

Modalidades de Aprendizaje para la Innovación Educativa





Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciadore:

Edición: Lourdes Villalustre Martínez y Marisol Fernández Cueli. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Políticas de Profesorado. Instituto de Investigación e Innovación Educativa. (2023).
Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa. Universidad de Oviedo

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2023 Universidad de Oviedo

© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-94-6

Indice

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

La necesidad de educación en bioética como competencia transversal de los futuros investigadores: una prueba de concepto en el grado de biología 13

Ana María Navarro Incio y Laura Tolvía Navarro

La historia de la educación de las mujeres como espacio de reflexión para fomentar la igualdad de género en la docencia y la investigación universitaria..... 19

Victoria E. Alvarez Jiménez

Prevención de la violencia de género en el grado en educación primaria a través de los cuentos de Emilia Pardo Bazán 25

María Luz Bort-Caballero y Manuel Gil-Mediavilla

Adopta una superficie: una aproximación visual a la geometría diferencial clásica 31

Esther Cabezas Rivas y María García Monera

Blackboard blogging in the classroom: uso de la herramienta de los blogs en asignaturas de grado 39

Lourdes Bosch Juan, Carolina Galiana Roselló, Verónica Veses Jiménez y Marta Marín Vázquez

Proyecto IMPULSO(R: orientación inicial y profesional del alumnado del Grado de Logopedia en la era digital 45

Eliseo Diez-Itza, Paz Suárez-Coalla, Maite Iglesias y Verónica Martínez

Ingeniería y filosofía (IF 5.0): hacia la hibridación disciplinaria en clave dialógica 53

Natalia Fernández Jimeno, Beatriz Rayón Viña, Pablo Revuelta Sanz, Enrique Álvarez Villanueva, Carla García Cárdenas, Jorge Coque Martínez, Marta Isabel González García y Ramón Rubio García

DESARROLLO DE LOS ODS.

La integración del aprendizaje-servicio y ODS en la formación inicial del profesorado..... 59

Eider Chaves Gallastegui y José Miguel Correa Gorospe

Salud y bienestar en los centros educativos. Propuesta de un programa de prevención de trastornos de la conducta alimentaria y obesidad 65

Beatriz Alonso-Tena, Amparo Calatayud Salom, Angel Joaquin Lucas Calatayud y Carles Ruiz-Tomás

El uso de Bancos de Tiempo como estrategia didáctica transdisciplinaria 73

Gonzalo Llamedo-Pandiella

#NOesunJUEGO. Un videojuego de novela visual sobre la problemática del trabajo infantil	81
<i>Pablo Garmen, Noemí Rodríguez, Eva García-Vázquez, Eduardo Dopico, Aida Dopico, Beatriz Cimadevilla y Carmen Blanco-Fernández.</i>	
Estereotipos en libros de L1 y L2: revisión para la mejora educativa	89
<i>María Muñoz Carrión y Jaime Puig Guisado</i>	
El proceso de inclusión de un alumno con Síndrome de Prader-Willi. Un estudio de caso.....	109
<i>Dainury Vázquez Coll, Juan Jorge Muntaner Guasp y Antonio Rodríguez Fuentes</i>	
NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES.	
La enseñanza de la filosofía mediante metodologías Activas	117
<i>Javier Suárez</i>	
Estrategias basadas en el juego y en el estudio de casos para la mejora de la comprensión de las prácticas de neuroanatomía en estudiantes del grado de psicología.....	125
<i>Patricia Sampetro Piquero y Helena González Vaquerizo</i>	
Metodología activa para mejorar la destreza de comunicación oral en inglés jurídico	133
<i>María José Álvarez Faedo, Sergio Martínez López, y Alfonso Carlos Rodríguez Fernández-Peña</i>	
Coevaluación de la escritura de noticias en el aula de educación primaria a través del uso de google forms	141
<i>Lucas Javier Santiago Barrado, Daniel Lázaro Martín y María Jesús Fernández Sánchez</i>	
Aprender a enseñar valores: preparando una unidad didáctica con contenido filosófico.....	149
<i>Guillermo Moreno Tirado, Isabel Argüelles, Belén Laspra y Javier Suárez</i>	
Innovación docente en el aprendizaje de la historia económica a través del uso de fuentes históricas	155
<i>Damián Copena Rodríguez y Gabriel Pruneda</i>	
La percepción del profesorado sobre las metodologías innovadoras en el aula	165
<i>Joseba Delgado-Parada, María-Carmen Ricoy y María del Pino Díaz-Pereira</i>	
Docencia práctica inclusiva en ciencias morfológicas: la visión del profesorado	171
<i>Eva María del Valle Suárez, Montserrat García Díaz, y Ana María Navarro Incio</i>	
“Flipped Classroom” en inglés: invirtiendo los roles estudiante-docente en un aula de Ingeniería	177
<i>María Elena de Cos Gómez y Silvia Gregorio Sainz</i>	
Investigación de problemas urbanos con alumnos de educación básica	185
<i>Solange Francieli Vieira</i>	
El uso de productos culturales audiovisuales para asimilar la asignatura de historia económica	191
<i>María Gómez Martín</i>	
Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: geografía de los paisajes y el medio físico de España	201
<i>Salvador Beato Bergua</i>	

Edpuzzle como potenciador del aprendizaje a través de vídeos en ciencias de la salud	209
<i>María Del Mar Fernández Álvarez, Rubén Martín Payo y Judit Cachero Rodríguez</i>	
Coaprendizaje y competencia discursiva.....	217
<i>Rosabel San Segundo Cachero</i>	
Profesionales con Impacto	225
<i>Aitana Sánchez-González, Andrés Meana-Fernández, Deva Menéndez-Teleña, Luis Alfonso Díaz-Secades, Verónica Soto-López, Ramón Rubio-García, Cristina Roces y Marco Sernaglia</i>	
El aula de lengua española y su didáctica como espacio de buenas prácticas educativas para la formación de futuros docente de educación primaria	233
<i>Sabina Reyes de las Casas</i>	
Gamificación analógica vs digital en el entorno de la expresión gráfica en ingeniería	239
<i>Diego-José Guerrero-Miguel, María-Belén Prendes-Gero, Martina-Inmaculada Álvarez-Fernández, Celestino González-Nicieza</i>	
Gamificación en humanidades a través del juego <i>Timeline</i>: presentación del proyecto y primeras valoraciones.....	245
<i>Enrique Meléndez Galán, Pedro D. Conesa Navarro, Carla Fernández Martínez, Antonio Ledesma González y Fuensanta Murcia Nicolás</i>	
Empoderando a la infancia desde la Universidad. Una experiencia de aprendizaje y servicio a través de la metodología de Design for Change	253
<i>Benjamín Castro-Martín</i>	
Como actores de doblaje en educación primaria: una experiencia de doblaje para mejorar la expresión oral en inglés.....	259
<i>Leticia Álvarez santamaría</i>	
Escape Room en la asignatura de “enfermería de urgencias y cuidados críticos” en el grado de enfermería	267
<i>Andrea Rodríguez Alonso, Sofía Osorio Álvarez, José Antonio Cernuda Martínez y Eva González López</i>	
Lesson Study: aplicación del método de estudio en educación secundaria obligatoria	273
<i>Celia Márquez López y M.ª Elena Gómez Parra</i>	
De congreso en el aula sobre los últimos avances de la investigación en plantas	281
<i>José Manuel Álvarez, Candela Cuesta, Ricardo Ordás y Elena Mª Fernández</i>	
Reajuste de la metodología docente en educación superior a entornos virtuales: diseño y valoración	289
<i>Mª Isabel López Rodríguez y Maja Barac</i>	
Los videojuegos en las aulas del futuro. un enfoque pedagógico lúdico en educación superior	299
<i>María Rosa Fernández-Sánchez, Noelia Durán-Rodríguez y Mario Cerezo-Pizarro</i>	
Diseño Instruccional de sistemas gamificados en la formación inicial del profesorado. Una experiencia ambientada en el Universo Marve	307
<i>Alberto González-Fernández, Isabel Porras-Masero y Alain Presentación-Muñoz</i>	

Elementos narrativos y cómic con El hombre que mató a Lucky Luke. Una propuesta didáctica 315

Carlos Flores Martínez y Miguel López-Verdejo

Metodología de aprendizaje colaborativo y basado en proyectos orientada a la aplicación de conocimientos teórico-prácticos en el desarrollo de un prototipo de motocicleta eléctrica para una competición interuniversitaria 321

Ángel Navarro Rodríguez, Ramy Georgious Zaher, Álvaro Noriega González, Pablo García y Juan Manuel Guerrero

TRANSFERENCIA DE LA INNOVACIÓN

La Educación Inclusiva basada en los videojuegos 333

Daniel Zarzuelo Prieto y Sergio Suárez González

Nacimiento y desarrollo de un ecosistema de aprendizaje creativo, emprendedor y sostenible: despertando vocaciones 341

Emilio Álvarez-Arregui, Covadonga Rodríguez-Fernández, Lara González Díaz, María Covadonga Juez Siesto, Jesús Vera Berdasco y Tatiana Suárez Rodríguez

TUTORÍA Y SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

La tutoría como factor clave para alcanzar el incremento escolar. Caso: Universidad Politécnica de Tulancingo Hidalgo.....351

María del Rosario López Torres, Ángel Alejandro Pastrana López, Claudia Vega Hernández y Angélica Elizalde Canale

Impacto del plagio en la evaluación del trabajo del estudiantado universitarios..... 357

Laura Calzada-Infante, Jorge Coque, María A. García García y Pilar L. González-Torre

USO E INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Corrección de prácticas de laboratorio y ejercicios propuestos en tiempo real..... 365

Pelayo Nuño Huergo y Francisco González Bulnes.

Impresión 3D. Una experiencia en el aula del futuro para la formación inicial del profesorado de educación primaria. 375

Mario Cerezo-Pizarro, Jorge Guerra-Antequera, y Francisco Ignacio Revuelta-Domínguez

Opinión y formación sobre las TIC por parte de docentes granadinos de educación primaria que atienden a alumnado con dificultades vinculadas al lenguaje oral y escrito..... 387

Carmen del Pilar Gallardo Montes

Exploring the potential of video for the improvement of pre-service EFL and bilingual teachers' linguistic competence 393

Francisco Javier Palacios-Hidalgo, Cristina Díaz-Martín, María Elena Gómez-Parra y Cristina A. Huertas-Abril

Estrategias para fomentar el aprendizaje ubicuo en la docencia práctica en microscopía.....401

Beatriz Caballero-García, Eva-Martínez-Pinilla, Yaiza Potes-Ochoa, Ana Coto-Montes y Ignacio Vega-Naredo

Desarrollo de una infraestructura de laboratorios informáticos multiplataforma y de bajo coste de recursos para la docencia de cursos de administración de sistemas y seguridad informática 409

José Manuel Redondo López y Enrique Juan de Andrés Galiana

Infraestructura de código abierto para el soporte de enseñanza síncrona en entornos distribuidos 419

Francisco Ortín, Jose Quiroga, Miguel Garcia, Javier Escalada y Oscar Rodríguez-Prieto

Plataforma para aprendizaje incremental en asignaturas de radar y radiodeterminación	426
<i>Yuri Álvarez López, María García Fernández y Fernando Las-Heras Andrés</i>	
I-dentus: manual digital de tratamientos y protocolos asistenciales para el estudiante de odontología.....	434
<i>Matías Ferrán Escobedo Martínez, Luis Manuel Junquera Gutiérrez, Sonsoles Olay García, Sonsoles Junquera Olay y Enrique Barbeito Castro</i>	
Innovación en la enseñanza de los sistemas digitales programables basados en microcontroladores	443
<i>Juan Carlos Álvarez Antón, David Anseán González, Cecilio Blanco Viejo y Juan C. Viera Pérez</i>	
Prácticas pedagógicas en un taller de rediseño de moda.....	453
<i>Liliane Gonzaga Sommermeyer, Joana Cunha y Maria Cecilia Loschiavo dos Santos</i>	
Diseño y resultados de un curso MOOC (UNIOVIX) para la elaboración de trabajos fin de estudios sobre adicciones	461
<i>Alba González-Roz, Gema Aonso-Diego, y Andrea Krotter</i>	
Aprendizaje del alumnado en las aulas para el uso de las tecnologías desde la perspectiva de género. La experiencia desde la narrativa de una maestra de educación primaria	469
<i>Katya Bonelo Morales y Víctor Amar Rodríguez</i>	
Realidad virtual y realidad aumentada como herramientas para la docencia	475
<i>Marco Sernaglia, Noelia Rivera-Rellán, Marlene Bartolomé-Sáez, Luis Alfonso Díaz-Secades, Verónica Soto-López, Deva Menéndez-Teleña y Aitana Sánchez-González</i>	
Evaluación del trabajo colaborativo del alumnado a través de machine learning.....	483
<i>Marina Díaz Piloñeta, Joaquín Villanueva Balsera, Gemma Martínez Huerta y Marta Terrados Cristos</i>	
Introducción del fotómetro para microplacas en prácticas de bioquímica	492
<i>Álvaro F. Fernández y María Guerra Andrés</i>	

Coaprendizaje y competencia discursiva

Rosabel San Segundo Cachero

Universidad de Oviedo

Correspondencia: Facultad de Filosofía y Letras, C/ Amparo Pedregal s/n, Dpto. Filología Española, 33011, Oviedo. sansegundorosabel@uniovi.es

1. Introducción

La sociedad y el mercado laboral demandan personas con buenas habilidades comunicativas, que sepan comunicarse eficazmente tanto de forma oral como escrita. Sin embargo, somos muchos los docentes que detectamos cada curso las carencias que presenta el alumnado a la hora de expresarse adecuadamente por escrito. Precisamente, el proyecto Co-textos se ha concebido para tratar de mejorar la competencia discursiva de los estudiantes mediante tareas de aprendizaje cooperativo para cuya resolución es necesario poner en marcha procesos cognitivos complejos.

En las siguientes páginas se describe en qué ha consistido el proyecto: en el primer apartado se ofrece una breve introducción teórica a las metodologías activas; a continuación, se explica la metodología y las tareas que se han diseñado (segundo apartado); se analizan y comentan los resultados en el apartado tres y se concluye con unas reflexiones finales.

2. Marco teórico

En el modelo educativo cognitivo-constructivista que se plantea con el Plan Bolonia las competencias son la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesaria la puesta en práctica de metodologías activas que promuevan la participación del estudiante como parte activa y ejecutor de su propio proceso de aprendizaje, que no consiste solo en saber (retener información), sino también en saber hacer, saber ser y saber aprender. Para ello también es necesario un cambio profundo en el rol y en las competencias del profesorado, que se presenta ahora como orientador que acompaña y guía al estudiante en la adquisición y desarrollo de competencias básicas, específicas y transversales (Consejo de Europa, 2001; Cruz, 2003, 2005; Fernández March, 2008; Labrador y Andreu, 2008).

Entre estas competencias transversales se hallan las habilidades comunicativas: en cuanto que son una herramienta básica en el desarrollo social, académico y profesional, son fundamentales en cualquier área, pero más aún en las de tipo lingüístico. Por ello, en todos los grados filológicos se incluye la asignatura de Destrezas en Español Hablado y Escrito como parte del módulo de Formación Básica. Con la finalidad de generar un contexto significativo de aprendizaje en el que el estudiante tenga que llevar a cabo procesos cognitivos complejos o de alto nivel en la jerarquía de Bloom, en los grupos de Lenguas Modernas (LLMM) y Estudios Ingleses (EEII) se proponen tareas propias de su perfil académico-profesional, tales como la producción, revisión, corrección y valoración crítica de textos, así como la negociación y la toma conjunta de decisiones.

Para lograr una mayor participación y una mayor implicación en las tareas, se adopta en ciertas ocasiones, como complemento al aprendizaje individual, el aprendizaje cooperativo (AC), entendido como “el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Johnson & Johnson, 1991). Según Panitz (2001) y Zañartu (2000), se diferencia del aprendizaje colaborativo en que requiere más estructuración y control por parte del profesor para realizar la tarea, mientras que este último otorga más autonomía y control sobre las interacciones y el resultado al alumnado. Por ello, el AC resulta más adecuado para los alumnos del primer curso que no están habituados a este tipo de metodologías en las que tienen más autonomía sobre su aprendizaje. Además, el empleo del AC fomenta el desarrollo de competencias directamente relacionadas con las habilidades comunicativas: la resolución creativa de problemas, la expresión oral, las habilidades interpersonales, la organización personal, la gestión de la información, la responsabilidad, la metacognición, etc. (Apodaca, 2006,

Benito y Cruz, 2005, Lobato, 1997, Panitz, 2004).

En mayor o menor medida las tres tareas que se proponen en el marco de Co-textos presentan los cinco elementos básicos del AC (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y autoevaluación del grupo. Si bien es cierto que las tareas de AC suelen estar muy estructuradas y en ellas se trabaja con equipos pequeños, en la práctica Co-textos, se intenta aplicar este método al trabajo con todo el grupo de clase (que es muy numeroso) y de un modo menos estructurado (Prieto, 2007), como estrategia para dinamizar sesiones dedicadas a contenidos gramaticales y discursivos que de otro modo resultarían menos motivadoras. Esta metodología se implementa con el uso de la coevaluación como herramienta de aprendizaje, pues su finalidad no es calificar, sino proporcionar retroalimentación y ayudar a aprender. Se entiende como “el proceso mediante el cual profesores y estudiantes realizan un análisis y valoración de forma colaborativa, conjunta y consensuada sobre las actuaciones y/o producciones de los estudiantes” (Ponce-Aguilar y Marcillo-García, 2020, p. 250). Ente sentido, no solo se emplea una rúbrica consensuada, como apoyo al proceso de retroalimentación y de autorregulación (Gámiz *et al.*, 2015), sino que se ponen en común las producciones de los estudiantes y las coevaluaciones recibidas, para propiciar el aprendizaje cooperativo y mejorar las producciones textuales antes de su evaluación por parte del profesor.

3. Objetivos y metodología

Para responder a las necesidades del alumnado y a las demandas de los sectores académico y profesional, el proyecto Co-textos se plantea como objetivo general desarrollar la competencia discursiva del alumnado mediante metodologías activas que potencien el trabajo cooperativo. Esta práctica de innovación docente se realiza en la segunda mitad del segundo semestre (semanas 9-14), una vez que se han trabajado contenidos de pragmática y habilidades comunicativas así como de tipología textual y después de haber realizado ejercicios prácticos de corrección ortográfica y gramatical.

Las tareas que se proponen como innovación docente pretenden generar aprendizaje significativo en el alumnado, de manera que integre los conocimientos y destrezas que ha ido desarrollando en la asignatura en actividades que impliquen procesos cognitivos más complejos en la escala de Bloom y que, al mismo tiempo, tengan conexión con su realidad más próxima, tanto en el ámbito académico como en el profesional.

Se plantea la elaboración de dos tipos de textos académicos (Tarea 1: resumen; Tarea 2: reseña) y el análisis crítico de textos instructivos (Tarea 3). Los dos primeros se consideran adecuados para la asignatura por ser de extensión reducida y por la utilidad que tienen como herramientas de estudio (análisis, síntesis, valoración, reorganización), como estrategias de aprendizaje y metacognición y, en un sentido más práctico, como producto textual que el alumnado en su trayectoria académica deberá elaborar en distintas asignaturas, ya sea como tareas propiamente, como respuesta a exámenes, o como parte de un texto académico más amplio (artículo científico, trabajo fin de estudios, tesis). Para que la contextualización sea más significativa, se seleccionan textos divulgativos (para el resumen) y charlas del repositorio *Zaragoza Lingüística a la Carta* (para la reseña) relacionados con el contenido de la asignatura. Por lo que respecta a las instrucciones, son textos más sencillos en cuanto que no son argumentativos; pero exigen proceder con un orden determinado y muy preciso y proporcionar la cantidad de información necesaria y adecuada al destinatario para que el objetivo comunicativo (informar sobre cómo realizar un procedimiento determinado) se alcance. Resulta de utilidad para desarrollar estrategias de selección, organización y jerarquización del contenido, al mismo tiempo que se busca fomentar el análisis crítico y la valoración de textos instructivos ineficaces.

Se recurre el uso de TIC para promover el aprendizaje cooperativo, mediante las herramientas Blog (Tarea 3) y Taller (Tarea 1 y Tarea 2) de Moodle, pues todas las tareas incluyen actividades de coevaluación y, concretamente, en el resumen y la reseña se realiza evaluación por pares ciegos a partir de una rúbrica proporcionada por la profesora. Todos los materiales y el cronograma de

actividades están disponibles con un mes de antelación en el campus virtual para facilitar la organización de los estudiantes.

Figura 1

Tareas de producción y corrección textual: T1 Resumen y T2 Reseña

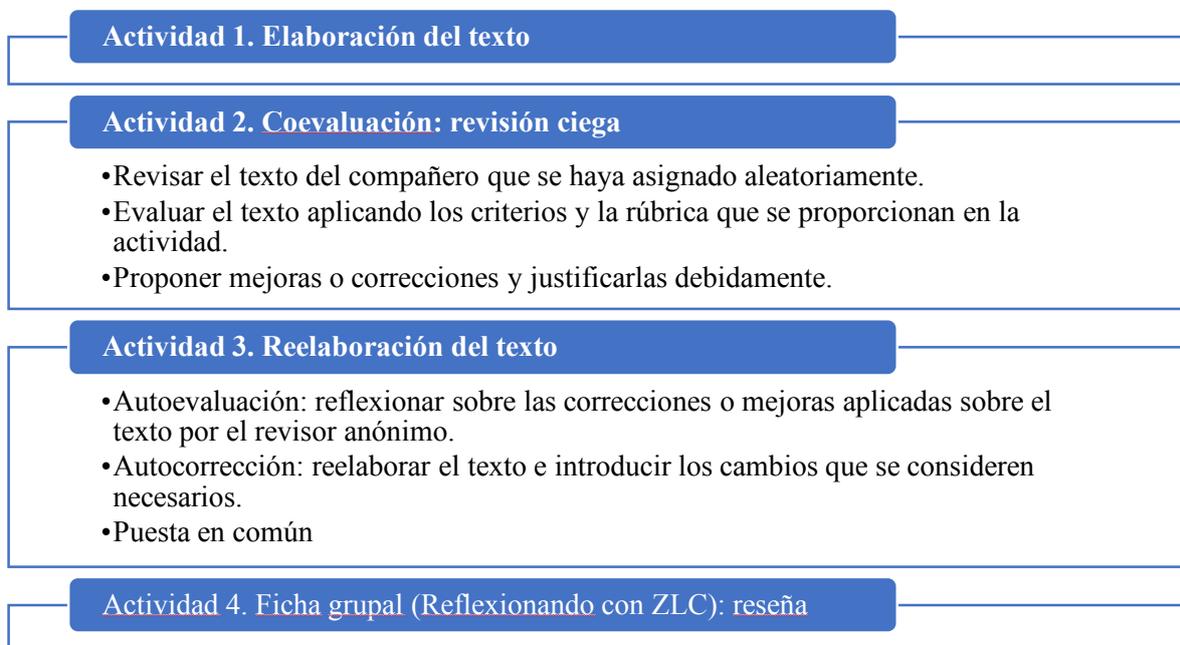
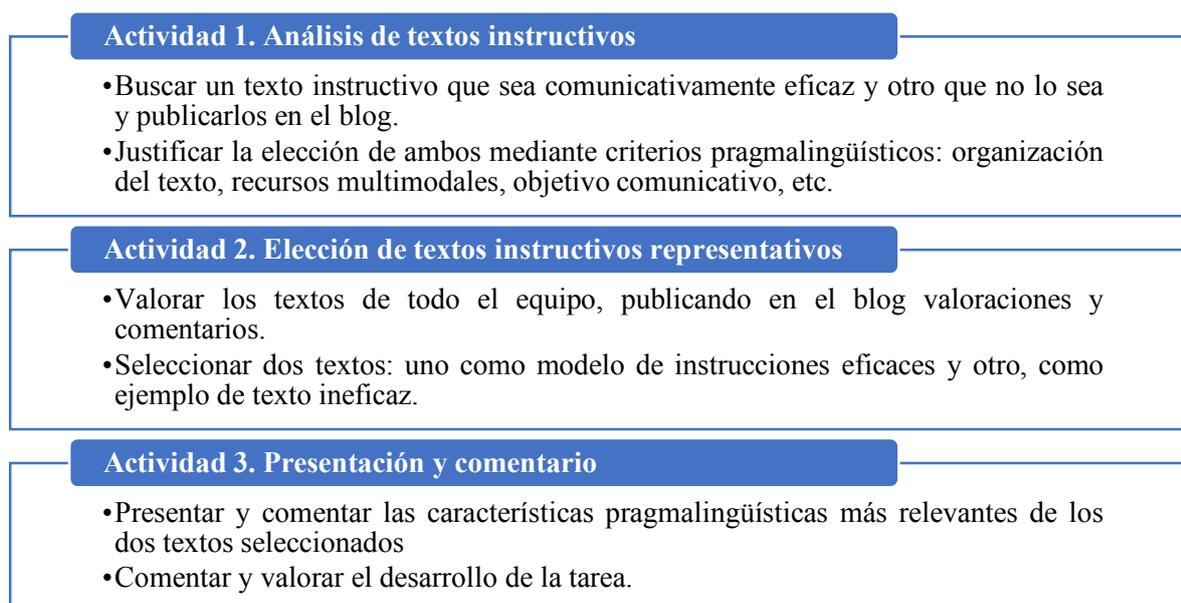


Figura 2

Tareas de análisis y corrección textual: T3 Instrucciones



En las tres tareas se combina el trabajo individual con el cooperativo. En T1 y T2 la entrega y la coevaluación son individuales; pero las aportaciones del revisor anónimo y la revisión conjunta de los textos que se hace en el aula (se proyectan los textos de los estudiantes) proporcionan retroalimentación para que cada alumno pueda reelaborar y mejorar su texto para la entrega definitiva. En el caso de T2, se plantea una actividad adicional en la que los estudiantes deben trabajar de forma cooperativa con su equipo (formado ya al inicio del semestre para realizar diversas tareas) para elaborar una ficha grupal. Por su parte, en T3, la valoración de los textos seleccionados y comentados por cada alumno no es anónima, sino que procede de sus compañeros de equipo. Se fomenta la valoración crítica, el diálogo y la negociación para elegir los textos que se expondrán en clase.

La T2 responde, además, al objetivo de establecer redes de innovación interdisciplinares, pues se trabaja en colaboración con profesorado de la Universidad de Zaragoza que participa en el proyecto de innovación docente *Lingüística para Todos (LPT)*. Por un lado, las charlas propuestas para la T2 proceden del repositorio multimedia *Zaragoza Lingüística a la Carta (ZLC)*, desarrollado mediante diversos proyectos de innovación docente en los que la autora ha participado; y, por otro, la actividad 4 de la T2 contribuye al objetivo del proyecto de trabajar en la explotación didáctica del repositorio *ZLC*, mediante el diseño de recursos y actividades que se difundirán en la web.

4. Resultados

En los siguientes gráficos (Figura 3 y Figura 4) se muestra la participación del alumnado en las tareas propuestas. Como se puede observar, el resumen es la tarea con mayor índice de participación (66% en LLMM y 60% en EEII); mientras que la implicación del alumnado decae de manera evidente en la reseña en LLMM (45%) y, en menor medida, en EEII (55%). Por lo que respecta a la T3 (Instrucciones), el porcentaje es el mismo que T2 en LLMM (45%), pero mucho más bajo en EEII (31%). Probablemente, el grado de participación, como en cursos anteriores, esté relacionado con la progresión temporal de la asignatura, pues al final del semestre se registra habitualmente un descenso en la asistencia presencial y en la entrega de tareas. No obstante, la mayor complejidad de T2 con respecto a T1 (el visionado de la charla y la elaboración de la reseña exigen dedicar más tiempo, aparte del trabajo cooperativo para la ficha), podría influir en la participación.

Figura 3

Participación LLMM

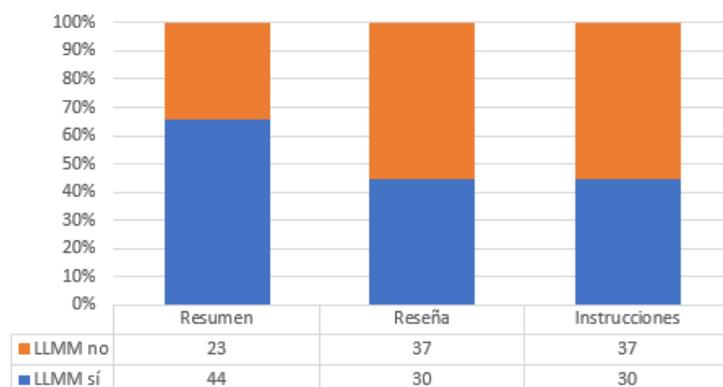
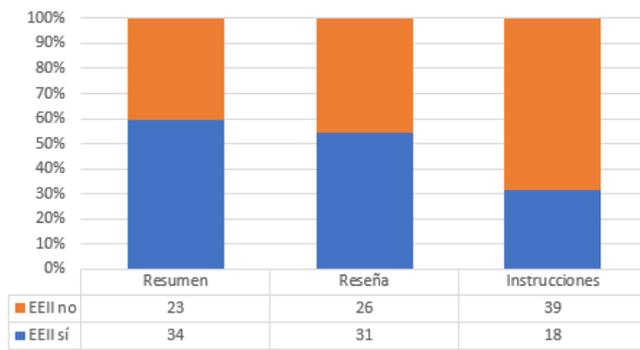


Figura 4

Participación EEII



En cuanto la evaluación de las tareas realizadas, los gráficos (Figura 5 y Figura 6) muestran que la tasa de aptitud es mayor en el resumen que en la reseña en ambos grupos; pero mientras que en EEII la diferencia es pequeña (5%), en LLMM el porcentaje desciende 19 puntos. En el caso de la T3, todas las entregas son aptas en ambos grupos. Puesto que en T3 se trabaja el análisis y comentario crítico de textos instructivos, los datos indican que este tipo de actividades resultan menos complejas para el alumnado, cuyas dificultades se localizan fundamentalmente en la producción de textos, sobre todo en los que requieren más extensión y elaboración, como T2.

Figura 5

Evaluación LLMM

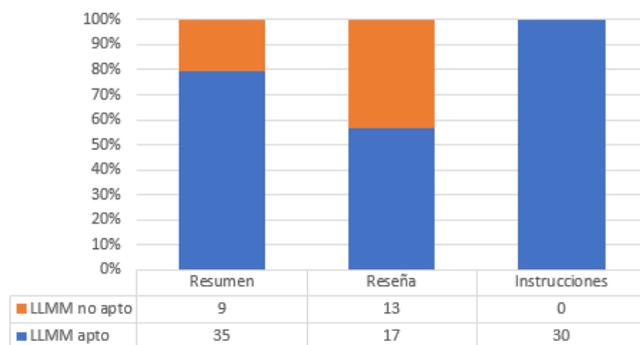


Figura 6

Evaluación EEII

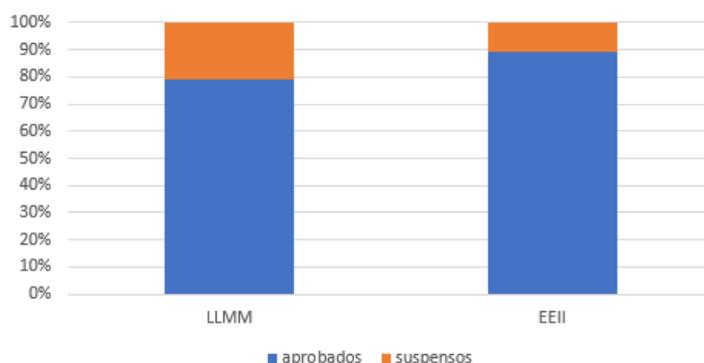


Sin embargo, pese a que los datos de participación global son del 48% (LLMM 50%, EEII 45%), hay que tener en cuenta que buena parte del alumnado no realiza de la forma prevista las actividades de T1 y T2, especialmente en lo que respecta a las actividades de coevaluación y reelaboración del texto definitivo. Así, aunque prácticamente todos realizan la evaluación por pares ciegos a través del Taller de Moodle, son una minoría quienes realmente revisan el trabajo de los compañeros y proponen mejoras, pues en su mayor parte se limitan a utilizar de forma irreflexiva la rúbrica que se les proporciona, sin aportar la retroalimentación que se espera en una actividad de coaprendizaje. Por otro lado, también son minoría los que reelaboran sus textos para mejorarlos a partir de la revisión y puesta en común que se realiza en la clase SEM en el aula, ya que muestran desinterés por rehacer el trabajo, pese a que se les explica que se calificará no solo la versión que entreguen como definitiva, sino todo el proceso. Esa falta de interés se ve confirmada por la baja asistencia a estas sesiones, que se sitúa entre el 40%-50% con respecto al número de estudiantes que entregan la actividad 1 en ambas tareas.

El número de aprobados en el examen escrito (Figura 7) se considera también un indicador de resultados, puesto que, como instrumento de evaluación de la asignatura, se realiza esta prueba para evaluar la parte de destrezas en español escrito (la parte oral se evalúa mediante una prueba oral), en la que los estudiantes deben revisar y corregir textos, ordenar un texto instructivo y elaborar un resumen a partir de un texto divulgativo. El gráfico de la Figura 5 muestra una elevada tasa de aprobados en el examen escrito en ambos grupos (79% en LLMM y 89% en EEII), lo que supone un 84% en el cómputo global.

Figura 7

Superación del examen escrito



En cuanto al grado de satisfacción del alumnado con el proyecto, se envía un formulario de Forms para recoger información anónima sobre la utilidad de las tareas para mejorar las habilidades en expresión escrita, el grado de exigencia, la utilidad de la coevaluación y el grado de satisfacción en general, entre otros aspectos. El cuestionario consta de cuatro ítems con escalas de Likert y un quinto ítem de respuesta abierta para comentarios y sugerencias. Rellenan el cuestionario solo 10 personas, cuya valoración es muy positiva: el 72% considera que el grado de satisfacción con las tareas es alto o muy alto.

Por último, la colaboración telemática con el profesorado del proyecto de innovación docente *Lingüística para Todos (LPT)* de la Universidad de Zaragoza se ha concretado en el diseño de la T2 y en la elaboración de fichas para el alumnado de Unizar, disponibles ya en la web del proyecto, en la sección *Reflexionando con ZL*, a la que se incorporarán próximamente las de la T2. Asimismo, se participa en la programación charlas para el próximo curso que se celebrarán en Zaragoza y se almacenarán en el repositorio *Zaragoza Lingüística a la Carta (ZLC)*.

5. Conclusiones

Aunque con Co-textos se pretendía fomentar la participación y la motivación del alumnado, el promedio de participación de los dos grupos fue del 48%, menos de lo esperado. A ello hay que sumar que en las tareas T1 y T2 no fue posible integrar la coevaluación y la autorregulación en el proceso de aprendizaje, tal como se había planificado inicialmente, pues buena parte del alumnado no realizó adecuadamente las actividades de coevaluación (anónima) y reelaboración del texto definitivo en T1 y T2. Contrariamente a lo que sostienen López *et al.* (2011), la posibilidad de reconducir la tarea y de aprender mediante la coevaluación, no lograron motivar al alumnado. Esta falta de interés podría deberse a que los estudiantes no están acostumbrados a evaluar a los compañeros ni a reflexionar sobre su propio trabajo para mejorarlo, tienen poca confianza en lo que saben (algunos de ellos manifestaron su inseguridad al evaluar) y algunos consideran que es tarea del profesor.

En cambio, en la T3 los equipos que participaron contaron con la coevaluación de todos sus integrantes, quizá porque no era anónima, sino que se hacía a través del Blog y sus valoraciones eran visibles para todos los miembros del equipo y, durante la presentación en el aula, para todos sus compañeros. En este sentido, Domingo (2008, p. 233) señala que “la calidad del producto depende, fundamentalmente, de la audiencia; si sólo debe verlo el profesor es un producto de muy baja calidad pero si deben verlo los compañeros, es de calidad superior”.

Pese a las dificultades, se han podido utilizar las producciones de los alumnos para explicar cuestiones gramaticales, ortográficas y discursivas, y se han utilizados los textos divulgativos y las charlas como material didáctico para afianzar conceptos ya vistos en temas previos. Asimismo, las tareas propuestas han contribuido a generar un buen clima de trabajo e interacción en el aula (uno de los objetivos del AC), lo que ha redundado también en una mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes, no solo en la expresión oral, sino también a la hora de enfrentarse a la audiencia y poner en práctica diversos recursos multimodales trabajados en la primera parte de la asignatura (Domingo, 2008).

Queda pendiente fomentar el trabajo en equipo y habituar al alumnado a realizar tareas de coevaluación y autoevaluación, pues las habilidades sociales y cognitivas implicadas en estos procesos son fundamentales para su futuro profesional.

Referencias bibliográficas

- Apodaca, D. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190). Alianza Editorial.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación/ Instituto Cervantes [trad. española, 2002]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Cruz, M. Á. de la. (2005). *Taller sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia* (Colección “Documentos”. ICE No. 2). Recuperado de https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/publicaciones/col_documentos_02.pdf
- Cruz, M. Á. de la. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 361, 35-66.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 161-187.
- Gámiz, V., Torres, N., y Gallego, M. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU: Revista de*

Docencia Universitaria, 13(1), 319-338.

- Johnson, D., y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Allyn and Bacon. <https://n9.cl/e4wm>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Labrador, M. J., y Andreu, M. Á. (Eds.). (2008). *Metodologías activas. Grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia. http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro Metodologias_Activas.pdf
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-78.
- López, V., Manrique, J., y Vallés, C. (2011). La evaluación en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72. <https://n9.cl/rqlq>
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the underlying nature of interactive learning*. <http://home.capecod.net/~tpanitz/>
- Ponce-Aguilar, E. E., y Marcillo-García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246-260.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC.
- Psylex (org.) (s. f.). *Zaragoza Lingüística a la Carta (PII-2020-0028)*. Universidad de Zaragoza.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal. *Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*, 28(V). <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>