en práctica de habilidades y competencias que favorecen el desarrollo integral de nuestros alumnos y, por tanto, van en consonancia con nuestro modelo formativo “Formar para Transformar” desde una razón abierta. Ayuda entre otras cosas a hacer comunidad de profesores y alumnos permitiendo que los resultados obtenidos sean un punto de partida para la mejora de determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en cursos superiores.

En el primer curso es esencial comenzar con un proyecto de esta magnitud para que aterricen a la realidad de la propuesta universitaria. Solo así conseguiremos *alumni* capaces de implementar sus aprendizajes y competencias adquiridas durante el grado sin compartimentación y mostrando la sinergia ejercitada por medio del enfoque transversal de los proyectos por los que han pasado.

Es un plan ambicioso y difícil de implementar, sobre todo en el primer curso dado que el claustro afronta un grupo que no se conoce y que aterriza por primera vez en un nuevo sistema. Sin embargo, la práctica en la ejecución del mismo nos ha demostrado que esta dinámica rinde sus frutos en los siguientes años, a medida que se desarrollan más proyectos, progresando en un nivel de destreza, conocimientos y profesionalidad esperable de la madurez de cada año. El grupo que comenzó con esta práctica en primero y que llega a tercer curso lleva ya a sus espaldas cuatro proyectos transversales de duración cuatrimestral, con lo que la evolución es clara y fructífera, como los profesores y alumnos mismos constatan.

En este sentido, no podemos perder de vista que nuestro principal objetivo es articular una mirada transversal, basada en una mirada profunda, crítica y relacional, que haga de ellos jóvenes competentes y preparados para el desarrollo de sus funciones en la vida profesional real.

Comenzamos esta andadura en junio del 2020, cuando se procedió a planificar por cuatrimestre el planteamiento de los proyectos transversales que pudieran ser aplicados en cada caso. El resultado después de dos años ha sido el siguiente:

TABLA 1. Temas trabajados en los diferentes grupos, diferentes cuatrimestres en los dos años realizados.

	Grupo	Tema - 1er cuatrimestre	Tema - 2º cuatrimestre
2020-21	Curso 1º	“Resistiré” – Restaurantes grupo Restalia. Sobre la transformación de estos negocios en época de pandemia	Reflexión sobre el libro “Reinventores” (Fernández, 2012)
	Curso 2º	“Ir a por Atún y ver al Duque”. El atún rojo en el mundo gastronómico.	Análisis del video “El loco de los panes”, sobre el valor de este producto y el modo de comunicarlo.
	Curso 3º	Hotel Hilton Airport (Madrid). Sobre la gestión de un gran establecimiento hotelero en época de pandemia.	Mención Cocina: Oferta Gastronómica en tiempos de COVID-19 (Cena de fin de año 2020) Mención Hoteles: “Save our Hotel”
2021-22	Curso 1º	Mercados de Madrid. Estructura y evolución	Mercados de Madrid
	Curso 2º	Profundizando en un Restaurante con Estrella Michelin	Gastronomía Solidaria: Comedores Sociales.
	Curso 3º	El auténtico, único e inimitable Food Truck Lab. Propuesta de un proyecto de gastroneta	“And the winner is...” (Creación de un Premio de Gastronomía).

Fuente: Creación propia.

4.3. PROYECTOS DE INNOVACIÓN.

Todo esfuerzo recoge frutos. El desarrollo de esta actividad ha sido presentado a la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad Francisco de Vitoria obteniendo el certificado de “Innova” en el curso 2020-21 (Instituto de Innovación, 2021) y de “Consolida” en el 2021-22 (Instituto de Innovación, 2022). además, al estar involucrados 24 profesores del claustro del Grado de Gastronomía, también hemos obtenido el “Certificado de Comunidad de Aprendizaje para la Innovación Docente”, otorgado por el Instituto de Innovación de la Universidad Francisco de Vitoria.

5. CONCLUSIONES

Por todo lo mencionado anteriormente, las experiencias han sido positivas y enriquecedoras tanto para docentes como para estudiantes. Se demuestra que, con el rodaje suficiente, son proyectos útiles y eficaces. Esta conclusión es la que nos hace querer compartir esta experiencia con otras comunidades docentes para inspirar en ellas el planteamiento de prácticas similares.

Esta metodología de trabajo fomenta la puesta en práctica de habilidades y competencias que potencian el desarrollo integral de nuestros alumnos mediante un aprendizaje sin compartimentación en consonancia con el modelo de “FpT”.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Estos proyectos no hubieran podido llevarse a cabo sin la implicación y apoyo de todo el claustro de profesores del Grado de Gastronomía de la UFV, con especial mención a su director durante los años de implantación, Luis Expósito, impulsor y motor de dichos proyectos. Igualmente queremos agradecer a nuestros alumnos su participación en los proyectos, inicialmente obligatoria, pero posteriormente interesada y motivada.

7. REFERENCIAS

- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Cognitive domain*.
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). *¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?* Depósito Digital Universidad Francisco de Vitoria.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- Guía del docente. (19 de septiembre del 2019). *¿Qué es la taxonomía de Bloom? Una definición para maestros*. [blog]. <https://guiadeldocente.mx/que-es-la-taxonomia-de-bloom-una-definicion-para-maestros/>
- Instituto de Innovación (2021). *Innovación para la relación. Convocatoria de ayudas a la Innovación Docente 2022-23*. Universidad Francisco de Vitoria. <https://innovacionufv.com/convocatoria-2021/>

- Instituto de Innovación (2022). *Innovación para la relación. Convocatoria de ayudas a la Innovación Docente 2022-23*. Universidad Francisco de Vitoria <https://innovacionufv.com/convocatorias-de-ayuda-a-la-innovacion-docente/convocatoria-2022/>
- Jurado, M. (2016). Innovación en proyectos transversales: optimización de competencias y resultados de aprendizaje en el grado en comunicación audiovisual. *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*, 285-299. Madrid. McGraw-Hill.
- Neumann, J. W. (2013). Developing a new framework for conceptualizing “student-centered learning”. *The Educational Forum*, 77(2), 161-175.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas.
- Pareja, J. A., Fernández, M., & Fuentes, J. A. (2019). *Innovación metodológica en posgrado: aprendizaje basado en proyectos desde la interdisciplinariedad*. Universidad de Granada.
- Ralph, E. G., & Yang, B. (1993). Beginning teachers’ utilization of instructional media: A Canadian case study. *Educational & Training Technology International*, 30(4), 299-318. <https://doi.org/10.1080/0954730930300401>
- Rubio, M. J, Vilá, R., & Berlanga, V. (2015). La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 177-182.
- Torregrosa, D. J. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. *Cambio Social y Cooperación en el Siglo XXI*, 2, 82-94.
- Universidad Francisco de Vitoria (s.f.). *Formar para Transformar*. <https://www.ufv.es/formar-para-transformar/>
- Waite, L. H., Zupec, J. F., Quinn, D. H., & Poon, C. Y. (2020). Revised Bloom's taxonomy as a mentoring framework for successful promotion. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(11), 1379-1382.