

REINVENTANDO LA DOCENCIA EN EL SIGLO XXI

Manuel Jesús Cardoso Pulido
Juan Ramón Guijarro Ojeda
Eugenio Maqueda Cuenca
Coordinadores

tirant humanidades
Valencia, 2020

Copyright © 2020



- © FÓRUM XXI, 2020
Editor: David Caldevilla Domínguez
Primera edición, 2020, Madrid
- © TIRANT LO BLANCH
Calle Artes Gráficas nº 14
46010 Valencia (España)
TELF.S.: 96/361 00 48 - 50
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento de difusión y copia, incluidos la reprografía y el tratamiento informático, para su uso comercial. Dichas leyes contemplan penas de prisión, multas e indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeren o publicaren el contenido de este libro, o alguna parte del mismo, sin permiso explícito del titular de los derechos de reproducción (Fórum XXI).

Fórum XXI no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los autores en los textos recogidos en el presente libro ni éstas representan la postura oficial de Fórum XXI sobre los temas tratados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los autores las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

Maqueta:
Disset Ediciones

ISBN: 978-84-18534-46-1
Depósito legal: V-2667-2020
Impreso en España
Printed in Spain

COMITÉ EDITORIAL

- HAMED ABDEL LAH ALI**
Universidad de Granada (España)
- MARÍA ÁNGELES BLANCO RUIZ**
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)
- JAVIER ABUÍN PENAS**
Universidad de Vigo (España)
- JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ RESINO**
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
- ALBA ADÁ LAMEIRAS**
Universidad Carlos III de Madrid (España)
- JELENA BOBKINA**
Universidad Politécnica de Madrid (España)
- PABLO AGUILAR CONDE**
Universidad de Burgos (España)
- ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS**
Universidad de Valencia (España)
- MARÍA JULIA AJEJAS BAZÁN**
Universidad Complutense de Madrid (España)
- LORENA BUSTO SALINAS**
Universidad de Burgos (España)
- ELENA ALARCÓN OROZCO**
CAMMIA. Universidad de Málaga (España)
- DAVID CALDEVILLA DOMÍNGUEZ**
Universidad Complutense de Madrid (España)
- ELENA ALCALDE PEÑALVER**
Universidad de Alcalá de Henares (España)
- BASILIO CANTALAPIEDRA NIETO**
Universidad de Burgos (España)
- GABRIELLA ALEANDRI**
Università degli Studi Roma Tre (Italia)
- MANUEL JESÚS CARDOSO PULIDO**
Universidad de Granada (España)
- VERÓNICA PAULINA ALTAMIRANO BENÍTEZ**
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- ÓLIVER CARRERO MÁRQUEZ**
ESIC Business & Marketing Scholl (España)
- CRISTINA ÁLVAREZ DE MORALES MERCADO**
Universidad de Granada (España)
- RICARDO CASAÑ PITARCH**
Universidad Politécnica de Valencia (España)
- ANA AMARO AGUDO**
Universidad de Granada (España)
- REINA CASTELLANOS VEGA**
Universidad de Zaragoza (España)
- SERGIO ANDRÉS CABELLO**
Universidad de La Rioja (España)
- ELIZABET CASTILLERO OSTIO**
Universidad de Málaga (España)
- JOSÉ DANIEL BARQUERO CABRERO**
ESERP Business & Law School de Madrid (España)
- MARÍA JOSÉ CERDÁ BERTOMÉU**
Instituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo, adscrito a la Universidad Miguel Hernández de Elche (España)
- ALMUDENA BARRIENTOS BÁEZ**
Universidad Internacional de La Rioja (España)
- DOMINGO BARROSO HURTADO**
Universidad de Granada (España)
- MARÍA BELÉN COBACHO TORNEL**
Universidad Politécnica de Cartagena (España)
- DANIEL BECERRA FERNÁNDEZ**
Universidad de Córdoba (España)
- JUAN MANUEL CORBACHO VALENCIA**
Universidad de Vigo (España)
- MARÍA TERESA BEJARANO FRANCO**
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
- JHOANA RAQUEL CORDOVA CAMACHO**
Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- JOSÉ BELDA MEDINA**
Universidad de Alicante (España)
- SILVIA CORRAL ROBLES**
Universidad de Granada (España)
- OLGA BERNAD CAVERO**
Universitat de Lleida (España)
- RAÚL CREMADES GARCÍA**
Universidad de Málaga (España)
- TATIANA BLANCO CORDÓN**
Universidad de Granada (España)
- PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ**
Universidad de Castilla-La Mancha (España)
- MANUEL BLANCO PÉREZ**
Universidad de Cádiz (España)
- ROCÍO CHAO FERNÁNDEZ**
Universidade da Coruña (España)

ÍNDICE

Prefacio	27
DAVID CALDEVILLA DOMÍNGUEZ	

REINVENTANDO LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI	29
MANUEL JESÚS CARDOSO-PULIDO JUAN RAMÓN GUIJARRO-OJEDA EUGENIO MAQUEDA CUENCA	

“Los monstruos que me hicieron sentir”. Proyecto sobre los monstruos de los álbumes ilustrados, como recurso para trabajar la inteligencia emocional en Educación Infantil	
EUGENIA M ^a ACEDO TAPIA Y LIDIA ARJONA CANO	

1. INTRODUCCIÓN.....	31
2. OBJETIVOS DEL PROYECTO	35
3. METODOLOGÍA	36
3.1. Fase 1: Introducción al proyecto	36
3.1.1. Sesión 1. Creamos un amigo nuevo en el aula	36
3.1.2. Sesión 2. Magia, ¡tenemos un compañero nuevo de clase!	36
3.2. Fase 2: Desarrollo de las emociones	37
3.2.1. Sesión 3. No nos da miedo a nada y mucho menos a los monstruos. Yo mataré monstruos por ti, Santi Balmes.	37
3.2.2. Sesión 4. A veces, todos nos ponemos furiosos. Moncho rabioso, de Gracia Iglesias.....	38
3.2.3. Sesión 5. ¡Qué bien nos sentimos cuando descubrimos la calma! Monstruo rosa, Olga de Dios	38
3.2.4. Sesión 6. ¡Estar contentos es lo que más nos gusta! Este monstruo me suena, Gabriela Keselman.	39
3.2.5. Sesión 7. ¡No nos gusta nada estar tristes! Donde viven los monstruos, Maurice Sendak.	39
3.2.6. Sesión 8. ¡Qué bien nos sientan los besos y las palabras bonitas! El secreto de Blef, Teresa Arias.	39
3.3. Fase 3: Recopilación y evaluación del proyecto.....	40
3.3.1. Sesión 9. Las familias nos visitan y todos juntos gestionamos nuestras emociones.....	40
4. CONCLUSIÓN.....	40
5. BIBLIOGRAFÍA	41

Educación intercultural e inclusión socioeducativa: Técnicas y estrategias desde la docencia	
MIGUEL ÁNGEL ALBALÁ GENOL M ^a ESTRELLA ALFONSO ADAM	

1. INTRODUCCIÓN.....	44
----------------------	----

2. LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA GENERADORA DE INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA	44
2.1. Objetivos de estudio	44
2.2. Inclusión, interculturalidad e integración en la educación	45
2.3. Formación docente en inclusión e interculturalidad	47
3. ESTRATEGIAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL.....	48
3.1. Educación para la justicia social como herramienta hacia la inclusión e interculturalidad.....	48
3.2. Estrategias para la promoción de actitudes inclusivas e interculturales entre el alumnado de educación primaria	50
3.3. Taller de promoción de la interculturalidad mediante el teatro-fórum: una propuesta de intervención en primaria.....	51
4. CONCLUSIONES.....	53
5. BIBLIOGRAFÍA	54

Pensar y actuar para la diversidad, una apuesta del Laboratorio Didáctico de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva

FERNANDO ANDRADE SÁNCHEZ

1. INTRODUCCIÓN.....	57
1.1. La emergencia del Laboratorio	59
1.2. El componente Lab-Dii.....	60
2. OBJETIVOS	61
2.1. Objetivo general.....	62
2.2. Objetivos específicos	62
3. METODOLOGÍA	62
4. DISCUSIÓN	64
4.1. Lab-Dii, Educación inclusiva, familia y formación docente	64
5. RESULTADOS.....	65
6. CONCLUSIONES.....	66
7. REFERENCIAS.....	67

Aplicación de recursos cartográficos disponibles en internet para la representación topográfica

AMPARO BERNAL LÓPEZ-SANVICENTE
ANA SÁEZ HERAS

1. INTRODUCCIÓN.....	71
2. SELECCIÓN DE RECURSOS CARTOGRÁFICOS.....	73
2.1. Descarga de ficheros y proceso informático.....	73
3. INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS CARTOGRÁFICOS ON-LINE COMO HERRAMIENTAS DOCENTES.....	74
3.3.1. Clasificación de asignaturas EGA	75
4. DISEÑO DE CASOS PRÁCTICOS	76
4.1. Geometría Descriptiva.....	76
4.2. Topografía y replanteos	77
4.3. Fotogrametría.....	79
4.4. Proyectos Técnicos	79
5. CONCLUSIONES.....	80
6. BIBLIOGRAFÍA	81

Aprendizaje por Servicio mediante un proyecto de consultoría para un destino turístico

ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ
JUAN SEVILLA ÁLVAREZ
DANIEL HERRERA ARENAS
FRANCISCO GARCÍA PÉREZ
NURIA LÓPEZ MIELGO
ENRIQUE LOREDO

1. INTRODUCCIÓN.....	84
2. FUNDAMENTOS.....	84
2.1. Contextualización y objetivo	84
2.2. Aprendizaje por Servicio y consultoría experiencial	85
2.3. Metodología	87
3. TRABAJO DESARROLLADO.....	87
4. RESULTADOS.....	91
4.2. Discusión general.....	91
4.2. Indicadores cuantitativos	92
4.3. Observaciones más importantes sobre la experiencia	92
5. CONCLUSIONES.....	93
6. BIBLIOGRAFÍA	94

Diversidad, inclusión y universidad. Aprendizaje Servicio dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual y a estudiantes universitarios

NEUS CAPARRÓS CIVERA
CECILIA SERRANO-MARTÍNEZ

1. INTRODUCCIÓN.....	97
2. OBJETIVOS	99
3. METODOLOGÍA	99
4. DISCUSIÓN	102
5. CONCLUSIONES.....	104
5.1. Valoraciones y reflexiones del alumnado de Trabajo Social	105
5.2. Valoraciones y reflexiones de los participantes del curso.....	106
5.3. El APS como metodología de enseñanza aprendizaje.....	107
6. BIBLIOGRAFÍA	108

La intervención psicológica y los riesgos de la ceguera intelectual

NERY ESPERANZA CUEVAS OCAMPO

1. PROBLEMA	112
1.1. Ceguera total.....	112
1.2. Ceguera parcial	113
1.3. Lectura de la inmediatez.....	114
1.4. El riesgo de mirar y escuchar	115
1.5. Entrar en diálogo y pasar a la conversación	116
1.6. Mirar al otro. Mirarse a sí mismo	117
2. CONCLUSIONES. HACIA UNA HERMENÉUTICA EMANCIPADORA.....	118
3. BIBLIOGRAFIA	119

La mediación educativa y su rol en la integración disciplinar. Un caso de estudio en la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana	
OSANA EIRIZ GARCÍA LUISA MARÍA GUERRA RUBIO	
1. INTRODUCCIÓN.....	122
1.1. Proyección integradora de la carrera Comunicación Social en el Plan de estudios E.....	122
1.2. La mediación educativa y su rol orientador.....	124
1.3. La orientación como componente indispensable para la solución de tareas integradoras.....	124
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	126
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	128
4. CONCLUSIONES.....	130
5. REFERENCIAS.....	131
6. ANEXOS.....	131
Anexo 1 Encuesta a estudiantes.....	131

El grabado, como fórmula docente aplicada al proceso creativo

LETICIA FAYOS BOSCH
BARTOLOMÉ PALAZÓN CASCALES

1. INTRODUCCIÓN.....	135
2. OBJETIVOS.....	137
3. METODOLOGÍA.....	137
4. DISCUSIÓN. El grabado como técnica didáctica.....	138
5. RESULTADOS.....	140
6. CONCLUSIÓN.....	141
6. BIBLIOGRAFÍA.....	141

Innovación y fórmulas docentes para Historia de la Filosofía adaptada a adultos en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla (sede Utrera)

JESÚS FERNÁNDEZ MUÑOZ

1. INTRODUCCIÓN.....	143
2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y PUNTO DE PARTIDA.....	144
2.1. Objetivos.....	146
3. DISEÑO DEL CURSO: LOS CONTENIDOS, LA METODOLOGÍA Y LAS ACTIVIDADES.....	147
4. APLICACIÓN DEL CICLO DE MEJORA EN EL AULA.....	154
5. CONCLUSIONES.....	155
6. BIBLIOGRAFÍA.....	156

Perspectiva de futuros docentes de Educación Infantil y desarrollo de colaboración en la escuela

EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO
NURIA ABAL ALONSO
PABLO CÉSAR MUÑOZ CARRIL

1. INTRODUCCIÓN.....	160
2. CONTEXTO Y OBJETIVOS.....	161

3. METODOLOGÍA.....	162
4. RESULTADOS.....	162
4.1. Resultados derivados del objetivo 1 sobre el grado de competencia autopercebida en relación con el trabajo con otros profesionales tanto en equipo dentro de la propia escuela, como colaborando con agentes externos a la misma.....	162
4.2. Resultados del objetivo 2: Constatar si variables personales como el género y la edad influyen en el nivel competencial manifestado por los futuros docentes de Educación Infantil en lo referente al trabajo con otros profesionales.....	166
4.3. Resultados obtenidos referentes a los objetivos 3 y 4.....	167
4.3.1. Resultados relativos al objetivo 5: analizar si el centro de estudios es una variable que influye en el grado de competencia autopercebida en lo que se refiere a las competencias de trabajo con otros profesionales.....	167
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	169
6. BIBLIOGRAFÍA.....	170

Aprendizaje y Servicio para la mejora conjunta de la competencia comunicativa oral de estudiantes universitarios y de Bachillerato.

MARÍA TERESA FUERTES
CARMÉ BALAGUER
MARÍA YOLANDA FERNÁNDEZ
MÓNICA FERNÁNDEZ

1. INTRODUCCIÓN.....	172
1.1. Características del Aprendizaje-Servicio.....	172
1.2. Competencia comunicativa oral.....	173
2. MATERIAL Y MÉTODO.....	174
2.1. Diseño y planificación de la intervención.....	174
2.2. Recogida y análisis de datos.....	176
3. RESULTADOS.....	178
3.1. Resultados obtenidos en relación con el Aprendizaje.....	178
3.2. Resultados obtenidos en relación con el Servicio.....	179
4. DISCUSIÓN.....	181
5. CONCLUSIONES.....	182
6. BIBLIOGRAFÍA.....	182

Inventarios del desarrollo y su utilización en educación

VALENTINA GÓMEZ DOMÍNGUEZ
M^a TERESA GÓMEZ DOMÍNGUEZ
LAURA SÁNCHEZ-PUJALTE.

1. INTRODUCCIÓN.....	185
2. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS.....	186
3. ESCALAS ORDINALES BASADAS EN SECUENCIAS DE CONDUCTA.....	187
4. ESCALAS ORDINALES CON BASE TEÓRICA.....	193
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	195
6. REFERENCIAS.....	196

El Aprendizaje Servicio Crítico en " SapS ODS?". Aprendiendo a pensar a través de la acción

ROSER GRAU-VIDAL
MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE
CARMEN LLORET-CATALÁ

1. INTRODUCCIÓN.....	199
2. HACIA UN APRENDIZAJE SERVICIO CRÍTICO E INCLUSIVO	202
3. LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE ANTE LA UNIVERSIDAD	204
4. METODOLOGÍA	206
4.1. Objetivos	206
4.2. Muestra	206
4.3. Instrumento	206
4.4. Procedimiento de análisis de la información	207
5. RESULTADOS.....	207
6. CONCLUSIONES.....	213
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215

A formação profissional no ensino superior na área do design

MARIA CAEIRO M. GUERREIRO

1. INTRODUÇÃO	219
2. OS NOVOS FORMATOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	220
2.1. Os novos formatos de educação e formação no ensino superior na área do design ..	220
2.2 A formação profissional no ensino superior na área do design	223
3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE DESIGN EM POTUGAL.....	226
4. CONCLUSÕES.....	229
5. BIBLIOGRAFIA	230

La enseñanza del método socrático en los estudios jurídicos universitarios. Una alternativa a los sistemas tradicionales de educación

FERNANDO HERNÁNDEZ FRADEJAS

1. INTRODUCCIÓN.....	233
2. OBJETIVOS	234
3. METODOLOGÍA	234
4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	236
4.1. Preparación de los seminarios socráticos	237
4.2. Primera fase: introducción teórica del tema.....	238
4.3. Segunda fase: diálogo socrático	238
4.4. Tercera fase: resumen de la sesión y debrief.....	239
4.5. Cuarta fase (opcional): cuestionario final de clase.....	240
5. CONCLUSIONES.....	240
6. BIBLIOGRAFÍA	240

Responsabilidad docente y su influencia en la educación de la libertad del estudiante

LÓPEZ GONZÁLEZ JORGE
FERNÁNDEZ ESPINOSA VERÓNICA

1. EDUCAR EN LA LIBERTAD ENTENDIDA COMO AUTODETERMINACIÓN.....	244
2. LA RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO Y LA IMPLICACIÓN DEL DOCENTE.....	244
3. METODOLOGÍA	245

4. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	246
5. DISCUSIÓN	248
6. CONCLUSIONES.....	249
7. BIBLIOGRAFÍA	250

La Escritura Creativa en dos experiencias complementarias de innovación docente para futuros periodistas

CLARA MARÍAS
MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ NAVARRO

1. INTRODUCCIÓN.....	253
2. OBJETIVOS	253
3. METODOLOGÍA	254
3.1. CIMA en "Letras Contemporáneas" (LC).....	255
3.2. CIMA en "Escritura Creativa" (EC).....	258
4. RESULTADOS.....	262
5. CONCLUSIONES.....	263
6. BIBLIOGRAFÍA	264

Aprendizaje activo y práctica del derecho en las instituciones públicas: el parlamento universitario

ANA I. MARRADES PUIG
VICENTIA TASA FUSTER

1. INTRODUCCIÓN.....	267
2. METODOLOGÍA	268
3. EL ACTO DE INVESTIDURA DE LA FIGURA DE LA PRESIDENTA O PRESIDENTE DE LA GENERALITAT	268
4. CÓMO SE DESARROLLA LA ACTIVIDAD.....	270
5. OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN CONSEGUIR CON ESTA ACTIVIDAD	271
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	274
7. BIBLIOGRAFÍA	275

El uso de repositorios digitales y modelos 3D de bienes patrimoniales en la enseñanza universitaria

ANA LUISA MARTÍNEZ CARRILLO

1. INTRODUCCIÓN.....	277
2. REPOSITARIOS DIGITALES Y METODOLOGÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE MODELOS 3D.....	279
2.1 El repositorio digital de Europeana.....	279
2.2 Metodologías para la elaboración de modelos tridimensionales	280
2.3. De lo digital a lo físico: la impresión 3D.....	282
3. RESULTADOS Y ANÁLISIS	284
4. CONCLUSIÓN	286
4. BIBLIOGRAFÍA	286

Cambio Climático y Sostenibilidad en las aulas de Secundaria. Una propuesta metodológica

OLGA MAYORAL GARCÍA-BERLANGA
RAQUEL DE RIVAS VERDES-MONTENEGRO

1. INTRODUCCIÓN	289
1.1. Sostenibilidad y educación para el Desarrollo Sostenible	290
1.2. Contexto específico del proyecto	290
2. OBJETIVO	291
3. PROPUESTA METODOLÓGICA	292
3.1. Selección de los Centros de Educación Secundaria participantes	292
3.2. Primera reunión con cada Centro Educativo adherido al proyecto	293
3.3. Selección de niveles, cursos y materias. Personalización y adaptación de la propuesta metodológica	293
3.4. Sesiones de trabajo. Catálogo	293
Sesiones comunes a todos los centros	294
Sesiones para elegir por cada centro	294
3.5. Preparación en los centros del trabajo a desarrollar en el evento Young Climathon	298
3.6. Young Climathon en el Jardí Botànic de la Universitat de València	299
3.7. Evaluación del proyecto	299
4. CONCLUSIONES	300
5. BIBLIOGRAFÍA	300

Superhéroes y diversidad funcional: nuevas propuestas de sensibilización del alumnado de Pedagogía Terapéutica

CRISTINA MENESCARDI
MARIA DEL MAR BERNABÉ.

1. INTRODUCCIÓN	303
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	305
3. METODOLOGÍA	305
4. RESULTADOS	308
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	309
6. BIBLIOGRAFÍA	310

Aprendizaje autorregulado y desarrollo de estrategias metacognitivas durante la formación para la docencia de los futuros maestros de inglés

M^a PILAR MONTIJANO CABRERA

1. INTRODUCCIÓN	314
2. OBJETIVOS	317
3. METODOLOGÍA	317
4. DISCUSIÓN	318
5. CONCLUSIÓN	322
6. BIBLIOGRAFÍA	323

La interpretación del patrimonio como herramienta de aprendizaje experiencial en la enseñanza reglada: una experiencia docente en la universidad Europea

ALBERTO MORENO MELGAREJO
ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA.

1. INTRODUCCIÓN	328
1.1. Detección de la necesidad y justificación de la elección del tema	328
1.2. Marco teórico	330
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	331
3. METODOLOGÍA	332
3.1. Método de investigación	332
3.2. Fases de trabajo	332
4. RESULTADOS	333
4.1 Encuestas iniciales: patrimonio y crítica	333
5. DISCUSIÓN	335
6. CONCLUSIONES	336
7. BIBLIOGRAFÍA	336

La enseñanza metodológica para las ciencias sociales en el ámbito universitario: un estado del arte

GUADALUPE ORTIZ

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	339
2. PRINCIPALES APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN MATERIA DE DOCENCIA METODOLÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES	341
3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	347
4. BIBLIOGRAFÍA	349

Nuevas estrategias educativas en el ámbito jurídico durante el actual contexto de crisis sanitaria

MARÍA ISABEL MONTSERRAT SÁNCHEZ-ESCRIBANO
ANTONIA PANIZA FULLANA

1. INTRODUCCIÓN	351
2. OBJETIVOS	351
3. METODOLOGÍA	352
4. RESULTADOS	354
5. CONCLUSIONES	356

Educación Basada en el Diseño ¿Una Alternativa Para Las Instituciones De Educación Superior En América Latina?

MARIA ALEJANDRA PINEDA-ESCOBAR

1. INTRODUCCIÓN	359
2. OBJETIVOS	360
3. METODOLOGÍA	361
4. RETOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA	361
5. LA EDUCACIÓN BASADA EN EL DISEÑO	362
6. RESULTADOS	365
6.1. El rol del estudiante y el profesor	366

6.2. La evaluación y la retroalimentación	367
7. CONCLUSIONES	368
8. BIBLIOGRAFÍA	368

Evaluación de habilidades de pensamiento a través de videos en YouTube en el posgrado en Física Educativa

MARIO HUMBERTO RAMÍREZ DÍAZ
CARLOS DE LA CRUZ SOSA

1. PRÓLOGO	371
2. HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO	372
3. USO DE YOUTUBE PARA APRENDIZAJE DE FÍSICA	373
4. EL POSGRADO EN FÍSICA EDUCATIVA EN MODALIDAD EN LINEA	374
5. METODOLOGÍA	375
5.1. Muestra	376
5.2. Instrumentos de evaluación	376
6. ANÁLISIS Y RESULTADOS	380
7. CONCLUSIONES	382
8. BIBLIOGRAFÍA	382

Evaluación de los espacios de aprendizaje utilizados en la Educación secundaria Española

JULIÁN ROA GONZÁLEZ
ALMUDENA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
NATALIA SÁNCHEZ SÁNCHEZ

1. INTRODUCCIÓN	385
2. OBJETIVOS	386
3. METODOLOGÍA	386
4. DISCUSIÓN	387
5. RESULTADOS	388
6. CONCLUSIONES	390
7. BIBLIOGRAFÍA	390

Estrategias de refuerzo de la motivación y el aprendizaje de las destrezas de la retórica persuasiva y la oratoria mediante foros de *feedback* colaborativo

MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ MELCHOR

1. INTRODUCCIÓN	393
1.1. El <i>feedback</i> en la enseñanza de destrezas comunicativas	394
1.2. Ventajas del uso de foros asíncronos de <i>feedback</i> colaborativo	395
2. OBJETIVOS	395
3. METODOLOGÍA EMPLEADA	396
3.1. Descripción de los participantes	396
3.2. Instrumentos utilizados	397
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	399
4.1. Dificultades evidenciadas por los participantes	400
4.2. Estrategias de motivación utilizadas por los participantes	402

5. CONCLUSIONES	403
6. BIBLIOGRAFÍA	403

La enseñanza y la evaluación de actitudes, valores y normas. Una investigación en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria

ALICIA ROS-GARRIDO

1. LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS	406
2. EL MÁSTER DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	407
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	408
3.1. Objetivos	408
3.2. Procedimiento	409
3.3. Participantes	409
3.4. Metodología de análisis	410
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	410
5. CONCLUSIONES	415
6. BIBLIOGRAFÍA	416

La metodología del caso (MdC) como innovación docente universitaria. Una propuesta de buenas prácticas en el aprendizaje basado en proyectos (ABP)

MARTA TORRES POLO

1. INTRODUCCIÓN	419
2. RECORDEMOS QUÉ ES Y QUÉ NO ES EL ABP	420
2.1. Metodología del caso (MDC). herramienta de aplicación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP)	421
3. METODOLOGÍA DEL CASO (MDC). APLICACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. GRADO EN ADE.	422
3.1. Caso real. Aplicación de la metodología del caso (MDC) en la asignatura de fundamentos de dirección de empresas. Grado en ADE.	423
3.1.1. Preparación de las clases utilizando la metodología del caso (MDC)	424
3.1.2. Forma de evaluar con la metodología del caso (MDC)	425
3.1.3. La metodología del caso (MDC) como innovación docente demostrada en la crisis sanitaria covid-19	426
4. CONCLUSIONES	426
5. BIBLIOGRAFÍA	427

Cómo hablar de arte a las niñas y niños en educación infantil. Una propuesta de investigación/acción

CRISTINA VARELA CASAL

1. INTRODUCCIÓN. ARTE Y LENGUAJE PLÁSTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL	431
1.1. ¿Qué entendemos por lenguaje plástico en educación infantil?	432
1.2. La educación artística no debería ser	432
1.3. ¿Cómo enseñar arte en educación infantil?	433
1.3.1. ¿De qué manera debe actuar el profesorado?	434
1.3.2. Algunas propuestas metodológicas: materiales, espacios y tiempos	434

2. OBJETIVOS	435
3. METODOLOGÍA	436
3.1. Participantes en la investigación.....	436
3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	436
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	437
4.1. Actividades	438
4.2. Evaluación	439
5. RESULTADOS.....	439
6. CONCLUSIONES.....	440
7. BIBLIOGRAFÍA	441

La constitución europea y sus misterios

FRANCISCO GABRIEL VILLALBA CLEMENTE

1. INTRODUCCIÓN.....	443
2. OBJETIVOS DEL CURSO	445
3. METODOLOGÍA	445
4. RESULTADOS.....	447
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	448
6. REFERENCIAS.....	448

El Aprendizaje Basado en Proyectos y su implementación inter-área en el grado de criminología

MARÍA FRANCISCA ZARAGOZA-MARTÍ
GONZALO PARDO BENEYTO

1. INTRODUCCIÓN.....	452
2. OBJETIVOS	453
3. METODOLOGÍA	453
3.1. Descripción del contexto y de los participantes.....	454
3.2. Instrumentos.....	454
3.3. Procedimiento	455
4. RESULTADOS.....	456
4.1. Resultados de la encuesta inicial.....	456
4.2. Resultados de la encuesta final	458
5. DISCUSIÓN	459
6. CONCLUSIONES.....	460
7. BIBLIOGRAFÍA	461

Paleografía experimental en un laboratorio de Paleografía. Propuesta de innovación docente

LEONOR ZOZAYA-MONTES

1. INTRODUCCIÓN.....	463
2. PALEOGRAFÍA EXPERIMENTAL	464
2.1. Sobre la denominación de Paleografía experimental	464
2.2. Algunos resultados de la experimentación	466
3. UN LABORATORIO DE PALEOGRAFÍA	468
3.1. Dos ideas sobre cañas y papiro asociadas al Laboratorio de Paleografía ...	472

4. CONCLUSIONES.....	474
5. BIBLIOGRAFÍA	475

ESTRATEGIAS DE REFUERZO DE LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LAS DESTREZAS DE LA RETÓRICA PERSUASIVA Y LA ORATORIA MEDIANTE FOROS DE *FEEDBACK* COLABORATIVO

MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ MELCHOR¹

Esta investigación se inscribe en el grupo INTRA (Interculturalidad y Traductología) de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (España).

En nuestro estudio se presentan los resultados del análisis pormenorizado del *feedback* colaborativo realizado por el alumnado de la asignatura Retórica persuasiva y oratoria a través de dos foros asíncronos en Moodlerooms durante el curso 2019-2020, contrastado con las respuestas de una encuesta previa sobre actitudes y disposiciones hacia la oratoria. El objetivo de nuestra investigación es efectuar una comparativa entre las necesidades de aprendizaje evidenciadas al inicio del cuatrimestre con las reflexiones y sugerencias ofrecidas mediante la retroalimentación colaborativa.

Los resultados obtenidos apuntan a que los estudiantes reconocen en las presentaciones de las que dan *feedback* las mismas dificultades que percibe el alumnado como aspectos a mejorar a la hora de hablar en público y que el uso de los foros asíncronos propicia una retroalimentación muy completa y eficaz, pero también provoca un cierto distanciamiento no observado en el aula presencial.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría del aprendizaje social, planteada por Bandura (1977), destaca la importancia del refuerzo externo, la motivación y el aprendizaje vicario. De hecho, en el aprendizaje competencial de las técnicas de la retórica persuasiva y la oratoria una de las metodologías que más motivan a los estudiantes es un ofrecerles un refuerzo externo a partir de un *feedback* adecuado de los ejercicios realizados (Schneider, Börner, van Rosmalen y Specht, 2016). Cuando hablemos de *feedback* en nuestro estudio nos referiremos a una retroalimentación eficaz, en base a criterios bien definidos y que incluya un diagnóstico de los problemas y que establezca objetivos claros para la mejora de las competencias que el alumnado esté trabajando. Cuando este ejercicio de

¹ María Dolores Rodríguez Melchor doctora en Traducción e Interpretación por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Especialista en Retórica y Comunicación Multilingüe.

retroalimentación se efectúa de manera colaborativa, entre los propios estudiantes, se produce un aprendizaje vicario en el que el beneficio es mutuo.

Algunos autores (van der Pol, van den Berg, Admiraal y Simons, 2008; Laurillard, 2012) trasladan al universo del aprendizaje mixto o blended learning el uso de la retroalimentación colaborativa como herramienta de aprendizaje, tanto de manera presencial como mediante el uso de instrumentos virtuales, permitiendo que los estudiantes consoliden sus prácticas en el aula, al tiempo que se responsabilizan del aprendizaje de sus pares.

Hay diferentes maneras de recabar el *feedback* del alumnado fuera del aula presencial, como pueden ser creando tareas de entrega individual o grupal o a través de archivos de audio o de vídeo. Los foros de discusión, localizados en una plataforma de gestión de aprendizaje, permiten complementar la práctica en el aula con aportaciones individuales que pueden ser vistas por el resto de los estudiantes y que generan una fructífera discusión de la que se benefician tanto los evaluados como los evaluadores.

1.1. El *feedback* en la enseñanza de destrezas comunicativas

En la adquisición de habilidades comunicativas, en general, y en las destrezas relacionadas con la oratoria, en particular, tanto el refuerzo como la motivación se pueden vehicular de manera eficaz a través de la retroalimentación o *feedback*, que desempeña un papel insustituible a la hora de que los estudiantes desarrollen su capacidad metacognitiva, además de asimilar el conocimiento y adquirir las habilidades propias de la materia que estén trabajando (De Grez, Valcke y Berings, 2010). Cuando es el propio alumnado el que debe dar *feedback* a sus pares, se potencia su atención durante los ejercicios en el aula y se produce un aprendizaje vicario de nivel avanzado, ya que se debe juzgar el trabajo de los demás estudiantes en virtud de una serie de criterios dados que deben ser reflejados en una rúbrica de evaluación y esto consigue que se interioricen dichos parámetros y se aprendan a utilizar en los propios ejercicios.

Algunas investigaciones en torno a los parámetros de credibilidad y calidad del *feedback*, entre otros, incluso apuntan a que en la enseñanza de la oratoria las percepciones de los estudiantes no presentan diferencias significativas cuando la actividad es presencial y cuando se realiza *online* (Nicolini y Cole, 2017). Por su parte, los autores Chollet, Wörtwein, Morency, Shapiro y Scherer (2015) han explorado también el universo del *feedback* en el caso de audiencias virtuales en cuanto a varios parámetros concretos de la práctica de la oratoria, como pueden ser el contacto visual y la presencia de segregaciones vocálicas y otros mecanismos para rellenar las pausas, encontrando que la retroalimentación obtenida del público virtual incrementó el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y mejoró sus competencias a la hora de hablar en público. Visto lo cual, en nuestro estudio se introdujo el componente de la virtualidad y el uso de una plataforma de aprendizaje como Moodlerooms, para facilitar, por una parte, la recogida del *feedback* y su almacenamiento para su posterior consulta, así como, por otro lado, ahorrar tiempo en el aula presencial para la realización de las presentaciones del estudiantado.

1.2. Ventajas del uso de foros asíncronos de *feedback* colaborativo

Es preciso señalar, llegado este apartado, que las clases de la asignatura Retórica persuasiva y oratoria que son objeto de esta investigación fueron impartidas antes de que se declarase el estado de alarma por la COVID-19 y de que hubiera que recurrir a la docencia *online* debido al confinamiento. Todas las presentaciones orales se realizaron en la clase presencial en los meses de enero y febrero de 2020 y los foros asíncronos de retroalimentación colaborativa estaban previstos en el diseño inicial de la asignatura para complementar la formación en el aula. Esto se debe a que la metodología utilizada era la de la clase invertida o *flipped classroom* (Bergmann y Sams, 2012), dado que el tiempo presencial se debía dedicar en su mayor parte a ejercicios orales (Strayer, 2012). Estos ejercicios fueron objeto también de un *feedback* colaborativo más escueto y centrado en algunos objetivos concretos, así como de un diagnóstico de las dificultades encontradas y la aportación de consejos de mejora y técnicas de oratoria por parte de la docente.

Las ventajas de usar foros asíncronos son variadas como podemos observar a continuación:

- a) Ahorran tiempo de docencia presencial que puede ser dedicado a otros ejercicios y actividades.
- b) Permiten una reflexión más profunda y reposada al estar basados en la grabación de la presentación y poderse visionar en varias ocasiones. Se evita el efecto de "primera impresión" que puede basarse en consideraciones no relevantes para la técnica que se quiere desarrollar.
- c) Son visibles por todo el alumnado, al contrario de lo que sucede con las tareas de Moodlerooms, de forma que se potencia el aprendizaje vicario.
- d) Se trata de una herramienta de fácil uso con la que ya estaban familiarizados la mayoría de los estudiantes objeto de este estudio.
- e) Permiten al docente controlar con facilidad la participación y se les puede asociar una calificación que tenga peso en la evaluación final de la asignatura.

Dentro del diseño de la asignatura se consideró la necesidad de recabar información previa sobre las actitudes y disposiciones hacia la oratoria al inicio de la misma, con el único fin de orientar a la docente de manera que se pudiera dedicar más tiempo a aquellas dificultades que el alumnado considerase más importante superar. Para ello se utilizó una encuesta anónima generada en la plataforma de gestión de aprendizaje Moodlerooms que aloja la asignatura y se administró a los estudiantes en la primera sesión introductoria, antes del inicio de los ejercicios de oratoria.

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación pretendía indagar la manera en que los foros de *feedback* colaborativo podían contribuir a mejorar la motivación y reforzar el aprendizaje de las destrezas comunicativas de nuestro alumnado de la asignatura Retórica persuasiva y

oratoria. También perseguíamos averiguar si los resultados de la encuesta previa sobre sus actitudes y disposiciones hacia la oratoria se reflejaban de alguna manera en los comentarios que en el foro se recogieran.

Nuestros objetivos principales fueron los siguientes:

1. Averiguar cuáles eran las actitudes, expectativas y conocimientos previos del alumnado al inicio de sus clases de la asignatura Retórica persuasiva y oratoria.
2. Averiguar cuáles eran las principales cortapisas y dificultades que percibía el alumnado de dicha asignatura a la hora de hablar en público.
3. Comparar las dificultades percibidas con el *feedback* colaborativo recabado a través de dos foros asíncronos alojados en la plataforma virtual de gestión del aprendizaje de la asignatura.
4. Observar si el alumnado usa estrategias de motivación en el *feedback* realizado en los foros asíncronos y, en caso de que así sea, cuáles son las más frecuentes.

La intención que subyace a nuestra investigación es la de poder mejorar nuestra docencia en cursos futuros, adaptándola a las necesidades específicas del alumnado y utilizando los métodos más adecuados para su correcta impartición.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA

En nuestro estudio hemos utilizado una metodología cualitativa comparativa, con dos instrumentos distintos de recogida de datos, una encuesta y un foro asíncrono. Se pretendía recabar datos en primera instancia y después contrastarlos para tratar de encontrar respuestas a los objetivos de investigación anteriormente mencionados. Se han utilizado rúbricas de evaluación para orientar a los estudiantes, de forma que el metalenguaje que utilizaran fuera el mismo en todos los casos.

Describiremos a continuación la muestra, dichos instrumentos y la manera de efectuar la comparación entre los datos recabados.

3.1. Descripción de los participantes

Nuestra muestra se compone de 67 estudiantes de la asignatura Retórica persuasiva y oratoria que se imparte en dos dobles titulaciones, Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe y Relaciones Internacionales y Comunicación Multilingüe, en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. La asignatura pertenece a la materia Habilidades de comunicación estratégica y pretende que el estudiante desarrolle estrategias para hablar de forma inteligible, convincente y persuasiva ante públicos diversos, ayudarle a reducir el miedo escénico, así como a mejorar la escucha activa. La asignatura se imparte en segundo cuatrimestre de 2º curso para el Grado en Relaciones Internacionales y Comunicación Multilingüe y en 3º para el Grado en Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe.

De los 67 estudiantes que participaron en nuestro estudio, 53 (79,10 %) son mujeres y 14 (20,89 %) varones. Su edad se sitúa entre los 19 y 25 años, con una moda de 20. La mayoría de los participantes, 64 (95,52 %), tenían nacionalidad española.

3.2. Instrumentos utilizados

La primera herramienta utilizada para recabar datos fue una encuesta de 10 preguntas generada y alojada en la plataforma Moodlerooms, que se administró después de la primera clase de introducción a la asignatura, entre el 14 y 28 de enero de 2020.

La participación en la encuesta era voluntaria y anónima. Se avisó a los estudiantes de que los resultados de la misma podrían ser utilizados para una investigación y de que no influía en la calificación de la asignatura. Las preguntas planteadas y las opciones que se dieron para contestar fueron las siguientes:

1. En general, mi actitud hacia la retórica persuasiva y la retórica es
 - Me parece fundamental que se enseñe y se practique
 - Me parece una asignatura de escasa relevancia en mi formación
2. En general, mi actitud hacia esta asignatura es
 - Me apetece mucho cursarla
 - Me da miedo
 - Me es indiferente
3. ¿Crees que esta asignatura puede serte útil en el futuro ejercicio de tu profesión?
 - Sí
 - No
 - No sé
4. En qué ámbito profesional crees que se usan más la retórica persuasiva y la oratoria?
 - Política
 - Empresa
 - Educación
 - Prensa y comunicación
 - Jurídico
 - Artístico
5. ¿Has trabajado con anterioridad las técnicas de la retórica persuasiva y la oratoria?
 - Sí
 - No

6. Cuando tengo que hablar en público (se pueden elegir varias respuestas)
- No duermo la noche anterior
 - Me tiemblan las manos
 - Se me queda la boca seca
 - Se me olvida lo que tenía que decir
 - Se me acelera el corazón
 - Me bloqueo
 - Nada de lo anterior
7. Mis dificultades al hablar en público son (se pueden elegir varias respuestas)
- No sé qué hacer con las manos
 - Tengo que leer mi discurso y no sé improvisar
 - No paro de moverme
 - Mi cara es inexpresiva
 - Uso muletillas
 - Uso segregaciones vocálicas
 - No sé controlar el ritmo
 - Mi entonación es plana
 - Nada de lo anterior
8. ¿Te has grabado alguna vez en audio o vídeo al hacer una presentación oral?
- Sí
 - No
9. ¿Usas alguna técnica de expresión oral?
- Sí
 - No
10. ¿Sabes la diferencia entre la retórica y la oratoria?
- Sí
 - No

En segundo lugar, se crearon dos foros asíncronos en la plataforma Moodlerooms de la asignatura con el fin de recabar el *feedback* de los estudiantes sobre las presentaciones orales en la clase presencial de sus pares. Los participantes fueron emparejados, de manera que tuvieran que retroalimentarse mutuamente, y se les pidió que grabasen las presentaciones orales con sus teléfonos móviles y que se pasasen los archivos. Para poder estructurar los datos se les pidió que, a la hora de hacer sus comentarios destacaran primero los puntos positivos; en segundo lugar, que diagnosticasen los puntos que se deberían trabajar más y que, por último,

ofreciesen consejos de mejora. Los parámetros para la evaluación se plasmaron en una rúbrica adaptada de Toastmasters (2020) y se practicó su utilización en clase con ejercicios orales con retroalimentación colectiva y también corregidos por la docente de la asignatura.

Cada semana, durante las siete primeras clases del segundo cuatrimestre (enero y febrero de 2020), exceptuando la sesión introductoria, la dinámica consistió en dedicar la segunda sesión (se trataba de clases de dos sesiones de 50 minutos cada una) a presentaciones orales, su grabación y el *feedback* colectivo. Posteriormente, los participantes tenían que hacer sus comentarios de retroalimentación en los foros de Moodlerooms, siendo la tarea obligatoria y evaluable. Una vez concluida la actividad, a finales de febrero, se recogieron los comentarios y se plasmaron en dos tablas. En la primera figuraban las mismas dificultades de las preguntas 6 y 7 de la encuesta previa y en la segunda se introdujeron las estrategias de motivación utilizadas por los estudiantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para empezar nuestra presentación de los resultados es preciso comentar que nos sorprendió la alta participación del alumnado, tanto en la encuesta previa como en los foros de *feedback* colaborativo. En el caso de la encuesta, que era voluntaria, la participación fue de un 70,15% (47 estudiantes de 67) y en el de los foros ascendió a un 82,09% (55 estudiantes de 67). Pese a que la encuesta era anónima, esto parece indicar que los mismos estudiantes que contestaron a la encuesta participaron también en los foros, lo que nos hace pensar que se trató de aquellos que estaban más motivados por la asignatura y que asumieron la responsabilidad de su propio aprendizaje. Los restantes ocho participantes que se sumaron después a los foros pudieron hacerlo quizás debido a que la actividad tenía un peso en la evaluación.

Es destacable también que los comentarios ofrecidos por el alumnado sobre las presentaciones de sus compañeros y compañeras fueron más extensos de lo esperado, con una media de 432 palabras, siendo el comentario más corto de 96 palabras y el más largo de 621.

Todos los participantes en la encuesta contestaron a la primera pregunta que la asignatura de Retórica persuasiva y oratoria les parecía fundamental en su formación, siendo la actitud hacia la misma muy positiva en un 74,46% de los casos (35 de 47), manifestando que les apetecía mucho cursarla. En once de los casos se manifestó miedo ante la asignatura (23,40%) y hubo un participante que indicó que le era indiferente (2,12%). La inmensa mayoría de los encuestados (97,87%) consideraron que la asignatura de retórica les sería útil en su futuro profesional. En cuanto a los ámbitos profesionales en los que más se usa la retórica persuasiva y la oratoria, los participantes puntuaron más a la política, con 33 respuestas, seguida de la prensa y comunicación (8 respuestas) y la empresa (4 respuestas). El ámbito jurídico solo obtuvo dos respuestas, mientras que tanto el sector de la educación como el artístico no obtuvieron ninguna respuesta.

La experiencia previa de los encuestados con la práctica de la oratoria se indagaba en las cuestiones 5, 8, 9 y 10 del cuestionario. Aproximadamente la mitad de los estudiantes, 26 de 47 (55,32%), habían trabajado antes las técnicas de la retórica persuasiva y la oratoria, lo que contrasta con el porcentaje que declaró utilizar dichas técnicas en la práctica, solo un 36,17% (17 de 47). La mayoría de los participantes manifestó haberse grabado alguna vez al hacer una presentación oral (37 de 47, un 78,72%) y un 63% (30 de 47) conocía la diferencia entre retórica y oratoria.

4.1. Dificultades evidenciadas por los participantes

Las preguntas 6 y 7 de nuestra encuesta indagaban acerca de los problemas, dificultades y aspectos mejorables de las presentaciones orales del alumnado. En la pregunta seis, a la que se podían aportar varias respuestas distintas, se planteaba de qué manera afrontan los estudiantes una presentación, viéndose en el gráfico 1 que el nerviosismo se manifiesta, sobre todo, en el ritmo acelerado de los latidos del corazón con 29 respuestas, seguido por el olvido del discurso preparado (15 respuestas) y el temblor de las manos (14 respuestas).

Cuando tengo que hablar en público



Gráfico 1. Pregunta 6 de la encuesta sobre actitudes y disposiciones hacia la oratoria. Fuente: Elaboración propia.

A través de la pregunta 7 del cuestionario se pretendía recabar datos de la percepción del propio alumnado sobre las principales dificultades y aspectos susceptibles de mejora en sus presentaciones orales. En el gráfico 2, podemos constatar que el uso de segregaciones vocálicas o consonánticas es el mayor problema reportado (23 respuestas), seguido por el uso de muletillas (15), la entonación plana y la falta de control del ritmo (13 respuestas cada uno) y los movimientos incontrolados (10).

Quando estoy hablando en público

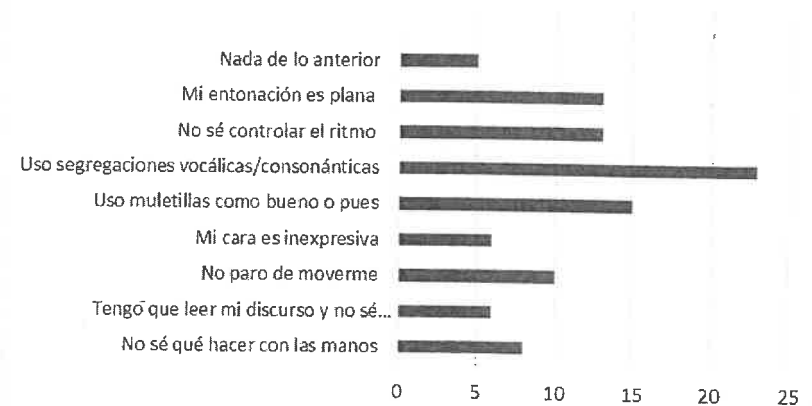


Gráfico 2. Pregunta 7 de la encuesta sobre actitudes y disposiciones hacia la oratoria. Fuente: Elaboración propia.

A la hora de comprobar si estas dificultades eran percibidas de la misma manera por los estudiantes en su retroalimentación en los foros de *feedback* colaborativo, pudimos observar que el uso de segregaciones vocálicas, que fue la opción más escogida en la encuesta, lo sigue siendo con una coincidencia total de 23 menciones en ambos casos. El segundo lugar lo sigue ocupando también la misma opción que en la encuesta en los foros asíncronos, concretamente el uso de muletillas, con 17 menciones, por delante de las 15 de la encuesta previa. Los movimientos incontrolados de las manos y el cuerpo pasan a ocupar el tercer lugar con 13 menciones, mientras que las terceras opciones de la encuesta previa, falta de control del ritmo y entonación plana, no se mencionan apenas de manera negativa (solo 5 veces y nuevamente empatadas) y sí que aparecen el respecto numerosos comentarios positivos en los foros para ambos parámetros. Un aspecto que no se indagó en la encuesta es el del contacto visual con el público que sí que se incluye en la rúbrica y en los foros aparece mencionado en 8 ocasiones. Por último, tener que leer el discurso y no haberlo memorizado solo se menciona en 4 ocasiones por detrás de las 6 veces que en las que aparecía reseñado en la encuesta previa. Todos estos aspectos se ilustran en la siguiente Tabla 1.

ASPECTOS MEJORABLES EN LAS PRESENTACIONES ORALES	FOROS	ENCUESTA
Segregaciones vocálicas/prolongaciones silábicas	23	23
Uso de muletillas	17	15

Movimientos incontrolados	12	10
Falta de contacto visual con el público	8	n/a
Entonación plana	5	13
Falta de control del ritmo	5	13
Tener que leer el discurso	4	6

Tabla 1. Frecuencia de aspectos mejorables mencionados en los foros de *feedback* colaborativo y en la encuesta previa. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Estrategias de motivación utilizadas por los participantes

En los foros de *feedback* colaborativo se ha podido observar que los participantes utilizaban, sobre todo, dos estrategias de motivación dirigidas a sus parejas de evaluación. Por una parte, destacaremos el uso de adjetivación positiva, tanto dirigida hacia la persona como a la presentación efectuada. Los adjetivos halagüeños que se repetían en los foros con más frecuencia han sido “bueno/a” (25), “eficaz” (21) y “ameno/a” (12). Estos adjetivos iban acompañados la mayor parte de las veces del adverbio “muy” que potenciaba el efecto.

En general, nos ha sorprendido que se calificara más al producto que al compañero o compañera, ya que en la mayoría de los casos la calificación positiva ha sido dirigida a la presentación oral y no a quien la pronunciaba, con la excepción de cuatro casos en los que se mencionan literalmente las expresiones “buena oradora”, “muy buen orador”, “magnífica oradora” y “gran comunicadora” para calificar a las personas y no su ejercicio. Nos ha sorprendido también que en el *feedback* se hablase en tercera persona de los estudiantes destinatarios del mismo. Habríamos pensado que, dado que el *feedback* presencial en el aula se dirige directamente a los estudiantes y se hace en segunda persona, en los foros sucedería lo mismo. Sin embargo, en un gran número de casos, 42 en total, el mensaje principal se redacta en tercera persona, pero hay una apelación directa en segunda persona en el último párrafo de las entradas en los foros, mencionando el nombre de los estudiantes evaluados, que se acompaña con muestras de agradecimiento o las expresiones “enhorabuena” o “felicitaciones” entre signos exclamativos.

Un último aspecto destacable es que, a partir del segundo foro, en el que una de las primeras entradas dirige directamente en el último párrafo una frase de agradecimiento a la persona evaluada, mencionando su nombre de pila, casi todos los demás evaluadores parecen descubrir que es una buena manera para terminar sus contribuciones y repiten esta pauta en 22 ocasiones, mientras que en el primer foro no se utiliza en absoluto. Cabe mencionar que, en la clase presencial, las evaluaciones de la docente siempre acaban con un agradecimiento al estudiante que haya efectuado la presentación y al público por haber contribuido con sus comentarios.

5. CONCLUSIONES

Un primer acercamiento a la narrativa de los foros asíncronos de *feedback* colaborativo objeto de este estudio nos hace constatar con satisfacción que el uso de rúbricas comunes para la clase presencial y la evaluación virtual ha resultado en una buena asimilación del metalenguaje de la asignatura por parte del estudiantado.

Una observación que también nos parece relevante destacar es que, si bien más de la mitad de los encuestados (55,32%) declararon haber practicado antes las técnicas de la oratoria, el porcentaje de ellos que manifestaron usarlas en la práctica se redujo al 36,12%, lo que parece indicar que, aunque se estudiaron en algún momento de la formación previa, se abandonaron con el tiempo y la falta de práctica. Es cierto que en las 7 semanas que duró nuestro curso no es posible desarrollar completamente las competencias de la retórica persuasiva y la oratoria, pero sí que se constató una mejora general en las técnicas y una muy buena asimilación de los aspectos que evaluaba la rúbrica, así como un uso generalizado del metalenguaje de la misma. Cabe esperar que con esa herramienta los estudiantes sean capaces de seguir avanzando en sus futuras presentaciones orales.

En cuanto a las dificultades y aspectos de mejora que se detectaron en la encuesta previa y en su comparación con los foros asíncronos de retroalimentación colaborativa, la coincidencia es casi total menos en los casos del control del ritmo y de la entonación plana, que fueron menos mencionados en los foros y cuando se hizo fue casi siempre para destacar los aspectos positivos. Es relevante que tanto las segregaciones vocálicas como las muletillas hayan sido mencionadas en ambos casos como los ámbitos de mejora más importantes, según la percepción del alumnado, con el tercer lugar de esta clasificación ocupado por los movimientos incontrolados de las manos y el cuerpo.

Por último, el hecho de que el *feedback* asíncrono se realizara hablando de sus destinatarios en tercera persona y no fuese dirigido de manera directa al evaluado/a, al contrario de lo que se hacía en la clase presencial, en la que el uso de la segunda persona aforó de manera natural y espontánea, nos hace pensar que el medio escrito y virtual, además del distanciamiento temporal con el ejercicio realizado, potencian un efecto de alejamiento que se refleja en un distinto uso de los tiempos verbales. Es posible, también, que, al tener el ejercicio grabado en vídeo, el visionado del mismo en el momento de proceder a la retroalimentación en los foros resultara en un distanciamiento todavía mayor.

En cualquier caso, estos resultados nos informan sobre cuáles son las principales dificultades autopercebidas por el alumnado y confirmadas en la evaluación que recibieron de sus pares. Esto nos permitirá en un futuro adecuar la asignatura para trabajarlas con mayor intensidad y eficacia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.

- Chollet, M., Wörtwein, T., Morency, L. P., Shapiro, A. y Scherer, S. (2015). Exploring feedback strategies to improve public speaking: an interactive virtual audience framework. En *Proceedings of the 2015 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing* (pp. 1143-1154). <https://doi.org/10.1145/2750858.2806060>
- De Grez, L., Valcke, M. y Berings, D. (2010). Student response system and learning oral presentation skills. *Procedia – Social and Behavioural Sciences* 2(2), 1786-1789, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.985>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Nicolini, K. M. y Cole, A. W. (2017). Measuring peer feedback in face-to-face and online public-speaking workshops. *Communication Teacher*, 33(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17404622.2017.1400678>
- Schneider, J., Börner, D., van Rosmalen, P. y Specht, M. (2016). Enhancing Public Speaking Skills–An Evaluation of the Presentation Trainer in the Wild. En K. Verbert, Sharples M., Klobučar T. (Eds.). *Adaptive and Adaptable Learning. EC-TEL 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol 9891. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_20
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984012-9108-4>
- Van der Pol, J., van den Berg, B.A.M, Admiraal, W. F. y Simons, P. R. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers & Education*, 51(4), 1804-1817. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.001>
- Toastmasters International (2020). *Toastmasters Speech Evaluation Rubric Generator*. <https://tinyurl.com/yyt8bpv>

