



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en el aula: Nuevas estrategias didácticas en humanidades

Coords.

Isabel Granados Chiguer

Verónica Jiménez Jiménez

José Andrés Carretero Bruña

Pedro Miguel Naranjo

Juan Álvarez García

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN EL AULA:
NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN HUMANIDADES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN EN EL AULA
NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN HUMANIDADES

Coords.

ISABEL GRANADOS CHIGUER
VERÓNICA JIMÉNEZ JIMÉNEZ
JOSÉ ANDRÉS CARRETERO BRUÑA
PEDRO MIGUEL NARANJO
JUAN ÁLVAREZ GARCÍA

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

INNOVACIÓN EN EL AULA: NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN HUMANIDADES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 235 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-689-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------|----|
| PRÓLOGO | 13 |
| ISABEL GRANADOS CHIGUER | |
| VERÓNICA JIMÉNEZ JIMÉNEZ | |
| JOSÉ ANDRÉS CARRETERO BRUÑA | |
| PEDRO MIGUEL-NARANJO | |
| JUAN ÁLVAREZ GARCÍA | |

SECCION I. HISTORIA, ARQUEOLOGÍA Y GEOGRAFÍA

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE EGIPTO Y EL PRÓXIMO ORIENTE ANTIGUOS EN EL AULA DIDÁCTICA ANTONIO BLANCO FREIJEIRO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID | 17 |
| CLAUDIA VALERIA ALONSO MORENO ¹ | |
| CARLOS FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ | |
| PAULA GÓMEZ SANZ | |
| JUAN ÁLVAREZ GARCÍA | |
| CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DEL OBJETO APLICADA A LA ENSEÑANZA: LA NAVEGACIÓN ANTIGUA, UN CASO DE ESTUDIO | 36 |
| GERARD CABEZAS GUZMÁN | |
| CAPÍTULO 3. LA CERÁMICA COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA | 53 |
| LAURA SALGUERO LEDESMA | |
| ANTONIO ARROYO MARTÍNEZ | |
| GUIOMAR PULIDO-GONZÁLEZ | |
| PEDRO MIGUEL-NARANJO | |
| CAPÍTULO 4. ARQUEOLOGÍA AÉREA Y GEOFÍSICA APLICADAS: ACERCANDO EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO OCULTO A LOS MÁS PEQUEÑOS | 68 |
| STEFANO DE NISI | |
| ANDREA GIL LLORENTE | |
| ISABEL GRANADOS CHIGUER | |
| CAPÍTULO 5. EL OJO DIGITAL. USO DE TECNOLOGÍAS DE RECONOCIMIENTO ÓPTICO DE CARACTERES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA | 84 |
| RAFAEL DURO GARRIDO | |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 6. EL ITINERARIO DEL AUTOESTOPISTA IMPERIAL: LA RADIO UNIVERSITARIA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA | 100 |
| <p style="text-align: center;">ÁLVARO CORRALES ÁLVAREZ RAFAEL HIDALGO PRIETO ISABEL GRANADOS CHIGUER PEDRO MIGUEL NARANJO</p> | |
| CAPÍTULO 7. ¿QUÉ PERCIBEN LOS/AS ESTUDIANTES SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO? | 116 |
| <p style="text-align: center;">ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE</p> | |
| CAPÍTULO 8. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO Y LA TRANSICIÓN ENERGÉTICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL ITINERARIO GEOGRÁFICO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO).... | 137 |
| <p style="text-align: center;">FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA JONATAN ARIAS-GARCÍA JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-LACHICA</p> | |
| CAPÍTULO 9. EDUCAR PARA PREVENIR. FORMACIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LAS INUNDACIONES DEL ALUMNADO ESCOLAR..... | 157 |
| <p style="text-align: center;">ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE</p> | |
| CAPÍTULO 10. SITUACIONES DE APRENDIZAJE FUERA DEL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA A PARTIR DE LOS HUERTOS URBANOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)..... | 177 |
| <p style="text-align: center;">FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-SEGURA JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES JONATAN ARIAS-GARCÍA JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ-LACHICA</p> | |
| CAPÍTULO 11. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTRODUCCIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LOS ODS Y LA AGENDA 2030 DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO DENTRO DE LA ASIGNATURA DE BIOGEOGRAFÍA..... | 198 |
| <p style="text-align: center;">MARÍA CRISTINA DÍAZ-SANZ PEDRO JOSÉ LOZANO-VALENCIA</p> | |
| CAPÍTULO 12. APRENDIZAJE PRÁCTICO, CONTEXTUALIZADO Y GLOBAL: LOS INDICADORES OFICIALES DEL DESARROLLO HUMANO (ONU)..... | 220 |
| <p style="text-align: center;">J. JAVIER SERRANO LARA</p> | |
| CAPÍTULO 13. APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA APS SOBRE CARTOGRAFÍA Y MAPAS TOPOLÓGICOS. IMPLEMENTACIÓN DE UN PROYECTO DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ENSEÑANZA MEDIA...237 | |
| <p style="text-align: center;">CARLOS FERRÁS SEXTO VÍCTOR BOUZAS BLANCO</p> | |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 14. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA PADLET PARA ESTUDIANTES DE HISTORIA..... | 262 |
| M ^a SALUD TOCINO FERNÁNDEZ | |
| CAPÍTULO 15. VIOLENCIA SEXUADA EN LA DISCIPLINA HISTÓRICA: CÓMO ENSEÑARLA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS | 278 |
| MIGUEL ÁNGEL RUBIO LAPEÑA | |
| ELIA ARCE ISABEL | |
| CAPÍTULO 16. EXPLORING THE VIRTUAL REPRESENTATIONS OF THE ANCIENT GREECE IN FORTNITE AND ITS POTENTIAL USE IN EDUCATION | 297 |
| ELISA SERRANO AUSEJO | |
| GUSTAVO CAMACHO VÉLEZ | |
| VÍCTOR GÓMEZ MUÑIZ | |
| ARÁNZAZU GARCÍA MARTÍNEZ | |
| CAPÍTULO 17. ANÁLISIS BIANUAL DE LA GAMIFICACIÓN IMPLEMENTADA EN LA HISTORIA DE LOS PAÍSES DE HABLA INGLESA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 320 |
| GEMA BARREDA ASENJO | |
| ANTONIO LÓPEZ AMORES | |
| CAPÍTULO 18. EL ALUMNADO CREADOR-RECEPTOR | 338 |
| MARÍA ROCÍO RUIZ-PLIEGUEZUELOS | |
| CAPÍTULO 19. ARQUITECTURAS VIAJADAS COMO APRENDIZAJE CONTEMPORÁNEO..... | 355 |
| SÁLVORA FELIZ | |
| CAPÍTULO 20. CONSTRUIR EL ESPACIO DOMÉSTICO EN EL SIGLO XVIII...370 | |
| MARTA CRIADO ENGUIX | |
| CAPÍTULO 21. EL USO DIDÁCTICO Y EL VALOR EDUCATIVO DEL PATRIMONIO ETNOGRÁFICO. EL CONOCIMIENTO DE LAS INFRAESTRUCTURAS DOMÉSTICAS RELACIONADAS CON LA CASA EN LA GRANADA MODERNA | 387 |
| DANIEL JESÚS QUESADA MORALES | |
| CAPÍTULO 22. EL CINE HISTÓRICO DE JUAN DE ORDUÑA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA Y ELEMENTO DE ANÁLISIS PARA EL INVESTIGADOR: ALGUNAS CONSIDERACIONES | 409 |
| AGUSTÍN J. PÉREZ CIPITRIA | |
| CAPÍTULO 23. ACTIVAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAL: EL <i>FEEDFORWARD</i> Y SU IMPACTO EN LA CONSOLIDACIÓN DE SABERES PROCEDIMENTALES Y EN LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO | 424 |
| ORIO L UJÁN FELIU | |

SECCION II.
ARTES

- CAPÍTULO 24. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA IMAGEN ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN DE VALORES. ENTRE LA PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN Y LA AXIOLOGÍA 442
MIGUEL ÁNGEL ESPINOSA VILLEGAS
- CAPÍTULO 25. DESPUÉS DE AUSCHWITZ NO SE PUEDEN ESCRIBIR POEMAS, SE DEBEN NARRAR HISTORIAS. LA ESCRITURA DRAMÁTICA Y OTRAS HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS PUESTAS AL SERVICIO DE LOS ALUMNOS QUE SE CUESTIONAN 462
VERONICA JIMENEZ JIMENEZ
- CAPÍTULO 26. ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS 484
MARÍA IÑESTA JACOBO
IGNASI NAVARRO SORIA
CARMEN MAÑAS VIEJO
SANDRA PÉREZ MENDOZA
- CAPÍTULO 27. EL USO DEL BLOG COMO CUADERNO DE BITÁCORA MULTIMEDIA EN UN AULA DE MÚSICA DE BACHILLERATO 500
LUIS R. SUÁREZ-CANEDO
- CAPÍTULO 28. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA MUSICAL EN LA SOCIEDAD OCCIDENTAL DEL SIGLO XX. LA FORMACIÓN DE LAS NUEVAS AUDIENCIAS 513
ALBERTO RODRÍGUEZ MOLINA
- CAPÍTULO 29. JAZZ PARA PERDERSE: *LEAVING LAS VEGAS* (1995) ... 530
MIGUEL GUERRA GALLARDO
VERONICA JIMENEZ JIMENEZ
- CAPÍTULO 30. ¿INFLUYE LA EXPERIENCIA PREVIA? ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN BASADA EN EL USO DE MEDIOS SOCIALES DENTRO DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL 546
PABLO JIMENEZ JIMENEZ
MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ SERRANO
- CAPÍTULO 31. VÍDEO Y VOLUMEN. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LA INCORPORACIÓN DEL VÍDEO EN LAS PROPUESTAS PRESENTADAS POR LOS ALUMNOS DEL GRADO SUPERIOR DE BELLAS ARTES DENTRO DEL ÁMBITO DE LA ESCULTURA 562
MARÍA DOLORES GARCÍA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 32. TRIVIART: OTRA MANERA DE ENSEÑAR
HISTORIA DEL ARTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS..... 592
JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ

CAPÍTULO 33. LA INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE
DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA CONSTRUCCIÓN ARTÍSTICA
Y DE LOS RELATOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS 613
JOSÉ CARLOS MARTÍN CONTRERAS
JESÚS PORRES BENAVIDES

CAPÍTULO 34. EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN
LAS ASIGNATURAS HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA Y PATRIMONIO
FOTOGRAFICO. COMPETENCIAS EN HABILIDAD Y CONOCIMIENTO 635
MARIA JOSEP MULET GUTIÉRREZ
JUAN CARLOS OLIVER TORELLÓ

SECCION III. LENGUA Y LITERATURA

CAPÍTULO 35. FORMACIÓN DE PALABRAS E IMAGINACIÓN,
VOCES Y FRASEOLOGÍA: DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES
PARA EL ESTUDIO DE LA LEXICOLOGÍA DEL ESPAÑOL..... 662
ANA MARÍA PÉREZ MARTÍN

CAPÍTULO 36. LA FORMACIÓN DE GENTILICIOS EN ESPAÑOL:
PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA SU ESTUDIO..... 679
ANWAR HAWACH UMPIÉRREZ

CAPÍTULO 37. EL PODER DE LA PALABRA: RETÓRICA Y
DISCURSO EN LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA 695
ANNA PEIRATS
FRANCISCO JAVIER ARTEAGA

CAPÍTULO 38. REDES SOCIALES Y FONÉTICA CATALANA:
UN NUEVO ENFOQUE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS
Y MAESTROS // XARXES SOCIALS I FONÈTICA CATALANA:
UN NOU ENFOCAMENT PER A LA FORMACIÓ DE MESTRES 712
DIANA NASTASESCU

CAPÍTULO 39. HACIA LA ENSEÑANZA DE LOS LATINISMOS
CRUDOS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA DE INGLÉS 729
VALERIA HERNÁNDEZ GARCÍA

CAPÍTULO 40. MOTIVATION AS A KEY CONTRIBUTING FACTOR
IN LANGUAGE ACQUISITION: CASE STUDY OF COLLEGE
STUDENTS LEARNING MANDARIN CHINESE..... 744
CATALINA CHENG-LIN

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 41. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN | 760 |
| RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO SARA CASCO-SOLÍS | |
| CAPÍTULO 42. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA PRESENCIAL DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO | 779 |
| JULIA MAGDALENA PIECHOCKI-SERRA | |
| CAPÍTULO 43. <i>EL REY LEÓN</i> COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA LENGUA ÁRABE: FUSIÓN DE MÚSICA Y MÉTODOS INTERACTIVOS PARA FAVORECER SU DINAMISMO Y ADQUISICIÓN .. | 798 |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD | |
| CAPÍTULO 44. INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA A LA LENGUA ÁRABE: EL USO DE MARIQUITINA PARA GAMIFICAR EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO Y LA GRAMÁTICA | 813 |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD | |
| CAPÍTULO 45. INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE NIZAR QABBANI Y LA MÚSICA: UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA PARA MEJORAR EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ÁRABE..... | 827 |
| SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD | |
| CAPÍTULO 46. MODELOS DE LENGUAJE Y ELE. USO DE LOS ADJETIVOS | 843 |
| M.ª VICTORIA CANTERO ROMERO | |
| CAPÍTULO 47. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A NIVEL UNIVERSITARIO EN CHINA A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS | 861 |
| DIEGO LÓPEZ GARCÍA DIEGO LÓPEZ LUQUE WALTER FEDERICO GADEA EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA | |
| CAPÍTULO 48. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA DE ALUMNOS CHINOS UNIVERSITARIOS .. | 875 |
| DIEGO LÓPEZ GARCÍA DIEGO LÓPEZ LUQUE WALTER FEDERICO GADEA EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA | |
| CAPÍTULO 49. MONOLINGUAL AND BILINGUAL PRODUCTION OF ENGLISH SENTENTIAL SUBJECTS: THE FROG STORY | 891 |
| SONJA MUJGINOVIC | |

| | |
|---|------|
| CAPÍTULO 50. BANDAS DESENHADAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS: POTENCIALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 912 |
| KEILA COELHO BARBOSA | |
| CAPÍTULO 51. O USO DOS TRAVA-LÍNGUAS COMO PROPOSTA DIDÁTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA..... | 926 |
| KEILA COELHO BARBOSA | |
| CAPÍTULO 52. O USO DA CANÇÃO COMO ELEMENTO MOTIVADOR NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA | 940 |
| KEILA COELHO BARBOSA | |
| JOÃO MANUEL NUNES DA SILVA NOGUEIRA | |
| CAPÍTULO 53. LITERATURA Y CULTURA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS JURÍDICO PENAL | 955 |
| M ^a PAZ MARÍN GARCÍA | |
| CAPÍTULO 54. EL APS Y LA COMPETENCIA LECTORA: UN RETO DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL | 970 |
| BELÉN MONTIJANO SERRANO | |
| ISABEL SEGURA MORENO | |
| CONSUELO BURGOS BOLÓS | |
| VERÓNICA TORRES MOYA | |
| CAPÍTULO 55. PROPUESTA DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOLOGÍA JAPONESA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS LITERARIOS BUDISTAS | 986 |
| DIEGO LÓPEZ GARCÍA | |
| DIEGO LÓPEZ LUQUE | |
| WALTER FEDERICO GADEA | |
| EMILIO JOSÉ DELGADO ALGARRA | |
| CAPÍTULO 56. EL <i>QUIJOTE</i> PARA NIÑOS: ANÁLISIS DE DIEZ ADAPTACIONES LITERARIAS GRADUADAS | 1004 |
| IRENE RODRÍGUEZ CACHÓN | |
| CAPÍTULO 57. JUEGOS QUE HACEN HISTORIAS: EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA | 1020 |
| LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ | |
| CAPÍTULO 58. HIPOTEXTOS FILOSÓFICOS Y MÉDICOS EN LA LITERATURA INFANTIL | 1035 |
| ELENA CANO TURRIÓN | |
| CAPÍTULO 59. “CARTA A LÁZARO DE TORMES”: <i>FANFIC</i> Y ESCRITURA COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA | 1056 |
| LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ | |

| | |
|---|------|
| CAPÍTULO 60. LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA CREATIVA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO | 1074 |
| ANNA PEIRATS | |
| FRANCISCO JAVIER ARTEAGA | |
| CAPÍTULO 61. LITERATURA Y CINE EN EL AULA UNIVERSITARIA: LA FIGURA FEMENINA DE HOLLYWOOD EN <i>MARILYN NO ES MONROE</i> (2012), DE GREGORIO MORALES | 1093 |
| ALBERTO GARCÍA-AGUILAR | |
| CAPÍTULO 62. LA ACCIÓN TUTORIAL A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA TUTORIZACIÓN DE TFG EN LITERATURA ESPAÑOLA..... | 1108 |
| NÚRIA LORENTE QUERALT | |
| MARIA MORANT GINER | |
| CAPÍTULO 63. INNOVATION IN TEACHING THROUGH AI: NEW TOOLS FOR TEACHING IDIOMS TO UNIVERSITY STUDENTS | 1124 |
| CRISTINA LARA-CLARES | |
| CRISTINA FERNÁNDEZ-ALCAINA | |
| ALBA E. RUZ GÓMEZ | |
| CAPÍTULO 64. AI IS HERE TO STAY! SHOULD WE ADAPT OR IGNORE? A DISCUSSION ON THE CHANGING LANDSCAPE IN THE LANGUAGE TEACHING CLASSROOM..... | 1150 |
| LILLY ESCOBAR ARTOLA | |
| CAPÍTULO 65. INTEGRATING EXTRAMURAL ENGLISH WITH CLASSROOM INSTRUCTION: REFLECTIVE INSIGHTS ON THE USE OF CHATGPT IN ENGLISH FOR TOURISM (EFT) LESSONS TO PROMOTE COLLABORATIVE LEARNING..... | 1166 |
| YOLANDA JOY CALVO BENZIES | |
| RAQUEL P. ROMASANTA | |
| CAPÍTULO 66. EL <i>MICROLEARNING</i> EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL TRABAJO DE FIN DE GRADO | 1195 |
| CRISTINA BLANCO GARCÍA | |
| MARTA MARTÍN GILETE | |

ACTIVAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y COMPETENCIAL: EL *FEEDFORWARD* Y SU IMPACTO EN LA CONSOLIDACIÓN DE SABERES PROCEDIMENTALES Y EN LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

ORIO L UJÁN FELIU

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene el objetivo de analizar cómo el uso del *feedforward* en la evaluación de una asignatura del grado en Historia permite tanto consolidar los aprendizajes y competencias de los alumnos y las alumnas, como mejorar el rendimiento académico. Se analiza el impacto de las orientaciones escritas que ofrece el profesor con relación a las mejoras en las evidencias de aprendizaje y a su relación con el rendimiento académico.

En primer lugar, cabe mencionar que este análisis se realiza en una asignatura cuyos resultados de aprendizaje se asientan en un aprendizaje competencial. El objetivo principal es que las y los estudiantes adquieran competencias básicas de la disciplina para desarrollarse posteriormente como profesionales de la materia, ya sea en el campo de la investigación, en la docencia, en el mundo de la archivística o el patrimonio cultural, entre otras posibilidades.

Mi propuesta se fundamenta particularmente en la adquisición de competencias procedimentales (saber hacer). A continuación, se detalla la propuesta de estas competencias (Luján, 2023):

1. - Competencia historiográfica en búsqueda y análisis de fuentes (primarias y secundarias). Los alumnos y las alumnas deben ser capaces de saber buscar fuentes primarias (saber en qué lugares buscar y cómo proceder para encontrar

documentación potencialmente interesante para las investigaciones planteadas), así como fuentes secundarias. Es decir, saber dónde buscar bibliografía especializada y adquirir habilidades para utilizar correctamente catálogos bibliográficos y recursos similares. Pero no se trata solo de saber buscar dicha documentación, sino también de ser capaces de leer y analizar críticamente las fuentes. Esto es, adoptar una actitud crítica con ellas (y aquí me remito a las conexiones entre estos saberes procedimentales con otros saberes actitudinales). Ello tiene que permitir a las historiadoras e historiadores ser capaces de tomar distancia con el relato leído, así como saber contextualizar la información de manera adecuada, cotejar la información con otra documentación y otras fuentes, contrastar la información obtenida y comparar distintos puntos de vista, etc.

2.- Competencia historiográfica investigadora. Saber plantear una investigación, justificarla científicamente y ser capaz de llevarla a cabo no es un ejercicio sencillo. Eso implica obviamente dominar la primera competencia en búsqueda de fuentes primarias y secundarias, pero también saber interpretarlas críticamente. Una vez conseguido este objetivo, las estudiantes y los estudiantes tienen que ser capaces de detectar los vacíos historiográficos presentes a partir de la bibliografía existente sobre una determinada temática y, desde esta base, argumentar las aportaciones que se podrían llevar a cabo en el caso de desarrollar la investigación. La búsqueda eficaz de documentación primaria puede ayudar a sustentar este tipo de contribuciones.

3. - La competencia historiográfica lectora no implica únicamente saber leer, sino que se trata de saber analizar y comprender la información leída tanto de fuentes primarias como de secundarias. Además, se presume como objetivo una lectura crítica que permita tomar distancia y no asumir directamente el relato proporcionado por estas fuentes. Se trata de ser capaz de extraer la información más relevante para poder interpretar procesos y hechos históricos, así como saber contextualizar y contrastar información.

4.- Competencia historiográfica en escritura. Saber escribir de acuerdo con las pautas historiográficas adquiridas es un objetivo fundamental. Esto es, saber escribir después de conocer la consulta de bibliografía básica y familiarizarse con los principales debates historiográficos relacionados con la temática que se analice -dominio competencia 3-, citando correctamente y evitando el plagio.

5. - Competencia en citación. Aunque no se trate obviamente de una competencia exclusiva en el ámbito de la Historia y de las Humanidades, sino concerniente a la transmisión de los saberes humanos, es indispensable saber citar correctamente, tanto para identificar las ideas en las que apoyamos nuestras propuestas y reconocer su origen científico, como para evitar el plagio.

Son saberes indispensables para cualquier historiador/a que quiera dedicarse a la investigación y a la docencia a cualquier nivel, pues también deberán saberse transmitir a sus alumnos y alumnas. Para aprehenderlos no es suficiente con explicar estos procedimientos mediante un aprendizaje pasivo, sino que deben asimilarse mediante su ejercicio y, por consiguiente, desde un aprendizaje activo. Eso significa que deben realizarse prácticas que permitan desempeñar dichos conocimientos, a la vez que el/la docente facilite *feedback* a tiempo para integrarlos, indicando aquellos aspectos correctamente desempeñados y aquellos que no se han desempeñado del todo bien y que podrían mejorarse mediante algunas acciones. En este sentido, el o la docente ayudará a integrarlos explicando cómo debe procederse para hacerlo correctamente. Es decir, según cada caso facilitar la información individualizada para un mejor desempeño (*feedforward*). Se analizará con detalle cada uno de estos pasos en los siguientes apartados.

Finalmente, se puede realizar la tarea una vez se han practicado las actividades y se va asimilando la adquisición de las competencias esperadas. Y eso se puede aplicar en una gran diversidad de asignaturas, adaptando la forma de proceder al tipo de contenidos de cada asignatura.

1.1. EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL Y SIGNIFICATIVO

¿Cómo trabajar estas competencias y facilitar su asimilación? Aquí se propone un ejercicio que tiene como resultado final pedir a los alumnos y a las alumnas que elaboren una propuesta para una posible investigación historiográfica. Se trata de un trabajo, cuya elaboración supone un porcentaje significativo de la nota final de la asignatura, además de exámenes, prácticas y otras evidencias de evaluación.

Eso implica escoger y plantear un tema de investigación de acuerdo con el estado de los avances historiográficos sobre un tema determinado y sus posibilidades de innovación, elaborar un estado de la cuestión y explicar la metodología a desempeñar, así como identificar y comentar la utilidad de la consulta de fuentes secundarias de apoyo para la investigación y potenciales fuentes primarias (fuentes de archivo y de hemeroteca). Se trata, en este último caso, de comentar los contenidos principales de estas fuentes, así como de argumentar la coherencia y contribución de las mismas al enfoque aplicado a la temática de análisis. El objetivo, por consiguiente, es trabajar la mayor parte de competencias antes detalladas (1 a 5).

En el caso que se analiza se trata de la asignatura Historia Contemporánea de España I. La Época de la Revolución Liberal del grado en Historia de la Universitat Autònoma de Barcelona. La asignatura tiene como objetivo principal proporcionar contenidos y recursos analíticos sobre los procesos de naturaleza política, socioeconómica y cultural que vive la sociedad española en el periodo 1808-1874. El marco cronológico contempla la crisis del Antiguo Régimen, que estalla en 1808, hasta el proceso que termina con la Primera República, en un espacio, el español, plural y diverso, permeable a las influencias europeas y americanas. En cualquier caso, y como se verá, por la naturaleza de la propuesta aquí examinada, se entiende aplicable a cualquier otra asignatura del mismo grado. En caso de querer adaptar la propuesta, se entiende que sería necesaria una adecuación a los contenidos propios de cada materia.

La asignatura Historia Contemporánea de España I. La Época de la Revolución Liberal es una asignatura de 2º semestre de 2º curso del mencionado grado en Historia de la Universitat Autònoma de Barcelona,

que se estudia después de realizar en el primer semestre del mismo curso la asignatura Métodos y técnicas para la investigación en historia, donde se presupone que ya han tratado sobre estos aspectos y destrezas vinculadas al planteamiento de una investigación historiográfica. Mi experiencia me sugiere que los aprendizajes no se han consolidado y que las personas matriculadas en el grado llegan con algunas carencias competenciales al final del grado, cuando tienen que realizar el Trabajo de Fin de Grado y poner en práctica buena parte de estas competencias. Por eso, considero relevante para su aprendizaje y desempeño consolidar estas competencias procedimentales.

Como han demostrado los avances especializados en la materia, el aprendizaje para que sea significativo y no mecánico debe favorecer una enseñanza volcada hacia la comprensión (Moreira, 2017). Como ya propuso Ausubel (1963 y 2000) en su contribución referencial, el aprendizaje significativo no responde a una tarea de almacenar información. Más bien tiene en cuenta cómo ideas y conceptos son incorporados desde una posición activa.

En otras palabras, como profesor, no debo esperar que explicando en una sesión cómo plantear una investigación historiográfica, los alumnos y las alumnas sepan hacerlo de inmediato. Más bien, se deben plantear situaciones que favorezcan el aprendizaje significativo para que cada persona pueda asentar los procedimientos en sus propios conocimientos. Para que las competencias sean adquiridas y el ejercicio planteado de elaborar una propuesta de investigación historiográfica pueda resolverse adecuadamente, el profesor plantea tres estadios:

- Un primer estadio en el que después de las explicaciones del profesor sobre cómo elaborar un estado de la cuestión, cómo citar correctamente y cómo buscar información sobre fuentes primarias y secundarias se realicen prácticas en el aula por parte de los estudiantes. Por ejemplo, se propone un ejercicio para cambiar las citas de un texto: del modelo Chicago a APA. Una vez realizado, se revisa la tarea en clase y se esclarecen dudas y posibles dificultades. También se complementa con otra práctica que propone buscar información sobre un tema concreto en portales especializados, como PARES. Y,

finalmente, se lee algún ejemplo de estado de la cuestión y se identifican sus partes principales.

- Un segundo estadio en el que los estudiantes y las estudiantes realizan (voluntariamente) un primer borrador de su trabajo y reciben orientaciones por parte del profesor.
- Un último estadio que supone la entrega final del proyecto después de la revisión del trabajo.

Es en el paso del segundo al tercer estadio que el profesor da orientaciones, buscando favorecer el aprendizaje significativo por parte de las alumnas y los alumnos y facilitando la consolidación de los aprendizajes competenciales. Y es en ese momento que juega un papel determinante el *feedback* y, aún más particularmente, el *feedforward*. De acuerdo con esto, el profesor ofrece *feedforward* después de la entrega del primer borrador del trabajo y eso permite un mejor desempeño y adquisición de las competencias esperadas.

El *feedback* significa retroalimentación y hace referencia a cómo los estudiantes y las estudiantes reciben indicaciones sobre su desempeño en las tareas realizadas. Es evidente que puede estar conectado y debe estar conectado con la realización de tareas futuras, en el sentido que estas observaciones pueden ser aplicadas en tareas subsiguientes. En efecto, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) indican que una buena práctica del *feedback* tiende a reforzar la capacidad de los y las estudiantes para regular su desempeño y que, entre otros principios, ayuda a clarificar qué es un buen desempeño en la tarea y ofrece información de calidad acerca del aprendizaje.

Sin embargo, es específicamente el *feedforward* el que permite contribuir más eficazmente a un mejor desempeño futuro, ya que el *feedforward* hace referencia a una retroalimentación prospectiva. Esto es, ofrece indicaciones no solo sobre cómo se ha realizado el ejercicio, y si se ha hecho bien o mal (*feedback*), sino también sobre qué se debería hacer y cómo hacerlo para mejorarlo en un futuro. Por consiguiente, se enfatizan las acciones a realizar para conseguir elaborar un trabajo más correcto.

Si bien es cierto que como han demostrado Sadler, Reimann y Sambell (2022) la mayoría de estudios de *feedforward* focalizan su atención en la mejora de las tareas, también lo es que es menos frecuente referirse a la naturaleza, calidad y cantidad de información recibida por parte de los y las estudiantes. Este trabajo centra su análisis en la mejora de las tareas por parte de las alumnas y alumnos, reflexionando sobre cómo el *feedforward* facilita una correcta adquisición de las competencias y el rendimiento académico. Pero también detallará el tipo de información ofrecida como *feedforward*.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este texto se pueden detallar en los siguientes puntos:

- Examinar la funcionalidad del *feedforward* en la asimilación del aprendizaje competencial
- Analizar los rendimientos académicos con relación al impacto de las orientaciones recibidas por escrito
- Comparar los rendimientos académicos entre personas que reciben *feedforward* y personas que no lo reciben

3. METODOLOGÍA

Tal y como se ha descrito en apartados anteriores, se observa la aplicación del *feedforward* por parte del profesor en un trabajo de curso que se divide en dos posibles evidencias de evaluación: una primera evidencia con la entrega de una primera versión de una tarea (opcional por parte de las alumnas y los alumnos), en la que el profesor da orientaciones de mejora, y una segunda evidencia obligatoria con la entrega de la versión definitiva de la tarea.

En concreto, se pide plantear (no desarrollar) una investigación historiográfica sobre un tema vinculado con los contenidos de la asignatura. No se trata, por consiguiente, de realizar la investigación, sino de argumentar historiográficamente el tema escogido y de aportar bibliografía e indicar potenciales fuentes primarias a explorar en caso de desarrollar

la investigación en un futuro. Se espera que el trabajo contenga las siguientes partes: identificar el tema y justificarlo historiográficamente según las directrices de un estado de la cuestión, mención a la metodología, presentar algunas referencias bibliográficas comentadas y presentar algunas referencias de archivo también explicadas. Con este trabajo se espera trabajar las competencias 1, 2, 3, 4 y 5 descritas anteriormente. Una vez se realiza la primera entrega se valora el trabajo desempeñado y se dan indicaciones para su mejora futura.

En relación con la naturaleza de las observaciones proporcionadas a las alumnas y a los alumnos, se dan orientaciones sobre cómo mejorar aspectos relacionados con las competencias 1, 2, 3, 4 y 5. Es decir, si la justificación de la temática no demuestra familiarización con los principales debates historiográficos relacionados con la temática que se analiza y/o no se detectan los vacíos historiográficos presentes a partir de la bibliografía existente se indican estas carencias (*feedback*) y, además, se explica qué es lo que se espera en este apartado (una reflexión sobre las contribuciones principales de la temática, no una descripción de la temática) y en función del análisis individual se recomiendan posibles líneas a explorar, o profundizar alguna reflexión ya apuntada, o cambiar el enfoque, etc. (*feedforward*). Eso facilita un mejor desempeño en las competencias 2, 3 y 4.

En segundo lugar, si el comentario de fuentes presenta carencias o deficiencias se señalan (*feedback*) y se facilitan recomendaciones de cómo acceder a estas fuentes o de algunas referencias potenciales a consultar (*feedforward*). Eso ayuda a mejorar el desempeño en la competencia 1.

Finalmente, si hay deficiencias en la citación, se indican algunos ejemplos de los errores (*feedback*) y de cómo se debería proceder para hacerlo correctamente (*feedforward*). Ello está vinculado a la competencia 5.

Se analizan estas distintas evidencias en dos cursos académicos sucesivos de la misma asignatura. Por consiguiente, se consideran los resultados de aprendizaje obtenidos por las distintas personas, junto con los resultados académicos alcanzados. Se compara así, por un lado, la evolución del rendimiento y resultados académicos de una misma persona considerando las dos evidencias sometidas. Por otro lado, se coteja el rendimiento y resultados obtenidos en la entrega final de aquellas personas que han realizado las dos evidencias -y han obtenido *feedforward*-

con las de aquellas personas que solo han realizado la última evidencia y, por ende, no han gozado de indicaciones mediante *feedforward*.

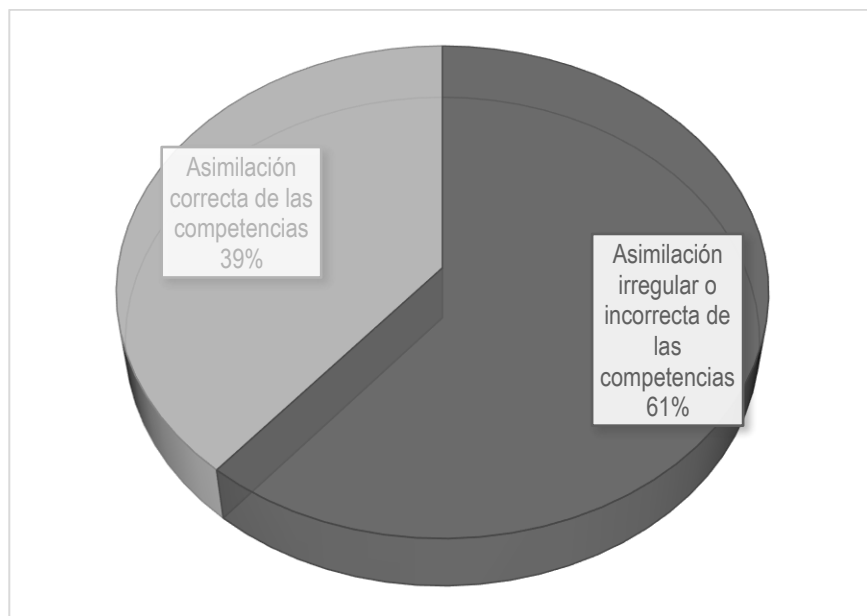
En concreto, se han analizado 66 casos de dos cursos distintos (36 el primero, que a partir de ahora recibirá el nombre de Grupo A, y 30 el segundo, Grupo B).

El Grupo A consta de 36 personas: 18 personas que presentaron la primera y la segunda versión del proyecto, mientras otras 18 personas únicamente presentaron la versión final. Por otro lado, el Grupo B está formado por 30 personas: 20 de ellas sometieron la primera versión y la segunda, mientras 10 solo mandaron la versión final.

4. RESULTADOS

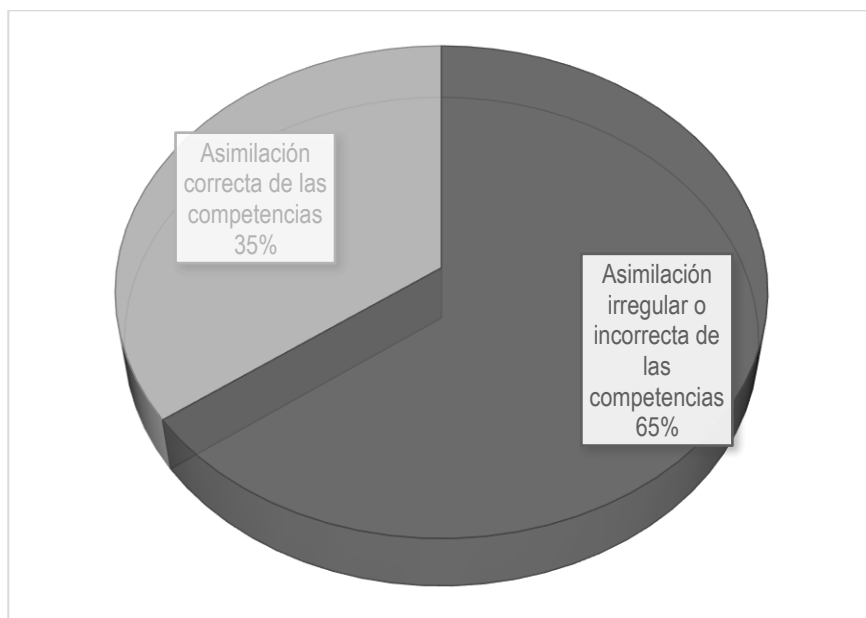
En primer lugar, se ofrecen los resultados de la primera versión del trabajo, comparando los Grupos A y B.

GRÁFICO 1. Primera versión del trabajo, Grupo A. *Más de la mitad de las primeras versiones (11) no demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras más de un tercio (7) ya las desempeñaba con corrección*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. Primera versión del trabajo, Grupo B. *Cerca de dos tercios de las primeras versiones (13) no demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras más de un tercio (7) ya las desempeñaba con corrección.*



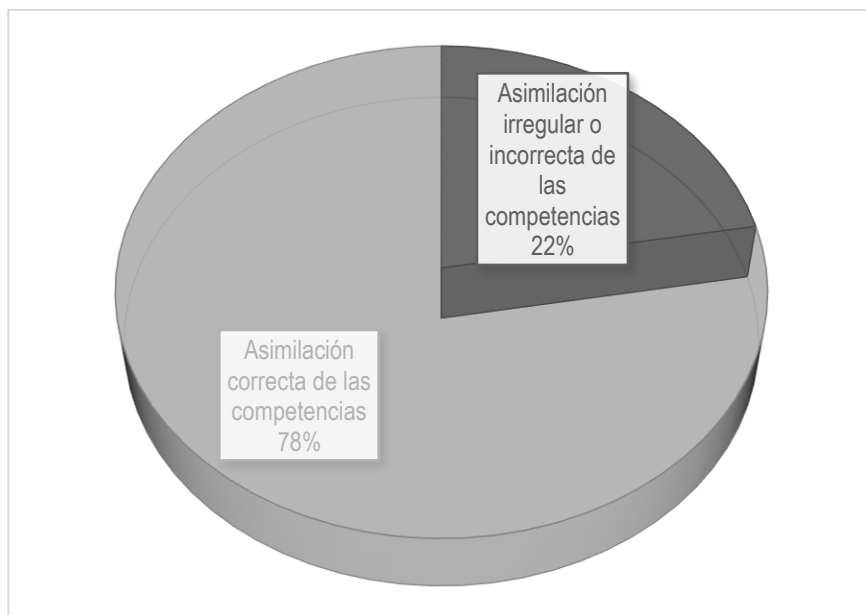
Fuente: elaboración propia

Estos dos primeros gráficos ponen en evidencia aquello indicado anteriormente. A saber: que las explicaciones del profesor no son suficientes para la adquisición generalizada de un aprendizaje significativo. No incluso desde un aprendizaje activo, por el que ya se han realizado previamente algunas prácticas en el aula, ejercitando las competencias esperadas. Para futuras investigaciones, tal vez debería tenerse también en cuenta aquí el impacto del tiempo transcurrido entre la realización de las prácticas en clase y la primera entrega del trabajo: si existe o no un espacio de tiempo demasiado dilatado entre estos pasos y si tiene o no impacto en la asimilación de los saberes procedimentales. Es decir, si un espacio corto facilita un mejor desempeño ya en esta primera entrega, o si bien esta variable no tiene un impacto significativo en los resultados.

Dicho esto, si se analiza ahora la evolución y desempeño de estas mismas personas en la versión final del trabajo, después de haber recibido

feedforward e indicaciones de mejora para la versión final, los resultados son significativamente diferentes. Lo ilustran los gráficos 3 y 4.

GRÁFICO 3. Versión final del trabajo después de haber recibido orientaciones en la primera entrega, Grupo A. *Cerca del 80% (14) de las versiones finales ya demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras aún 4 no se desempeñaban del todo bien.*



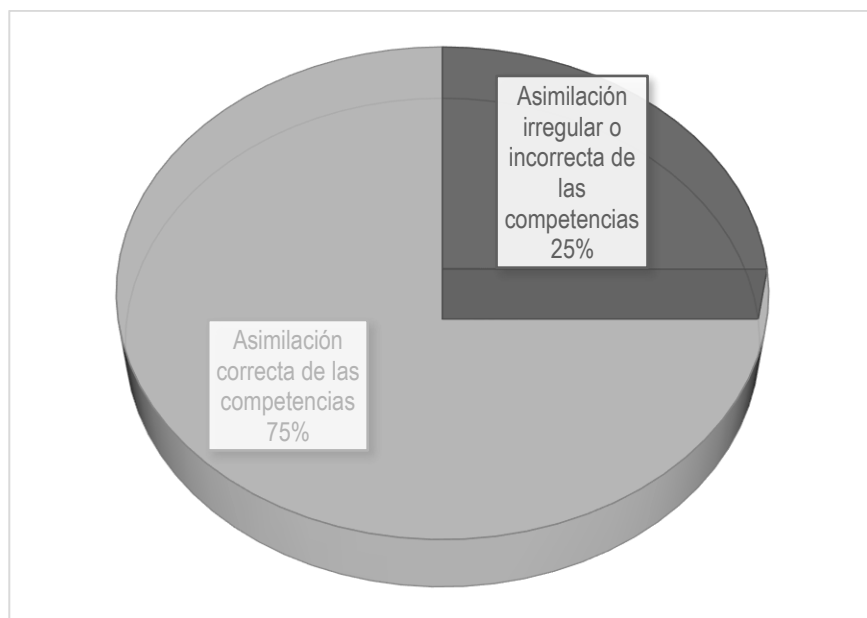
Fuente: elaboración propia

Los resultados entre los dos grupos (A y B) son parecidos, tanto en la primera como en la segunda entrega, no evidenciando diferencias sustanciales dentro de unos márgenes razonables. En ambos casos se apunta a una mejora substancial con relación a la asimilación de las competencias esperadas, de manera que se pasa de un rendimiento correcto minoritario (entre el 35 y el 39%) en la primera versión del trabajo, a un rendimiento correcto mayoritario (entre el 75 y el 78% de los casos).

Llegados a este punto, entiendo también de interés indicar posibles líneas de trabajo para futuras investigaciones que puedan clarificar cuestiones que el presente estudio no termina de resolver. Me refiero a los motivos asociados a la presencia de un porcentaje pequeño, pero significativo (entre el 22 y el 25%), de personas que a pesar de haber

realizado las dos entregas siguen presentando dificultades en la asimilación de las competencias trabajadas.

GRÁFICO 4. Versión final del trabajo después de haber recibido orientaciones en la primera entrega, Grupo B. *Tres cuartas partes de las versiones finales de los trabajos (15) demostraban una asimilación correcta de las competencias esperadas, mientras una cuarta parte (5) aún no habían consolidado las competencias procedimentales trabajadas.*



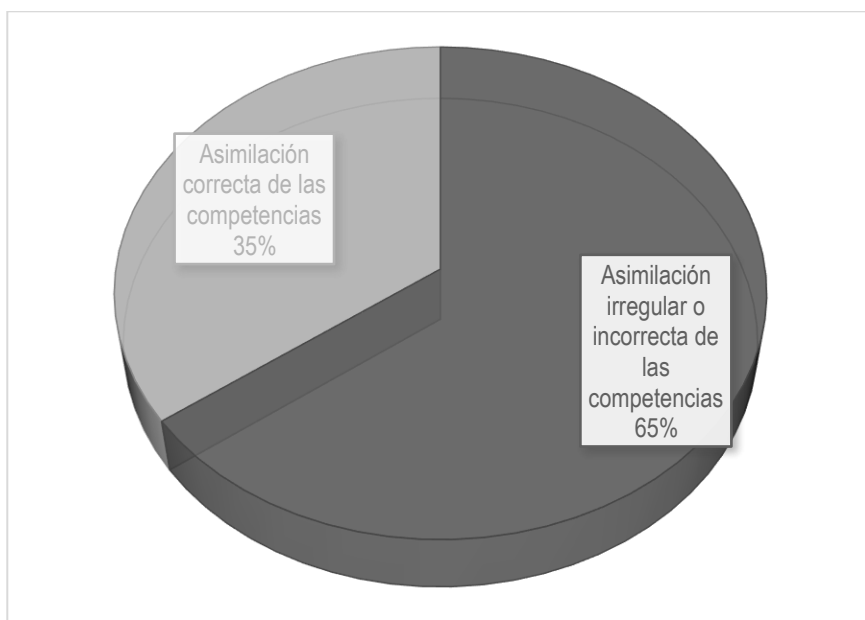
Fuente: elaboración propia

Por ejemplo, analizar si entre las personas que no han asimilado correctamente las competencias esperadas se detecta un porcentaje significativo de absentismo, en primer lugar. Esto es, si el hecho de no participar con regularidad en las clases y, por consiguiente, no haber practicado con anterioridad algunas de las competencias esperadas, tiene o no impacto en los resultados finales a pesar de haber recibido orientaciones de mejora. También si el hecho de gozar de un buen rendimiento en las otras evidencias de evaluación del curso puede tener o no un impacto en el hecho de que algunas personas decidan no revisar con esmero la versión final del trabajo y, por ende, desatender a parte de las indicaciones que proporciona el profesor mediante el *feedforward*. Y, finalmente, prestar atención a la propia percepción de las alumnas o alumnos

con relación a las indicaciones recibidas. Es decir, evaluar si existen problemas o carencias en la transmisión de la información por parte del profesor que dificulta la mejora en las versiones finales de los trabajos.

Finalmente, se analizará el desempeño en ambos grupos (A y B) en los casos que hay una única entrega final y, por consiguiente, sin la posibilidad de recibir *feedforward*. Al no haber recibido indicaciones de mejora, estos trabajos no gozan de la posibilidad de corregir la versión final. Los resultados se pueden apreciar en los gráficos 5 y 6.

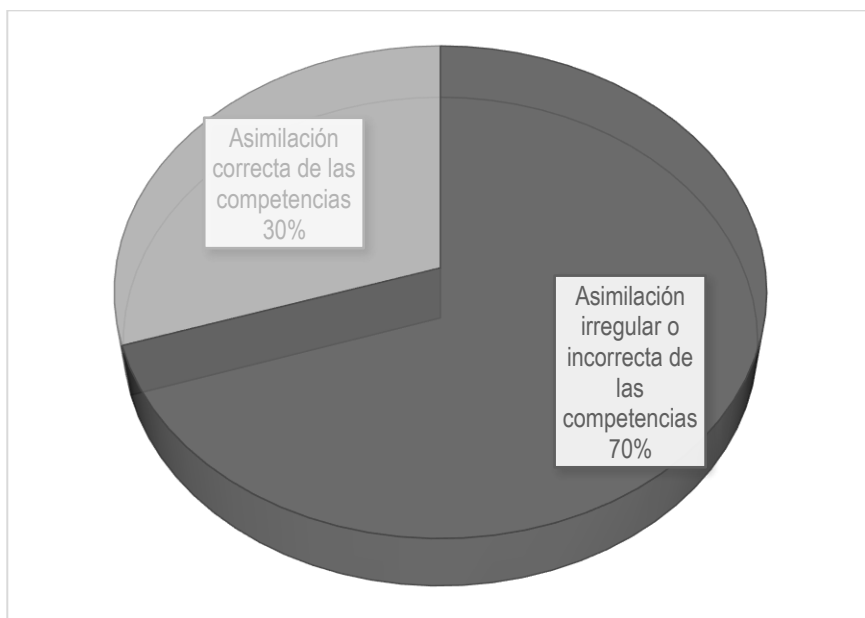
GRÁFICO 5. Versión única y final del trabajo, Grupo A. Más de la mitad de los trabajos (12) presentan carencias en la asimilación de las competencias esperadas, mientras dos quintas partes (8) ya desempeñaban correctamente los saberes procedimentales esperados.



Fuente: elaboración propia

Ambos gráficos (5 y 6) presentan unos resultados parecidos, con una parte mayoritaria que no ha asimilado correctamente las competencias. Alrededor de un tercio, ya sea un poco más en el grupo A (35%) o un poco menos en el grupo B (30%), no ha asentado aún con corrección los saberes procedimentales esperados.

GRÁFICO 6. Versión única y final del trabajo, Grupo B. Más de dos tercios (7) de los trabajos presentan una asimilación irregular o incorrecta de las competencias esperadas, mientras poco menos de un tercio de los trabajos (3) se desempeñaban correctamente.



Fuente: elaboración propia

En ambos casos se apunta a una situación de dificultades en la adquisición de las competencias esperadas. Los resultados no son significativamente divergentes, vale la pena indicarlo, a la primera entrega de las personas que sometieron dos versiones. Es decir, son equiparables en resultados a los gráficos 1 y 2, pues en todos los casos era la primera vez que se sometía a evaluación el ejercicio sin haber recibido *feedforward* y únicamente después de haber realizado algunas prácticas en clase. Vale la pena recordar que en esos casos se detectaba un porcentaje de entre el 35 y el 39% de trabajos con asimilación incorrecta o irregular de las competencias esperadas y, por consiguiente, con índices muy semejantes a estos 30 y 40% de versiones únicas y finales.

5. DISCUSIÓN

En el apartado anterior se ha analizado el papel del *feedforward* como instrumento que facilita la asimilación de los aprendizajes

competenciales esperados. Se ha visto como su introducción es crucial para que se asienten las competencias en la mayor parte de las alumnas y los alumnos, como corroboran los resultados de los gráficos 2 y 3. Pero además también se han indicado algunos puntos de discusión tanto de los resultados presentes, como de líneas de investigación futuras que podrían clarificar mejor algunos de los resultados aquí presentados.

En primer lugar, se ha indicado la necesidad de prestar más atención al tiempo transcurrido entre las prácticas realizadas en el aula y la entrega de la primera versión del trabajo. Ello tal vez podría tener un impacto en los resultados de asimilación de competencias que podría incrementar la consolidación de los aprendizajes en caso de realizarse en un corto periodo de tiempo. Es una hipótesis.

En segundo lugar, se ha apuntado la necesidad de seguir investigando con relación a las personas que a pesar de haber realizado las dos entregas del trabajo siguen presentando dificultades en la asimilación de los saberes procedimentales trabajados. Representan un porcentaje pequeño (22-25%), pero significativo. Según las conclusiones alcanzadas, ello no restaría relevancia al uso del *feedforward* como herramienta para la mejora de los aprendizajes, pero tal vez podría indicar posibles mejoras de la naturaleza de la información facilitada para alcanzar mayores porcentajes de rendimiento competencial.

Por otro lado, y centrando la atención en los beneficios de las orientaciones facilitadas, además de la asimilación de unos aprendizajes competenciales, el *feedforward* también se revela como una herramienta útil para la mejora de los resultados académicos. Así, entre las personas que reciben *feedforward* de los grupos A y B son excepcionales los casos que terminan suspendiendo la tarea. En ambos grupos representan únicamente el 5-5.5% de los trabajos evaluados (1 entre 18 en el Grupo A y 1 entre 20 en el Grupo B). En cambio, estos porcentajes son mayores en las personas que no han recibido *feedforward* y que han entregado una única versión. En estos casos, los trabajos suspendidos representan porcentajes significativamente mayores: cerca del 17% en el Grupo A -3 casos de 18- y 30% en el Grupo B -3 casos de 10.

En todos estos casos, si se cotejan los gráficos anteriores se verá que no siempre coincide el porcentaje de trabajos con un desempeño irregular o incorrecto de las competencias con el número de trabajos suspendidos. Esto es así, porque en algunos casos el desempeño es irregular, con algunas áreas mejor asimiladas que otras que permiten llegar al aprobado, aunque en la mayoría de estos casos se trata de notas igual al 5 o poco superiores al 5.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se pueden indicar algunas conclusiones:

- El porcentaje de personas que terminan asimilando correctamente las competencias trabajadas y se desempeñan bien en ellas es mucho mayor en los casos en que se ha recibido *feedforward* y se ha podido corregir posibles errores y mejorar los ejercicios (entre el 75% y el 78% con orientaciones recibidas contra el 30-35% sin orientaciones al haber sometido una única versión). Se asientan mejor, por consiguiente, los saberes procedimentales.
- No es solo una cuestión de aprendizajes sino también de rendimiento académico, pues en los casos de recepción de orientaciones los trabajos suspendidos son excepcionales (el porcentaje es del 5-5.5%), mientras en los casos que no se reciben orientaciones se llega a porcentajes mucho mayores (entre el 17 y el 30%).
- El uso del *feedforward* por parte del profesor/a se revela como un instrumento de ayuda a la consolidación de los aprendizajes y al rendimiento académico.

7. REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Luján, O. (2023). Aprendizaje por competencias en los grados españoles en Historia: un análisis de la situación y una propuesta teórica. En A. Vico-Bosch y L. Vega Caro. *Caminando hacia la innovación en educación: De la teoría a la práctica*. Dykinson, 732-748.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, N. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12).
- Sadler, I., Reimann, N. y Sambell, K. (2022). Feedforward practices: A systematic review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (3), 305-320.