



Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat,
innovació i investigació en docència universitària.
Convocatòria 2019-20

Memorias del Programa de Redes-I³CE de calidad,
innovación e investigación en docencia universitaria.
Convocatoria 2019-20



Rosabel Roig Vila, R. (Coord.)
Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros, Neus Pellín Buades (Eds.)

Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de
qualitat, innovació i investigació en docència
universitària. Convocatòria 2019-20

Memorias del Programa de Redes-I3CE de
calidad, innovación e investigación en docencia
universitaria. Convocatoria 2019-20

Rosabel Roig-Vila (Coord.),
Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades (Eds.)

Memòries de les xarxes d'investigació en docència universitària pertanyent al Programa Xarxes-I3CE d'Investigació en docència universitària del curs 2019-20 / *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2019-20*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Qualitat i Innovació Educativa) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante*

Edició / Edición: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades (Eds.)

Comité tècnic / Comité técnico: Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició: / *Primera edición:*

© De l'edició/ *De la edición:* Rosabel Roig-Vila , Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades.

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-24478-2

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels textos publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

88. Pondering the Suitability of Innovative ICT-Friendly Formats of Self-Assessment and Feedback Tested on the Students of CLIL in the Degrees of Primary and Pre-Primary Education

Javier. Fernández Molina ⁽¹⁾; Manuel. Sánchez Quero ⁽¹⁾; Copelia. Mateo Guillén ⁽¹⁾; María Teresa. Mollá Díez ⁽¹⁾; Raquel. Vidal Reyes ⁽²⁾

javierfmolina@ua.es; ms.quero@ua.es; copelia.mateo@ua.es; tresamolla@gcloud.ua.es; direccion-littleworld@hotmail.com

*Departamento de Innovación y Formación Didáctica, Facultad de Educación
Universidad de Alicante; ⁽²⁾ Little World, Centro de Idiomas*

RESUMEN

En las materias impartidas en un idioma extranjero, con frecuencia ocurre que cuando los profesores solicitan retroalimentación, las y los estudiantes parecen tener miedo a un mal desempeño y no participan. El alumnado del Grado de Educación Primaria y del Grado en Educación Infantil cursa la asignatura de AICLE. La investigación realizada predijo que el uso de las TICs resultaría en un método veraz para producir retroalimentación y autoevaluación. Se preveía que aquellos formatos más afines a los y las estudiantes reducirían su filtro afectivo proporcionando una retroalimentación y autoevaluación sincera. La muestra la componen dos grupos de estudiantes de la asignatura AICLE. Se pidió al alumnado que crearan un MEME que representara cómo percibían la asignatura y se les invitó a que escribiera un TWITTER sobre la percepción de su propio desempeño en el curso. Para la evaluación de la experiencia, los investigadores recurrieron a la observación como técnica. Se crearon listas de verificación que fueron utilizadas en coherencia con las preguntas de investigación. La recolección de datos se realizó a través de una reflexión medio estructurada. Los resultados preliminares parecen indicar que las herramientas seleccionadas demostraron ser efectivas a la hora de obtener retroalimentación y autoevaluación por parte de las y los estudiantes.

Palabras clave: AICLE, TWITTER, MEMES, retroalimentación, autoevaluación

1. INTRODUCCIÓN

En entornos de aprendizaje en lengua extranjera, dentro de la educación superior, es habitual encontrarse con una baja participación, especialmente cuando la/el docente solicita bien retroalimentación bien autoevaluación, toda vez que ambas son parte esencial en el proceso de mejora de la docencia. La retroalimentación ayuda al alumnado a elaborar estrategias efectivas en el proceso transmisión de la información que se pretende enseñar. Por su parte, la auto-evaluación conforma un papel relevante en el proceso de enseñanza puesto que los y las estudiantes son corresponsables del proceso de evaluación, desarrollando su capacidad de meta-cognición como aprendientes autónomos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio son, primero determinar si los MEMES pueden confirmarse como herramientas efectivas a la hora de proporcionar los y las estudiantes retroalimentación y segundo, verificar si TWITTER puede ser utilizado como medio facilitador de la auto-evaluación del estudiantado.

El estudio, por ende, responde a las siguientes dos preguntas de investigación:

- ¿Pueden convertirse los MEMES en una forma óptima de recabar retroalimentación de los y las alumnas de educación superior?
- ¿Podría TWITTER convertirse en una fórmula factible mediante la cual los y las estudiantes universitarios puedan transmitir su auto-evaluación a la/el docente?

La hipótesis que se trabajaba predecía que el uso de las TICs mencionadas resultaría en métodos efectivos de producción de retroalimentación y auto-evaluación.

3. MÉTODO

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado en educación Infantil de la universidad de Alicante cursan de forma optativa la asignatura de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE). Se trata de una metodología que destaca, entre otras, la importancia tanto de la auto-evaluación como de la retroalimentación, puesto que son considerados aspectos fundamentales a la hora de crear materiales AICLE (Mehisto, 2012:15-33), considerando que la retroalimentación ayuda a crear un ambiente de aprendizaje enriquecedor y seguro.

Los participantes del estudio lo conformaron 87 estudiantes pertenecientes a 2 grupos del turno de mañana de la asignatura. De la muestra, aproximadamente un tercio de las y los alumnos ya habían tenido al investigador primero como profesor en anteriores cursos con lo que estaban acostumbrados a dinámicas de clase participativas que incluyen numerosas actividades, así como a la incorporación de TICS.

3.2. Instrumento:

En pequeños grupos el alumnado debió crear MEMES con los que representar cómo percibían la asignatura. Adicionalmente, se les solicitó que escribieran la autopercepción de su desempeño por medio de los 140 caracteres de una herramienta que simulaba a TWITTER.

Los datos se obtuvieron por medio de artefactos escritos desestructurados que permitió producir a las y los participantes numerosas narrativas. Se practicó una rigurosa observación del procedimiento. En cuanto al registro y clasificación de los datos, se diseñaron listas de verificación, a cada narrativa se le asignó una etiqueta según las preguntas de investigación y las respuestas se registraron en tablas según las variables pertinentes.

3.3. Procedimiento

Para poder llevar a cabo el análisis cualitativo, en aras a poder comparar sus narrativas, se desarrolló una sesión recapitulativa durante las últimas clases. En ella, los y las alumnas debían expresar de qué forma se podía mejorar la asignatura. Para garantizar la confidencialidad, habrían de escribir en una pequeña hoja de papel sus opiniones. Estas notas anónimas manuscritas se recogieron en una caja. Esta sesión se desarrolló intercalada con otras muchas que incluían el uso de TICs, ya que prácticamente en cada sesión se incluían actividades de *warming up* antes de la teoría y del trabajo en la tarea final consistente en la creación de una unidad AICLE.

En ningún momento las y los estudiantes fueron conscientes de la investigación de la que estaban formando parte, ya que el resto de actividades cumplieron las veces de distractores. Al suponer la participación en clase un 10% de la nota final de la asignatura el alumnado se muestra muy participativo en todas las actividades. Por su parte, en la rúbrica de la asignatura no aparecen ni la auto-evaluación ni la retroalimentación, por lo que las y los estudiantes no esperaban ser evaluados con las actividades diseñadas para la presente investigación. La muestra, por tanto, no fue contaminada en ningún caso.

Semanas antes de esta sesión recapitulativa, el alumnado, en una de las actividades de uso de las TICs, dentro de la unidad del juego en el aula de primaria e infantil, fue requerido para que utilizaran herramientas online de creación de MEMES. Como temática para poner en práctica la herramienta se sugirió que comentaran como percibían la asignatura. Por tanto, en aras a corroborar la efectividad de los MEMES en cuanto a posible herramienta para recabar retroalimentación, se compararon los MEMES creados por el alumnado con las narrativas obtenidas en las notas anónimas.

Durante otra sesión, entrelazadas con otras actividades impulsoras de Habilidades Cognitivas de Orden Superior (HOTS por sus siglas en inglés), por medio de herramientas simuladoras de TWITTER las y los alumnos escribieron cual consideraban estaba siendo su actuación en la asignatura.

4. RESULTADOS

En lo concerniente a los datos obtenidos en relación a la efectividad de la herramienta generadora de MEMES, de las narrativas de las y los 87 estudiantes, se etiquetaron 122 ítems de entre las notas manuscritas. Dichos ítems se clasificaron en 12 categorías. La no correlación entre narrativas y la muestra de estudiantes se produjo al no haber requerido a los y las participantes que escribieran un número definido de ‘sugerencias de mejora’ / retroalimentación.

De entre las 12 categorías establecidas, la insuficiente preparación para el examen aunó 26 de las respuestas (21.3%). Un total de 23 de las narrativas (18.9%) de las y los estudiantes estimaron que, en una actividad de enseñanza entre pares, las presentaciones llevadas a cabo por sus compañeras/os no habían explicado suficientemente el nicho de teoría que les correspondía, con lo que se sentían nuevamente insuficientemente preparados para el examen. La tercera categoría sumó 17 réplicas (17.2%) en el sentido de que 14 temas para una asignatura intensiva de 3 meses les resultaron excesivos, tanto por número como por contenido. La cuarta categoría refería la preocupación de 10 estudiantes (8.2%) con respecto a la insuficiente explicación de cómo elaborar la unidad AICLE, que constituye la principal tarea evaluable de la asignatura. La sugerencia de 9 participantes (7.4%) de hacer un examen parcial justo al final de la parte teórica para quitar contenido constituyó la quinta categoría. En la sexta categoría, 8 de las y los estudiantes (6.6%) confesaban que no prestan mucha atención a quien imparte docencia. Las siguientes 6 categorías, al haber obtenido un porcentaje de respuestas muy inferior, fueron consideradas poco relevantes para el estudio y fueron descartadas: demasiados apuntes, necesidad de más inglés en

el ~~Notas~~ las niñas y las alumnas y alumnos, petición de mejor organización, comenzar las clases antes y la confesión de que no les gusta participar.

De la actividad de creación de MEMES, los dos grupos de alumnas y alumnos de la muestra mediante trabajo colaborativo crearon un total de 30 MEMES que fueron compartidos al final de la clase y que provocó momentos de humor e hilaridad, ya que el propio concepto de los MEMES provocó una bajada del filtro afectivo que llevó a la sinceridad y desinhibición de las y los participantes.

Los 30 MEMES que se crearon fueron a su vez clasificados en 6 categorías. Con 10 MEMES (33.3%), el grupo más numeroso se clasificó como clave de humor o guiño al profesor y a la forma de impartir la materia, incluyéndose referencias al número y variedad de actividades realizadas, la comparación con alguna otra asignatura del grado impartida de forma más tradicional, algunos de los conceptos tratados que consideraron muy útiles y referencias personales. Por su parte, la no atención así como la apatía hacia la asignatura aunó 7 MEMES (23.3%). La tercera categoría, expresamente se refería a la forma del docente de pedir voluntarios que participaran en las actividades por medio de palitos de café con el nombre de los alumnos (6 MEMES, 20%). El número de unidades de la asignatura fue el contenido de 3 MEMES (10%). La referencia al examen sumó 3 MEMES (10%) y por último, la tarea de la creación de la Unidad AICLE fue el objetivo de 1 MEME (5%).

A pesar de lo limitado de los 140 caracteres de la herramienta simuladora de TWITTER las narrativas de los y las alumnas han sido variadas, casi todas diferenciadas y únicas. Se distinguen, no obstante, 3 grupos. Un 57,9 % de las y los participantes sí que hicieron, efectivamente una autoevaluación describiendo su propia actuación en la asignatura. Puesto que en el desglose de la rúbrica no aparece la autoevaluación, ningún participante ha sugerido una nota estimada. Por otra parte, el 26,3 % de las y los estudiantes no hicieron una autoevaluación, sino que expresaron su opinión sobre la asignatura, sobre su utilidad como herramienta de formación del profesorado. Por último, un 15,8 % hicieron ambas cosas, autoevaluarse, así como evaluar u opinar sobre la asignatura.

5. CONCLUSIONES

Cuando se comparan las narrativas recabadas de los y las estudiantes por medio de las notas que escribieron en la actividad de recapitulación, con los memes creados semanas antes durante las sesiones, no hay duda de que ambas representan una forma eficaz de recabar opiniones sinceras del estudiantado, lo que les hace más partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien las categorías identificadas y los porcentajes no coinciden en su totalidad, cabe tener en cuenta que al realizarse las dos actividades en momentos distintos, la preocupación de las y los participantes en los distintos momentos del curso varía. No obstante, sin lugar a dudas, el nivel de sinceridad e involucración logrado por ambos métodos a la hora de recabar retroalimentación es incontestable.

Por el contrario, bien las y los participantes no estaban preparados para ofrecer una autoevaluación correcta, cabe recordar que no es parte de la rúbrica de la asignatura, bien las instrucciones no fueron claras al incorporarse el estudio a la dinámica habitual de la clase, el hecho es que los resultados son menos evidentes, por lo que para las conclusiones a la segunda pregunta de investigación procede tener en cuenta las escasas instrucciones que se facilitaron. La conclusión que se desprende es que un porcentaje elevado del alumnado de la UA de tercero de educación infantil y educación primaria carece del preconcepto de autoevaluación (1 de cada 4 estudiantes), por tanto, parece un campo interesante para futuras investigaciones. Así mismo, el objeto de estudio no era evaluar la correcta autoevaluación

de los y las participantes sino la idoneidad del método del simulador de TWITTER y, en ese sentido, las narrativas obtenidas han demostrado total sinceridad.

6. TAREAS DESARROLLADAS EN LA RED

PARTICIPANTE DE LA RED	TAREAS QUE DESARROLLA
Javier Fernández Molina	Coordinación, elaboración de las actividades, supervisión de su desarrollo, análisis de los resultados, redacción del texto resultante.
Manuel Sánchez Quero	Elaboración de las actividades, análisis de los resultados, redacción del texto resultante.
Copelia Mateo Guillén	Elaboración de las actividades, análisis de los resultados, redacción del texto resultante.
María Teresa Mollá Díez	Elaboración de las actividades, análisis de los resultados, redacción del texto resultante.
Raquel Vidal Reyes	Elaboración de las actividades, análisis de los resultados, redacción del texto resultante.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at the university, 2nd ed. Buckingham: Open University Press.
- Black, P., & Harrison, C. (2001). Self-and peer-assessment and taking responsibility: The science student's role in formative assessment. *School Science Review*, 82, 43-50.
- Boud, D. (2013). Enhancing learning through self-assessment. Routledge.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-Assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Brown, E., and C. Glover. 2005. Evaluating written feedback on students' assignments. In Innovative assessment in higher education, ed. C. Bryan and K. Clegg, 819-831. London: Taylor and Francis Group.
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50.
- Carless, D. 2006. Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31, no. 2: 219-233.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31.
- Gopinath, C. (1999). Alternatives to instructor assessment of class participation. *Journal of Education for Business*, 75(1), 10-14.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hernandez, B., Montaner, T., Sese, F. J., & Urquizu, P. (2011). The role of social motivations in e-learning: How do they affect usage and success of ICT interactive tools?. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2224-2232.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002a). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education*, 27(1), 53-64.
- Higgins, R., P. Hartley, and A. Skelton. (2002b). "What do you expect?": Students' responses to assessment feedback. In *Changing contexts for teaching and learning*, ed. M. Graal, 99-116. Leicester: Teaching and Learning Unit, University of Leicester.
- Hounsell, D. 1987. Essay writing and the quality of feedback. In *Student learning: Research in educational and cognitive psychology*, ed. J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck, and D.W. Piper, 109-119. Milton Keynes: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. In *Rethinking assessment in higher education* (pp. 111-123). Routledge.
- Imbernón, F., & Medina, J. L. M. M. (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144977/1/4cuaderno.pdf>
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). *Convergence culture*.
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2009). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Morell, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?. Marfil.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. Online Submission. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/58909644.pdf>
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G., & Allaway, D. (2004). The motivational effect of ICT on pupils. *Department of Educational Research*.
- Penny, A.J., and C. Grover. 1996. An analysis of student grade expectations and marker consistency. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 21, no. 2: 173-84.
- Poulas, A., and J. Mahony. 2007. Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 33, no. 2: 143-54.
- Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of consumer culture*, 10(1), 13-36.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The value of self and peer assessment to the developing lifelong learner. *Improving student learning—improving students as learners*, 56-66.
- Stefani, A.J. (1992). Comparison of collaborative, self, peer and tutor assessment in a biochemistry

practical. *Biochemical Education*, 20(3), 148-151.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.

Wilden, S. (2017). *Mobile learning*. Oxford: Oxford University Press.

Yoon, S. Y., Lee, J., & Lee, C. H. (2013). *Interacting with screenagers in classrooms*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103(1), 534-541.