



Acciones docentes para mejorar el nivel del registro académico escrito en lengua española, de los estudiantes de Filología

Proyecto de mejora e innovación docente

2019PID-UB/021

INFORME FINAL

Cristina Illamola

Barcelona, abril de 2023

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. DATOS DEL PROYECTO | 3 |
| 2. RESUMEN Y DESCRIPTORES | 4 |
| 3. CARENCIAS DETECTADAS | 6 |
| 4. OBJETIVOS | 8 |
| 5. DESARROLLO DE LA ACTUACIÓN | 9 |
| 5.1 Grupo participante | 9 |
| 5.2 Cuestionario de formas de aprendizaje | 9 |
| 5.3 Registro académico | 11 |
| 5.4 Acciones en el campus virtual | 11 |
| 6. EVALUACIÓN, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN | 14 |
| 6.1 Análisis del cuestionario inicial sobre formas de aprendizaje | 14 |
| 6.2 Análisis del registro académico escrito | 17 |
| 7. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA | 19 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 20 |

1. DATOS DEL PROYECTO

Título: Acciones docentes para mejorar el nivel del registro académico escrito en lengua española, de los estudiantes de Filología

Enseñanzas: Grau de Filología Hispánica y Grado de Comunicación e Industrias Culturales. En realidad, la asignatura es transversal a todos los grados que se imparten en la Facultad de Filología.

Síntesis del contenido

El presente proyecto de innovación docente pretende realizar una diagnosis del nivel de registro académico escrito de los estudiantes de primer curso para, a partir de los resultados de esta, aplicar un conjunto de estrategias nuevas y de materiales motivadores para el alumnado.

A lo largo de los años de experiencia del PDI implicado, se ha podido comprobar que los estudiantes de Filología (tanto de primer curso como los de último curso) presentan carencias de expresión escrita académica que dificulta la comprensión (por parte del profesorado) en la entrega de trabajos y redacción de exámenes. Si bien se parte de la experiencia del PDI implicado en cursos anteriores, como se ha indicado, con esta aplicación se quiere corroborar con cuestionarios y evidencias escritas la anterior afirmación.

Para ello, se parte de un conjunto de acciones que se describirán a lo largo de estas páginas, así como del empleo de una serie de herramientas que permita descubrir no solo las necesidades en expresión escrita académica, sino también que aborden las nuevas formas de aprendizaje que presenta el alumnado.

Asignaturas implicadas: 361021 GRAMÁTICA NORMATIVA DEL ESPAÑOL (FB)

Contexto de aplicación

Características del alumnado implicado:

El tipo de alumnado seleccionado como informante de nuestras evidencias y de nuestra actuación docente corresponde a estudiantes de primer curso de los diferentes grados de filología. En concreto, el perfil del alumnado es aquel que debe graduarse con un excelente conocimiento de las habilidades en expresión escrita académica en lengua castellana. De esta manera, la selección de los estudiantes nos permitirá ver y detectar las deficiencias que es imperativo mejorar y, por lo tanto, aquellas en las que se debería incidir de forma más precisa a lo largo de los estudios de grado.

PARTICIPANTES:

PDI implicado → Cristina Illamola i Gómez (IP), Eva Martínez Díaz y M.^a José Rodríguez Mosquera.

Personal externo colaborador → Xavier Mas Craviotto (tratamiento de los datos) y Gabriel Pulido (renovación material didáctico).

2. RESUMEN

El proyecto de innovación docente (PID) cuya descripción, desarrollo y resultados presentamos en este informe se inició en septiembre de 2019 y tenía que desarrollarse hasta finales de 2020. Sin embargo, la situación sanitaria que se sobrevino por la Covid-19 y que confinó a gran parte de la población española, condicionó notablemente la docencia universitaria y, en consecuencia, la ejecución y el desarrollo de la propuesta de innovación docente inicial.

Con todo y pese a la situación pandémica, fue posible aplicar la mayor parte de los objetivos iniciales del PID. En concreto, el primero de ellos radicaba en mejorar las competencias en el registro escrito académico de un conjunto de estudiantes de primer curso de Filología. Esta primera meta se justifica por las carencias formales y lingüísticas que las personas implicadas en el PID han detectado a lo largo de su experiencia docente, en concreto en las prácticas de evaluación, relacionadas con la producción escrita que presentan los estudiantes de los diferentes grados de la facultad de filología.

El segundo gran objetivo era constatar con evidencias esa inicial constatación individual; así, en distintos momentos de la duración del proyecto, se recogieron evidencias del registro académico escrito con el fin de constatar este hecho y proponer, en consecuencia, unas líneas de actuación factibles en las asignaturas implicadas.

El tercer objetivo radicaba en analizar el nuevo perfil de estudiante o, mejor dicho, las nuevas formas de aprendizaje. La universidad se ha caracterizado por un perfil de aprendizaje unidireccional y de clase magistral; por lo tanto, un reto importante de este PID consistía en elaborar un cuestionario que preguntase por la forma de aprendizaje del alumnado y, a partir de las respuestas, analizar la práctica docente.

En este informe sintetizamos las distintas fases que se siguieron para alcanzar los objetivos señalados y, así mismo, ponemos al alcance los resultados obtenidos de un proyecto de innovación docente centrado en mejorar la competencia escrita del registro académico en español en estudiantes de Filología.

Palabras clave registro académico, competencia escrita, gramática normativa del español, innovación docente

The teaching innovation project (PID) whose description, development and results we present in this report began in September 2019 and was supposed to run until the end of 2020. However, the health situation caused by Covid-19, which confined a large part of the Spanish population, significantly affected university teaching and, consequently, the execution and development of the initial teaching innovation proposal.

Despite the pandemic situation, it was possible to implement most of the initial objectives of the PID. Specifically, the first of these was to improve the academic writing skills of a group of first-year Philology students. This first goal was justified by the formal and linguistic deficiencies that the professors involved in the IDP have detected throughout their teaching experience, specifically in assessment practices, i. e. written production presented by students of the different degrees of the Faculty of Philology.

The second main objective was to confirm this initial and individual observation with evidence; thus, at different times, evidence was collected during the project, in order to confirm this fact and, consequently, to propose feasible lines of action in the subjects involved.

The third objective was to analyse the new student profile, or rather the new ways of learning. The university has been characterised by a unidirectional, lecture-based learning profile; therefore, a major challenge of this PID was to develop a questionnaire asking about the way our students learn nowadays and, based on the answers, to analyse teaching practice.

In this report, we summarise the different phases followed to achieve the objectives, and, at the same time, we present the results obtained from a teaching innovation project focused on improving the written competence of the academic register in Spanish in Philology students.

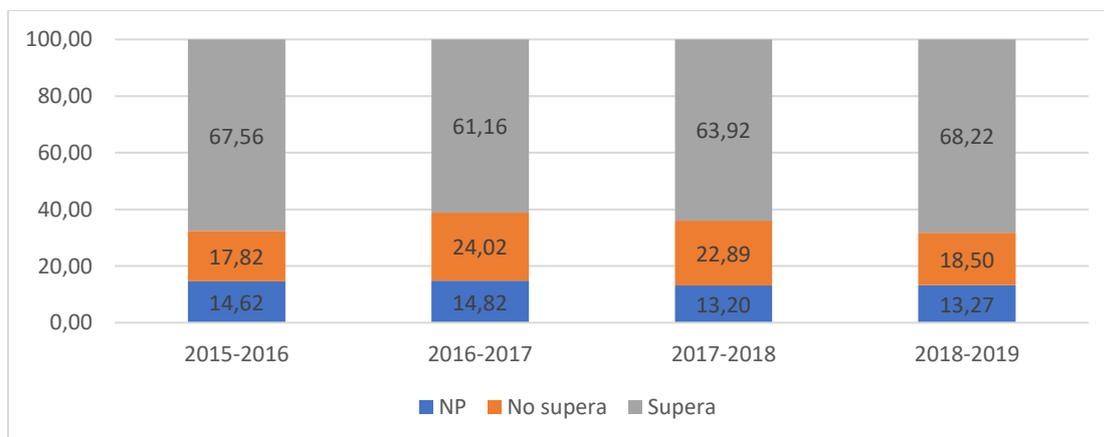
Key words: academic writing, written proficiency, prescriptive grammar of Spanish, teaching innovation.

3. CARENCIAS DETECTADAS

A lo largo de nuestra experiencia docente impartiendo asignaturas del grado de Filología Hispánica en la Facultad de Filología y Comunicación, hemos podido comprobar que nuestros estudiantes, tanto de primer curso como de cuarto, presentan carencias de expresión escrita académica, hecho que dificulta la comprensión de los trabajos y los exámenes que se exigen como parte de la evaluación continuada. Así mismo, este problema se arrastra hasta los trabajos finales de grado e, incluso, los trabajos finales de máster. Ante tales carencias, que van más allá de una ortografía y puntuación correctas, se propuso implantar un conjunto de estrategias en una asignatura de primer curso y obligatoria para todos los grados de la Facultad de Filología; a saber: *Gramática Normativa de la Lengua Española* (de ahora en adelante, GNLE), en la que se revisan cuestiones de ortografía y de puntuación, y se incide en la redacción de textos argumentativos, formales y académicos, tipología discursiva propia del ámbito y de los distintos grados.

Si se revisan los porcentajes de éxito de la asignatura mencionada¹, en el período entre 2015 y 2019, los aprobados no superan el 70 %; es decir, si se suman los suspensos y los no presentados se obtiene un porcentaje bastante elevado.

Gráfico 1 – Porcentaje de éxito de la asignatura *Gramática Normativa de la Lengua Española* en el período 2015-2019



Como se ha señalado, la asignatura de formación básica de la que se parte y en la que se aplicará la propuesta de innovación docente es Gramática normativa del español. En esta asignatura, el perfil de estudiante matriculado pertenece a los distintos grados que se imparten en la Facultad de Filología: Estudios Ingleses, Estudios Árabes y Hebreos, Estudios Literarios, Filología Catalana Filología Hispánica, Filología y Culturas Francesas, Filología Clásica, Lingüística, Lenguas y Literaturas Modernas, Lenguas Románicas y sus Literaturas, Estudios Árabes y Hebreos, Estudios Franceses, excepto Comunicación e Industrias Culturales. Esta variedad lleva a que en el aula

¹ La Universidad de Barcelona, ofrece al Personal Docente Investigador, la posibilidad de consultar los datos de rendimiento de sus asignaturas gracias a una aplicación denominada *Carpeta Docente*, en la que constan los datos y las estadísticas relativas al histórico de las asignaturas que ha impartidos curso por curso. En concreto, están disponibles las calificaciones por asignatura, grupo y convocatoria según la información contenida en las actas con la finalidad de proporcionar una herramienta más para analizar el rendimiento del alumnado.

encontremos perfiles muy variados de alumnado, aunque la mayoría proceda de un bachillerato de Humanidades.

Un alto porcentaje de estos futuros graduados en las distintas filologías mencionadas ejercerá como docentes en institutos del territorio o, en menor medida, como traductores o correctores en el ámbito editorial, entre otras salidas profesionales. Por esta razón, deben poseer un manejo excelente de la lengua española en todos sus niveles. Es por todo ello por lo que se considera necesario ya desde el primer curso proporcionar al alumnado un conjunto de herramientas que les permita perfeccionar su principal herramienta de trabajo a niveles propios de un filólogo o lingüista.

4. OBJETIVOS

La Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999 fijó las bases para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) organizado conforme a una serie de principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado a lograr de dos objetivos estratégicos básicos (entre otros): el aumento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de formación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Una de las medidas de conversión supuso la introducción de los créditos ECTS, los cuales implican un nuevo modelo educativo alejado de la concepción clásica de llenar de contenidos un currículo. Es decir, se basa en una concepción constructivista de la enseñanza del aprender a aprender en la que el alumnado se convierte en mucho más que un mero actor pasivo de los aprendizajes.

Así pues, en la transición progresiva hacia la adaptación al EEES, surgió la oportunidad de poner en práctica algunas de las propuestas basadas en tres pilares: la evaluación continuada de los aprendizajes (Gibbs y Simpson, 2009), el uso de las TIC en el aula como herramienta de trabajo y, como consecuencia de la nueva concepción de la enseñanza, la creación de entornos personales de aprendizaje (EPA) (Van Harmelen, 2006; Attwell, 2007; Dabbagh y Kitsantas, 2012) donde el estudiante deviene un agente activo en la búsqueda, la lectura y la asimilación de los contenidos, lo cual le llevará, no solo a adquirir las competencias esperadas, sino a lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

Partiendo de este contexto, los objetivos iniciales planteados para este PID fueron los siguientes:

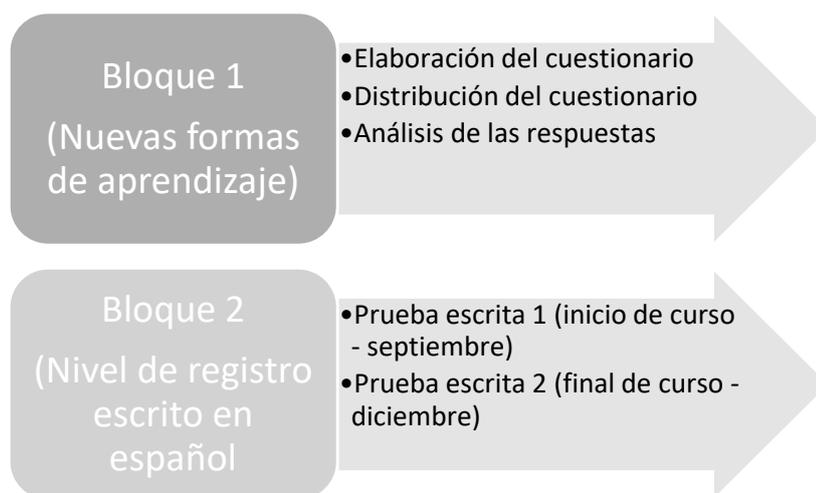
1. Mejorar los conocimientos de uso lingüístico en cualquier nivel del sistema de la lengua española.
2. Actualizar los conocimientos normativos, de estilo y ortotipográficos.
3. Adquirir la habilidad para saber presentar un trabajo académico, ya sea escrito como en forma de presentación oral.
4. Adquirir el uso de la terminología propia del contexto lingüístico académico.
5. Ser capaz de seleccionar las referencias bibliográficas y webgráficas y saber utilizar los criterios de cita y de referencia según los diferentes sistemas (APA, MLA...).
6. Conocer las herramientas (diccionarios, gramáticas, ortografías...) en línea y en papel fundamentales para un filólogo.

5. DESARROLLO DE LA ACTUACIÓN

En el siguiente apartado se intentará desglosar las fases que se llevaron a cabo para poder alcanzar los objetivos marcados. En concreto, se establecieron dos grandes bloques de actuación. Por un lado, el primer bloque relacionado con las nuevas formas de aprendizaje del alumnado y, por otro lado, el segundo bloque, cuyo fin era constatar el nivel de registro académico escrito en español, mediante dos pruebas escritas. A su vez, el primer bloque estaba dividido en tres fases: en primer lugar, la elaboración de un cuestionario para determinar en qué medida la forma de transmisión de los conocimientos era adecuada a las nuevas necesidades o, mejor dicho, a las nuevas generaciones de estudiantes de filología, atendiendo a los cambios pedagógicos implantados no solo en la educación superior. En segundo lugar, distribución del cuestionario y, por último, análisis de las respuestas.

Todo ello, analizado y examinado, nos llevaría a determinar la necesidad (o no) de los materiales a los resultados del cuestionario y de las pruebas escritas, las cuales derivarían en una explicitación de las necesidades reales del alumnado de filología.

Esquema 1 – Desarrollo de la actuación



5.1 Grupo participante

Inicialmente, la propuesta debía llevarse a cabo en diversos grupos de la asignatura GNLE; sin embargo, por cuestiones de POA y otras circunstancias sobrevenidas, solo pudo aplicarse en un único grupo de tarde del curso 2019-2020. Así pues, el total de informantes de los cuales obtuvimos datos tanto del cuestionario inicial como de las redacciones inicial y final fue de un total de 22 estudiantes. El perfil es de un estudiante entre 18 y 22 años, procedente de bachillerato (aunque 4 procedía de otras licenciaturas por traslado de expediente), de la provincia de Barcelona, mayoritariamente con el español como lengua inicial (aunque muchos indicaron ser bilingües y dominar el inglés) y tanto de centros públicos como concertados.

5.2 Cuestionario de formas de aprendizaje

Se ha mostrado el porcentaje de éxito de la asignatura en términos de evaluación y se ha visto que es elevado, aunque nunca se supera el 70 % de aprobados, sin entrar en detalle ni

desglosando en aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor. Huelga decir que el equipo docente de la asignatura GNLE, formado por un promedio de 7 profesores, muestra su preocupación anualmente: dado el porcentaje de suspensos, progresivamente se ha ido bajando el nivel de exigencia en la forma de evaluación, hecho que va en detrimento del principal objetivo de la asignatura, que es alcanzar un dominio lingüístico en cualquier nivel del sistema de la lengua española.

Ante ello, en este PID nos propusimos partir del análisis de la labor docente: el peso de la responsabilidad en la superación o no de una materia no recae o no debe recaer únicamente en el estudiante, sino que el profesorado debe asumir su responsabilidad como guía y transmisor de los conocimientos. Por ello y para constatar si era necesario llevar a cabo alguna intervención en ese sentido, se diseñó un cuestionario con cuatro bloques: uno con afirmaciones relativas al aprendizaje analítico de la gramática; otro más concreto sobre la metodología preferida de aprendizaje; un tercer bloque sobre cuestiones sobre expresión oral, y, por último, el bloque sobre la preferencia sobre el rol del docente.

Imagen 1 – Cuestionario sobre formas de aprendizaje

| Analítico | Concreto |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta estudiar gramática. 2. En casa, me gusta aprender estudiando con libros de español. 3. Me gusta estudiar español solo/a. 4. Me gusta que el profesor me deje encontrar mis errores. 5. Me gusta que el profesor nos plantee problemas para trabajar. 6. En casa, me gusta aprender leyendo periódicos, etc. | <ol style="list-style-type: none"> 1. En clase, me gusta aprender con juegos. 2. En clase, me gusta aprender con imágenes, videos u otros medios visuales. 3. Me gusta aprender gramática hablando en parejas. 4. En casa, me gusta consultar manuales de gramática. 5. En casa, me gusta consultar tutoriales de YouTube sobre dudas gramaticales. 6. Me gusta aprender gramática con compañeros de aula (entre iguales). |
| Comunicativo | Orientado a la autoridad |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta hacer exposiciones orales en grupo. 2. Me gusta hacer exposiciones orales individualmente. 3. Me siento cómodo hablando en público en español. 4. En casa, practico antes de una exposición oral. 5. Entiendo mejor los contenidos cuando me lo explican mis compañeros dentro o fuera del aula. 6. Me gusta aprender vocabulario con ejercicios. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta que el/la profesor/a nos lo explique todo. 2. Prefiero trabajar la teoría de forma autónoma en casa. 3. Me gusta practicar la teoría en el aula con el/la profesor/a. 4. Me gusta que los ejercicios los corrija el/la profesor/a. 5. Prefiero que los ejercicios se corrijan en grupo o bien otro/a compañero/a. 6. Dedico tiempo a trabajar y a poner en práctica los conocimientos fuera del aula. |

En concreto, antes del cuadro anterior, se indicaba lo siguiente: «Marque con un círculo las afirmaciones que mejor describan las características de su estilo de estudio de la gramática del español». A continuación, se solicitaban una serie de datos personales como la edad, las lenguas iniciales, titulaciones, lugar de nacimiento, tipo de instituto (público, concertado o privado) y otros estudios universitarios, en caso de no ser el primer grado.

5.3 Registro académico escrito

El segundo instrumento que se empleó al iniciar el curso para poder obtener una primera radiografía del nivel de registro escrito fue la redacción de un texto argumentativo² de unas trescientas palabras. De este texto, la corrección llevada cabo tenía en cuenta las siguientes cuestiones: ortografía, puntuación, morfosintaxis, interferencias (con el catalán), riqueza o precisión léxicas, coherencia y cohesión textual, conectores, focalización y progresión temática de las ideas. Todas estas cuestiones se detallan y, por tanto, se corrigen inicialmente, porque son los contenidos básicos de la asignatura, si bien parte de ellos ya forman parte de los currículums de las etapas educativas anteriores.

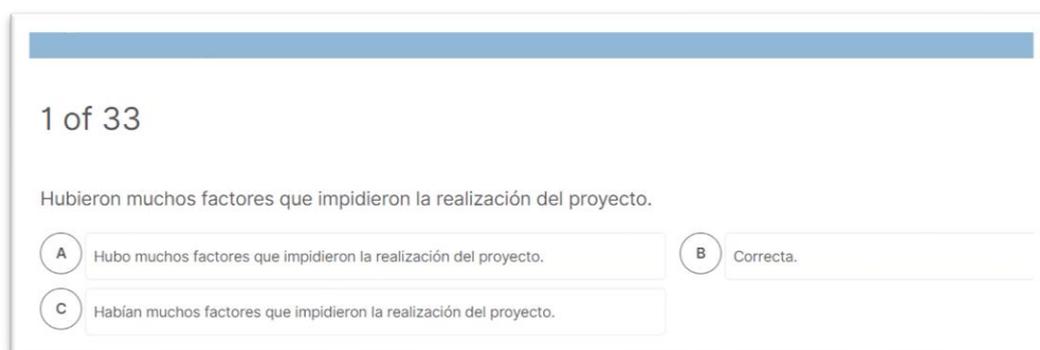
5.4 Acciones en el Campus Virtual de la asignatura

Dados los resultados obtenidos en el cuestionario sobre preferencias de aprendizaje, se valoró la posibilidad de implementar un conjunto de cambios en los materiales y recursos disponibles en el campus virtual de la asignatura. Para ello, se contó con la ayuda de un estudiante de prácticas del Máster en Comunicación de la Facultad de Filología y Comunicación el cual reestructuró y modernizó algunos de los recursos disponibles.

En concreto, se llevaron a cabo los siguientes cambios:

- Los ejercicios en formato papel se convirtieron bien en ejercicios tipo cuestionario en el Campus Virtual, bien mediante Kahoot, bien con Socrative. (Véanse imágenes 2 y 3)
- Se actualizaron y se modernizaron los PowerPoint con las explicaciones teóricas. (Véase imagen 3)
- Se localizaron algunos videos en YouTube sobre cuestiones teóricas, como los extranjerismos. (Véase imagen 4)

Imagen 2 – Muestra de pregunta sobre cuestiones de normativa en Socrative



² Con texto argumentativo nos referimos a esa tipología textual en, ante un tema concreto, quien escribe debe posicionarse a favor o en contra. Ahora bien, no se pide un texto de opinión, sino un texto formal académico y argumentativo, cuyo rasgo diferencial básico es no estar focalizado como el texto de opinión, principalmente, porque no debe estar escrito en primera persona. En concreto, se propusieron los temas de la medicina alternativa (ante la medicina tradicional) y el empleo del lenguaje inclusivo.

Imagen 3 – Muestra de preguntas sobre cuestiones de normativa en Kahoot

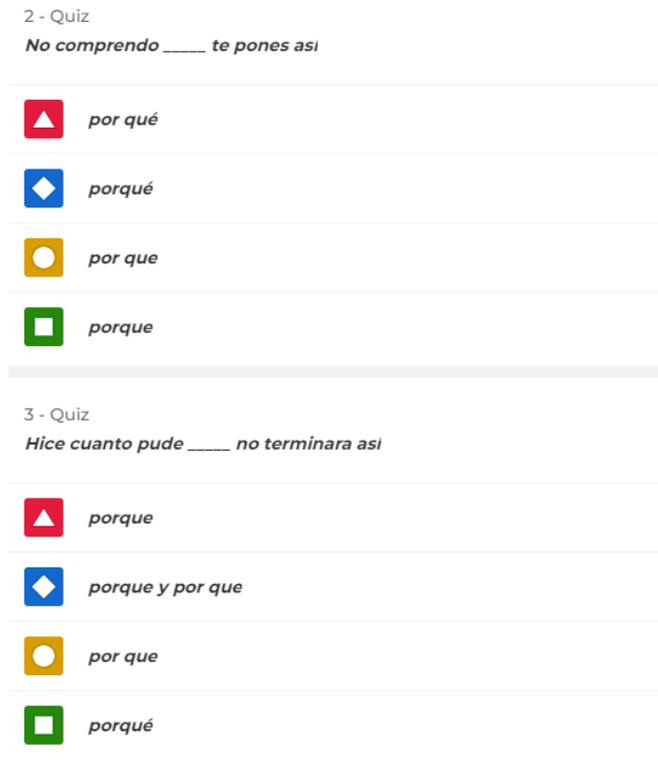


Imagen 4 – Mejora de PPT sobre cuestiones de coherencia y cohesión

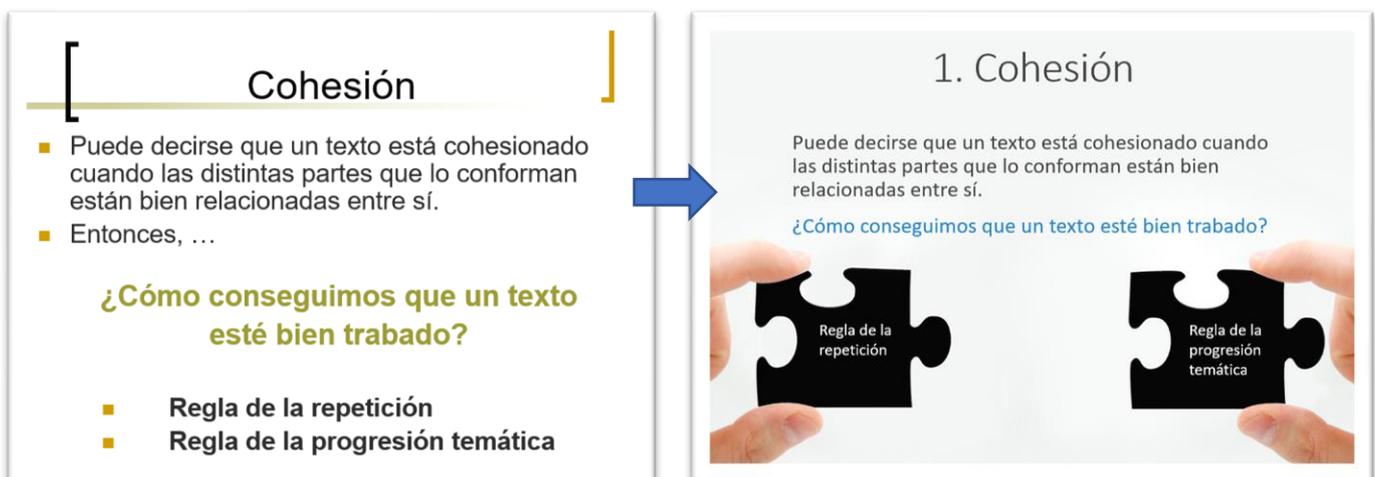
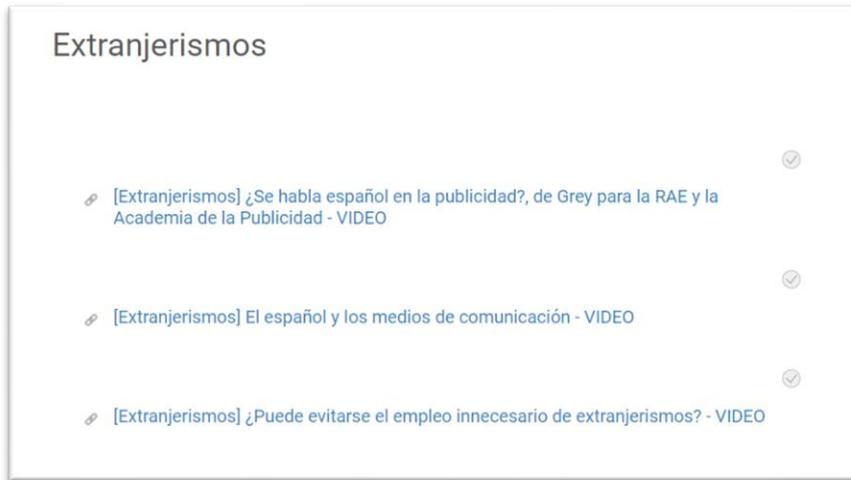


Imagen 5 – Vista del campus virtual con enlaces a videos sobre extranjerismos



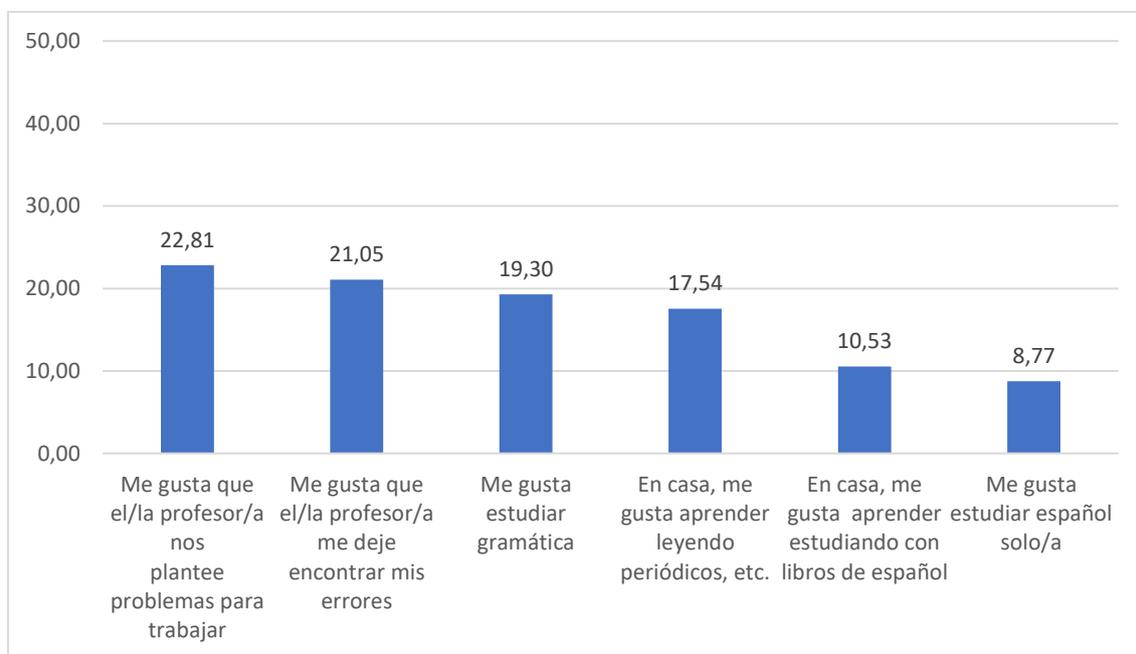
6) EVALUACIÓN, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En este apartado, se ofrecen los resultados de cada una de las herramientas empleadas para la recogida de datos y de evidencias acorde con los objetivos y premisas básicas planteados³.

6.1 Análisis del cuestionario inicial sobre formas de aprendizaje

A continuación, se presentan los gráficos por cada uno de los cuatro ámbitos, con los datos en porcentajes. En primer lugar, en cuanto al ámbito analítico (Gráfico 2), puede constatarse que el alumnado prefiere trabajar a partir de problemas prácticos y empíricamente. Se constata además que el uso de manuales y el estudio tradicional son las formas menos preferidas.

Gráfico 2 – Resultados para el ámbito *analítico*

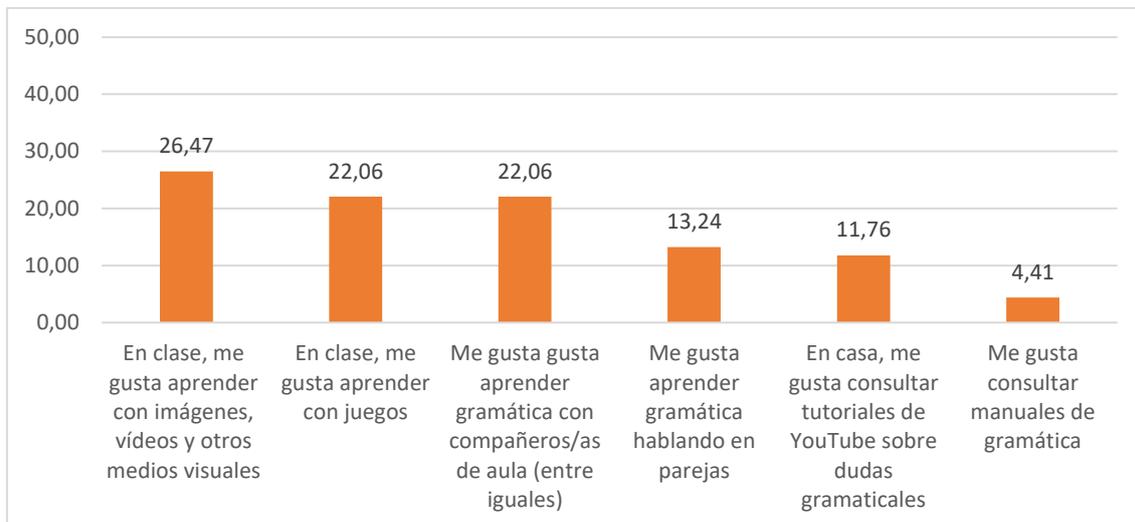


En cuanto al ámbito 2 (Gráfico 3), se evidencia un cambio sustancial en la preferencia de *inputs* para el aprendizaje: los estudiantes prefieren contenidos multimedia, imágenes (entiéndase, por ejemplo, infografías), la gamificación y el trabajo entre iguales o el aprendizaje cooperativo. Huelga decir que estas cuestiones o esta metodología queda lejos de la clase magistral tradicional. Evidenciamos, asimismo, las pocas personas que indicaron la preferencia por el uso de manuales de gramática. Ahora bien, es labor del docente transmitir la necesidad y la utilidad del empleo de herramientas básicas en la formación filológica como la *Nueva Gramática de la lengua española* o la *Ortografía de la lengua española*. Por ello, en la asignatura se enseña cómo consultar dudas lingüísticas en estas obras en su versión en línea⁴.

³ Para el vaciado y el análisis de los datos, se contó con una ayuda económica por parte del RIMDA que permitió contratar a una persona que elaborase las tareas de vaciado y análisis preliminar. Aprovechamos este espacio para agradecer a Xavi Mas Craviotto su labor y colaboración.

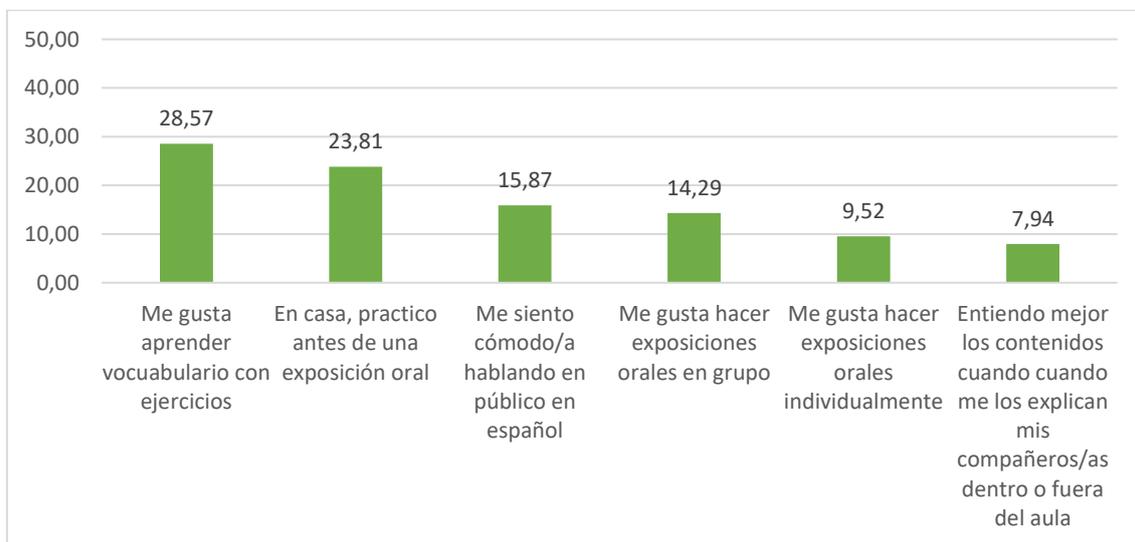
⁴ Respectivamente, las obras pueden consultarse en <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi> y en <http://aplica.rae.es/orweb/cgi-bin/buscar.cgi>

Gráfico 3 – Resultados para el ámbito *concreto*



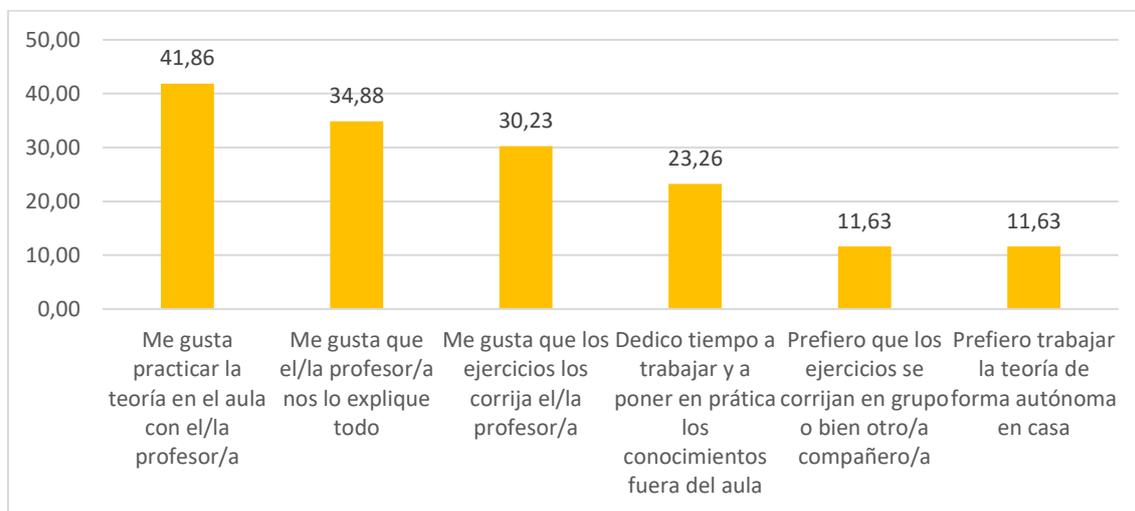
Por lo que respecta al ámbito 3, referente a cuestiones comunicativas, en el gráfico 4 se detallan las respuestas del alumnado. En concreto, se observa nuevamente la preferencia por trabajar a partir de cuestiones prácticas, con ejercicios que muestren problemas o errores. Sin embargo, en este apartado se quería indagar, principalmente, en cuestiones orales y se constata la inseguridad que provoca en los estudiantes las exposiciones orales y el hablar en público. Esta cuestión no se trató en específico en este PID, pero debería tenerse en cuenta para futuros proyectos de innovación.

Gráfico 4 – Resultados para el ámbito *comunicativo*



Por último, en el ámbito 4 referente a la interacción profesorado-alumnado, en el gráfico 5 se constata nuevamente la necesidad de llevar al aula cuestiones prácticas.

Gráfico 5 – Resultados para el ámbito *orientado a la autoridad*

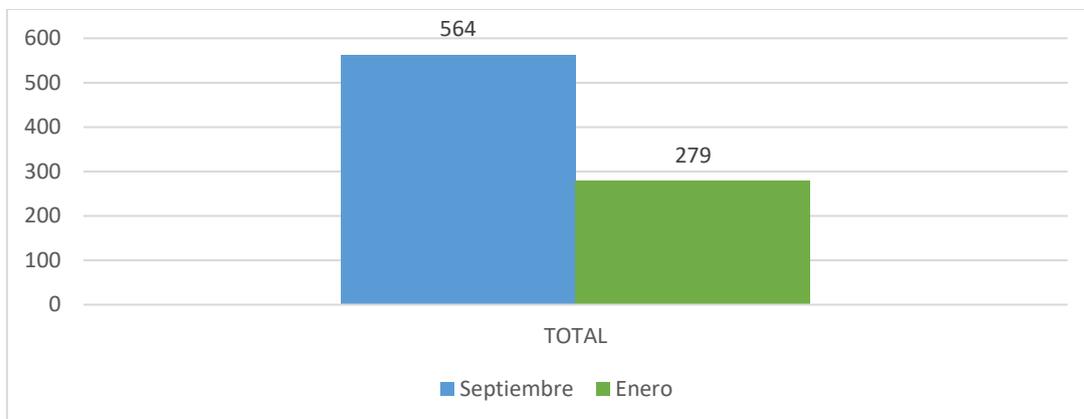


En resumen, podría deducirse de los resultados de los 4 gráficos la preferencia por trabajar en el aula la resolución de problemas, la explicación o justificación de errores y la práctica *in situ*. Todo ello nos lleva a concluir que la metodología que encaja ante esta situación es la del aula invertida (Martínez-Olvera *et al.*, 2014; Medina, 2016; García, 2016; Santiago *et al.* 2017; Sánchez-Cruzado *et al.*, 2019). Esta metodología permite que el alumno desempeñe un papel más activo en su proceso de aprendizaje adquiriendo los conocimientos teóricos de manera autónoma y definiendo un rol nuevo para el docente. Esta función, en el caso de la enseñanza universitaria en general, y en nuestro contexto en particular, radicaría en acercar a los estudiantes a la resolución de problemas lingüísticos, a ser más conscientes de su instrumento lingüístico y a la variación interna en cuanto a registros orales y escritos. Dicho de otro modo, el aula invertida proporciona los conocimientos teóricos a la vez que los prácticos, si bien es en los segundos en los que se incide más en el aula.

6.2 Análisis del registro académico escrito

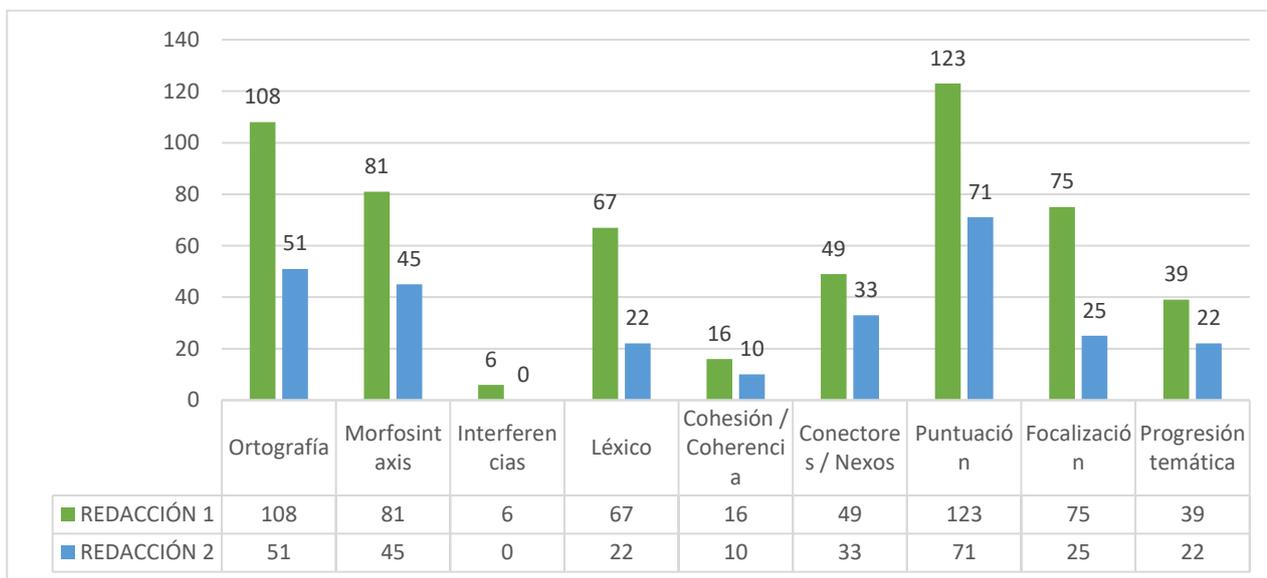
En el siguiente apartado de adjuntan los resultados del análisis de los errores en las dos redacciones recogidas. Antes de entrar en más detalles, se ofrece el dato más significativo: en la primera redacción (escrita en septiembre de 2019), se cometieron un total de 564 errores, esto es, 25,5 errores de media por persona. En la segunda redacción, escrita al terminar el cuatrimestre (diciembre de 2019), se han detectado únicamente un total de 279 errores; es decir, un total de 13,3 por individuo. Si bien la cifra sigue siendo elevada, hay una mejora importante. A continuación, se desglosan con más detalle los datos analizados.

Gráfico 6 – Comparación de errores totales



En el siguiente gráfico se comparan en números absolutos los errores detectados en las dos redacciones escritas por el conjunto de estudiantes que participaron en el PID. En la primera redacción, como se puede observar en el gráfico siguiente, la *puntuación* (123) y la *ortografía* (108) son los niveles en los que mayor número de errores se cometen, seguidos por la *morfosintaxis* (87), la *focalización* (75) y la *pobreza* o la *precisión léxicas* (67). Nos gustaría resaltar el bajo porcentaje de interferencias encontradas en las redacciones (de apenas 6), puesto que existe la creencia de que los estudiantes de Catalunya, por la convivencia de las dos lenguas, cometen múltiples errores por calco o cruce entre español y catalán.

Gráfico 7 – Distribución de errores en la redacción 1

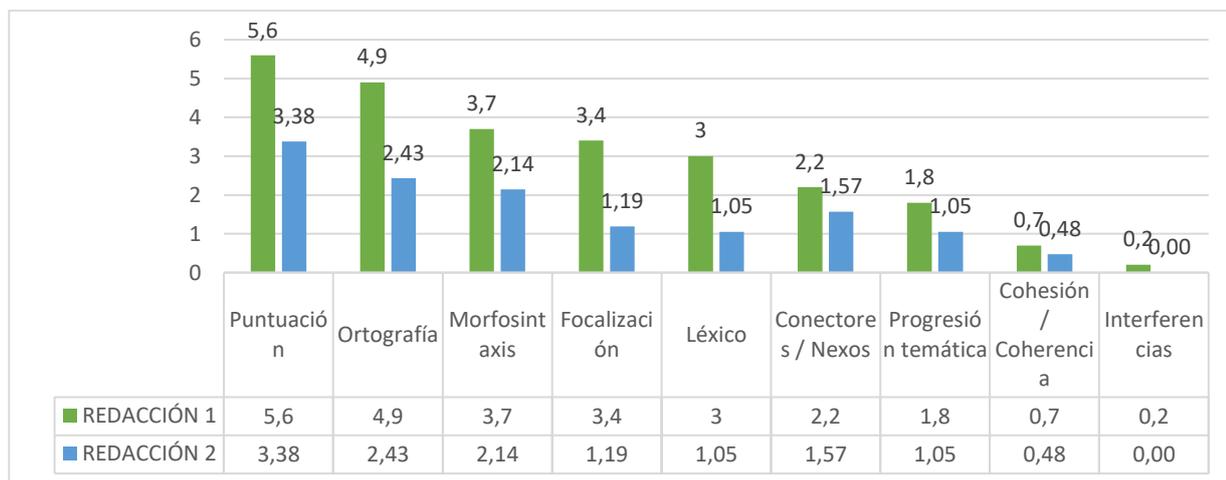


En la segunda redacción, siguen siendo la *puntuación* (71) y la *ortografía* (51) la tipología de errores que predominan, si bien se han reducido de forma muy significativa; en el primer caso se reduce a la mitad. En cuanto a la *morfosintaxis* (45), la *focalización* (25) y la *precisión y riqueza léxicas* (22), los errores también se reducen considerablemente. Vemos que en todas las cuestiones trabajadas se mejora, aunque hay que señalar que los *conectores*, la *coherencia* y

cohesión y la progresión temática son los aspectos que menos mejoran. Además, ya no se encuentra ningún error por interferencia con el catalán.

A continuación, se ofrecen los resultados en promedios por individuo. Aunque representado de forma distinta, se constata así mismo, la resaltable mejora en todas las cuestiones del temario; aunque siguen siendo la puntuación y la ortografía aquellos elementos más problemáticos.

Gráfico 8 – Media de errores por estudiante, ordenada de mayor a menor



Todos estos resultados, junto con el cuestionario, proporcionan información muy valiosa para repensar no solo la metodología de enseñanza, sino también los materiales y los contenidos actuales de los que dispone el profesorado de GNLE. Del mismo modo, los datos expuestos permiten constatar que se han alcanzado los objetivos planteados con el PID que incidían, principalmente, en mejorar el nivel de registro académico escrito de los estudiantes de Filología.

7) VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las herramientas de análisis empleadas, así como la metodología empleada de acuerdo con los resultados iniciales, han repercutido de forma positiva en la consecución de los objetivos iniciales del PID; a saber: mejorar los conocimientos de uso lingüístico en cualquier nivel del sistema de la lengua española; revisar los conocimientos normativos, de estilo y ortotipográficos; adquirir la habilidad para saber presentar un trabajo académico, ya sea escrito como en forma de presentación oral; conocer las herramientas (diccionarios, gramáticas, ortografías...) en línea y en papel fundamentales para un filólogo o lingüista.

La incorporación de los elementos virtuales y en línea, la generación y renovación de material didáctico disponible para el alumnado a través del campus virtual y la implementación del elemento lúdico en el aula ha supuesto una mejora de las competencias lingüísticas. Así mismo, ha incrementado el tiempo de autoaprendizaje teórico, pero también del trabajo a partir de problemas y de actividades prácticas en el aula.

En general, la valoración por parte del equipo docente es muy satisfactoria: si bien el tiempo invertido en generar, buscar y preparar nuevos (o antiguos) recursos ha sido elevado, el aprendizaje tanto por parte del profesorado como del alumnado ha alcanzado resultados positivos. Consideramos que la calidad de los materiales, su accesibilidad y su adecuación están mucho más acorde con el perfil de estudiante de las aulas actuales. La retroacción por parte del alumnado, durante la docencia presencial ha permitido recoger su grado de satisfacción: si bien la asignatura es obligatoria y, como se ha indicado al inicio de este informe, el grado de suspensos elevado (hecho conocido por la gran mayoría de los estudiantes), los estudiantes mostraron su satisfacción tanto por el contenido como por la forma del curso, lo cual también queda recogido en las encuestas al estudiantado promovidas desde la propia universidad.

Pese a todo, se considera que todavía existen algunos aspectos que podrían mejorarse y que, en parte, surgen de la imposibilidad de profundizar en los resultados o de poder implementar las innovaciones durante un segundo curso a causa de la situación de virtualidad que tuvo lugar durante el curso 2020-2021 a causa de la pandemia por Covid-19. En concreto, y por los resultados finales, todavía hay un importante trabajo llevar a cabo en cuanto a cuestiones lingüísticas (ortografía y puntuación), cuestiones que, paradójicamente son las que durante más años se trabajan pues se inicia su aprendizaje en primaria. Otro aspecto que no pudo controlarse por factores ajenos al equipo docente fue la planificación inicial de llevar a cabo la intervención en más de un grupo y tener un grupo de control; por ello, los resultados presentados quizás puedan no resultar demasiado esclarecedores en cuanto a la mejora real en cuanto a la enseñanza aprendizaje. Con todo, la experiencia del profesorado implicado ha sido muy satisfactoria, sobre todo porque se ha podido incidir en las necesidades del alumnado, su forma de aprender, convirtiéndolo así en el centro del aprendizaje, dejando atrás la clase magistral. Por todo ello, y ahora que se ha recuperado la presencialidad, puede ser un buen momento para adoptar la metodología de aula invertida, para incidir en la resolución de problemas, casos prácticos y errores comunes, principalmente de puntuación.

8) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTWELL, G. (2007): "Personal learning environments. The future of e-learning?" *E-learning papers*, 2/1: 1-8.

DABBAGH, N.; KITSANTAS, A. (2012): "Personal Learning Environments, social media and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning", *Internet and Higher Education*, 15: 3-8.

GARCÍA GÓMEZ, A. (2016): "Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria", *Pulso*, 39: 199-218.

GIBBS, G.; SIMPSON, C. (2009) *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge. Quaderns de Docència Universitària*, núm. 13. Barcelona: ICE UB.

MARTÍNEZ-OLVERA, W.; ESQUIVEL-GÁMEZ, I.; MARTINEZ CASTILLO, J. (2014): "Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje. Origen, sustento e implicaciones". *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, pp. 143-160.

MEDINA MOYA, J. L. (coord.) (2016): *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. ICE-Octaedro, Barcelona.

SÁNCHEZ-CRUZADO, C., SÁNCHEZ-COMPAÑA, M. T., RUIZ, J. (2019). "Experiencias reales de aula invertida como estrategia Metodológica en la Educación Universitaria española". *Publicaciones*, 49(2), 39–58. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8270

SANTIAGO, R., DÍEZ, A., ANDÍA, L. A. (2017). *Flipped Classroom. 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

VAN HARMELEN, M. (2006): "Personal Learning Environments". *Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies*, IEEE Computer Society.