UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Literaturas Hispánicas, Bibliografía y Medios

TESIS DOCTORAL

Escritura creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Almudena Aguirre Romero

Directora

Pilar Vega Rodríguez

Madrid
Ed. electrónica 2019

© Almudena Aguirre Romero, 2019

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

DEPARTAMENTO DE LITERATURAS HISPÁNICAS,

BIBLIOGRAFÍA Y MEDIOS

ESCRITURA CREATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS:

EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CREATIVA

EN EL SISTEMA NORTEAMERICANO

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

DOÑA ALMUDENA AGUIRRE ROMERO

Y DIRIGIDA POR

DOÑA PILAR VEGA RODRÍGUEZ

MADRID 2019

A mi padre, que me dio la letra
y a mi madre, que me dio la música

Agradecimientos

Esta es una tesis tardía, disfrutada, pero no habría sido posible sin la ayuda de muchas personas que han colaborado, desde dándome ánimos, hasta con su tiempo.

A mi marido, Jim, porque nadie más que él sabe el esfuerzo y la ilusión que he puesto en este trabajo, pero también el cansancio y las horas interminables de contar el progreso; él ha acabado sabiendo tanto como yo sobre el tema.

A mi directora, Pilar María Vega Rodríguez y a Guiomar Nocito Muñoz, dos brillantísimas doctoras que me han aportado luz cuando estaba perdida.

A mis hermanos, Joaquín y Eduardo. A mi hijo Jaime. A Chelo.

A mis compañeras del equipo de formación de Odessa College, Dr. Becky Musil, Susie Haynes y Julie Lyon. Sois las personas más inteligentes, divertidas y generosas con las que he trabajado.

A todos los profesores de Odessa College, porque sin su ayuda esta tesis no habría sido posible; aprendo cada día de vosotros.

Tu visión será clara solamente cuando mires en tu corazón. Quien mira hacia el exterior, sueña.
Quien mira hacia el interior, despierta. –Carl Jung

Resumen

En esta tesis doctoral se analiza el papel de la escritura creativa, entendida como todo tipo de escritura personal, −tanto la escritura creativa de ficción, como la de no ficción−, y se analiza también su papel en la educación como propiciadora del desarrollo del lenguaje, el pensamiento crítico y la sociabilidad. Es decir, la escritura creativa, tal como se trabaja en las instituciones educativas de los Estados Unidos, no se limita a la ficción, sino que se hace extensible a la expresión de ideas, emociones y trabajos por parte del alumno, de manera que sirvan para enriquecer su capacidad de argumentación y de interrelación, mejorando así sus capacidades personales y profesionales. Con este fin, en este trabajo se han examinado cuatro herramientas online de escritura: el foro de discusión, el diario de clase, el *blog* y la wiki (herramientas TIC).

Esta tesis doctoral, "Escritura Creativa y Nuevas Tecnologías: El Uso de las Nuevas Tecnologías para la Enseñanza de la Escritura Creativa en el Sistema Norteamericano" sigue la línea de investigación comenzada en el trabajo de fin de máster "Usos de la Escritura Creativa en la Enseñanza de Lenguas", donde se analizaba la importancia del desarrollo de la creatividad en la enseñanza y el papel decisivo que cumplen las nuevas tecnologías en una sociedad como la norteamericana, donde el crecimiento de la enseñanza íntegramente en línea es cada día mayor.

Para este estudio se creó un cuestionario ad hoc, y se contó con 64 profesores de Odessa College, que respondieron a la encuesta, y se analizaron y estudiaron sus respuestas sobre su conocimiento, uso y opinión acerca de la eficacia de las herramientas en las clases online para desarrollar el lenguaje, el pensamiento crítico y la sociabilidad de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados evidencian la necesidad de un apoyo a la formación del profesorado por parte de las instituciones, pero también se verificaron casos en los que las herramientas se están utilizando de manera muy provechosa; algunos de estos ejemplos se muestran en esta tesis.

Por lo tanto, se concluye que la escritura creativa en etapas de educación superior es un medio óptimo para el desarrollo de la lengua –ya sea la lengua materna o una lengua extranjera - , el pensamiento crítico, el análisis, y la síntesis por su componente de conexión con uno mismo; la expresión y la comunicación por la conexión con los demás, y la inteligencia emocional por la conexión con ambos.

Palabras clave: Enseñanza online, escritura creativa, herramientas TIC, foro de discusión, diario de clase, blog, wiki.

Abstract

In this doctoral thesis we analyze the role of the creative writing, meaning all personal writing, −fiction and nonfiction−, and its role in the education as facilitator of the development of the language, the critical thinking and sociability. The way creative writing is being used in the educative institutions in United States is not limited to fiction, but applicable to the expression of ideas, emotions and writings by the student, improving his/her capacity of argumentation and interrelation, so the personal and professional skills are enriched. With this purpose in mind, four online writing tools were analyzed: discussion boards, journals, *blog*s and wikis.

This doctoral dissertation, "Escritura Creativa y Nuevas Tecnologías: El Uso de las Nuevas Tecnologías para la Enseñanza de la Escritura Creativa en el Sistema Norteamericano"

(The Use of New Technologies for Teaching Creative Writing in the United States Educative System: Study Case of Odessa College) follows the line of investigation started in my Master's Dissertation "Usos de la Escritura Creativa en la Enseñanza de Lenguas" (Uses of Creative Writing in Teaching Languages), where the importance of the creativity development in education and the critical role of the new technologies in a society like USA's, where the increasing growth of the online learning is more considerable every day, were analyzed.

For this research, 64 professors of Odessa College, in Texas, answered the questionnaire, and the responses about their knowledge, usage and opinion about the efficiency of the tools in the online class in order to develop the language, critical thinking and sociability were analyzed and studied.

The results show the need of support and instructors' training from the institutions, but they also verified cases in which the tools are being used in a very beneficial ways; some of those examples are shown in this thesis.

So, it can be concluded that creative writing in higher education is an optimum way to develop the language –either is the first or the foreign one–, the critical thinking, the analysis, and the synthesis because of the component of connection with the self; the expression and the communication because of the connection with others, and the emotional intelligence because of the connection with both.

Key words: Online teaching, creative writing, discussion board, journal, blog, wiki.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **21**

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN **35**

1.1. Motivación de esta tesis *36*

1.2. Objetivos de la tesis *39*

1.2.1. Objetivo principal o finalidad de la tesis 39

1.3. Objetivos específicos *40*

1.4. Clarificación de conceptos *41*

1.4.1. Enseñanza online 41

1.4.2. Escritura creativa 42

1.4.3. Pensamiento crítico 43

1.5. Glosario de términos utilizados en este trabajo *44*

1.6. Justificación y metodología *46*

1.6.1. Tipo de investigación 50

1.6.2. Planteamiento del problema 53

1.6.3. Descripción del contexto de nuestro estudio 56

1.6.3.1. Sistema de educación superior en los Estados Unidos 56

1.6.4. Preguntas de la investigación según la percepción del profesorado de Odessa College 59

1.6.5. Justificación del corpus 59

1.7. Antecedentes a este estudio *61*

1.8. Aportes esperados de la tesis doctoral 69

CAPÍTULO II. TEORÍAS Y MODELOS DE APRENDIZAJE EN LOS QUE SE ENMARCA ESTE ESTUDIO 71

2.1. Problemas actuales de la educación 72

2.1.1. Crisis en la educación 73

2.1.2. Crisis de escritura del estudiante 79

2.1.3. Crisis de creatividad 83

2.1.4. Crisis de pensamiento crítico 92

2.1.5. Crisis de motivación e importancia de la autenticidad en las tareas 97

2.1.6. Crisis de sociabilidad e importancia del trabajo en equipo 113

2.2. Modelos de Aprendizaje 122

2.2.1. Clasificación de Bloom (1956) y la Teoría de los Niveles de Preguntas de Costa (1991) 123

2.2.2. Clasificación de Fink y Teoria del Aprendizaje Significativo (2003) 129

2.2.3. Movimiento del Aprendizaje Profundo (2010) 131

2.2.4. Aprendizaje Centrado en el Estudiante de la American Psychological Association (APA) (1990) 133

2.2.5. Teoría del Conectivismo de Downes y Siemens (2005) 134

2.2.6. Teoría de Aprendizaje Transformador o de Mezirow (1991) 139

2.2.7. Andragogía o Enseñanza a Adultos y Educación Formal, no Formal, e Informal 140

2.2.8. Teorias de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990), Daniel Goleman (1995) y Emocional-Social (2006) 143

CAPÍTULO III. LA SITUACIÓN ACTUAL Y LAS TENDENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS 147

3.1. Datos sobre la Enseñanza Online en Estados Unidos 148

3.2. Papel del profesor en la enseñanza online 155
3.3. Papel del Centro en la Enseñanza Online 170
3.4. Caso de Odessa College 175
3.4.1. Papel del Alumno en la Enseñanza Online 177
3.5. La enseñanza de la escritura creativa en Estados Unidos 182
3.5.1. Situación actual. Descenso del interés por la escritura creativa 184
3.5.2. Importancia de la escritura creativa en la enseñanza de una lengua extranjera 191
3.5.2.1. La generación 1.5 192
3.5.2.2. Dificultades para los alumnos de una lengua extranjera 195
3.5.2.3. Sentimiento de Pérdida de Identidad en el Aprendizaje de una Segunda Lengua 197
3.5.2.4. Beneficios de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera .. 201
3.5.3. La escritura creativa a través del campus 206
3.6. Incorporación de Nuevas Tecnologías en la Enseñanza Universitaria Norteamericana y de Nuevos Sistemas Docentes 214
3.7. Conclusiones 218
CAPÍTULO IV. LA ESCRITURA CREATIVA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE, EL PENSAMIENTO CRÍTICO, LA CREATIVIDAD Y LA SOCIABILIDAD 219
4.1. Escritura creativa para el desarrollo del lenguaje 221
4.2. Escritura creativa para el desarrollo del pensamiento crítico 231
4.3. Escritura creativa para el desarrollo de la creatividad 235
4.4. Escritura creativa para el desarrollo de la sociabilidad 237
4.5. Escritura Creativa y la Incorporación de las Técnicas Online 239

4.5.1. La Motivación para Escribir del Estudiante Online 249

4.6. Aplicación de las herramientas tecnológicas a la enseñanza de la escritura creativa online 252

4.6.1. Foros de Discusión 254

4.6.2. Ejemplos de foro de discusión 269

4.6.3. Diarios de Clase o Journals 282

4.6.4. Ejemplos de diarios de clase 288

4.6.5. Blogs de Clase 301

4.6.6. Ejemplos de blogs 307

4.6.7. Wikis 315

4.6.8. Otras herramientas 325

3.6.9. Nuevas maneras de evaluar. La importancia de la rúbrica 331

3.6.10. El Problema del Plagio 341

CAPÍTULO V. ODESSA COLLEGE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA ONLINE DE LA ESCRITURA CREATIVA 347

5.1. Odessa, Texas 347

5.1.1. Población de Odessa, TX y sus características socioculturales y sociolingüísticas 348

5.2. Odessa College 353

5.2.1. El profesorado de Odessa College 353

5.2.2. El alumnado de Odessa College 356

5.2.3. Odessa College y su papel en el desarrollo cultural del área 360

5.2.4. La educación online de Odessa College 377

5.3. Grado de uso y conformidad del profesorado de Odessa College de los sistemas y herramientas de enseñanza online 379

5.3.1. Población del estudio y elección de la muestra 379

5.3.2. Validación del cuestionario 386
5.3.3. Respuestas al cuestionario 391
5.4. Conclusiones 457
CAPÍTULO VI. DESCRIPCIÓN DE SISTEMAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CREATIVA ONLINE 459
6.1. Clase invertida o flipped classroom 459
6.2. Enseñanza basada en proyectos (PBL) 462
6.2.1. Ejemplos de enseñanza basada en proyectos 465
6.3. Enseñanza basada en la resolución de casos (PBLC) 467
6.4. Instituto AVID 470
6.5. CASEL o collaborative for academic, social and emotional learning 474
6.6. OER (Open Educational Resources) o recursos educativos abiertos 475
6.7. Ludificación o gamification 477
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 487
BIBLIOGRAFÍA 497
ANEXOS 568

Índice de tablas

Tabla 1. Porcentaje de alumnos recibiendo clases online en los años 2012-15 150

Tabla 2. Alumnos en clases online según nivel..... 151
Tabla 3. Alumnos recibiendo clases online en 2015 151
Tabla 4. Porcentaje de alumnos en clases exclusivamente online en 2015..... 152

Índice de Figuras

Figura 1. Alumnos matriculados en la universidad española curso 2017-18. 22
Figura 2. Captura de pantalla de los datos 2016-2017. 23
Figura 3. Tipos de cursos y su frecuencia. 63
Figura 4. Bases educación activa. 79
Figura 5. Ejemplo de rúbrica. 92
Figura 6. Teoría de la autodeterminación. 102
Figura 7. Ejemplo de visibilidad del profesor en la clase online. 104
Figura 8. Ejemplo de instrucción en una clase online. 105
Figura 9. Comparación tareas tradicionales/auténticas. 107
Figura 10. Comparación España y Estados Unidos. 114
Figura 11. Tarta de inauguración del Fab Lab en Odessa College. 118
Figura 12. Captura de pantalla del programa de mentores para nuevos profesores en Odessa College. 120
Figura 13. Clasificación de Bloom actualizada. 124
Figura 14. Clasificación de Bloom y la Web 2.0. 125
Figura 15. Ejemplo de los niveles de preguntas de Costas. 129
Figura 16. Clasificación del aprendizaje significativo de Fink. 130
Figura 17. Captura de pantalla del curso CCK11. 137
Figura 18. Captura de pantalla de explicación del curso CCK11. 138
Figura 19.Captura de pantalla de trabajo para la primera semana. CCK11. 139

Figura 20. Porcentaje de alumnos que reciben una clase online. 149
Figura 21. Tipo de institución con referencia al número de alumnos matriculados en clases online. 150
Figura 22. Captura de pantalla de material de ayuda al docente en Odessa College. 163
Figura 23. Captura de pantalla de material de ayuda al docente en Odessa College. 164
Figura 24. El profesor conectado. 168
Figura 25. Conexión del profesor tradicional. 169
Figura 26. QC² de Odessa College 171
Figura 27. Modelo de Guskey del cambio del profesor. 174
Figura 28. Captura de pantalla del programa de mentores de Odessa College. 176
Figura 29. Email de alumno online. 177
Figura 30. El alumno y las tecnologías. 178
Figura 31. Clases de escritura de la Universidad de Iowa. 185
Figura 32. Infografía sobre las áreas relacionadas con la escritura creativa. 220
Figura 33. Desarrollo del lenguaje. 221
Figura 34. Correspondencia escritura/estrategia competente. 225
Figura 35. Desarrollo del pensamiento crítico. 231
Figura 36. Dimensiones de la escritura y nexo con la clasificación de Bloom. 234
Figura 37. Desarrollo de la creatividad. 235
Figura 38. Desarrollo de la sociabilidad. 237
Figura 39. Captura de pantalla de la lista para revisión entre compañeros. 244
Figura 40. Ejemplo de corrección en Blackboard. 248
Figura 41. Ejemplo de rúbrica para el foro de discusión. 260
Figura 42. Ejemplo de foro de discusión. 268
Figura 43. Foro de discusión de clase OSHT. 270
Figura 44.Captura de pantalla de la presentación de la profesora en el foro 271
Figura 45. Traducción de la entrada de presentación de la profesora 272
Figura 46. Captura de pantalla de entrada del foro 274
Figura 47. Ejemplo de foro de discusión 277

Figura 48. Estándares intelectuales universales y sus opuestos 278
Figura 49. Captura de pantalla de foro de discusión 280
Figura 50. Modelo del ciclo de aprendizaje de Kolb 283
Figura 51. Los cuatros estilos de aprendizaje, según David Kolb 284
Figura 52. Captura de pantalla de diario de clase. 288
Figura 53. Captura de pantalla de diario de clase. 290
Figura 54. Ejemplo de rúbrica para el diario de clase 291
Figura 55. Captura de pantalla de ejemplo de diario de clase. 293
Figura 56. Captura de pantalla de ejemplo de diario de clase. 300
Figura 57. Captura de pantalla de blog de clase. 304
Figura 58. Captura de pantalla de ejemplo de blog educativos fuera de Blackboard. ... 305
Figura 59. Captura de pantalla de creación de blog público para una clase. 306
Figura 60. Captura de pantalla de blog en una clase de música. 313
Figura 61. Captura de pantalla de blog. 315
Figura 62. Captura de pantalla de wiki. 322
Figura 63. Captura de pantalla de aportación a una wiki de clase. 323
Figura 64. Captura de pantalla de una wiki sobre Argentina 324
Figura 65. Captura de pantalla de Google Forms. 327
Figura 66. Rúbrica para evaluar trabajos de escritura creativa. 336
Figura 67. Rúbrica de ejercicio para la clase de español. 337
Figura 68. Captura de pantalla de curso de escritura creativa. 338
Figura 69. Captura de pantalla de trabajo del módulo. 339
Figura 70. Lista de competencias. 340
Figura 71. Captura de pantalla. 341
Figura 72. SafeAssign 343
Figura 73. Mapa de Texas y localización de Odessa. 349
Figura 74. Población de Odessa. 350
Figura 75. Profesiones más comunes en Odessa y Texas en 2016. Hombres. 352
Figura 76. Profesiones más comunes en Odessa y Texas en 2016. Mujeres. 352

Figura 77. Alumnos del Colegio Goliad aprenden lo que tiene una ambulancia. 354
Figura 78. Puntos a tratar en la primera semana de mentores en Odessa College 356
Figura 79. Datos del alumnado de Odessa College. Fall I y II 2018..... 357
Figura 80. Foto de la biblioteca de Odessa College. 358
Figura 81. Captura de pantalla de las asociaciones de alumnos. 359
Figura 82. Ford Mustang para el Drive to Success. 360
Figura 83. Ejemplo de programa de estudios de Odessa College. 365
Figura 84. Captura de pantalla de Student Planner. 367
Figura 85. Captura de pantalla de las asignaturas optativas en el Student Planner. 368
Figura 86. Drop Rate Improvement Program. 370
Figura 87. Cambios tras la implementación del DRIP 371
Figura 88. Información de los programas de Odessa College. 373
Figura 89. Logo del Weekend College en Odessa College. 374
Figura 90. Plan estratégico de Odessa College para el 2017-18. 376
Figura 91. Gráfico de logros de Odessa College. 376
Figura 92. Logo promocional de las clases online en Odessa College 377
Figura 93. Captura de pantalla de los grados totalmente online en Odessa College 378
Figura 94. Correo electrónico enviado a los profesores 381
Figura 95. Preguntas del cuestionario. 386
Figura 96. Area de los profesores 391
Figura 97. Área específica de enseñanza de los encuestados. 392
Figura 98. Captura de la encuesta en Google Form. 393
Figura 99. Modalidad de enseñanza. 394
Figura 100. Captura de pantalla de las respuestas en Google Form. 395
Figura 101. Mayoría de las clases en la actualidad. 396
Figura 102. Años de experiencia enseñando online. 397
Figura 103. Captura de pantalla de las respuestas en Google Form 397
Figura 104. Confianza impartiendo de forma presencial. 399
Figura 105. Captura de pantalla de la respuesta en Google Form. 399

Figura 106. Confianza enseñando de forma semipresencial. 401
Figura 107. Confianza enseñando de forma online. 403
Figura 108. Confianza al empezar a impartir clases online. 405
Figura 109. Captura de pantalla de las respuestas en Google Form. 405
Figura 110. Captura de pantalla de las respuestas abiertas en Google Form. 407
Figura 111. Años de experiencia impartiendo de forma presencial. 409
Figura 112. Años trabajando en Odessa College. 410
Figura 113. Resultados pregunta 11a. 414
Figura 114. Resultados a la pregunta 11b. 415
Figura 115. Resultados a la pregunta 11d. 417
Figura 116. Resultados a la pregunta 11g. 420
Figura 117. Resultados a la pregunta 11i. 421
Figura 118. Resultados a la pregunta 11j. 423
Figura 119.Resultados a la pregunta 11k. 424
Figura 120. Resultados a la pregunta 11l. 426
Figura 121. Resultados a la pregunta 11m. 427
Figura 122. Resultados a la pregunta 12a. 429
Figura 123. Resultados a la pregunta 12c. 431
Figura 124. Resultados a la pregunta 12d. 432
Figura 125. Resultados a la pregunta 12 e. 433
Figura 126. Resultados a la pregunta 12f. 434
Figura 127. Resultados a la pregunta 12g. 436
Figura 128. Resultados a la pregunta 13a. 438
Figura 129. Resultados a la pregunta 13c. 440
Figura 130. Resultados a la pregunta 13d. 441
Figura 131. Resultados a la pregunta 13e. 442
Figura 132. Resultados a la pregunta 13f. 443
Figura 133. Resultados a la pregunta 13g. 444
Figura 134. Resultados a la pregunta 14a. 446

Figura 135. Resultados a la pregunta 14c. 448
Figura 136. Resultados a la pregunta 14d. 449
Figura 137. Resultados a la pregunta 14e. 450
Figura 138. Resultados a la pregunta 14f. 451
Figura 139. Resultados a la pregunta 14g. 452
Figura 140. Resultados a la pregunta 15b. 455
Figura 141. Resultados a la pregunta 16. 456
Figura 142. Sistema Cornell de toma de notas. 472
Figura 143. Ejemplo de notas de Cornell para clase de química. 473
Figura 144. Recursos educativos abiertos. 475
Figura 145. Dinero ahorrado con OER en un semestre en Odessa College. 476
Figura 146. Captura de pantalla del cursos COM3500. 480
Figura 147.Captura de pantalla del curso COM3500. El grupo. 480
Figura 148. Captura de pantalla del cursos COM3500. Foro. 481
Figura 149. Captura de pantalla del curso COM3500. Empieza el curso. 482
Figura 150. Ejemplos de avatares elegidos por alumnos y presentación a la clase. 483
Figura 151.Respuesta de los alumnos a la encuesta sobre gamification.1 484
Figura 152.Respuesta de los alumnos a la encuesta sobre gamification.2 485
Figura 153. Respuesta de los alumnos a la encuesta sobre gamification 3 486

INTRODUCCIÓN

"La Red lo cambia todo"

Oracle, multinacional dedicada a la creación de software

La Red lo cambia todo. Evidentemente, Oracle tenía razón cuando lanzó su lema al mundo. Internet ha cambiado nuestra forma de trabajar, de comprar, de relacionarnos, de aprender y por supuesto, de enseñar.

Mientras que en el mundo del trabajo internet está totalmente implantado, en el campo de la educación universitaria, España parece caminar de forma lenta en la modalidad online. Según el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del curso escolar 2016-17, el número de alumnos que se matriculó en el bachillerato a distancia durante ese curso aumentó un 3%. Los alumnos presenciales de bachillerato fueron 643.163, frente a los 51.061 a distancia. (Datos y cifras. Curso escolar2016/2017:4). Si vamos a las últimas estadísticas (curso 2017-2018) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (datos del 12/11/2018) nos encontramos con estos datos: los alumnos matriculados son 1, 291,144, de los cuales, 1, 102,983 (85.42%) asisten de forma presencial, y 188,161

(14.57%) de forma no presencial. (www.culturaydeporte.gob.es). Para visualizar esta diferencia, se ha elaborado esta gráfica.

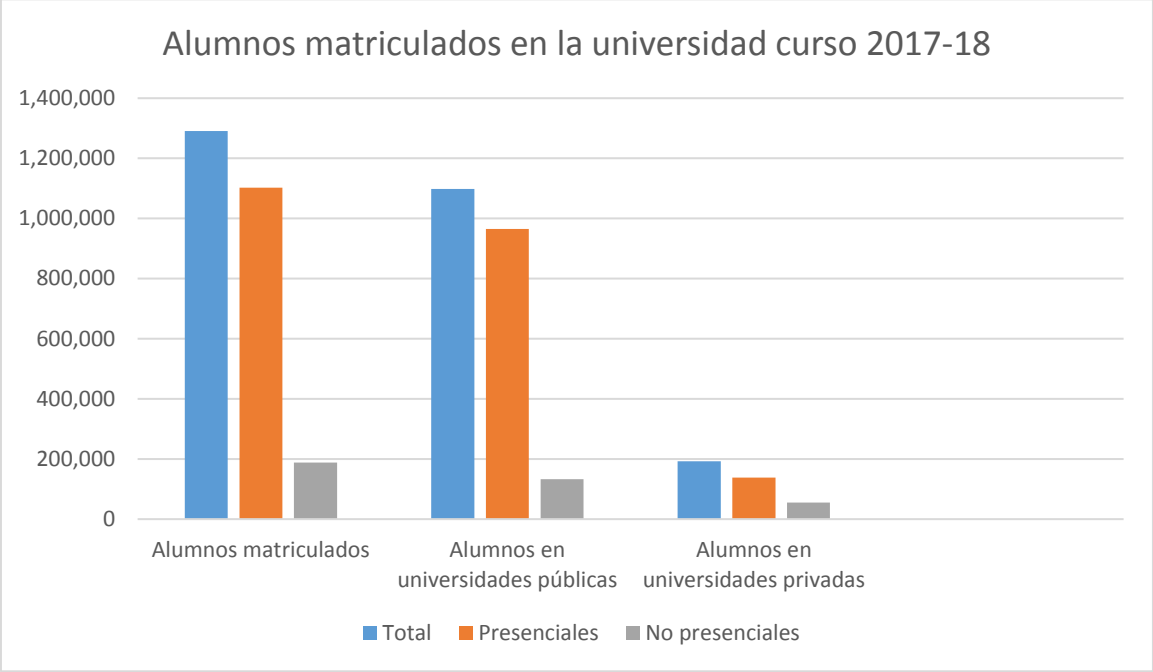


Figura 1. Alumnos matriculados en la universidad española curso 2017-18.

Fuente: Elaboración propia según los datos de www.culturaydeporte.gob.es

(1) En el TOTAL del 2015-2016 se incluyen 205 alumnos existentes de PCPI en ese curso.
(2) Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas.

Variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias respecto al curso anterior, por enseñanza

	Previsión Curso 2016-2017	Variación con curso anterior Absoluta	%
TOTAL (1)	**8.117.122**	**8.238**	**0,1**
E. Infantil	1.755.200	-51.420	-2,8
Primer ciclo E. Infantil (2)	443.517	-975	-0,2
Segundo ciclo E. Infantil	1.311.683	-50.445	-3,7
E. Primaria	2.925.134	671	0,0
E. Especial	34.923	-65	-0,2
ESO	1.899.019	30.435	1,6
Bachillerato	707.033	12.809	1,8
Bachillerato (presencial)	654.437	11.274	1,8
Bachillerato a distancia	52.596	1.535	3,0
Formación Profesional	783.251	15.723	2,0
Ciclos Formativos FP Básica	63.348	1.323	2,1
Ciclos Formativos Grado Medio (3)	357.554	7.328	2,1
Ciclos Formativos Grado Superior (3)	362.349	7.072	2,0
Otros Programas Formativos	12.562	290	2,4

(1) En el cálculo de la diferencia con el curso anterior se contabilizan 205 alumnos existentes en PCPI en el curso 2015-2016.
(2) Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas.
(3) Incluye el alumnado del régimen presencial y a distancia. En el régimen a distancia se estima una matrícula de 28.288 alumnos en el Grado Medio y 50.148 en el Superior.

Figura 2. Captura de pantalla de los datos 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia según los datos de www.culturaydeporte.gob.es

Las universidades pierden alumnos, especialmente en los posgrados porque los licenciados necesitan trasladarse a lugares donde es más fácil encontrar un trabajo. Esto supone una paradoja con la realidad moderna, que hace más que nunca necesario el constante reciclaje en las profesiones. Pertenecen al pasado los tiempos en los que, una vez concluidos los estudios, ya no se volvía a acudir a una clase.

Por esa necesidad de no perder alumnos, en algunas instituciones, tanto universidades, como de educación obligatoria, se ha impuesto a los docentes el cambio a la modalidad online sin prepararles previamente para ello, provocando en muchos casos un rechazo entre el profesorado, que se ve imposibilitado en la tarea de motivar al alumno a aprender y a participar.

La enseñanza online en Estados Unidos está implantada en la última década de manera homogénea, y mi trabajo durante estos doce últimos años en un *community college* como

profesora de una segunda lengua de forma semi-presencial y totalmente online me aporta una experiencia de campo muy valiosa para desarrollar un trabajo descriptivo de análisis de prácticas. La idea es que este trabajo constituya una pauta de innovación que pueda servir como guía a profesores que están empezando o quieran empezar a impartir clases online en España, tanto en una institución como por su cuenta, de forma independiente. En este trabajo se hablará de las plataformas de enseñanza online, como Moodle o Blackboard, que permiten la creación gratuita de varias clases online con un máximo de 50 alumnos en cada curso, por lo que el aprendizaje de esta metodología puede ser de gran valor para los docentes que aspiren impartir cursos con alumnos en todas partes del mundo.

Este trabajo sigue en la línea de investigación de mi trabajo de fin del máster de escritura creativa que cursé en la Universidad Complutense con el título «Escritura Creativa en la Enseñanza de Lenguas Online». Aquel trabajo supuso el comienzo de mi investigación sobre la innovación en la didáctica de la escritura creativa mediante las herramientas que las nuevas tecnologías han puesto a nuestro alcance. Dicho trabajo estuvo centrado en la tesis de la validez de las herramientas de escritura en la plataforma online para la motivación de los alumnos a escribir y la mejora en los niveles de escritura. El estudio tuvo un enfoque analítico, en el que se examinaron e interpretaron los trabajos de alumnos de un curso de *developmental writing*, curso de gramática y escritura básicas para estudiantes que no tienen el nivel adecuado para tomar los cursos del community college en el que trabajo, Odessa College, situado en Odessa, Texas. Aquella investigación supuso el comienzo de un interés por la utilización de la escritura creativa con las nuevas herramientas online.

Desde que empecé mi trabajo en Estados Unidos en el año 2005 como profesora de lenguas extranjeras –español e inglés− he estudiado formas de involucrar a los alumnos en una enseñanza activa. Desde Agosto del año 2017 soy también Master Teacher en el college en el que trabajo. Mi trabajo consiste en ayudar a los demás profesores de la institución a crear y mejorar clases para que resulten más efectivas para los estudiantes, por lo que tengo acceso a clases online de todo tipo de materias. Gran parte de mi trabajo es observar dichas clases para apoyar a los docentes en la labor de crear sus clases online. Les oriento

en los requisitos que la institución considera que son imprescindibles para la enseñanza de las materias. Dejo la explicación de estos requisitos para más adelante, porque considero que merecen un apartado propio.

Como se ha dicho al principio, en este trabajo nos referimos a la escritura creativa no solamente como escritura literaria, sino cualquier acto de expresión personal a través de un medio escrito, lo que algunos han llamado escritura expresiva. Esta escritura puede ser de ficción o no. Aunque en esta tesis se estudia la escritura mediante cuatro herramientas tecnológicas (foros de discusión, diarios de clase, *blog*s de clase y wikis), dentro de esta visión de la escritura creativa estarían también ensayos personales, canciones, guiones, discursos, cartas y escritura libre, cualquier escritura que comparta experiencias y/o sentimientos.

En cuanto a la importancia de la escritura en relación con la empleabilidad, la Association of American Colleges y Universities (AACU) encarga una encuesta a la empresa Hart Research Associates cada dos años para determinar lo que los empresarios y los entrevistadores laborales requieren en la contratación y de esa manera, señalar los objetivos que las instituciones deben marcarse. Aclara la asociación que los valores que se busca esclarecer no son los conocimientos específicos del campo de estudio, es decir, que el estudio no tiene como objetivo conocer las carreras que más se piden, sino las habilidades que los encuestados consideran más importantes para el mundo laboral y hasta qué punto estos se relacionan con una enseñanza superior. Esta organización encuesta a 500 ejecutivos de empresas de más de 25 empleados y a 500 trabajadores involucrados en contratar trabajadores (supervisores, seleccionadores de personal, etc.). En los resultados del año 2015, se exponía:

> Enfatizando la importancia que le dan a la comunicación escrita a la hora de contratar, cuatro de cada cinco personas encargadas de contratar declararon también que un

> candidato sería mejor considerado si hubiera asistido a varias clases que requieren tareas de escritura. (AACU, 2015:7)[1]

En el resumen del estudio más reciente, de julio del 2018, se declara:

> Los objetivos de aprendizaje que los dos colectivos [ejecutivos y responsables de contratación] apuntan como los más importantes son: la comunicación oral, el pensamiento crítico, el juicio ético, el trabajo efectivo en equipo, el trabajo individual, la auto-motivación, la comunicación escrita, y la aplicación del conocimiento en el mundo real.[2] (AACU, 2018:4) […] Los ejecutivos, que perciben una brecha mayor en la habilidad de los graduados para comunicar por escrito de forma efectiva y para trabajar independientemente, están mucho menos satisfechos con la reciente contratación de graduados del college.[3] (AACU, 2018:15)

Nadie parece pasar por alto el hecho de que la comunicación escrita es vital importancia en la vida profesional, así como que esta es cada vez menos utilizada en las aulas.

En la lista de las habilidades más valoradas por los ejecutivos están (por orden de importancia):

1. Pensamiento crítico/razonamiento analítico
2. Aplicación del conocimiento/habilidades para el mundo real
3. Comunicación escrita efectiva
4. Auto-motivación
5. Comunicación oral efectiva

[1] Underscoring the importance they place on written communication skills when hiring, four in five employers also say they would be more likely to consider an individual as a job candidate if he or she had completed multiple courses that require significant writing assignments.
[2] The college learning outcomes that both audiences rate as most important include oral communication, critical thinking, ethical judgement, working effectively in teams, working independently, self-motivation, written communication, and real-world application of skills and knowledge.
[3] Business executives who see bigger gaps in college graduates' ability to communicate effectively in writing and to work independently are significantly less satisfied with their experience hiring recent college graduates.

6. Capacidad de trabajar de forma independiente
7. Capacidad de trabajar de forma efectiva en equipo
8. Juicio ético/toma de decisiones
9. Capacidad de análisis/ resolución de problemas complejos
10. Eficacia para encontrar, organizar y evaluar información de diferentes recursos
11. Resolución de problemas con personas de diferentes entornos
12. Capacidad de innovación/creatividad
13. Capacidad de trabajar con números/estadísticas
14. Competencia tecnológica
15. Fluidez en un idioma extranjero[4] (2018 AACU Employer Research Report:14)

Como se puede apreciar, todas esas habilidades están relacionadas de alguna manera con la comunicación, la creatividad y/o el pensamiento crítico. No hacen falta más explicaciones en cuanto al valor de la escritura en la vida profesional; hay una necesidad imperiosa, en estos tiempos de escritura en móviles y escasa lectura, de fomentar la escritura.

Entre los cambios que la red ha supuesto para la nueva sociedad se encuentra también una modificación en la forma de relacionarse y de interactuar, tendiendo a un aislamiento, a pesar de lo que pueda parecer por la generalización del uso de las redes sociales. Entre las quejas más comunes entre los profesores se dan las de la falta de interacción de los alumnos, incluso en las clases presenciales. Esto empobrece el diálogo y la discusión de temas entre los alumnos y estos con el profesor, tanto de asuntos relacionados con la clase, como externos a ella.

En los resultados anuales (año 2017) del NSSE (National Survey of Student Engagement), estudio destinado a examinar el grado de conexión del compromiso y la actividad de los alumnos en las instituciones superiores con el nivel de aprendizaje y desarrollo, queda

[4] 1. Critical thinking/analytical reasoning 2. Apply knowledge/skills to real world 3. Communicate effectively in writing 4. Self-motivated 5. Communicate effectively orally 6. Able to work independently 7. Able to work effectively in teams 8. Ethical judgment/decision-making 9. Able to analyze/solve complex problems 10. Find, organize, evaluate info: multiple sources 11. Solve problems w/people of diff. backgrounds 12. Able to innovate/be creative 13. Able to work with numbers/stats 14. Stay current on changing tech 15. Proficiency in foreign language.

claramente expresada la relación y la importancia de las discusiones y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Los resultados sugieren que los alumnos que participan activamente tenían una relación más fuerte con el profesorado y percibían un mayor desarrollo personal en las clases y en el terreno práctico, independientemente del grado de las clases (NSSE, 2017:8)

Por estos motivos, este trabajo intenta aunar esas necesidades de desarrollar el lenguaje, la interacción y el pensamiento crítico mediante la escritura creativa en la plataforma online, con la finalidad de ayudar a los docentes a conocer y a ampliar sus conocimientos sobre las herramientas online de escritura (llamadas en el campo de la educación Tecnologías de la Información y Comunicación, y más comúnmente, TIC).

Las herramientas analizadas en este estudio son cuatro:

- El foro de discusión
- El *blog* de clase
- El diario de clase
- La wiki

La escritura creativa no debe estar limitada únicamente a las clases de escritura, ni tan siquiera a las clases de humanidades. La escritura creativa −con su componente de reflexión, pero también de comunicación−, es necesaria en todas las disciplinas académicas, ya sean de humanidades o científicas. En todas las asignaturas los estudiantes tienen, o deberían tener, que escribir proyectos, redactar informes, discutir sobre temas y problemas, tanto referentes a la materia como generales, y esto debe ocurrir en el entorno presencial y en el online. Es mediante esa escritura como los estudiantes se van a relacionar con los otros alumnos y con el profesor, y donde van a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Según The Foundation for Critical Thinking, en su artículo *The State of Critical Thinking Today*, publicado en su página web (www.criticalthinkig.org) el mayor culpable de que en las instituciones de educación superior se carezca de pensamiento crítico aunque – añade el estudio – estos opinen lo contrario, es la falta de pensamiento crítico por parte de los profesores, y desde esta carencia se está enseñando a los alumnos. Se añade que «los

sermones, la memorización y los hábitos de estudio a corto plazo son todavía la norma en la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza superior hoy día». La sección *The State of Critical Thinking Today* comienza con una cita de Paul Hurd: «Demasiados datos, demasiada poca conceptualización, demasiada memorización, y demasiado poco pensamiento» (www.criticalthinking.org). Esta cita resume la situación de la enseñanza hoy día, del mismo modo que la habría definido en el pasado. Sería lógico pensar que, dado el cambio tan grande que se ha producido en la sociedad mediante la tecnología, las cosas han cambiado en la educación, pero los cambios son lentos, y hace falta una estructuración y un programa para que se desarrollen de forma eficaz.

Por eso es evidente que es necesaria una mayor instrucción a los profesores para que aprendan a enseñar de una manera más eficiente, rompiendo el círculo vicioso en el que la docencia, como parte de la sociedad, está envuelta. Se une a esto un miedo por parte del profesorado a perder el control de la clase, que se refleja en la falta de uso de las herramientas colaborativas como la wiki y la formación de grupos. En mis clases online se ha utilizado la wiki como herramienta para motivar a los estudiantes a leer y a escribir, así como a detectar errores gramaticales, de una forma muy ventajosa y con unos resultados excelentes, pero se puede percibir una aversión a este tipo de colaboración por parte de los profesores por el miedo a no encontrar el modo de evaluar el trabajo o por un desconocimiento del funcionamiento de dicha herramienta. Sin embargo, en la investigación que presentamos aquí, los profesores expresaron su nivel de confianza y seguridad frente a la wiki, así como a las demás herramientas.

Esta necesidad de innovar ha constituido un elemento motivador para esta tesis, que espero que sea de ayuda para los profesores que tienen miedo a la apatía y la falta de comunicación o implicación que se suponen en una clase que no es presencial.

Es de vital importancia que la enseñanza online sea de calidad y no un mal clon de la presencial, que ya de por sí tiene sus deficiencias. La plataforma online, como la presencial, ha de tener entre sus objetivos el desarrollo del pensamiento crítico, así como el de la lengua mediante la escritura creativa, creando discusiones y planteando preguntas que inciten a los estudiantes a reflexionar y compartir opiniones, fomentando la motivación y la interacción social.

Quiero aclarar desde este primer momento que en este estudio se utiliza el término «educación online» para diferenciarlo de la educación a distancia. La educación online es la que utiliza el entorno y las tecnologías digitales como plataforma para su práctica, y en ella hay una interacción con el profesor y con los compañeros de clase. En la educación a distancia pueden darse modalidades de participación, y la UNED parece haber sabido adaptarse a los nuevos tiempos, incorporando las TIC o herramientas de tecnología y comunicación, pero este tipo de enseñanza tiene como base un sistema de tutorías con el profesor. Esta universidad, fundada en el año 1972 ha crecido hasta tener en la actualidad una expansión nacional e internacional que cuenta, según el portal estadístico de su página web, con 172,193 alumnos matriculados en el curso 2018-19 (3,435 matriculados desde el extranjero) y 79.2% de ellos matriculados para obtener un grado. (https://app.uned.es)

También considero importante aclarar que mi confianza y basada en esta, mi defensa de la efectividad de la plataforma online se fundamenta en dos postulados:

1. La calidad de la enseñanza de una materia no tiene por qué verse reducida en su modo online. Un alumno debe poder optar a una enseñanza de calidad tanto si decide tomar una clase online como si decide tomarla presencial.
2. El profesorado debe tener apoyo, tanto tecnológico como pedagógico en su proceso de cambio a la plataforma online. Es un proceso de aprendizaje para el docente también, ya que difícilmente el educador puede ayudar al alumno si carece de esa preparación. Esta formación al docente tiene que estar claramente estructurada y organizada, mediante cursos, y tutorías donde el docente pueda actualizarse y consultar sus dudas.

Sin estos dos principios, la enseñanza online carece de los pilares básicos para poder sustentarse y ser una opción satisfactoria tanto para los docentes como para los estudiantes. Así, para crear una clase online de calidad hace falta la combinación de tres elementos: pedagogía, interacción y tecnología.

Este trabajo sigue en la línea de investigación de mi trabajo de fin del máster de escritura creativa que cursé en la Universidad Complutense con el título «Escritura Creativa en la Enseñanza de Lenguas Online». Aquel trabajo supuso el comienzo de mi investigación sobre la innovación en la didáctica de la escritura creativa. Las nuevas tecnologías han

puesto a nuestro alcance nuevas herramientas. Dicho trabajo estuvo centrado en la tesis de la validez de las herramientas de escritura en la plataforma online para la motivación de los alumnos a escribir y la mejora en los niveles de escritura. El estudio se centró en el análisis e interpretación de los trabajos de un curso de *developmental writing* impartido en el *community college* en el que trabajo, destinado a estudiantes que no han alcanzado los niveles adecuados de los fundamentos de gramática y escritura requeridos en los estudios superiores.

La investigación que aquí se presenta sigue en la misma línea que aquella y busca aunar estos elementos: herramientas TIC, escritura creativa, desarrollo del lenguaje, sociabilidad, y pensamiento crítico.

Los LMS (*Learning Management Systems*) esto es, las plataformas donde el profesor pone el material y el alumno tiene que remitir sus tareas, digamos el aula online propiamente dicha, son muy completos y permiten una gran interacción en la clase, pero los profesores tienen que entender la importancia de usar bien las herramientas. Como explicaré ampliamente en este estudio, la labor del docente es decisiva para motivarles en su creatividad; sin tener en cuenta la participación creativa del alumno, la enseñanza se convierte en una actividad casi robótica, donde meramente se van superando exámenes. La labor del docente tiene que ser mentora, supervisando el aprendizaje del alumno, pero apoyando la creatividad y el pensamiento propio.

La Association of American Colleges y Universities (AACyU) declara:

Un componente clave de la calidad de una clase online es la habilidad del profesor en facilitar el aprendizaje. La interacción entre los alumnos y entre el profesor y el alumno determina en gran parte la calidad y los objetivos del aprendizaje online, y en definitiva la habilidad del alumno de dominar el contenido del curso y mejorar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, y las habilidades de comunicación, los objetivos de la educación superior. (AACyU, 2015) [5]

[5] A key component of quality in online course is instructor skill in facilitating learning. The interaction among learners and between the instructor and learner determines to a large extent the quality and outcomes of online learning, and ultimately the learner's ability to master course content an improve critical thinking, problem-solving, and communication skills, the hallmarks of higher education

En esta aseveración de la AACyU vemos la importancia de la interacción con el profesor y de los alumnos entre ellos, siendo esta última uno de los puntos más débiles de la enseñanza online.

La interacción, lo que parece ser el mayor miedo por parte del profesorado ante la idea de enseñar online ha de estar desarrollada para que una clase funcione, en estos tres componentes, a los que dedicaré una parte de mi estudio.

1. Interacción con el contenido
2. Interacción con el instructor
3. Interacción con los compañeros de clase

Nos enfrentamos, pues, a varios problemas:

1. El pensamiento crítico, así como el trabajo en grupo son los aspectos más valorados para la preparación de los estudiantes ante el mundo intelectual y laboral
2. Las investigaciones remarcan la importancia del desarrollo de la escritura como elemento de desarrollo del pensamiento crítico.
3. Los alumnos no reciben la instrucción necesaria en escritura o en gramática, por lo que no se sienten inclinados y con la suficiente seguridad para escribir.
4. Los profesores no enseñan ni promueven la escritura creativa porque no tienen la pedagogía suficiente para enseñarla o aplicarla. El problema se agrava si las clases son online y la necesidad de este tipo de enseñanza crece cada día.
5. Los alumnos no desarrollan una voz propia, no discuten y a su vez, se sienten aislados, lo que genera una falta de motivación en el aprendizaje, y en muchos casos, el abandono de los estudios.

Como decía antes, nuestro trabajo se sitúa en la misma línea de investigación del trabajo de fin de máster realizado en la Universidad Complutense (2014) con el título «Escritura Creativa en la Enseñanza de Lenguas Online» para el Máster en Escritura Creativa; en el que nos cuestionamos la validez de las herramientas de escritura en la plataforma online para la motivación de los alumnos. En la investigación de esta tesis doctoral trataremos de poner en relación los siguientes conceptos: herramientas TIC, escritura creativa,

desarrollo del lenguaje, sociabilidad, y pensamiento crítico, en la respuesta de las preguntas que siguen:

1. ¿Es la escritura creativa un elemento para fomentar el pensamiento crítico?
2. ¿Sirven las herramientas TIC online para promover el pensamiento crítico, el desarrollo del lenguaje y la interacción entre los alumnos y entre estos con el profesor?
3. ¿Es posible ejercitar la escritura creativa a través de dichas herramientas online?
4. ¿Cómo se puede favorecer la utilización de dichas herramientas para el uso del pensamiento crítico en el aula?

Para la investigación se recogerán también datos cualitativos mediante entrevistas y cuestionarios a profesores para obtener la opinión sobre estas herramientas en cuanto a su eficacia y se recogerán también las opiniones en cuanto a la visión personal.

Esta investigación tiene cuatro puntos de vista:

1. La escritura creativa mediante la plataforma online
2. La escritura creativa como recurso para la interacción entre los alumnos
3. La escritura creativa como recurso para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento crítico
4. El papel del profesor online en este proceso, como docente y como alumno a su vez de las nuevas metodologías y tecnologías

Investigando sobre los estudios que se han hecho sobre la enseñanza online, nuestra propuesta plantea la novedad de conectar esos cuatro puntos, analizando el valor de la escritura creativa y su importancia en la enseñanza online.

El material analizado proviene de parte del profesorado y del alumnado de Odessa College, así como datos de la oficina de *Institutional Effectiveness* del college. Todos los ejemplos escritos se transcribieron de trabajo hecho en Blackboard y las encuestas se realizaron online mediante la plataforma Google, en un *Google Form*.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

En el *blog* de educación, *Inside Higher Ed*, Christopher Haynes escribe una entrada titulada *Breaking Through the Stigma of Online Education* (24 de Mayo, 2017), en el que deja muy claro el momento en el que nos encontramos en referencia a la educación online:

Es hora de dejar de preguntarse si la enseñanza online es tan «efectiva» como la enseñanza presencial. La pregunta ya ha sido contestada. Hacerla una y otra vez no nos va a llevar a las respuestas sensatas, directas y colaborativas que necesitamos para facilitar una educación rica para una serie de alumnos cada vez más variada.

La enseñanza y el aprendizaje funcionan cuando los profesores, las instituciones y los alumnos están comprometidos e involucrados[6] (Haynes, 2017).

Nuestra investigación se sitúa en la misma línea de esa aseveración de Haynes. No cabe preguntarse durante más tiempo si la enseñanza online es mejor o peor que la presencial: es diferente, ni mejor ni peor. Es hora de asumir que se puede hacer una educación online de calidad y para ello, todas las partes implicadas –profesores, alumnos e instituciones – tienen que ver esta modalidad como algo enriquecedor para la educación, ya que, entre otras ventajas, brinda el acceso a muchas personas que de otra manera no podrían ni siquiera plantearse continuar sus estudios.

La pregunta principal de la que parte esta investigación es**:** *¿Cómo podemos desarrollar la escritura creativa a través de las herramientas online con el fin de fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo del lenguaje?*

Primero hay que aclarar lo que se entiende por escritura creativa en esta tesis, y para hacerlo vamos a utilizar la descripción de «escritura creativa de no-ficción» (ya que la de ficción no necesita aclaración) de Fox y Lannin (Fox y Lannin, 2007: 2):

[6] It's time to stop asking if online learning is as "effective" as traditional face-to-face learning. The question has been asked and answered. Asking it over and over again will not yield the responsive, localized, and collaborative answers we need to facilitate meaningful education for an increasing diverse body of learners. Teaching and learning work best when faculty, instructional staff, and students are invested and engaged.

Los escritores de escritura creativa de no-ficción dan información de una forma creativa. Este género se puede describir como un híbrido con elementos de ficción, la perspectiva del escritor, e información verídica[7].

Para responder a la pregunta principal, se recogerá y se analizará material de escritura en foros, *blogs*, diarios de clase y wikis, y se analizará la visión del proceso de aprendizaje y enseñanza del pensamiento crítico mediante un cuestionario realizado ad hoc y entrevistas a profesores.

Para la investigación se recogerán también datos cualitativos mediante entrevistas y cuestionarios a profesores para obtener la opinión sobre estas herramientas en cuanto a su eficacia, así como las opiniones en cuanto a la visión personal. La principal dificultad de la investigación es la complejidad para medir el pensamiento crítico o la motivación, por lo que considero que un material importante del trabajo son las encuestas. La interpretación de los datos se hará, por tanto, desde una perspectiva cualitativa aunque estos datos hayan merecido análisis estadístico. Se expondrá una muestra de casos representativos que sean relevantes al proyecto. Las entrevistas serán informales y se buscará la espontaneidad en las respuestas, con el propósito de descubrir los sentimientos y opiniones de los encuestados.

Como ya se ha dicho, se analizarán cuatro herramientas de escritura online: el foro de discusión, el diario de clase o *journal*, el *blog* de clase, y la wiki, siendo el foro la herramienta más utilizada y la wiki, la menos.

1.1. Motivación de esta tesis

La investigación que aquí se presenta sigue en la misma línea que aquella antes nombrada para el trabajo de fin de máster y busca reflejar el proceso de análisis llevado a cabo desde el

[7] Creative nonfiction writers provide factual information in creative ways. Creative nonfiction can be described as a hybrid genre that pulls in elements of fiction, the writer's perspective, and factual information.

comienzo de mi experiencia de más de diez años como docente online en Estados Unidos. Durante estos años he enseñado inglés como segunda lengua, español como segunda lengua, español escrito para hispanohablantes –ya se hablará más delante del problema de «bilingüismo» de la zona− escritura creativa, y gramática inglesa para estudiantes que no han logrado aprobar el examen de gramática necesario para estudiar en una universidad o en un *community college*.

Mis comienzos en la enseñanza online empezaron de una forma obligada, como sucede a la mayoría de los docentes. Yo enseñaba español en un community college en Michigan –Bay de Noc Community College− y me vi presionada por la dirección para comenzar a impartir la asignatura en la modalidad online. Los inviernos son muy duros en aquella parte del mundo, por lo que muchas personas quedan aisladas durante meses y la educación online es la única forma posible de acceder a clase. Me vi forzada a aprender de forma autodidacta, con algún apoyo de la dirección pero no el suficiente como para sentirme segura. Tomé clases durante el verano para ver la manera en que otros profesores dirigían sus clases y poder experimentar lo que siente un alumno que toma una clase online. Observé, analicé y me di cuenta de que tanto el profesor como los alumnos estaban aprendiendo juntos una nueva manera de enseñar que era imparable y que aunque incipiente, tenía un potencial infinito.

Este tipo de docencia ha supuesto una revolución y un cambio demasiado rápido para que, en general, los profesores y los alumnos, puedan asimilarlo. Se ha impuesto a los docentes el cambio a la modalidad online sin prepararles previamente para ello, provocando en muchos casos un rechazo entre el profesorado.

Cuando preguntamos a los profesores sobre el mayor problema al que se enfrentan cuando enseñan online, la queja principal y generalizada de los educadores es la falta de participación por parte de los alumnos, así como la carencia de pensamiento crítico y pobreza de vocabulario, pero y ¿la queja principal de los alumnos?, pues bien, esta es que los profesores no se comunican y que los cursos son aburridos o carentes de atractivo e interacción. Esto demuestra que la interacción es una vía de dos direcciones, y que tanto unos como otros tienen una reflexión por hacer y una lección por aprender.

Esta necesidad de innovación ha constituido un elemento motivador para nuestra investigación, que espero que sea de ayuda para los profesores que tienen miedo a la apatía y la falta de comunicación o implicación que se suponen en una clase que no es presencial. Este estudio evaluará las herramientas con que se cuenta en una clase online y que ayudan al alumno, mediante la escritura creativa, a aprender de una forma colaborativa, desarrollando su lenguaje y su pensamiento crítico, discutiendo y analizando los contenidos de la asignatura y problemas actuales. Se evaluará el valor de estas herramientas y los diferentes usos de ellas, así como se expondrán las buenas prácticas y se analizarán el motivo por el que no han funcionado en algunos casos.

En cuanto a España, en una entrevista del 2015 al periódico «El Norte de Castilla», Alberto Gómez Barahona, rector de la Universidad Internacional Isabel I, institución universitaria online, declaraba que «el 80% de nuestros estudiantes tiene más de 30 años….En nuestro caso, más del 80% de nuestros alumnos son de fuera de Castilla y León». En otra declaración al mismo periódico en el año 2017, declara «Las universidades tenemos que ser más humildes. Actualmente las empresas tecnológicas son las que están liderando el cambio, y las instituciones académicas van a llegar tarde a ese cambio. La universidad ya no tiene el monopolio del saber», afirmaba y concluía con rotundidad que no cambiar «es garantía de fracaso».

Por este conjunto de realidades esta investigación puede ser de gran utilidad para los profesores que se ven obligados a practicar la docencia online sin tener una clara visión de lo que este tipo de enseñanza trae consigo en cuanto a retos y posibilidades, y para mostrar una evaluación y análisis de las herramientas más eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico y la colaboración mediante la escritura creativa.

Para terminar esta introducción, dejo aquí la cita de Harountunian-Gordon en la conclusión de su libro *The Learning to Teach Through Discussion: The Art of Turning the Soul*:

> ¿No debería la educación ofrecer a todos los estudiantes las oportunidades que necesitan para desarrollar la disciplina y el entendimiento y así llegar a ser miembros productivos y libres de la sociedad? Y ¿no debería la preparación de los profesores centrar la

> atención en el arte de transformar el alma, ayudándoles a desarrollar las habilidades e inclinaciones para practicar el arte?[8] (Harountunian-Gordon, 2009:180)

1.2. Objetivos de la tesis

1.2.1. Objetivo principal o finalidad de la tesis

El objetivo principal es dar a conocer la metodología de trabajo que se desarrolla en Odessa College como centro de referencia en Estados Unidos, con el fin de aportar una experiencia innovadora a la comunidad educativa para potenciar el desarrollo de la escritura creativa por medio de herramientas online.

Así mismo se pretende estudiar, extender y validar aspectos teóricos y prácticos relacionados con la utilización de la escritura creativa en la enseñanza online para generar conciencia sobre la importancia de ésta en el desarrollo del lenguaje, la interacción y el pensamiento crítico mediante las siguientes herramientas online:

1. Foros de discusión
2. *Journals* o diarios de clase
3. *Blogs* de clase
4. Wikis

Se estudiará la relación de los profesores con dichas herramientas, su experiencia y la visión que tienen de ellas en relación con el pensamiento crítico y la interacción. Se tomarán y examinarán de forma analítica prácticas de estas herramientas, tanto satisfactorias como insatisfactorias, para determinar reglas que puedan servir de ayuda a docentes.

Este estudio pretende ser de ayuda para los docentes que enseñan online, ya sea de forma semipresencial o de forma completamente online, con el fin de utilizar la escritura creativa

[8] Should not education offer all students the opportunities they need to develop discipline and self-understanding and thus become free and productive members of society? And should not the preparation of teachers focus their attention on the art of turning the soul, helping them develop the skills and dispositions needed to practice the art?[8]

para potenciar tanto la creatividad y el vocabulario, así como la interacción y el pensamiento crítico.

Se hablará también las nuevas corrientes que están desarrollándose en los nuevos métodos docentes como la clase invertida o *flipped classroom*, la enseñanza basada en proyectos y casos reales, de programas educativos como AVID en Estados Unidos. Se examinarán estas nuevas corrientes en su relación con la escritura creativa y las nuevas corrientes tecnológicas.

1.3. Objetivos específicos

Estos objetivos se desarrollan en una institución concreta, Odessa College, con unas características concretas que serán presentadas en profundidad en este trabajo.

Objetivo 1. Analizar las herramientas tecnológicas utilizadas en la enseñanza online por los profesores de Odessa College: foros de discusión, *blog*s de clase, diarios de clase y wikis.

Objetivo 2. Identificar la eficacia de dichas herramientas en relación al desarrollo del lenguaje, la interacción y el pensamiento crítico.

Objetivo 3. Investigar la relación de los profesores con dichas herramientas y su experiencia con ellas

Objetivo 4. Investigar la relación de los alumnos con dichas herramientas y su experiencia con ellas.

1.4. Clarificación de conceptos

Para el propósito de este trabajo, se ha considerado necesario que los conceptos con los que trabajamos estén muy claros. Principios como creatividad, escritura creativa, o pensamiento crítico son suficientemente abstractos y pueden conducir a equivocaciones, por lo que se ha estimado imprescindible su definición.

1.4.1. Enseñanza online

Aunque la RAE no admite la acepción *online*, por considerarla un anglicismo y recomienda la versión en español «en línea», que define como «conectado a un sistema central a través de una red de comunicación», se ha estimado para este trabajo que el uso de la forma en inglés está generalizado y no ofrece confusión.

Tampoco hemos querido emplear el término «a distancia» por estar vinculado a un sistema que en España utiliza la Universidad Nacional de Educación a Distancia, conocida comúnmente como la UNED. Fundada a principio de la década de los 70 con el propósito de acercar la universidad a las personas que, por distintas razones, no accedieron a la enseñanza superior convencional y basada en un sistema de tutorías, vio crecer el alumnado de forma exponencial, cumpliendo un cometido esencial en la sociedad. Hoy día, la UNED es la mayor universidad de España, con más de 260.000 estudiantes, según reza en su página web (www.uned.es).

Además de «en línea», la educación online es denominada también «educación virtual» o «e-learning»; la definición de todos ellos es la formación a través de la tecnología.

Se ha elegido el término «online» frente al «virtual», que en principio, puede parecer adecuado, por considerar que este término está quedando determinado en su uso a la educación no estructurada en clases, esto es, el uso personal, por ejemplo de vídeos de YouTube, para una autoeducación. Es curioso como estos términos, que empezaron siendo

sinónimos, han ido tomando en el lenguaje vivo unas connotaciones que los diferencian de los demás.

También se ha considerado importante aclarar que mi confianza y basada en esta, mi defensa de la efectividad de la plataforma online se fundamenta en dos postulados:

1. La calidad de la enseñanza de una materia no tiene por qué verse reducida en su modo online. Un alumno debe poder optar a una enseñanza de calidad tanto si decide tomar una clase online como si decide tomarla presencial.
2. El profesorado debe tener apoyo, tanto tecnológico como pedagógico en su proceso de cambio a la plataforma online. Es un proceso de aprendizaje para el docente también, y difícilmente puede ayudar al alumno si el educador carece de esa ayuda. Este apoyo tiene que estar claramente estructurado y organizado.

Sin estos dos principios, la enseñanza online carece de los pilares básicos para poder sustentarse y ser una opción satisfactoria tanto para los docentes como para los estudiantes. Así, para crear una clase online de calidad hace falta la combinación de tres elementos: pedagogía, interacción y tecnología.

1.4.2. Escritura creativa

El Dr. Alfonso Muñoz Corcuera, director de la escuela Central de Escritura Creativa, −entidad privada para enseñar escritura creativa online− docente e investigador universitario sobre la problemática de la literatura y la identidad, en su *blog* Central de Escritura, publicó una entrada en 2016 titulada "¿Qué es la Escritura Creativa?" que comienza:

> El término «escritura creativa» suena extraño a muchos oídos. Y por este motivo, algunos lo consideran algo intimidante o extraño. Sin embargo, es una de las actividades más extendidas en nuestro mundo. Desde la literatura a los videojuegos, pasando por el cine y las series de televisión, la escritura creativa está presente en una gran cantidad de escenarios. […] Cuando escribimos tratando de buscar un efecto adicional a la mera comunicación, o buscando un punto de originalidad que distinga nuestro texto de otros discursos similares, estamos practicando la escritura creativa. […] la cual incluye algunas obras periodísticas, como las crónicas, los ensayos, los libros de

> viajes, las memorias, o géneros más modernos como la escritura en *blog*s y redes sociales. (www.centraldeescritura.com 01/10/2016)

En su trabajo de fin de Máster en Desarrollo Educativo de la Universidad de Puebla (México), Martha Lira Carrillo (Lira, 2009:1) define escritura creativa como «un acto de expresión personal a través de un medio escrito».

En este trabajo se sigue en esa línea de definición de la escritura creativa, una forma más abierta que la escritura meramente literaria, lo que el profesor Joaquín Maria Aguirre Romero, de la Universidad Complutense denomina «escritura expresiva, o si se prefiere, de la expresión a través de la palabra escrita» (Aguirre Romero, 2001: sin número) y se centra en la escritura a través de cuatro herramientas online (denominadas en el ámbito educativo TICs o tecnologías de información y comunicación), como son:

- Los foros de discusión
- Los *blogs* de clase
- Los diarios de clase o *journals*
- Las wikis

1.4.3. Pensamiento crítico

Con la curiosidad de ver las diferentes definiciones que un concepto tan abstracto como «pensamiento crítico» podía implicar entre profesionales de diferentes áreas, se pidió a varios compañeros de trabajo que diesen su definición personal del término.

Una profesora de comunicación lo definió como «la habilidad de ser capaz de aplicar conocimiento previo para buscar soluciones», un profesor de composición lo definió como «la consciencia de los propios prejuicios», un profesor de educación física como «la habilidad de tomar una decisión evaluada», un profesor de psicología como «la capacidad de analizar una situación», un profesor de informática como «la capacidad de preguntarse y desarrollar respuestas a situaciones» y una profesora de desarrollo motor infantil y miembro del comité de administración como «el proceso sistemático y analítico de

relacionar y comparar ideas para combinar conocimiento, lógica y sentimiento en una acción o propósito».

Con tan variada explicación del mismo término, observamos que todos coinciden en que el pensamiento crítico es un pensamiento procesado, con un propósito.

La web de la Fundación para el Pensamiento Crítico (*The Foundation for Critical Thinking* www.criticalthinking.org), organización creada en 1980 para promover el pensamiento crítico en la educación, lo define como «el pensamiento auto guiado y auto disciplinado que intenta razonar al nivel más alto de justicia».

1.5. Glosario de términos utilizados en este trabajo

La familiaridad con los siguientes términos facilitará la comprensión de esta tesis:

Blog es una página de internet creada habitualmente por una persona para expresar sus ideas, y por lo general, con un estilo informal. En esta tesis se habla del *blog* como instrumento de clase o grupo, donde los alumnos expresan sus ideas y las comparten con los demás integrantes de la clase o del grupo.

Creative Commons License es un tipo de registro mediante la cual un autor cede sus derechos, convirtiendo su trabajo en dominio público para uso educativo, pudiendo ser este tanto compartido como modificado.

Flipped Classroom o clase invertida es un modelo pedagógico de clase semipresencial en el que el alumno tiene acceso al contenido mediante internet fuera de la clase, y el tiempo de la clase se utiliza para consultar dudas y poner en práctica esos contenidos.

Foro de discusión es un foro a través de internet donde los alumnos pueden interactuar con el profesor y con el resto de la clase respondiendo a las preguntas planteadas, creando así una conversación.

Inteligencia Emocional (EI, por sus siglas en inglés) es un término acuñado por Daniel Goleman en el año 1995 para describir la habilidad de controlar los sentimientos y las emociones, para distinguirlos y usar dicha información para guiar el pensamiento y la acción.

Journal o diario de clase es una herramienta online donde el alumno escribe como si fuera un diario sus reflexiones sobre sus experiencias. Aunque se puede compartir con los compañeros, la idea es que solamente se comparta con el profesor.

LMS (*Learning Management System*) es un sistema de gestión de aprendizaje mediante un software instalado en un servidor de internet que se emplea para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial (o aprendizaje electrónico) de una institución u organización, permitiendo un trabajo de forma asincrónica entre los participantes.

MOOCS (Massive Open Online Courses) son cursos totalmente online abiertos a cualquiera que tenga una conexión a internet. Pueden tener miles de alumnos y generalmente son gratis.

Multimedia en este contexto se refiere a la presentación de la información y contenido de una clase mediante una combinación de gráficos, audio, textos o vídeos. Puede ser interactivo o no.

OER (*Open Educational Resources)* es un movimiento por el que los profesores crean material que comparten con otros profesores por internet creando unos recursos gratis que abaratan la educación superior, ya que el alumno no tiene que comprar libros de texto.

PBL (Project Based Learning) o Enseñanza basada en proyectos es un modelo de enseñanza basado en el desarrollo de un proyecto auténtico y real que ayuda a los alumnos a adquirir habilidades que les ayudan en la sociedad actual

PBLC (Problem Based Learning Curriculum) o Enseñanza basada en la resolución, que utiliza casos y problemas reales para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias como el trabajo en equipo y el pensamiento analítico.

Web 2.0 es el término para denominar la «segunda generación» de Internet, donde el usuario deja de ser un sujeto pasivo para interactuar en el contenido de la red con *blog*s, redes sociales, (Facebook, etc.) Wikis o portales de alojamiento de fotos, audio o videos (Flickr, YouTube, etc.)

Webinar es un seminario o presentación a través de internet. El facilitador y los participantes comparten la pantalla y generalmente permite a los participantes hacer preguntas o comentarios.

Webquest es una tarea creativa individual o en grupo que el alumno tiene que realizar y que está basada en encontrar información en internet.

Wiki es una página web creada por una comunidad que permite la colaboración de su contenido y estructura entre los participantes. En el caso de la wiki de clase, el producto creado es uno solo, aunque el profesor puede ver la contribución de cada uno de los alumnos que han participado.

1.6. Justificación y metodología

Según Jenn Webb, «Para los investigadores cuantitativos, la realidad está ahí esperando ser investigada; para el investigador cualitativo, la realidad es cómo el investigador formula lo que ve y piensa.[9] (Webb, 2015:68).

Esta investigación se basa en un estudio mixto, en el que se combinan dos metodologías: la cuantitativa y la cualitativa. Mediante esta combinación se intentó garantizar la calidad de los datos obtenidos, así como alcanzar un estudio más profundo del fenómeno. Esto permitió una triangulación de datos, que como explica Patton «es una herramienta

[9] For the quantitative researcher, reality is out there, waiting to be investigated; for the qualitative researcher, reality is how the investigator frames what they see and think.

enriquecedora que le confiere al estudio rigor, profundidad y complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos» (2002, en Valls, 20016: 233).

Como ya se ha explicado, el presente trabajo de investigación corresponde a un proyecto encaminado a resolver problemas prácticos de la enseñanza mediante la escritura creativa con las herramientas TIC que las nuevas tecnologías nos brindan, tomando como ejemplo el uso de estas en las clases de los profesores de Odessa College, en Odessa, Texas.

Por los objetivos de la investigación, el estudio es descriptivo, explicativo y evaluativo. Se observa lo que los docentes hacen para identificar patrones y similitudes, y sugerir descripciones y explicaciones según estos procedimientos.

Esta tesis se justifica por la necesidad de crear sistemas metodológicos que sirvan para desarrollar el pensamiento crítico, el lenguaje, la creatividad y la sociabilidad del alumno, todo ello con la idea de la necesidad de adaptación de la educación al nuevo mundo, donde la implantación de la educación online es necesaria para llegar a muchos alumnos que no pueden acudir a las clases de forma presencial por muchos motivos. La escritura creativa, como escritura expresiva y personal, es el medio óptimo para desarrollar esta educación de calidad donde el alumno tenga una parte activa y reflexiva en su propio aprendizaje, y a su vez, pueda optimizar también el tiempo y compaginarlo con el trabajo, por ejemplo.

El proceso de la escritura camina paralelo al trabajo de muchas artes…la práctica requiere ensayar las partes del todo; concentrarse, re-concentrarse, explorar puntos de vista, hablar de la escritura, escuchar la escritura y escribir haciéndolo. Escribir puede ser un diálogo entre el escritor y sus pensamientos a través de las palabras[10] (Francis, 2009:15)

En los últimos años, la educación online ha crecido y cada vez resulta más atrayente para los estudiantes por su ventaja de la flexibilidad, pero a la vez que crece, tanto estudiantes

[10] The wiritng process parallels the stages of working in many of the arts. …Practice involves a rehearsal of the parts of the whole; focusing, re-focusing, exploring points of view, talking writing, hearing writing and writing by doing. Writing may be a dialogue between writier and their thoughts through the medium of words.

como profesores están adaptándose a este tipo de docencia, que exige un conocimiento especial de tecnología, metodología y pedagogía.

El miedo de los docentes a la pérdida de comunicación, de interacción entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre ellos, así como a que las clases se conviertan en un mera distribución de materiales para el aprendizaje, la superación de exámenes y el paso a las materias siguientes es un miedo real que existe aún hoy incluso en profesores con años de experiencia en este campo.

Aún existe un desconocimiento y un rechazo a esta forma de enseñanza, que si es impartida sin la preparación necesaria corre el riesgo de no promover un pensamiento crítico y de colaboración en grupo. El aprendizaje activo requiere que el profesorado asuma el papel de facilitador, y el alumno tiene que estar involucrado en el proceso. El pensamiento crítico no se desarrolla sin una reflexión por parte del alumno y la conexión con su mundo, por lo que la comunicación y las discusiones en clase son muy necesarias para exista un intercambio de ideas. Para que este proceso sea satisfactorio es necesario que el docente haya pasado por ese proceso anteriormente, reflexionando de forma crítica sobre su práctica. Es esencial que el profesorado se forme e investigue, así como que esté abierto a un desarrollo profesional activo.

El crecimiento de la enseñanza online en Estados Unidos es espectacular, y según Carl Straumsheim (2017) en su entrada '*Volatile' but Growing Online Ed Market* del *blog* sobre educación *Inside Higher Ed* (publicada el 2/5/2017) «mientras la matriculación total de los colleges ha decrecido desde la salida de la crisis financiera estadounidense, la matriculación online continúa creciendo en todos los sectores de la educación superior, según muestran los datos»[11] (Straumsheim, 2017). Esto ha dado como resultado que se hayan realizado innumerables estudios en Estados Unidos sobre la importancia de la enseñanza online y con datos sobre el incremento de esta en los últimos años, pero el estudio del desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico mediante la escritura creativa en la plataforma online no ha sido objeto de estudio en profundidad. El uso de la wiki

[11] For while overall college enrollment has declined since the U.S. emerged from the recession following the financial crisis, online enrollment continues to grow across all sectors of higher education, data show.

como trabajo narrativo de ficción en grupo es un uso novedoso del que no he encontrado ningún antecedente en la literatura al respecto.

Como Wang y Torrisi-Steele (Wang y Torrisi-Steele, 2015:7) apuntan:

> Los investigadores están interesados siempre en resolver problemas pedagógicos de forma que la enseñanza (y por consecuencia, el aprendizaje) pueda ser más efectivo. Como educadores, al re-examinar nuestras creencias sobre la enseñanza online, pensamos en cómo puede ser más efectiva. La actividad de enseñar está unida a la actividad de nuestros alumnos, así que al meditar en la forma de mejorar la enseñanza nos lleva a pensar en nuestros alumnos y sus necesidades. ¿Por qué no incluirlos es nuestra investigación?[12]

Allen y Seaman (Allen y Seaman, 2016:26) nos hablan del escepticismo de parte de los profesores ante el fenómeno online.

> Tras una década de crecimiento sustancial en el número de instituciones que ofrecen clases online y el número de estudiantes que toman esas clases, el nivel de escepticismo entre los docentes se mantiene muy alto. Solamente una pequeña parte de directores académicos reportan que sus docentes «aceptan el valor y la autenticidad de la educación online». Un fallo continuo de la educación online ha sido la imposibilidad de convencer de su valor a su audiencia más importante –el profesorado de las instituciones de enseñanza superior.[13].

Otros estudios, como el de Hyde (2015) para la página web de educación *Edspiration,* coinciden en que gran parte de la desconfianza acerca de estos nuevos métodos de enseñanza viene del profesorado:

[12] Researchers and scholars are always interested in solving pedagogical problems so that teaching (and subsequently learning) can be more effective. As educators, in re-examining our beliefs about online teaching, we consider how online teaching can be more effective. The activity of teaching is inextricably linked to the activity of our students, so inevitably, thinking about how to improve teaching practice lead us to think about students and their needs.

[13] Even after a decade of substantial growth in the number of schools with distance offerings and the number of students taking these courses, the level of skepticism among faculty has remained very high. Only a small portion of all academic leaders report that their faculty "accept the value and legitimacy of online education." A continuing failure of online education has been the inability to convince its most important audience −higher education faculty members – of its worth

«Solamente el 17% de profesores afirma que las clases online que se enseñan en cualquier institución son al menos equivalentes en el logro de sus objetivos educativos de aquellas en su versión presencial, mientras que el 53% está en desacuerdo. Los profesores son aún más pesimistas sobre las clases que ellos mismos enseñan, con un 59% que declara que una clase online no puede equipararse a una presencial en cuanto a la calidad» (Hyde, 2015)[14]

Esta tesis referida a la escritura creativa y las nuevas tecnologías, con un énfasis en el uso de las tecnologías para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico en el sistema educativo norteamericano, se justifica por el inevitable cambio de la enseñanza a adaptarse a la era digital y a la necesidad de validar estrategias y usos de la escritura creativa que ayuden a desarrollar la sociabilidad y el lenguaje, así como el pensamiento crítico.

Como el profesor Joaquín Aguirre Romero expresa, es importante seleccionar la tecnología utilizada:

La selección de cualquier tecnología o herramienta tecnológica se debe hacer desde dos supuestos básicos: 1) elegir aquellas que nos permiten realizar un *menor esfuerzo*; y 2) elegir las que nos permiten *hacer cosas nuevas.* En el primer caso podemos poner como ejemplo el uso de la *calculadora*, que nos ahorra el largo proceso mecánico del cálculo de las operaciones. Con la calculadora *no aprendemos nada*, simplemente ahorramos tiempo. El segundo caso es el de todas aquellas tecnologías que nos amplían el campo operativo permitiendo plantear nuevas formas de aprendizaje. (Aguirre Romero, 2001: sin número). (En cursiva en el original).

1.6.1. Tipo de investigación

Un cuestionario es como una fotografía. Un estudio cualitativo es como un documental. Los dos ofrecen imágenes. Uno, sin

[14] Only 17 percent of faculty members say for-credit online courses taught at any institution can achieve outcomes that are at least equivalent to those of in-person courses, while 53 percent disagree or strongly disagree. Faculty members are even more negative about online versions of courses they teach themselves, with 59 percent hypothesizing that on online course couldn't match the quality of face-to-face instruction.

> embargo−la fotografía− captura y congela un momento en el tiempo, como la grabación de una respuesta a un cuestionario en un momento en el tiempo. El otro−el documental− ofrece un sentido fluido de desarrollo, movimiento, y cambio[15]
>
> Michael Quinn Patton (2002:54)

Para este estudio se han recogido y analizado los trabajos, orales y escritos de los alumnos y profesores así como una encuesta sobre el uso y la efectividad en sus clases de las herramientas TIC. También se ha contado con el apoyo del departamento de estadística del centro. La opinión de los profesores era de suma importancia a la hora de evaluar y de analizar nuevas metodologías de enseñanza y herramientas.

Consciente de la importancia de dar a este trabajo un enfoque humano, dado que estamos tratando con material cualitativo, con conceptos abstractos y que son difícilmente evaluables, esta investigación se ha triangulado con diferentes enfoques, cada uno con sus propios elementos.

1. Elementos descriptivos (muestra de usos de las herramientas)
2. Elementos cualitativos (respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario y grupos focales)
3. Elementos cuantitativos (tablas y gráficos con las respuestas al cuestionario)

Se ha considerado que la importancia de Odessa College en cuanto a la innovación y la proyección de la enseñanza online, son significativas para el estudio de la percepción de los profesores en relación al uso de las herramientas online en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la situación general por la que se encuentra la enseñanza superior en Estados Unidos. Se ha identificado dicho centro como un caso crítico en las dimensiones de los elementos a estudiar.

[15] A questionnaire is like a photograph. A qualitative study is like a documentary film. Both offer images. One, however−the photograph−captures and freezes a moment in time, like recording a respondent's answer to a survey question at a moment in time. The other –the film−offers a fluid sense of development, movement, and change.

La investigación aquí presentada tiene también un enfoque cualitativo, para descubrir y entender la percepción y relación de los docentes con dichas herramientas, así como su uso. El tipo de investigación de este trabajo tiene una vertiente exploratoria, y para ella se han recolectado datos de fuentes primarias, como son las respuestas a una encuesta/cuestionario y según esas respuestas, la toma de ejemplos, tanto satisfactorios como insatisfactorios para mostrar su uso.

Las pautas marcadas por Michael Quinn Patton, antiguo presidente de la American Evaluation Association (Patton, 2002: 40) para la toma de ejemplos son las siguientes:

- Ejemplos tomados al azar
- Ejemplos de conveniencia, tomados según las respuestas al cuestionario
- Ejemplos basados en la teoría, avalados por el éxito considerado por el profesor, lo que llamaríamos «usos satisfactorios»
- Ejemplos basados en la teoría, avalados por el fracaso considerado por el profesor, lo que llamaríamos «usos insatisfactorios».
- Ejemplos de bola de nieve, tomados como buenos por su especial significación

Se desechó la toma de ejemplos al azar por considerar que no aportaban una información significativa para esta investigación.

El muestro fue no probabilístico –la población colaboró de forma voluntaria− se eligieron las respuestas abiertas en la medida de lo posible para dejar a los docentes expresar sus observaciones, experiencias y opiniones sobre las herramientas a estudiar. De esta forma se pretende no incurrir en sesgos debido al criterio de muestreo empleado para la investigación, creando resultados distorsionados.

1.6.2. Planteamiento del problema

El desarrollo educativo del alumnado tiene que estar unido al desarrollo del pensamiento crítico, así como al desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas.

Las nuevas tecnologías y la expansión de la educación virtual, con el auge de las clases online es una realidad a la que no podemos dar la espalda, pero esto trae consigo una transformación en los procesos de socialización, fomentando el aislamiento y el hermetismo, por lo que podría suponerse que las herramientas utilizadas en este tipo de docencia no son indicadas para el intercambio de ideas y la comunicación. Para alcanzar una educación de calidad que fomente el ejercicio del pensamiento crítico y el desarrollo del lenguaje mediante el diálogo y la reflexión, hay que preparar a los profesores para que puedan servirse de estos instrumentos de forma eficaz.

La educación online es una realidad cotidiana en prácticamente cualquier centro de enseñanza superior de Estados Unidos (universidad o *community college*). Una de las raíces del problema que plantea la generalización de este tipo de enseñanza es que el docente ha tenido que asimilar un cambio enorme – en la metodología, pedagogía y tecnología− en un tiempo muy limitado y, en muchos casos, sin estar convencido o motivado ante esa revolución.

Cada año se celebran en Estados Unidos multitud de congresos para difundir las últimas innovaciones en cuanto a la educación en la era tecnológica. Estos congresos tienen diferentes enfoques, pero todos coinciden en la necesidad de apoyo al profesorado en el nuevo rumbo de la educación. Esta, ya sea presencial, semipresencial o totalmente online, ha cambiado de forma radical en los últimos años y los profesores están desorientados. Que hay una necesidad de cambio en el enfoque de la educación parece estar claro cuando vemos las cifras de estudiantes que no terminan la enseñanza superior, pero también en España, donde las estadísticas muestran una mayor cantidad de personas que cursan grados superiores, En este sentido, cabe preguntar, ¿se están haciendo las innovaciones necesarias para que las nuevas generaciones tengan acceso a una educación de calidad?

Adaptarse a las tecnologías y aprovecharlas es un requisito imprescindible para que podamos hablar de una educación de calidad hoy. Pero, si lo fundamental a lo que tiende todo proyecto educativo es al desarrollo del pensamiento crítico, ¿puede decirse que se les está formando realmente para que desarrollen el pensamiento crítico en esta era digital, donde el acceso inmediato a la información requiere una «selección» y un análisis razonado?, ¿se les prepara de una forma auténtica para una vida laboral altamente tecnológica?, ¿se les educa para que desarrollen las habilidades comunicativas y el trabajo en grupo?

Todas estas son las cuestiones que hay que plantearse en la educación en líneas generales, y en la educación online en particular. ¿Es posible una educación online de calidad, en la que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y acaben los estudios preparados con la educación adecuada para trabajar en su campo en un mundo laboral? La comunicación y el trabajo en equipo son las primeras habilidades que las empresas les van a exigir, con lo que cabe hacerse la pregunta ¿Se ha preparado a los profesores para este cambio metodológico y pedagógico tan importante de una manera satisfactoria?

Esta situación de cambio social requiere un cuidadoso análisis y una atención profunda a los modos en que se desarrollan los tres tipos de pensamiento: crítico, creativo y práctico, así como una conciencia del proceso por parte del profesorado.

Como Jing y Baiyin apuntan en su estudio sobre la relación entre el pensamiento crítico y la creatividad y la importancia de que ambos conceptos vayan unidos:

> Hay una clara evidencia de que el pensamiento crítico afecta fundamentalmente al resultado de la creatividad en los empleados. … Nosotros encontramos la relación de la creatividad, no solamente con el pensamiento divergente, sino también con un amplio espectro de pensamiento crítico, ya que los empleados no solo necesitan el pensamiento divergente para generar ideas y soluciones, sino también el pensamiento crítico para juzgar esas ideas y evaluar la practicidad y viabilidad de las soluciones. Por eso, los empleados necesitan ser entrenados para comprometerse

con un pensamiento crítico que les permita decidir lo que creer o hacer[16]. (Jing y Baiyin, 2015:1128)

Las nuevas tecnologías nos brindan las herramientas que facilitan la tarea de la escritura y el pensamiento crítico, la creatividad, el desarrollo del lenguaje y la comunicación. La enseñanza online, al ser asincrónica, −el alumno y el profesor no tienen que estar en contacto al mismo tiempo, sino que se dedican a la clase cuando les conviene− facilita una reflexión en los diálogos, lo que revierte en el desarrollo del pensamiento crítico.

El diálogo es más necesario que nunca en las instituciones educativas, y el diálogo escrito, meditado y razonado, es un elemento que tiene lugar de una manera natural en la clase online. «Incluyendo un 'tiempo para pensar' se transforma el diálogo en la clase –es cuando preparamos a los alumnos a usar la pausa para reflexionar». (Walsh y Sattes, 2015: 1)

Hoy día, al hablar de la sociedad moderna, se habla de diferentes crisis: de la educación, la escritura, la creatividad, la sociabilidad, la motivación, la atención, del pensamiento crítico… En este trabajo se hablará de todas ellas y del papel de la escritura creativa, especialmente mediante las nuevas tecnologías y las herramientas TIC, como recurso para paliar esas carencias en la sociedad y en la docencia actual.

Por todo esto, este trabajo surge a partir del planteamiento de varios problemas:

1. La disponibilidad de los alumnos de acudir a clases es cada vez menor debido a las circunstancias sociales de la nueva era.
2. La educación online se muestra como una alternativa necesaria a la educación presencial para la supervivencia y crecimiento de la educación superior en los tiempos actuales, con sus problemas específicos, pero aún existe un desconocimiento y un escepticismo ante ella por parte de los profesores.

[16] There is a strong theoretical evidence that critical thinking fundamentally affects employee creativity outcomes. … We explicated the relationship of employee creativity with not only divergent thinking, but also a broad range of critical thinking to judge these ideas and evaluate the practicability and feasibility of the solutions. That is to say, employees need to be trained to engage in critical thinking that allows them to decide what to believe or do.

3. El profesorado se ve forzado a enseñar online sin tener un conocimiento de la metodología y de las herramientas TIC que existen a su alcance y del uso de ellas.

1.6.3. Descripción del contexto de nuestro estudio

Este estudio se enmarca en Odessa College, un *community college* (la diferencia con una universidad queda explicada en el siguiente apartado) en el Estado de Texas, en la ciudad de Odessa, con 6,000-7,000 alumnos, y 111 profesores titulares. Como ya se ha explicado, este centro es modelo de innovación y cuenta con unos seminarios cada año donde otros centros de Estados Unidos acuden para aprender durante varios días los programas de innovación que se llevan a cabo. Los datos son espectaculares:

- 93% de los estudiantes que comenzaron sus estudios en 2015 se graduaron
- 20% de incremento en el número de alumnos matriculados en los últimos 20 años

Este último dato es muy importante dadas las especiales características de Odessa, donde la extracción del crudo determina la economía de la zona, haciendo prescindible tener un título o unos estudios para tener unos ingresos muy altos.

Por ser un centro tan innovador y con un sistema de formación de los docentes muy estructurado, este estudio está dotado de un especial interés.

1.6.3.1. Sistema de educación superior en los Estados Unidos

Dado que en España no existe la figura del *Community College*, lo defino aquí para que no queden dudas de su diferencia con una universidad.

En Estados Unidos las carreras superiores son, generalmente, de cuatro años. Estos cuatro años se pueden estudiar en una universidad, o se pueden estudiar los dos primeros en un *community college* y los dos últimos en la universidad. Las ventajas de hacerlo así son varias:

- El ahorro es muy grande porque las universidades en Estados Unidos son caras
- El proceso de «saltar» del instituto a una universidad para algunos alumnos es muy grande y difícil, por lo que de esta manera se hace más escalonado

Además, al graduarse en un *college*, el alumno obtiene un diploma con un grado por esos dos años (siempre que se haya seguido un plan de estudios, por supuesto) con lo que el alumno tiene un grado con el que decidir si seguir con los dos años restantes o no. Por ejemplo, si una persona quiere ser farmacéutico, al salir del *college* tendrá un título como ayudante de farmacia, y ya podrá trabajar en una, si así lo desea; solo le queda decidir si quiere continuar con los dos años restantes en una universidad.

En los *colleges* también se pueden estudiar grados que son solamente dos años, y se tiene en cuenta la necesidad de la comunidad al elaborar los programas, de forma que en Odessa College se puede estudiar también para tener un grado en cosmetología, soldadura, cocina o un grado de enfermería de dos años. En ese sentido se asemejan a lo que en España se llama Formación Profesional.

El sistema del *Community College* es más similar al instituto que una universidad, en el sentido de clases pequeñas; salvo alguna clase especial, las clases son de un máximo de 30 alumnos en algunas aulas grandes; lo normal es que sean de un máximo de 24 en clase y 30 online.

En Estados Unidos se están desarrollando una serie de cambios e innovaciones muy interesantes, acordes con la idea de la integración de la tecnología en la clase y la incorporación de una metodología que promueva un aprendizaje más activo. De la situación actual en cuanto a la cultura en general y de las nuevas metodologías y sistemas de trabajo y su relación con la escritura creativa se hablará más adelante.

Chickering y Gamson publicaron en 1987 *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* (American Association for Higher Education, 1987) sobre los principios para una buena educación superior, en general. Los principios eran estos:

1. Promover el contacto entre los alumnos y los profesores
2. Desarrollar la reciprocidad y la colaboración entre los alumnos
3. Utilizar técnicas de aprendizaje activo
4. Corregir las tareas con prontitud
5. Dejar claro las fechas de entrega de las tareas
6. Tener unas expectativas altas
7. Respetar los diversos talentos, así como las diferentes formas de aprender (Chickering y Gamson[17], 1987:2)

En 1996, Chickering y Erhmann, publicaron una actualización de estos principios teniendo en cuenta la tecnología, aunque ellos mismos advertían del error de pensar que la tecnología es suficiente para aprender de una forma real, y recomendaban a los alumnos que, en el caso de que se encontrasen con un curso en el que «el aprendizaje se base simplemente en memorizar y regurgitar información empaquetada, ya fuera impartida por un profesor o por un ordenador, el estudiante debería buscar otro curso, material adicional o experiencias complementarias, establecieran su propio grupo de estudio, o se cambiasen a la asignatura de otro profesor que ofreciera unas tareas y respuestas más sustanciales». (Chickering y Ehrmann, 1996:6)

En 2014, Karen Hathaway publicó un estudio sobre la aplicación de esos principios a la educación online, en el que afirmaba la necesidad de que los cursos online tuvieran los mismos requerimientos que los cursos presenciales, y que todos los objetivos para la asignatura deben ser incorporados de forma eficiente en un curso online. (Hathaway, 2014:10)

[17] 1. Encourage contact between students themselves and between students and faculty. 2. Encourage cooperation among students. 3. Encourage active learning. 4. Gives prompt feedback. 5. Emphasizes time on task. 6. Communicate high expectations. 7. Respect diverse talents an ways of learning.

Así pues, expondremos estas nuevas tendencias que incluyen la tecnología en las clases sin perder de vista la perspectiva humanista de la educación como desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo.

1.6.4. Preguntas de la investigación según la percepción del profesorado de Odessa College

1. ¿Es la escritura creativa un elemento válido para fomentar el pensamiento crítico?
2. ¿Sirven las herramientas TIC online para promover el pensamiento crítico, el desarrollo del lenguaje y la interacción entre los alumnos y estos con el profesor?
3. ¿Es posible ejercitar la escritura creativa a través de dichas herramientas online?
4. ¿Cómo se puede favorecer la utilización de dichas herramientas para el uso del pensamiento crítico en el aula?

1.6.5. Justificación del corpus

Para abordar el estudio de la escritura creativa mediante el uso de las herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma online, se consideró fundamental contar con la opinión y las experiencias de los profesores de Odessa College, por la riqueza de disciplinas, años de experiencia y planteamientos de trabajo en la docencia.

Sobre Odessa College se hablará más detenidamente en el capítulo III de este trabajo, así como de su papel del desarrollo cultural del área y de su alumnado, pero como justificación del corpus, hay que decir que es uno de los centros más innovadores de Estados Unidos, ganador del *Rising Star* del Instituto Aspen en el año 2017 y uno de los 10 finalistas del Aspen Award 2017 y 2019. Al premio Aspen, que se concede cada dos años al mejor *community college* en Estados Unidos, no se aspira –en el sentido de que el *college* no

puede solicitar estar incluido como finalista− , sino que la institución selecciona los diez mejores tras analizar los datos según cuatro variables:

- Aprendizaje
- Porcentaje de certificados y diplomas (finalización de estudios)
- Empleabilidad y salarios de los que completan los estudios
- Equidad en los logros independientemente de la diversidad (etnias, géneros, ingresos económicos)

Tras analizar los datos de los más de 1100 *colleges* en Estados Unidos, el instituto Aspen selecciona 150, y de esos, los 10 con mejores resultados según dichos parámetros. Tras esa selección, un grupo de investigadores visita durante dos días de forma exhaustiva todos los aspectos del *college* –profesores, administradores, asociaciones de alumnos, servicios de matriculación, de becas, etc.− solicitando la creación de unos grupos a los que ellos entrevistan de forma muy directa. Durante esos dos días, además de esas entrevistas, los miembros del comité comen en la cafetería, visitan la biblioteca, hablan con los alumnos, con los jardineros, y se llevan una impresión muy clara del funcionamiento del *college.*

En esos dos días lo que buscan no son datos− con ellos ya han trabajado−, sino una idea general del funcionamiento, de la cultura del centro. Yo he tenido el honor de participar en las dos ocasiones en comités de entrevistas con el grupo de docentes, junto a otros 4 profesores. Además del tremendo prestigio que supone, el Aspen Institute premia con un millón de dólares a la institución ganadora.

El material utilizado como corpus de este trabajo dota a esta tesis de un interés especial por la situación privilegiada de poder investigar en un centro donde la enseñanza online está tan instaurada. A su vez, por estar en el equipo de formación, podemos conocer el uso y la opinión de los profesores con respecto a esta metodología y dichas herramientas en todo tipo de disciplinas. Aunque existen trabajos y tesis sobre la docencia online, el enfoque en cuanto a la conexión con la escritura creativa es novedoso. La creciente necesidad de vías de aprendizaje y enseñanza trae consigo un menor interés por la lectura y la escritura, lo que constituye un empobrecimiento del lenguaje y una falta de pensamiento crítico muy necesario en estos tiempos digitales.

1.7. Antecedentes a este estudio

Si bien son variadas las investigaciones que se ocupan de la enseñanza virtual, online y las nuevas tecnologías, o el pensamiento crítico asociado a la enseñanza de la escritura creativa, estos estudios no aúnan estas visiones en un solo trabajo y aún no existe un estudio extenso de las herramientas de las nuevas tecnologías, como por ejemplo del uso de la wiki para fomentar la escritura creativa en grupo, por ser instrumentos nuevos. Existe una falta de conocimiento genérico y práctico de estas herramientas, siendo este una cuestión de importancia, ya que los recursos metodológicos podrán ser aplicados en todas las disciplinas, creando así un dialogo mediante la escritura entre los alumnos y estos con el profesor, así como del propio alumno consigo mismo, muy necesario para el desarrollo del pensamiento crítico, la sociabilidad y la reflexión.

La compañía Blackboard realizó un estudio en el año 2016 un estudio con dos preguntas de investigación:

1. ¿Hay formas sistemáticas en que los docentes utilizan las herramientas online mediante los LMS (*Learning Management System)*?
2. ¿Qué recomendaciones se pueden dar a los docentes, los diseñadores de material de enseñanza y otros responsables de la tecnología académica para incrementar el impacto del uso de los LMS en sus centros?

Muy importante es la puntualización:

Un punto muy importante a aclarar en esta investigación es que el diseño del curso, así como otro uso cualquiera de la tecnología académica, es solamente valioso en tanto ayude a lograr objetivos académicos. Añadir estos diseños sin considerar objetivos de

aprendizaje y enseñanza no va a mejorar los resultados. (Whitmer, Nuñez, Harfield y Forteza, 2016:1)[18]

En el resumen de los datos obtenidos, los investigadores explican que encontraron 5 modelos de cursos:

1. El curso suplementario, alto en contenido y bajo en interacción (utilizado en el 53% de los 18.810 cursos)
2. El curso complementario, usado principalmente para que el profesor comunique al alumno el contenido, los anuncios de clase, y las notas (24%)
3. El curso social, con una interacción alta entre los alumnos mediante el foro de discusión (11%)
4. El curso evaluador (10%) con muchas tareas (10%)
5. El curso holístico, con una alta actividad y un uso equilibrado de tareas, contenido y discusión (2%)

[18] A crucial point underlying this research is that course designs, like any use of academic technology, are on valuable insofar as they help to achieve pedagogical outcomes. Simply adding these designs without reconsidering learning and teaching goals will not result in improved outcomes.

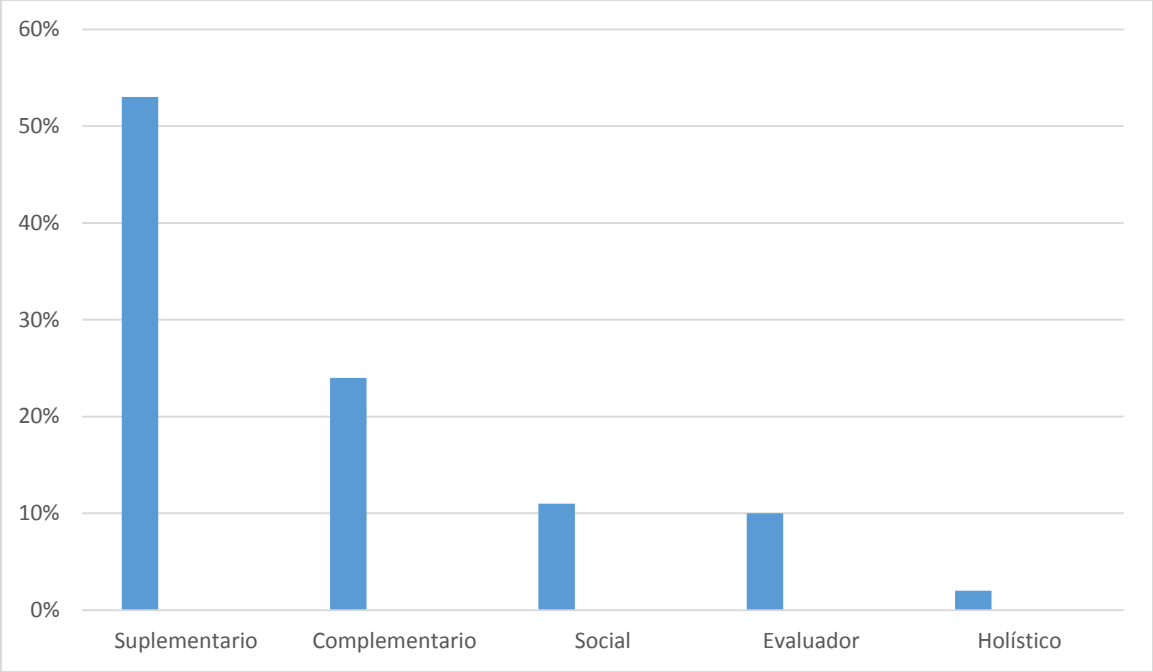


Figura 3. Tipos de cursos y su frecuencia.
Traducida y adaptada de Blackboard.com

En el capítulo II de esta tesis se hablará á al papel del docente y del alumno en la clase online, se hablará extensamente de estos conceptos.

En España son ya abundantes los trabajos realizados acerca de la inclusión de las nuevas tecnologías en la educación. Mencionaremos el artículo "Educar la Virtualidad", en el que los profesores Domínguez, Jaén y Ceballos (2017) exponen el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso social de las nuevas generaciones. En la investigación se analizaban las actitudes, capacidades y competencias, el uso habitual de las nuevas tecnologías por los jóvenes. El estudio se realizó con alumnos de 4° de ESO y con profesores de ese grado.

La investigación parte de las siguientes demandas y necesidades del alumnado:

a) El entorno de la sociedad del conocimiento que está demandando la utilización de las nuevas tecnologías para aprender a aprender y a desaprender, gestionando y generando conocimiento.
b) La desarticulación de la sociedad y de las familias

c) El uso de las nuevas tecnologías no solo como instrumentos para moverse en este mundo de la Sociedad de Conocimiento, sino también como instrumento aislador, con el riesgo de crear una sociedad individualista y con una pérdida de emociones y valores éticos (Domínguez, Jaén y Ceballos, 2017:188)

En este interesante estudio se expone el riesgo de los adolescentes de quedarse aislados en su mundo virtual y a ver restringido el desarrollo de las habilidades sociales.

Los resultados de dicha investigación sobre las características de estos alumnos que están a las puertas de la universidad es que dichos alumnos son críticos y mega informados, *presentistas,* −esto es, viven en el presente− virtuosos de las nuevas tecnologías, y socializados mediante las relaciones virtuales y consumidores influyentes. Este estudio señala que hay una realidad engañosa en cuanto a la virtuosidad de las nuevas tecnologías, porque mientras favorecen una facilidad intuitiva para manejar aparatos electrónicos, no son capaces aún de colaborar al desarrollo de la inteligencia emocional para regular las propias emociones y entender las de los demás.

También advierte en este estudio que la destreza en el mundo digital no debe ser darse por supuesta como facilitación para tomar una clase online, puesto que los estudiantes jóvenes muestran tener una gran destreza con el móvil, pero generalmente necesitan ayuda para el desarrollo de destrezas básicas como «colgar» archivos en la plataforma o compartir archivos con los compañeros de grupo. Es muy importante que el profesor sea consciente de ello y disponga de instrucciones claras en su curso online (Domínguez, Jaén y Ceballos, 2017:196).

Otra tesis de la Universidad Complutense de Madrid, «Estudios sobre los estándares TIC en educación en los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid» de José de Jesús Jiménez Puello (2015) en su conclusión declara que «La información recogida a través de los cuestionarios nos ha permitido confirmar que los futuros educadores encuestados no están en posesión de las competencias que indican los estándares TIC en educación, para ser competitivos en la actualidad, lo que presenta un primer problema que debe ser solucionado en esta facultad. Todos tienen conocimientos en el manejo de las TIC, pero no a un nivel muy avanzado, sino más bien

de usuario de las herramientas informáticas, es decir, no las "manejan" tanto como debería ser» (Jiménez Puello, 2015: 363).

Así pues observamos que mientras que unos estudios apuntan a la necesidad de extender la educación online en España por los cambios sociológicos lógicos de un país avanzado, se percibe un retraso en el conocimiento y manejo de las herramientas TIC por parte de los futuros docentes.

Los profesores de la Universidad de Sevilla Julio Cabero y Carmen Llorente escribieron un artículo en el año 2007 sobre la interacción en la enseñanza online llamado «La Interacción en el Aprendizaje en Red: Uso de Herramientas, Elementos de Análisis y Posibilidades Educativas» (Cabero y Llorente, 2007) en el que exponen la importancia del papel del profesor, al que ellos denominan «tutor» y de la configuración de comunidades de aprendizaje en el proceso interactivo, así como los modelos de interacción en un foro de discusión de una clase online. La aportación más innovadora de esta publicación es que, a las categorías de interacción –estudiante-contenido, estudiante-docente y estudiante-estudiante− se añade la de estudiante-medio siguiendo las pautas de un trabajo anterior de Cataldi y Cabero (Cataldi y Cabero, 2006). En esta línea de pensamiento, en cuanto a la necesidad de formar a los alumnos en el civismo y el pensamiento global se encuentra el aprendizaje basado en proyectos o PBL (*Project Based Learning)*, sobre el que se hablará más adelante en esta tesis.

En el año 2015, se presentó la tesis doctoral de Rodrigo Alberto Durán Rodriguez (2015) titulada «La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes» para el Programa de Doctorado de Ingeniería de Proyectos de la Universitat Politécnica de Catalunya. En ella se exponía el propósito de «resaltar el gran potencial de la educación virtual como medio para mejorar las competencias requeridas por el egresado universitario que coadyuven a su éxito profesional», así como de «explorar otras variables de estudio tales como la formación del docente a partir de competencias y la investigación científica a partir del uso de las tecnologías de información y comunicaciones, entre otras» (Durán Rodríguez, 2015:1). En ella se realiza la comparación entre la enseñanza presencial y la enseñanza virtual. Aunque la tesis se ha realizado en Cataluña, el propósito de esta investigación ha

sido potenciar el uso de la enseñanza online en Panamá con el objeto de solucionar el problema de la limitada oferta de carreras virtuales en dicho país, además del alto índice de población que no puede acudir a un centro educativo de forma presencial o semipresencial. En las conclusiones a esta tesis se explica que el nivel de éxito de una clase online viene medido por la interactividad del alumno con el profesor y los compañeros y aclara:

> La interactividad puede ser lograda por las universidades a través de sus plataformas de adoptarse los siguientes *key performance indicators* (K.P.I.): (1) garantizar una fácil navegación a través de la plataforma, (2) garantizar un fácil acceso a los canales de comunicación para enviar y recibir mensajes, (3) lograr un tiempo de respuesta con respuestas claras y *feedback* provisto por docentes y compañeros de clase y (4) lograr un alto nivel de calidad en las respuestas y el *feedback* provisto por docentes y compañeros de clase (Cobo, Rocha & Rodriguez-Hoyos, 2012, en Durán Rodríguez, 2015: 242)

De todos estos conceptos se hablará más adelante en esta tesis.

Las profesoras Rodríguez Gallego y López Martínez, de la Universidad de Sevilla publicaron un estudio para REDU, revista de docencia universitaria en 2013 titulado «Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior» (Rodríguez Gallego y López Martínez, 2013). En este estudio se analizan los resultados de la integración en una clase de didáctica general del grado de pedagogía de herramientas y técnicas vinculadas al concepto de la web 2.0 (*blog*s, mapas conceptuales, RSS, etc.). Las profesoras crearon grupos y cada uno de ellos creó un *blog* mediante Wordpress. La plataforma utilizada fue WebCt (lo que en la actualidad es Blackboard). En las conclusiones a su estudio, se destacan las siguientes ventajas:

- El efecto de atracción social para los alumnos que implica un acercamiento del aprendizaje informal con el formal, así como el acercamiento de su vida privada a la vida docente
- La sencillez y fomento de la comunicación con los estudiantes, en ambas direcciones, al estar todos en un mismo espacio.

- La ubicuidad y perdurabilidad del *blog*, que continúa aun cuando los alumnos hayan terminado el curso

Estas investigadoras, en las conclusiones a su estudio señalan:

> Desde el punto de vista didáctico, consideramos que los entornos virtuales de aprendizaje compartido permiten a los estudiantes el *autoaprendizaje* al crear conocimiento, el *aprendizaje colaborativo* a través del trabajo con otras personas y el *aprendizaje regulado* al aprender el manejo de nuevas herramientas tecnológicas. (Rodríguez Gallego y López Martínez, 2012: 423, en cursiva en el original)

Esta conclusión está intrínsecamente ligada al desarrollo del lenguaje, el pensamiento crítico y la sociabilidad, conceptos de los que se hablará ampliamente en esta tesis doctoral.

En el artículo "Internet y el hábito de la lectura en los universitarios" (Domínguez y Pérez, 2009) concluyen:

> Al integrarse Internet a la actividad académica se polariza la situación: por un lado el problema se potencia debido a que es una herramienta de fácil acceso, rápida, económica/gratuita y masiva, con una multiplicidad de opciones de búsqueda que permite hasta encontrar las tareas casi hechas; por otro lado, se considera que puede convertirse en un mecanismo incentivador hacia la lectura porque se considera como el único medio de lectura y recopilación de información en los estudiantes de nivel superior, más que los libros impresos. (Domínguez y Pérez, 2009:16)

Sobre las diferencias en la lectura de los alumnos de hoy día, Paredes y Jorge (2013) citan en su artículo "TIC, lectura y escuela":

En un diálogo entre Umberto Eco y Javier Marías, realizado el 13 de diciembre del 2010, Eco señala:

‘Internet es la vuelta de Gutenberg. Si McLuhan[19] estuviera vivo tendría que cambiar sus teorías. Con Internet es una civilización alfabética. Escribirán mal, leerán deprisa, pero si no saben el abecedario se quedan fuera. Los padres de hoy veían la televisión, no leían, peros sus hijos tienen que leer en Internet, y rápidamente. Es un fenómeno nuevo’ (Paredes y Jorge, 2013: 4).

En cuanto a los estudios de la relación entre la escritura y el pensamiento crítico, hay una serie de trabajos que exponen la necesidad de vincular la escritura creativa a disciplinas científicas como la medicina o la psicología para desarrollar el pensamiento crítico, el desarrollo y la estructuración del lenguaje, la empatía, y las habilidades sociales. Por la importancia de este concepto, se dedica en este trabajo un apartado a la necesidad de la inclusión de la escritura narrativa en todo tipo de disciplinas.

Eva Brodin (Brodin 2016), realizó un estudio en Suecia para estudiar maneras de desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de doctorado en psicología. En su estudio, “Critical and creative thinking nexus: learning experiences of doctoral students” define como actos de pensamiento crítico:

- Escribir de forma rigurosa con un uso apropiado de referencias y nota a pie de página
- Exponer de forma clara el argumento mediante el fluir del contenido
- Evaluar la relevancia y la credibilidad del texto

Y como actos de pensamiento creativo:

- Escribir textos que sean fluidos y agradables de leer
- Escribir textos que afecten al lector
- Crear un pensamiento completo que conecte a través del texto (Brodin, 2016: 979)

Es interesante la forma en la que se vincula en este trabajo creatividad y pensamiento crítico, de la misma manera que se mostrará esa vinculación en esta tesis, dado que ambas necesitan de un desarrollo del lenguaje.

[19] Referencia al filósofo canadiense Herbert M. McLuhan (1911-1980) que acuño la expresión «el medio es el mensaje» y el término «mundo global» y predijo la llegada de internet antes de que fuera inventado.

Xiangmin (2016), publicó un artículo en el *Journal of Education for Library and Information Science* llamado «An Analysis of Online Students' Behaviors on Course Sites and the Effect on Learning Performance» sobre los efectos del comportamiento de los alumnos en la clase online y la influencia de este comportamiento en las notas. En él dedicó un apartado al estudio del número de entradas en el foro de discusión de una clase online con el objeto de comprobar si este instrumento conducía a una mejor experiencia de aprendizaje y así, a una mejoría en los grados, llegando a la conclusión de que así es, aunque precisa la necesidad de estudios posteriores.

> Cuantas más entradas, más alta la nota final. Es razonable esperar una correlación más significativa si hay aún más datos disponibles. Esto necesitará ser verificado en estudios futuros.[20] (Xiangmin, 2016:12)

La involucración del alumno en la clase, traducido en más entradas en el foro, es un factor clave para el aprendizaje del alumno, del mismo modo que la asistencia a clase lo es en una clase presencial. Hay que entender que en una clase totalmente online, si el alumno no «acude» a la plataforma a ver el material, participar en los foros y/o en la wiki, colaborar con su entrada en el *blog*, colgar sus trabajos en la plataforma, etc., no está acudiendo a clase, luego su aprendizaje no es activo y será muy limitado.

1.8. Aportes esperados de la tesis doctoral

Los aportes esperados de este trabajo son:

[20] The more postings, the higher the final grade. It is reasonable to expect a more significant correlation if an even larger data set would be available. This will need to be tested in future studies

- Reforzar la comprensión de la gran utilidad de la práctica de la escritura creativa mediante las herramientas TIC para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, el desarrollo del lenguaje y la sociabilidad del alumno
- Servir de guía para los profesores online en la mejora de su actividad docente.

CAPÍTULO II. TEORÍAS Y MODELOS DE APRENDIZAJE EN LOS QUE SE ENMARCA ESTE ESTUDIO

Con el propósito de presentar una visión de los modelos de aprendizaje, se explican aquí las teorías en las que se enmarca este estudio, unas basadas en la nueva forma de aprender mediante la tecnología, otras mediante la reflexión del mismo, o la conexión con los problemas sociales; unas centradas en la progresión del conocimiento a lo largo de la vida y otras centradas en el aprendizaje específico del adulto, pero todas buscan ayudar en el diseño y la implementación de modelos efectivos de enseñanza, mediante las cuales, el alumno pueda realizar un aprendizaje efectivo aprenda en el moderno contexto del desarrollo tecnológico.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de los siguientes modelos y conceptos de aprendizaje:

1. Clasificación de Bloom y teoría de los niveles de preguntas de Costa
2. Clasificación de Fink y teoría del aprendizaje significativo
3. Concepto de aprendizaje profundo o *Deep Learning*

Y dentro de las siguientes teorías:

1. Teoría del aprendizaje centrado en el estudiante de la Asociación de Psicología Americana (APA)
2. Teoría del conectivismo (Downes y Siemens)
3. Teoría del Alumno Adulto o Andragogía de Malcolm Knowles
4. Teoría del aprendizaje transformador (Mezirow)
5. Teoría del aprendizaje emocional (CASEL)

2.1. Problemas actuales de la educación

Como ya se ha indicado anteriormente en este trabajo, al discutir sobre la sociedad actual se habla en términos de crisis; la educación también está en crisis y el sistema vigente parece incapaz de cumplir con las necesidades de una sociedad «hiperconectada» y en constante evolución; si la educación falla, todos los niveles de la comunidad se resienten.

La estrategia pedagógica de la integración de la tecnología en el mundo académico parte del hecho de que la nueva generación de estudiantes ya ha nacido en un mundo altamente tecnológico. Los alumnos se comunican mediante la tecnología en un entorno lleno de información, por lo que el profesor tiene que ver la tecnología como un elemento que brinda oportunidades, en lugar de sentirla como una amenaza.

Ocuparse de la educación implica tratar otros factores que influyen en ella, por eso en nuestro trabajo tocaremos también temas como la crisis de escritura, la creatividad, el pensamiento crítico, motivación, sociabilidad y atencion, con el deseo de clarificar lo más posible el marco teórico en el que se encuentra este trabajo.

Para abordar esta situación y resolver una crisis que es cultural en términos globales, habría que intentar que los alumnos tomasen parte activa en el proceso de su formación, no solamente académica, sino personal y social. Tal vez el primer paso que convenga dar en este sentido sea tratar de identificar estas cuestiones e identificar el nuevo tipo de alumnado, de lo que nos ocuparemos a continuación.

2.1.1. Crisis en la educación

La crisis en educación no es, ni muchísimo menos, nueva. En su libro *The World Educational Crisis. A Systems Analysis* (1968, Oxford University Press), Philip H. Coombs ya analizaba entonces:

> La naturaleza de esta crisis se relaciona con las palabras «cambio», «adaptación» y «desigualdad». Desde 1945, todos los países han experimentado enormes cambios ambientales provocados por un número de revoluciones a escala mundial al mismo tiempo –en ciencia y tecnología, en economía y asuntos políticos, en demografía y estructuras sociales. Los sistemas educativos también han crecido y cambiado más rápido que nunca. Pero no al mismo ritmo que los acontecimientos que tenían lugar a su alrededor. La consecuente disparidad –que se manifiesta de muchas maneras− entre los sistemas educativos y su entorno es la esencia de la crisis mundial en la educación[21]. (Coombs, 1968:4)

Coombs nombra cuatro causas específicas para esa «disparidad»:

- El agudo incremento de los anhelos populares en acceder a una educación
- La falta de recursos
- La inercia intrínseca de los sistemas educativos
- La inercia intrínseca de la sociedad y las estructuras institucionales (Coombs, 1968:4)

[21] The nature of this crisis is suggested by the words ‘change,’ ‘adaptation,’ and ‘disparity.’ Since 1945, all countries have undergone fantastically swift environmental changes, brought about by a number of concurrent world-wide revolutions− in science and technology, in economic and political affairs, in demographic and social structures. Educational systems have also grown and changed more rapidly than ever before. But they have adapted all too slowly to the faster pace of events on the move all around them. The consequent disparity−taking many forms−between educational systems and their environments is the essence of the worldwide crisis in education.

El problema no es nuevo. Si en 1968 la sociedad cambiaba rápidamente, el fenómeno hoy es exponencialmente mayor, y esa disparidad es más notoria que nunca.

Ya entonces el autor culpaba de la crisis educativa a la inmovilidad de los sistemas educativos que, según el autor, no ha mostrado gran propensión a hacer auto-crítica. Esto, que se escribía hace exactamente 50 años, con mayor motivo puede aplicarse a la situación actual.

El profesor y el alumno son elementos que se motivan entre sí, no son elementos aislados. Si el profesor no está motivado, el alumno no participa, y si el alumno no participa, el docente se desespera intentando motivarle. El docente de educación superior hoy día tiene que ser consciente del contexto en el que se mueve, ante el nuevo tipo de alumnado haciendo frente a las nuevas tecnologías. Para esto necesita formación, de forma que tenga recursos para conseguir que en el aula, donde impera la diversidad, se fomente la sociabilidad y el aprendizaje activo y para eso, las instituciones tienen que comprometerse en la labor de la formación del docente.

Así pues, al hablar de crisis en la educación habría que decir que la crisis tiene dos elementos que se alimentan entre sí: la crisis del profesorado y la crisis del alumnado. De esto se hablará más adelante, en el apartado de la crisis de motivación.

Marc Prensky, autor especializado en educación, publicó en el año 2001 un ensayo en el que utilizó y popularizó los términos «nativo digital» para describir a los que habían nacido en la era digital, e «inmigrante digital» para aquellos que nacieron antes de los años 80. El autor declaraba en su ensayo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001):

> Me resulta increíble cómo con todo el ruido y la discusión en estos tiempos sobre el declive de la educación en Estados Unidos, ignoramos la causa más importante de todas. ***Nuestros alumnos han cambiado radicalmente. El sistema educativo fue diseñado para unos estudiantes que ya no existen*** [22](Prensky, 2001:1). (En negrita y cursiva en el original)

[22] It is amazing to me how in all the hoopla and debate these days about the decline of education in the US we ignore the most fundamental of its causes. ***Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach.***

Según Prensky, el mayor problema de la educación hoy reside en que «los profesores inmigrantes digitales, que hablan un lenguaje obsoleto (de una era pre-digital), están luchando por enseñar a una población que habla un idioma totalmente nuevo (Prensky, 2001:2)[23]»

Según el autor, el porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios en la secundaria es tan elevado porque, simplemente, se aburren. Pero en la actualidad muchos de esos estudiantes que dejaron la secundaria están volviendo a matricularse, gracias a programas como el GED o graduado escolar, y la enseñanza se hace incluso más complicada, con lo que las diferencias entre el alumnado no tradicional y el tradicional son más grandes que nunca.

El autor plantea una pregunta:

¿Qué debería ocurrir? ¿Deberían los estudiantes nativos digitales aprender a la antigua usanza, o deberían sus profesores inmigrantes digitales aprender el nuevo sistema? Por desgracia, aunque los inmigrantes lo desearan con vehemencia, es muy improbable que los nativos digitales retrocedan. En primer lugar, tal vez sea imposible – puede que sus cerebros ya sean diferentes. Es lo mismo que ocurre con la migración cultural. Los niños que nacen en una nueva cultura aprenden el nuevo lenguaje rápidamente y se resisten a usar el antiguo. Los adultos inmigrantes inteligentes *aceptan* que no conocen el nuevo mundo y se aprovechan de sus hijos para que les ayuden a aprender y a integrarse. Los inmigrantes que no son tan inteligentes (o tan flexibles) pasan la mayoría del tiempo quejándose de lo buenas que eran las cosas en el «viejo país». (Prensky, 2001:3)[24]

[23] ...our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language.

[24] So what should happen? Should the Digital Native students learn the old ways, or should their Digital Immigrant educators learn the new? Unfortunately, no matter how much the Immigrants may wish it, it is highly unlikely the Digital Natives will go backwards. In the first place, it may be impossible –their brains may already be different. It also flies in the face of everything we know about cultural migration. Kids born into any new culture learn the new language easily, and forcefully resist using the old. Smart adult immigrants *accept* that they don't know about their new world and take advantage of their kids to help them learn and integrate. Not-so-smart (or not-so-flexible) immigrants spend most of their time grousing about how good things were in the «old country.»

La propuesta de Prensky es que los profesores cambien la metodología− a una más rápida, con menos pasos− y el contenido –pasando de lo que él denomina «legado» a un «futuro». El contenido legado incluye la lectura, la escritura, la aritmética, el pensamiento lógico, etc., y aclara que es importante, pero –y cita el ejemplo del latín y del griego− lo es cada vez menos. El contenido futuro es en gran parte digital y tecnológico, pero –y esto está en cursiva en el original− «*también incluye ética, política, sociología, idiomas y otras cosas relacionadas con estas*» (Prensky, 2001:4). Según este autor, es necesaria pues, una adaptación de los materiales al lenguaje de los nativos digitales, lo que ya ha sido conseguido en parte, por ejemplo, con los juegos de ordenador educativos.

Las ideas de Prensky han sido revisadas en multitud de ocasiones, e incluso en las en las que se le tilda de simplista, sus conceptos se consideran acertados, aceptándose comúnmente la idea de que tantos los educadores como los alumnos necesitan encontrarse en un terreno común y los profesores necesitan aprender también a relacionarse con el nuevo tipo de alumnado.

No hay soluciones fáciles en este tema, y la única opción parece ser un proceso gradual de asimilación, por ambos lados, basado en los valores pedagógicos del respeto mutuo y la tolerancia, tanto por parte de los docentes, como de los alumnos.

Otros autores culpan de la crisis al declive en el hábito de la lectura. Aunque la lectura está más a mano que nunca, los estudios indican que la cantidad ha decrecido, y como consecuencia de ello, la comprensión lectora. Los estudios indican que también la lectura obligatoria ha descendido. Huang et al explican:

A pesar del hecho de que el uso de internet ha inundado la vida de los estudiantes universitarios, relativamente pocos estudios han investigado el impacto del uso de

internet en el interés por la lectura de estos, particularmente en los tipos de materiales que les gusta leer a los universitarios. (Huang et al, 2014:409)[25]

En su artículo para la Universidad Autónoma de Madrid, "Animación a la lectura y TIC: Creando situaciones y espacios" (2005) Joaquin Paredes Labra explica que las nuevas tecnologías brindan una inmensa variedad de posibilidades en los proyectos.

Las fronteras entre dispositivos y programas de creación literaria van desapareciendo. Tecnológicamente hablando, existen herramientas para atender a todos los principios de la animación a la lectura. Sin embargo, creemos que el mayor sostén de los proyectos de animación a la lectura que integran TIC es que el docente propicie unas condiciones de trabajo en el aula donde los alumnos manifiesten su compromiso en la creación, la colaboración y la presentación pública de lo reflexionado o producido a una audiencia real. […] Se observa que las TIC en la animación a la lectura requieren más tiempo durante la clase y más tiempo de preparación para el profesor, lo que no deja de ser una escuela renovada en su agente más fundamental, el profesor, para quien la tecnología no es un añadido sino que debe ser vivida como una herramienta más. (Paredes Labra, 2005: 276)

La ley aprobada en el Congreso de Estados Unidos en 2001 *No Child Left Behind*, que entró en vigor en 2002, supuso un esfuerzo muy ambicioso del presidente George W. Bush para fortalecer la educación primaria y secundaria en el país, pero trajo consigo inconvenientes para la educación. Secundada por iconos de ambos partidos, parecía la solución a un problema de educación de los niveles sociales más desfavorecidos.

Dicha ley requería que todos los alumnos del sistema público del país hicieran dos exámenes –en lectura y matemáticas− cada año desde el tercer grado (8/9 años) hasta el octavo

[25] Despite the fact that the use of the Internet has inundated college students' lives, relatively few studies have investigated the impact of Internet use of college students; reading interests, particularly on types of materials American college students like to read.

(14/15 años) y durante los años del instituto. La idea parecía válida y el objetivo era que el gobierno pudiera detectar los problemas en determinados grupos raciales o de bajo nivel económico, pero la cuestión era que si el gobierno detectaba un nivel bajo en esas materias, la institución podía ser sancionada, reorganizada o incluso cerrada. Este miedo derivó en la consecuencia no deseada de que los centros trataban por todos los medios que los alumnos superasen los exámenes, con el resultado de una educación deficiente, sin innovación, motivación y creatividad.

Para una gran parte de los docentes, esta ley fue la causa del bajo nivel de escritura y pensamiento crítico con los que los alumnos llegan ahora al nivel superior, y levantó tanta controversia por parte de las instituciones, que en el año 2010 la administración del presidente Obama reconoció que «los requerimientos de la ley habían llegado a ser cada vez más impracticables para los educadores y los colegios», por lo que el Consejo de Educación empezó a trabajar en la elaboración de una nueva ley, la ESSA (*Every Student Success Act).*

La ESSA, que vio la luz en 2015, es un intento de elevar los estándares en todos los niveles, para preparar a los alumnos para una enseñanza superior. Uno de los puntos clave de esta ley es la ayuda a la innovación.

En Texas los alumnos de escuelas públicas tienen que pasar un examen de preparación académica (STAAR por *State of Texas Assessments of Academic Readiness*) desde que cursan el tercer grado (8 años). Las asignaturas de los exámenes son las siguientes:

- 3° - 5° grados: Lectura, escritura y matemáticas
- 6° - 8° grados: Escritura, ciencias y ciencias sociales
- 9° - 12° grados (secundaria): Algebra I, biología, inglés I y II, e historia de los Estados Unidos

En lugar de los exámenes estandarizados, muchos investigadores han sugerido la implantación de lo que se ha llamado «tareas auténticas», que reflejan la experiencia de aprendizaje del alumno de una forma más directa y adecuada que los exámenes, centrando la formación de los alumnos en las habilidades aprendidas y no tanto en los contenidos. En relación con las tareas auténticas, en el apartado de las nuevas corrientes en educación, se hablará en

este estudio de la enseñanza basada en proyectos (PBL) y de la enseñanza basada en casos (PBLC).

La comunicación educativa es ineficaz cuando está saturada de pensamientos que no activan emociones y que, en consecuencia, no moviliza. (Ferrés y Masanet, 2017:58)

Una comunicación que atiende solo a lo cognitivo está condenada al fracaso, porque el sistema límbico o cerebro emocional «es la central energética del cerebro». (Carter, 2002 en Ferrés y Masanet, 2017:58)

Para concluir, el triángulo de una educación activa incluiría:

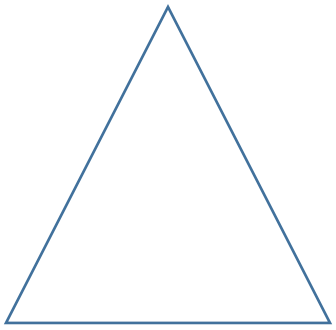


Figura 4. Bases educación activa.

Fuenta: Elaboración propia

Con «implicación» nos referimos a un compromiso con la clase, colaborando, participando, escuchando, interactuando con el contenido, con el profesor y con los compañeros.

Como se explicará más adelante, la escritura creativa es un medio para lograr esos tres puntos cruciales en el aprendizaje activo.

2.1.2. Crisis de escritura del estudiante

La crisis en la educación, por supuesto, se muestra en la escritura.

La escritura ha pasado a verse como un don que solamente poseen unos pocos privilegiados, los que en el texto anterior se denominan «escritores», pero todos los alumnos deberían tener que escribir durante los años en los que se están formando, y la crisis en la educación, por supuesto, se muestra en la escritura. Hetherington, Webb y Strange hablan de la necesidad de ver la escritura como algo cotidiano que nos ayuda a poner en orden nuestros pensamientos sobre las vivencias:

Para los escritores, las palabras son profesión y material. Pero las palabras no salen de la nada; salen y representan el mundo de la experiencia, el mundo de la memoria, el mundo de la nostalgia, el mundo del afecto, el mundo de la imaginación –y las experiencias y encuentros que sirven para modelar dichos mundos. Las palabras son parte del dominio de lo efímero y lo expresivo, más que de lo concreto, pero sin embargo están íntimamente entrelazado con la materialidad, con el mundo concreto que nos golpea en nuestra vida cotidiana[26]. (Hetherington, Webb y Strange, 2014:19)

En la entrada del *blog Best Colleges Online* titulada *12 Troubling Signs There's a Writing Crisis in America* (Staff Writers, 4/11/2012) se enumeran los signos inequívocos:

(1) De cada cinco estudiantes, cuatro no escriben de forma competente;

(2) incluso con el corrector ortográfico y el diccionario a mano, solamente un 27% de alumnos es capaz de escribir ensayos bien desarrollados y con un uso adecuado del lenguaje y la gramática;

(3) incluso peor, el 26.2 % de los licenciados producen textos que son deficientes;

[26] For writers, word are both métier and material. But words do not emerge from a vacuum; they emerge from, and are employed to represent, the world of experience, the world of memory, the world of longing, the world of affect, the world of imagination – and the experiences and encounters that serve to shape such worlds. Words are part of the domain of the ephemeral and the expressive, rather than the concrete, but nonetheless they are intimately intertwined with materiality, with the concrete world that knocks up against us in our day-to-day lives

(4) menos del 50% de los alumnos a punto de dejar el *college* consideran que su escritura ha mejorado a su paso por este;

(5) las puntuaciones de los tests SAT (test de escritura para ingresar en un college) están bajando;

(6) alrededor de un 17% de los estudiantes de primer año del *college* necesita clases básicas para obtener el nivel;

(7) el alumno medio de diez años pasa menos de tres horas a la semana escribiendo; (8) a los estudiantes les resulta también difícil leer;

(9) la pobreza en la escritura cuesta a las compañías 3.000 millones de dólares al año en clases a los empleados. La *National Commission of Writing* estima que el gobierno de USA gasta 221 millones de dólares al año en elevar el nivel de escritura de sus funcionarios;

(10) los estudiantes dan más valor a los mensajes de textos que a ninguna otra forma de escritura;

(11) a los alumnos varones les cuesta aún más escribir que a las alumnas (según el *National Assessment of Educational Progress, NAEP, 2012*);

(12) la escritura ya no es considerada una actividad divertida por los estudiantes de hoy[27]. (www.communicationacademy.com, 4/11/2012)

Peter Elbow, profesor emérito de escritura de la Universidad de Massachusetts, en su libro *Writing without Teacher* (OUP, 1998) explica la causa por la que, a su juicio, los profesores y alumnos se sienten incapaces de escribir de forma creativa: porque piensan

[27] (1) Four out of five students are not proficient writers; (2) even with spell check and a Thesaurus on hand, just 27% of students are able to write essays that are well-developed and use proper language and grammar; (3) even worse, 26.2 % of college graduates produce writing that rates as deficient; (4) fewer than 50% of college seniors feel their writing improved during their college years; (5) SAT writing scores are falling; (6) about 17% of college freshmen require remedial writing classes; (7) the average fourth grader spends fewer than three hours a week writing; (8) students struggle with reading, too; (9) poor writing costs employers $3.1 billion a year; (10) students value texting over all writing forms; (11) male students are struggling even more with writing than female students; (12) writing isn't considered a fun activity by today's students.

que no tienen nada que decir o porque sienten que no han sido bendecidos con el don de las musas.

La persona sin estudio dice: «si tuviera estudios escribiría». La persona con estudios dice: «si tuviera talento escribiría». La persona con educación y talento dice: «si tuviera disciplina escribiría». La persona con educación, talento y disciplina –y hay muchos de ellos que no saben escribir−dicen: «si tuviera…» y no sabe qué más decir (Elbow, 1998:12)

De acuerdo con este profesor, la idea clásica del proceso de escritura ha sido que el alumno no debe empezar a escribir hasta que no tenga claramente la idea en la cabeza o un plan perfectamente estructurado. Esta idea supone un pensamiento claramente hostil que consolida la idea de «no soy escritor, por lo que no puedo escribir'», cuando la realidad es que el proceso de escritura es el contrario, y por eso −añade− requiere tanto esfuerzo. «El control, la coherencia y la intención no es algo con lo que empiezas, sino con lo que terminas» (Elbow, 1998:15)

Steve Graham, profesor de Educación de la Universidad de Arizona y que ha estudiado el proceso de escritura y la forma de enseñarla durante más de 30 años, expone que el problema es que, a pesar de su importancia, la escritura no recibe suficiente atención en las escuelas actuales y el origen del problema, añade, está en que los profesores no están preparados adecuadamente para enseñarla. El autor hizo una investigación en institutos de Estados Unidos y llegó a esta conclusión:

Las actividades más comunes de escritura eran deberes en los que tenían que escribir respuestas cortas, contestando a lecturas, completando ejercicios, escribiendo en diarios y haciendo listas. Todas juntas, estas actividades incluían poco análisis, interpretación o escritura. De hecho, la mitad de las tareas más comunes eran básicamente escritura sin composición (respuestas cortas, completar frases y listas) (Graham, 2008:1)

En cuanto a la enseñanza de la escritura creativa en instituciones superiores, como las universidades o *community colleges*, según explica el profesor Donald Pardlow, (Pardlow,

2003:10) la docencia de esta disciplina ha estado aislada por los departamentos de inglés y se ha enseñado separada de la literatura y la composición. Padlow denuncia la falta de colaboración entre docentes, así como la falta de visión de los profesores de escritura creativa, que siguen anclados en una pedagogía obsoleta que nada tiene que ver con los alumnos reales de hoy día (Pardlow, 2003:11)

En este trabajo se hablará más delante de la importancia de utilizar la escritura creativa en todo tipo de disciplinas del campus, así como de la obligatoriedad de extenderla a todo tipo de materias, tanto de humanidades como de ciencias; la escritura no debe ser vista como una práctica aislada, sino como una forma de análisis, de reflexión y de comunicación.

2.1.3. Crisis de creatividad

> Los economistas y los historiadores se dan cuenta de que existe una gran diferencia entre el *homo economicus* y el *homo creativus.* Uno logra el máximo que la naturaleza le permite tener. El otro se rebela contra lo que dicta la naturaleza. La creatividad tecnológica, como cualquier creatividad, es un acto de rebelión. Sin ella, vivíamos todavía una vida corta de trabajo duro, monotonía e incomodidad [28]
>
> Joel Mokyr. *The Lever of Riches (1990: viii)*

El concepto de creatividad parece haber tomado una nueva dimensión en la sociedad norteamericana actual. Se incluye la palabra «creatividad» para hablar de política, de economía, de sociedad, e incluso de cocina. Se habla de *democracia creativa*, término que promueve la solidaridad y la ciudadanía global. Se habla de la importancia de la creatividad en el rol de líder.

[28] Economists and historians alike realize that there is a deep difference between *homo economicus* and *homo creativus.* One makes the most of what nature permits him to have. The other rebels against nature's dictates. Technological creativity, like all creativity, is an act of rebellion. Without it, we would all still live nasty and short lives of toil, drudgery, and discomfort.

El diccionario de la Real Academia Española define la palabra *Creatividad* como

1. f. Facultad de crear
2. f. Capacidad de creación

Una definición un poco más extensa nos la da el Random House Webster's Dictionary, que define la creatividad como "la habilidad de crear nuevas formas significativas". Según Kakko e Inkinen, (2009), una persona creativa:

- conecta ideas
- ve similaridades y diferencias
- tiene flexibilidad
- tiene sentido estético
- es original
- está motivado
- es curioso y
- se cuestiona las normas sociales[29] (Kakko e Inkinen, 2009:538-39)

Según esta definición, mucho más extensa y elaborada que las demás, hoy día necesitamos más que nunca de individuos creativos, dado que según esto, la creatividad está relacionada con el pensamiento crítico, con la motivación, con la reflexión y con la tolerancia.

A día de hoy, nadie discutiría que la creatividad es un factor de vital importancia a la hora de encontrar un trabajo. De acuerdo con Laura Pappano (2014):

En 2010 "creatividad" fue el factor más importante para el éxito, según una encuesta de I.B.M. a 1.500 ejecutivos de 33 compañías. Estos días, "creatividad" es la palabra más de

[29] A creative person: connect ideas; sees similarities and differences; has flexibility; has aesthetic taste; is unorthodox; is motivated; is inquisitive; and questions societal norms.

moda en los perfiles LinkedIn por dos años consecutivos...[30] (Pappano, 5/2/2014 wwww.nytimes.com)

La incursión de la inteligencia artificial (AI, por sus siglas en inglés) está cambiando el concepto del trabajo; la preocupación por los efectos de este hecho en el mercado laboral va en aumento.

En el estudio realizado por el Pew Research Center de la Elon University sobre la inteligencia artificial y el futuro del empleo "A.I., Robotics, and the Future of Jobs" (Pew Research Center, 2014), en el que 1,896 expertos respondieron a la pregunta:

Avanzando rápidamente están los coches autodirigidos, los agentes inteligentes que trabajan por ti, y los robots. Para el año 2025, ¿habrán los robots y las aplicaciones de inteligencia artificial eliminado más trabajos de los que han creado? (Pew Research Center, 2014: 5[31])

Casi la mitad de los encuestados (48%) visualizaron un futuro cercano en el que la inteligencia artificial habría desplazado un número significativo de trabajos, e incluso algunos mostraron una preocupación por el desempleo y la desigualdad que esto traería. La otra mitad de los encuestados (52%) pensaron que la inteligencia artificial desplazaría muchos de los empleos, pero creyeron en el ingenio humano para crear nuevos empleos e industrias, como se ha venido haciendo siempre. Pamela Rutledge, directora de la Media Psychology Research Center, respondió:

[30] …In 2010 "creativity" was the factor most crucial for success found in an IBM survey of 1,500 chief executives in 33 industries. These days "creative" is the most buzzword in LinkedIn profile two years running.

[31] Self-driving cars, intelligent digital agents that can act for you, and robots are advancing rapidly. Will networked, automated, artificial intelligence (AI) applications and robotic devices have displaced more jobs than they have created by 2015?

> Habrá muchas cosas que las máquinas no podrán hacer, como lo que requiera pensamiento crítico, creatividad, síntesis, resolución de problemas, e innovación. […] Los avances en la inteligencia artificial y la robótica permitirán a las personas prescindir de las tareas repetitivas y emplear su atención y energía en cosas donde el toque humano puede crear una diferencia. Ya tenemos coches que nos hablan, un teléfono al que podemos hablar, robots que levantan a los ancianos de la cama, y aplicaciones que nos recuerdan que tenemos que llamar a mamá. Una aplicación puede llamar a mamá e incluso enviarla flores, pero no puede hacer lo más humano de todo: conectar emocionalmente con ella[32]. (Pew Research Center, 2014:7)

Sin embargo, a pesar de que la creatividad se vea como la solución a un mundo tecnológico, multitud de estudios hablan de lo que se ha dado en llamar *creativity crisis* o crisis de creatividad. Kyung Hee Kim en su estudio *The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking* (Kim, 2001) explica:

> El Test Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT por sus siglas en inglés) fue desarrollado en 1966 y reestructurado cinco veces: en 1974, 1984, 1990, 1998 y 2008. La muestra total de todas muestras incluía 272.599 alumnos, desde jardín de infancia, alumnos de 12 grado (17-18 años) y adultos. Los análisis de los datos muestran que los niveles de pensamiento creativo permanecieron estables o incluso empezaron a bajar en el sexto grado (11-12 años). Los resultados también indican que desde 1990, a pesar del hecho de que los niveles de IQ[33] han subido, los niveles de

[32] There will be many things that machines can't do, such as services that require thinking, creativity, synthesizing, problem-solving, and innovating…Advances in AI and robotics allow people to cognitively offload repetitive task and invest their attention and energy in things where humans can make a difference. We already have cars that talk to us, a phone we can talk to, robots that lift the elderly out of bed, and apps that remind us to call Mom. An app can dial Mom's number and even send flowers, but an app can't do that most human of all things: emotionally connect with her.

[33] coeficiente intelectual

> pensamiento creativo han bajado. El descenso más significativo se mostró en el de los alumnos de jardín de infancia al tercer grado [8-9 años]. (Kim, 2001:286)[34]

¿Qué está ocurriendo? ¿A qué se debe ese descenso en los resultados de los tests de pensamiento creativo según crecen los estudiantes? ¿Cómo debemos interpretar el hecho de que los alumnos sean más inteligentes pero menos creativos? ¿De qué tipo de inteligencia estamos hablando? ¿Cómo podemos incentivar esa creatividad? ¿Es realista pedir a los estudiantes que sean creativos cuando terminan la secundaria y llegan a la universidad si durante años han perdido la «chispa» creativa?

Como ya se explicó en la introducción, la creatividad es un factor esencial para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico, y estos son meros ejemplos de la importancia de la creatividad en la sociedad. Todo esto demuestra la paradoja del mundo moderno: necesitamos la creatividad más que nunca para desarrollar nuestro trabajo y resolver problemas –por esas mismas razones necesitamos el desarrollo de la sociabilidad y el trabajo en equipo−, pero la educación está cada día más centrada en exámenes tipo test, donde la necesidad de estructurar las ideas es nula, y donde se fomenta la pasividad del alumno y la estandarización de la enseñanza, sin importar las diferentes maneras de aprender.

Al tipo de creatividad limitado a genios y eminencias se le ha denominado en el ámbito pedagógico *Historical Creativity* (*H-Creativity),* que es la genialidad de las personas que tuvieron ideas totalmente originales o crearon productos que nunca habían sido creados antes. Este tipo de inventiva es el que tienen muchos alumnos en la mente y que les hace pensar que ellos no son capaces de crear nada, y por ese motivo, una de las tareas del profesor es eliminar esa barrera. En el ámbito de la enseñanza no hablamos de creatividad

[34] The *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) was developed in 1966 and renormed five times: in 1974, 1984, 1990, 1998, and 2008. The total sample for all six normative samples included 272,599 kindergarten through 12th grade students and adults. Analysis of the normative data showed that creative thinking scores remain static or decreased, starting at sixth grade. Results also indicated that since 1990, even as IQ scores have risen, creative thinking scores have significantly decreased. The decrease for kindergartners through third grades was the most significant.

histórica, sino de creatividad *cotidiana*, esto es la capacidad de analizar y construir soluciones a problemas.

La idea de la comunidad global y su papel, ―así como el de la innovación―, toma un protagonismo cada día más claro en todos los campos, incluida la docencia. Para conectar todos esos campos, toda esa materia, formando un aprendizaje activo y real y con un significado auténtico, tanto el profesor como el alumno necesitan de esa creatividad. El alumno tiene que ver el sentido de lo que está estudiando y aprendiendo, viendo el objetivo y la finalidad de este. La creatividad del profesor al diseñar las tareas es de importancia vital para que el alumno se involucre en el proyecto.

La creatividad debería dejar ser un concepto ligado a la genialidad y al ámbito de las artes, y no percibirse como algo exclusivo de unos privilegiados, como ocurría en el pasado, sino como algo habitual y necesario para explorar y solucionar problemas cotidianos. Robert Sternberg desarrolló una teoría denominada triárquica de la inteligencia, que se fundamenta en la relevancia de formar habilidades cognitivas, ya que según él, no es suficiente con ver qué se hace, sino también la manera y la razón por la que se lleva a cabo la actuación. La concepción de Sternberg de la inteligencia es que es un conjunto de capacidades, y establece la existencia de una inteligencia analítica, una inteligencia práctica y una inteligencia creativa.

1. La inteligencia analítica o componencial, supone la capacidad de captar, almacenar, modificar y trabajar con la información. Es la más cercana a la concepción unitaria de la inteligencia, y se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del sujeto.
2. La inteligencia práctica o contextual, que hace referencia a la capacidad del ser humano de adaptarse al entorno en el que habita, considerando la inteligencia en función del individuo con su mundo externo.
3. La inteligencia creativa o experiencial, que se considera como la integración de la información obtenida del exterior con nuestra psique, entendiendo la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de su vida. (Prieto Sanchez y Sternberg, 1991:78)

Hoy es común que las empresas, en sus entrevistas de trabajo, incluyan preguntas destinadas a conocer y medir el grado de creatividad de los aspirantes al puesto.

Como Andrew McCallum (2016) esplica en su artículo "Dangerous and Uncontrolable: the Politics of Creativity in Secondary English":

> […] la creatividad está presente *en* el lenguaje, permitiendo a los hablantes recurrir a él y a utilizar sus propiedades para un significado particular, pero también emerge *a través* del lenguaje mientras se usa, actuando en el hablante de muchas maneras. Esto tiene unas consecuencias importantes en la enseñanza del inglés, implicando que para utilizar la creatividad del lenguaje de una forma satisfactoria, los estudiantes necesitan reflexionar en la manera en que los textos les afectan, mientras también utilizan el lenguaje para producir una variedad de textos propios [35]. (McCallum, 2016:73)

Ya nadie duda que la creatividad potencia por un lado la sociabilidad, y por el otro la auto-eficacia, la introspección y la concentración, así como la autoestima, lo que es un factor vital en la educación de hoy día, cuando el perfil del alumno medio está cambiando. De todo esto se hablará más adelante, pero es importante tener esas nociones en cuenta cuando hablamos de la escritura creativa online.

¿Cómo se desarrolla la sociabilidad en un contexto educativo en el que los alumnos no se conocen personalmente? ¿Cómo se fomenta la introspección y la concentración en un mundo en el que el periodo de atención es cada vez más corto por las constantes interrupciones del mundo digital? ¿Queda la creatividad anulada por la preocupación de los exámenes y por un aprendizaje demasiado centrado en el docente y no en el alumno, de modo que la educación es demasiado pasiva?

[35] […] creativity is present *in* language, allowing users to draw on it as a resource and to exploit its properties for particular effect, but it also emerges *through* language as it is used, acting on users in multiple ways. This has significant implications for English teaching, suggesting that to engage successfully with the creativity of language, students need to reflect on how texts impact on them, while also using language to produce a wide range of texts of their own

En el año 2002, Richard Florida publicó un libro, *The Rise of the Creative Class, the New Global Competition for Talent*, en que hablaba de la Era Creativa, la cual se caracterizaba por el crecimiento de dos grandes clases sociales: la clase creativa y la clase de servicios. Dicha clase creativa incluye las profesiones vinculadas a la ciencia y la ingeniería, la alta tecnología, la cultura, el área de la salud, la economía y el derecho. El investigador teorizaba en que para el desarrollo se necesitaba completar lo que él denomina las "tres Ts": el talento, la tecnología y la tolerancia.

Según Florida, las personas que forman parte de la clase creativa pueden no tener un alto grado de educación, pero suelen desarrollar su actividad laboral en puestos creativos e innovadores. En su estudio defiende que el capital creativo predice mejor el crecimiento que otras medidas tradicionales del capital humano basado en los niveles educativos.

En cuanto a la creatividad en la escritura, el docente tiene que promoverla, lo que supone un reto por la exigencia de unos modelos demasiado estrictos. Las clases de composición en la enseñanza superior en Estados Unidos se centran casi exclusivamente en el ensayo de cinco párrafos, al que se ha dado en llamar *hamburger essay* para que el estudiante visualice las diferentes partes (bollo superior – tesis; lechuga – argumento 1; queso – argumento 2; carne –argumento 3; bollo inferior – tesis en modo de conclusión), lo que ha ayudado a los estudiantes a estructurar y a organizar sus ideas−de eso no hay duda−, pero hay una corriente de profesores que rechazan este modelo por pensar que es demasiado rígido y que anula la creatividad del alumno.

En la enseñanza de este tipo de clases de composición, que son obligatorias en Estados Unidos sin importar lo que se vaya a estudiar, se ha creado un círculo vicioso en el que los profesores detestan corregir esos ensayos tanto o más que los estudiantes detestan escribirlos. Los profesores de composición tienen que corregir durante interminables horas los mismos errores una y otra vez, y si un ensayo no tiene fallos, entonces tienen que entrar en la fase detectivesca de descubrir si es un plagio. Hay que aclarar que los LMS (o *Learning Management* Systems, o plataformas educativas en internet, como Blackboard o Moodle) tienen sistemas para averiguar si el ensayo ha sido copiado entre compañeros –actuales o previos− o directamente de internet, pero siempre cabe la duda, especialmente online de saber si el alumno es la persona autora del ensayo.

El tema ha llegado a ser tan exasperante que algunos profesores, como la profesora Rebecca Schuman en su entrada del *blog* Slate *The End of the College Essay* (Schuman, 2013 www.slate.com, 13/12/2013), proponen no solamente desterrar los cursos de composición, sino volver al examen oral para las asignaturas de humanidades.

En su libro *Improving Writing and Thinking Through Assessment* (2010), Teresa Flateby habla del problema del encorsetamiento de los requerimientos en la estructura de los trabajos y explica que aunque históricamente los educadores consideraban a los estudiantes que escribían de forma competente, la realidad no es siempre así, porque al estar el alumno demasiado preocupado de las normas, pierde concentración en el contenido de lo que escribe, no desarrollando una escritura en la que las ideas fluyan. Para la autora, es crucial que el profesor muestre con una rúbrica holística lo que se espera del alumno, aunque explica que el rigor de las universidades al exigir a los docentes que investiguen y publiquen, hace que esto sea, a menudo, un reto (Flateby, 2010:168).

Del tema de la rúbrica, tanto analítica como holística, así como de su importancia, se hablará más adelante en este trabajo. La rúbrica es el conjunto de criterios y estándares que se utiliza para evaluar un trabajo. Consiste generalmente en una gráfica en la que en la columna vertical se enumeran los conceptos a evaluar y en la horizontal los niveles. Muestro un ejemplo de una rúbrica de presentación oral:

	Pobre (0 pts)	**Insuficiente (1 pt)**	**Suficiente (2 pts)**	**Excelente (3 pts)**
Recursos	No utiliza ningún recurso que refuerce la presentación	Utiliza uno o dos recursos, pero estos no ayudan a reforzar la presentación	Utiliza un recurso que refuerza la presentación	Utiliza diferentes recursos que refuerzan la presentación
Postura	No se dirige al público al exponer	En ocasiones no se dirige al público o le da la espalda	Se dirige al público pero su postura es rígida	Se dirige al público y su postura es natural
Contenido	La exposición no guarda un orden, repite ideas y/o el contenido no es coherente	Faltan datos en el contenido y/o existen errores de organización	Expone el contenido de manera bastante ordenada, pero en ocasiones se sale del tema	El contenido es concreto, bien estructurado y apoyado sin salirse del tema

Figura 5. Ejemplo de rúbrica.

Elaboración propia

2.1.4. Crisis de pensamiento crítico

> Los profesionales se enfrentan constantemente a cambios en su forma de pensar. ¿Cuál es el mayor cambio hoy día? La enorme cantidad de datos. La cantidad enorme de datos es un término ambiguo que va unido al gran cambio en los análisis. En el pasado, el reto era la falta de estadísticas fiables y la necesidad de muestras. Hoy, el reto es lo opuesto: cómo clasificar, analizar, y llegar a una conclusión con datos disponibles al instante. Esta situación nueva implica un cambio en la forma de pensar sobre los datos y su análisis.[36] (Dell, 2017:217)

La enorme cantidad de datos a los que se tiene acceso hace que el pensamiento crítico sea más necesario que nunca, para posibilitar un proceso de selección de esos datos. «Los psicólogos han constatado que cuando las personas consideran evidencias durante el proceso de decisión sobre candidatos, problemas, y otros temas que les preocupan, tienden a involucrarse en *un razonamiento estimulado*» (Clark y Avery, 2016 en Crocco, Halvorsen, Jacobsen y Segall, 2017:67).

En otras palabras, tendemos de forma natural a procesar la información de modo que se ajuste a nuestras creencias, valores e ideas. Los autores aclaran también que esto no solamente sucede en el terreno de la política, sino en cualquier terreno. Esto es un factor que tiene más importancia que nunca, ya que necesitamos de un pensamiento crítico para distinguir

[36] Professional valuers constantly face changes in how they think. What is today's big change? Big data. Big data is a broad term that encompasses the sea change in analytics. In the past, the challenge was the lack of good data and the need to represent it with samples. Today, the challenge is the opposite: how to sort, explore, and develop a conclusion from instantly available data. This new situation calls for a shift in thinking about data and data analytics.

entre las noticias reales y las falsas. Aprender a pensar de forma crítica requiere práctica, y los alumnos deberían llegar a los estudios superiores con años de práctica, pero la realidad es que no siempre es así.

No todo el pensamiento es crítico, y Paul y Elder (2013) expresan en la página web de la *Critical Thinking Community* (www.criticalthinking.org, versión en español) el resultado de una enseñanza centrada únicamente en el contenido, sin promover el pensamiento crítico:

Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento es asegura que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir el conocimiento genuino por mera ilusión del conocimiento; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida (Paul y Elder, 2013:12)

Cuando Paul y Elder hablan de «pensar hacia el interior de la disciplina» se refieren a entender la asignatura, no meramente memorizarla para aprobar un examen, sino adquirir la habilidad a la que la asignatura se refiere (en escritura creativa, por ejemplo, seria «pensar como un escritor»)

En el ensayo "An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead" (Barber, Donelly y Rizvi, 2013) publicado por el Institute for Public Policy Research de Reino Unido sobre la visión de la educación en los próximos 50 años, expresa lo que llaman «retos» para que todas las piezas del sistema actúen de forma eficaz:

- A los **ciudadanos** les retamos a aprovechar la oportunidad de aprender y re-aprender durante toda la vida, a tomar responsabilidad de sus actos y del mundo alrededor, porque cada persona es, en potencia, un creador de empleo.
- A los **directivos** de las universidades les retamos a tomar el control del destino de sus centros y aprovechar las oportunidades que les brinda la tecnología –como los *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, por ejemplo− para ofrecer una educación más amplia, más profunda y más interesante. Deberán asegurarse de que en los centros se cuidan los valores para los estudiantes.

- A las **universidades** les retamos a ser claros a la hora de expresar la especialización y las áreas a las que quiere acceder y de la manera que lo quieren hacer. La universidad tradicional con una combinación de grados y un programa de investigación módicamente efectivo ha pasado a la historia. (Barber, Donelly y Rizvi, 2013:5 en negrita en el original)[37]

¿Por qué parece ser más importante que nunca el desarrollo del pensamiento crítico? El propio director de la Standford Artificial Intelligence Laboratory explica en una entrevista:

Siempre habrá trabajo para las personas que puedan sintetizar la información, pensar de forma crítica, y ser flexibles en su manera de actuar en diferentes ocasiones. Pero los trabajos de ayer no serán los mismos que los trabajos de mañana.[38] (Andrew Ng, director del Standford Artificial Intelligence Laboratory, Deangelis, 2014 www.wired.com)

Sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos en estos tiempos tan centrados en la tecnología nos alertan desde la página web de la Foundation for Critical Thinking (www.criticalthinking.org). Así, Linda Elder (Elder, 2000) aboga por eliminar en la educación el tipo de preguntas con un final cerrado (¿Cuál es la composición del aire? ¿Cómo funciona la placa base en este tipo de ordenador?, por ejemplo) y, en su lugar, incorporar el tipo de preguntas en las que no hay una respuesta correcta o incorrecta, sino que se requiere de la evidencia y el razonamiento para responderlas ¿Cuál es la estrategia mejor para mejorar el nivel de productividad al mismo tiempo que mejoramos la calidad

[37] **Citizens** need to seize the opportunity to learn and re-learn throughout their lives. They need to be ready to take personal responsibility both for themselves and the world around them. Every citizen is a potential student and a potential creator of employment. **University leaders** need to take control of their own destiny and seize the opportunities open to them through technology –Massive Open Online Courses (MOOCs) for example – to provide broader, deeper and more exciting education. Leaders will need to have a keen eye toward creating value for their students. **Each university** needs to be clear which niches of market segments it wants to serve and how. The traditional multipurpose university with a combination of a range of degrees and a modestly effective research programme has had its day.

[38] There will always be work for people who can synthesize information, think critically, and be flexible in how they act in different situations. Still the jobs of yesterday won't be the same as the jobs of tomorrow… Workers will likely need to find vocations involving more cognitively complex tasks that machines can't touch. Those positions also typically require more schooling. It's a race between technology and education.

del producto? ¿Cómo podríamos invertir x capital de forma que fuera más rentable?). Este tipo de preguntas requiere que el alumno estructure su pensamiento; si no consigue control intelectual sobre el problema no será capaz de resolverlo. Así, la Fundación para el Pensamiento Crítico, creada en 1980 basa el desarrollo del pensamiento crítico en la educación en las preguntas. De los niveles de preguntas hablaremos más adelante en este trabajo.

La *Conference on College Composition and Communication* (CCCC) fue creada en 2012 para apoyar y potenciar las comunicaciones dentro y fuera del aula. En su declaración de intenciones, aboga por una visión más amplia de la comunicación, que incluya maneras de discursos multimodales y comunicación digital. Conscientes de la falta de pensamiento crítico en los alumnos y de una voz que denuncie las injusticias sociales, si vamos a la página web de esta institución (www.cccc.ncte.org) observamos el tema principal del congreso del año 2019 es la necesidad de que los alumnos reflexionen sobre los problemas sociales y escriban sobre ellos. Hay un nuevo movimiento de profesores preocupados por la falta de interés en la política y los problemas sociales entre el alumnado.

Odessa College ha aceptado en todos los programas la inclusión del desarrollo del pensamiento crítico y de la comunicación como objetivos educativos, con lo que todas las asignaturas impartidas en el college tienen que incluir actividades y tareas que promuevan estos. Cada asignatura tiene un *course map* donde se muestran las actividades y la relación con los objetivos, tanto los marcados por el Ministerio de Educación de Texas para ese curso, los cuales son inamovibles, como los fijados por los profesores del departamento. En los anexos se incluye el *course map* del primer curso de español (SPAN 1411). En este curso, los alumnos tienen que discutir en un foro sobre la mejor edad para comenzar una segunda lengua, por ejemplo.

Por considerar que el pensamiento crítico está fuertemente relacionado con la solución de problemas, Lovelace, Eggers y Dyck (2016) realizaron un estudio para evaluar la utilidad de las simulaciones en la red para desarrollar el pensamiento crítico. Estas simulaciones se basaban en problemas concretos y después de la resolución, los alumnos tenían que reflexionar.

Analizaron también el grado en que los estudiantes usaron un acercamiento colaborativo en lugar de competitivo en la resolución de problemas. Los investigadores evaluaron el pensamiento crítico mediante análisis escritos por parte de los alumnos de la simulación en dos puntos concretos, al comienzo y al final de la simulación. Concluyen diciendo que la relación entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas es todavía un área que necesita más investigación, aunque sugieren a los educadores que continúen aplicando el *«Lo que hago, comprendo»*, haciendo referencia a la máxima de Confucio «Lo que oigo, olvido; lo que veo, recuerdo; lo que hago, comprendo» en la que se sugiere el aprendizaje activo involucrando al estudiante en tareas reales y problemas concretos, lo que ellos denominan «simulaciones».

Estos mismos investigadores, en un estudio realizado el siguiente año, 2017 que publicaron con el nombre "*Fostering creativity through critical thinking"*, crearon una rúbrica para valorar las etapas del pensamiento crítico en las simulaciones:

1. Identificar y resumir el/los problema/s principal/es
2. Identificar las partes interesadas o afectadas
3. Analizar alternativas razonables y las consecuencias de estas
4. Analizar y presentar datos
5. Aportar recomendaciones claras con acciones apropiadas
6. Sacar conclusiones y considerar las implicaciones y consecuencias de la acción (p.e. justificar la decisión) (Eggers et al. 2017:270)

Para concluir, podemos decir que todas las corrientes que abordan las diferentes maneras de promover el pensamiento crítico indican la necesidad de una reflexión, ya sea individual o colectiva, para lo que la escritura creativa es el instrumento idóneo, y las nuevas tecnologías, la herramienta ideal. En la exposición en este trabajo de las posibilidades del diario de clase o del foro de discusión, se verá la manera de la que algunos profesores de Odessa College están utilizando estas herramientas para fomentar la reflexión y la discusión sobre temas de clase que requieren pensamiento crítico.

Para terminar, dejo un párrafo de Sherwood y Horton-Deustch sobre la importancia de la reflexión en el proceso educativo:

Cómo enseñamos es tan importante como qué enseñamos. A través solo de las explicaciones raramente consigue cambio alguno en el comportamiento. […] La reflexión ayuda a que los sucesos tengan sentido de forma que los sintamos como más efectivos, con una mayor satisfacción. Relaciona el trabajo con nuestro sentido de misión y propósito y, de esa forma, nos ayuda a desarrollar recursos espirituales para encontrarle el sentido a la vida[39] (Sherwood y Horton-Deutsch, 2017: xxxv)

2.1.5. Crisis de motivación e importancia de la autenticidad en las tareas

Para motivar al alumno hay que emocionarle, y sobre esto los profesores Ferret y Masanet escriben:

El error de Descartes es el error de la escuela: disociar la mente del cuerpo, lo racional de lo emocional, lo abstracto de lo perceptivo, la conciencia del inconsciente. Es lógico que los movimientos de renovación se basen en la potenciación de la motivación y en estrategias integradoras, creando sinergias entre cuerpo y mente, abstracción y percepción, razón y emoción. Para influir en los demás, es más importante conocer

[39] How we teach is as critical as what we teach. Lecture alone rarely achieves behavior change. … Reflection helps make sense of events so we can feel more effective, leading to greater satisfaction. It contributes to working according to our sense of mission and purpose and, as such, helps us develop spiritual resources for managing meaning in life.

> las mentes de las personas a las que se quiere influir que los contenidos mediante los que se pretende influir. (Ferret y Masanet, 2017:59)

No se puede hablar de la crisis de motivación de los alumnos sin hablar de la crisis en el profesorado porque, al fin y al cabo, se trata de las dos caras de la misma moneda, y en la tarea de motivar al docente juega un papel muy importante el centro educativo.

Un estudio del año 2013 patrocinado por varias compañías dedicadas a la educación, como Microsoft, Pearson, e Intel, y con colaboradores de varios países, originó unos resultados que Fullan y Langworthy (2013) explican:

> En Estados Unidos, por ejemplo, el porcentaje de profesores que están satisfechos con su profesión ha caído del 65% (2008) al 38% (2012) […] La situación actual está íntimamente unida a la transición de nuestra sociedad a una economía del conocimiento y la interdependencia global, posibilitada y acelerada por la tecnología. Cuando los sistemas altamente complejos cambian, ocurre el caos. El caos, por otro lado, contiene su propia semilla para que se desarrollen nuevos modelos. En medio de estos retos, hemos empezado a *definir el qué*: los procesos de educación− que son requeridos urgentemente (Fullan y Langworthly, 2013:5)

Las nuevas tecnologías han generado este caos del que hablan, en el que los profesores están inmersos, y que requiere un gran esfuerzo por su parte, por lo que el apoyo de los centros es tan importante. La tendencia en los colegios de primaria y secundaria en Estados Unidos ha sido lo que se ha dado en llamar "No Child Left Unpraised", una especie de broma tras el "No Child Left Behind" y significa que no importa lo que el alumno haga durante esos años en el colegio, merece ser felicitado. De esa manera, cuando llega al *college* o la universidad, no tiene inculcado el sentido de que tiene que esforzarse, y espera las mismas alabanzas. Esto ha creado una enorme controversia en el mundo de la docencia y una situación estresante entre el profesorado, que se queja de que los alumnos no se esfuerzan durante los años de instituto, creando una situación pasiva en el estudiante.

De esta manera, los alumnos acuden a los centros con una conducta aprendida que es muy difícil cambiar; el alumno viene generalmente del instituto con una actitud indolente hacia la clase, con la lección sabida de «mientras no moleste, todo va bien». Conseguir que los alumnos participen activamente es una labor titánica en muchos casos, −especialmente online−, pero el profesor no puede entrar en ese círculo vicioso de la desmotivación por la falta de interés del alumno. El profesor y el alumno necesitan de una interacción para motivarse mutuamente, y es tarea del centro ayudar al profesor, formándole y dándole la ayuda que necesite, tanto tecnológica como metodológica.

El profesor tiene que dinamizar la clase y dejar claro desde el primer momento que la participación es importante, lo que se espera del alumno con respecto a las tareas, asistencia, etc., así como es labor del alumno cumplir con las normas establecidas. Una de las preguntas que más se hacen los profesores que no han enseñado online es saber de qué modo pueden controlar la asistencia en una clase online; pues bien, los LMS como Blackboard o Moodle permiten al profesor ver si el alumno ha entrado y trabajado en el sistema, lo que se puede considerar como asistencia a clase.

Durante la década que lleva aproximadamente en marcha la enseñanza online, he sido testigo de la transformación del alumnado. Al principio, a las clases online se inscribían los alumnos más desmotivados o menos disciplinados, tal vez con la idea de que las clases online requerirían menos esfuerzo o serian «más fáciles». Esos mismos estudiantes no tardaron en darse cuenta de que las clases online no solamente no eran más fáciles, sino que requerían más disciplina. El alumno tiene que auto disciplinarse y por eso es muy importante que el profesor marque unas pautas de colaboración y fije unas fechas de entrega de trabajos desde el comienzo de curso. Por este motivo, el alumno que carece de autodisciplina no tarda en darse cuenta de que si no cambia su comportamiento, la enseñanza online no va a ayudarle, y no tarda en darse cuenta de que «no es para él».

Hamet, St. George y Dron han investigado la motivación de los alumnos online:

[…] la motivación se ha visto como una característica personal que permanece relativamente estable en diferentes ambientes y situaciones. Los estudios basados en esta creencia se han centrado en identificar listas de rasgos positivos de los alumnos que estudian online de forma satisfactoria (Wighting, Liu y Rovai, 2008; Yukselturk y Bulut,

> 2007), indicando que la motivación intrínseca es uno de ellos (Shroff, Vogel y Coombers, 2008; Styer, 2007). Estudios comparativos entre alumnos presenciales y online (Rovai, Ponton, Wighting y Baker, 2007; Shroff y Voge, 2009; Wighting et al., 2008) sugieren también que los alumnos online están más motivados intrínsecamente que los presenciales, tanto en los estudios de grado como en los de posgrado[40] (Harnet, St. George y Dron, 2011:21)

Según esta visión, el alumno motivado cuenta con una serie de variables emocionales-cognitivas que no cambian con el profesor, con la asignatura o con el medio –presencial, semipresencial u online.

Yuksekturk y Bulut también investigaron la diferencia en la motivación de los alumnos presenciales frente a los alumnos online y llegaron a la conclusión de que no todos los alumnos pueden tener una experiencia positiva en una clase online. Los alumnos que estaban acostumbrados a la pasividad en clase a menudo no se adaptan a la actividad necesaria en el aprendizaje online. Estos autores advierten también de la necesidad de autenticidad en el contenido de la materia, que tiene que ser rico en cuanto a su aplicación y en la tecnología, así como en las tareas, que tienen que tener un valor inmediato para el alumno (Yuksekturk y Bulut, 2007:80)

El alumno viene del instituto a menudo con una actitud pasiva en el instituto, donde la motivación viene dada generalmente por puntos extra o por una buena nota y no por el placer de aprender o de formarse. Es difícil para el docente de una institución superior llevar a cabo metodologías como la clase invertida cuando el alumno está tan acostumbrado a estar pasivo en clase. Pero la pregunta es: ¿cómo se puede motivar al

[40] […] motivation has been viewed as a personal characteristic that remains relatively stable across contexts and situations. Studies adopting this model have focused on identifying lists of traits of successful online learners (Wighting, Liu y Rovai, 2008; Yukselturk y Bulut, 2007) and indicate that intrinsic motivation is a common characteristic (Shroff, Vogel, y Coombes, 2008; Styer, 2007) . Finding from comparative studies between online students and on-campus students (Rovai, Ponton, Wighting, y Baker, 2007; Shroff y Vogel, 2009; Wighting el al., 2008) also suggest that online students are more intrinsically motivated across the board than their on-campus counterparts at both undergraduate and postgraduate level.

alumno para que muestre interés por aprender? Veamos las diferentes posturas al respecto para poder llegar a una conclusión.

Los psicólogos Edward Deci y Richard Ryan desarrollaron en los años 70 la teoría de la autodeterminación (TAD en español, o SDT, por sus siglas en inglés), concibiéndola como una macro teoría de la motivación humana. El objetivo de esta teoría era lograr un entendimiento del comportamiento que resultara generalizable a todos los contextos, tanto educativos, como laborales o deportivos. Esta teoría, que aunque muy valorada, es altamente compleja, pero en síntesis, basa sus postulados en dos tipos de motivación: externa, −como la motivación de estudiar para agradar a los padres−, e interna, como la motivación de estudiar para tener una vida mejor.

La motivación externa es más débil que la interna, y esta se basa en tres conceptos:

1. La competencia, o el interés por adquirir el conocimiento
2. La autonomía, o necesidad universal de estar al frente de la propia vida
3. La vinculación o deseo de relacionarse e interactuar con los demás

Según esto, la SDT categoriza el comportamiento en dos categorías: controlado/autónomo. Cuando es autónomo, las personas se muestran solícitas por hacer la actividad y la toman con un sentido de interés y compromiso. Sus acciones provienen de la conciencia de sí mismos, por lo que son auténticas. Por el contrario, ser controlado significa estar bajo presión. Cuando están controladas, las personas actúan sin un sentido de acción personal. Su comportamiento no es una expresión de sí mismos, y en estas condiciones, las personas se pueden sentir alienadas. (Stover, Bruno, Uriel y Fernández, 2017:106)

Estructura	**Autonomía**	**Implicación**
• Demuestra competencia • Incluye retos	• Se dan opciones para elegir	• Hay una implicación en las tareas acompañada de un sentimiento

• Hay una retroalimentación positiva		agradable (p.e. interés) • Participación en una tarea que incita a la curiosidad o a un comportamiento de exploración
Competencia o conocimiento	**Autonomía**	**Vinculación o conexión**

Figura 6. Teoría de la autodeterminación.

Elaboración propia

Según Deci y Flaste (1995), la clave está en guiar a la persona para que sea capaz de interiorizar su actividad, es decir, poder convertir el estímulo exterior en interior.

Para conseguir esto, ayuda:

1. Dar una explicación racional sobre los beneficios de la actividad
2. Reconocer que un alumno puede no estar interesado en la actividad. Simplemente reconocer los sentimientos previene la desmotivación.

3. Utilizar un lenguaje que sugiera una presión mínima. El requerimiento debería ser más una invitación que una exigencia, sugiriendo más elección que control.[41] (Deci y Flaste 1995, en Fretz (2015: 27)

Hay que tener en cuenta también que en la motivación del alumno pueden influir factores internos, externos o personales. En cuanto a los factores externos, la falta de tiempo o las cargas familiares, unido al inadecuado entrenamiento en la tecnología, parecen ser los mayores factores para la desmotivación de los alumnos frente a una clase online.

Los alumnos son de tres clases: (1) alumnos tradicionales que acuden a la educación superior directamente del instituto (2) alumnos no tradicionales que ya tienen estudios y acuden para ampliar o mejorar su empleabilidad (3) alumnos no tradicionales que acuden por primera vez a clases de enseñanza superior, y este tercer grupo es una parte importante del alumnado, especialmente en un *community college.* Se podría deducir que los alumnos tradicionales acuden a matricularse con una educación tecnológica apropiada, pero la verdad es que esta clase de alumnos, si bien tienen un uso muy avanzado de internet en el teléfono, a menudo no tienen los conocimientos necesarios para subir un trabajo al sistema o investigar de forma eficiente. Así pues, la falta de autonomía tecnológica es un factor a tener en cuenta.

El profesor tiene que ser consciente de esta falta de autonomía y dejar muy claras las expectativas desde el primer momento, así como el alumno también tiene que saber a dónde tiene que acudir para pedir ayuda. El alumno que se matricula en clases totalmente online tiene que ser consciente del reto que supone y los centros deben ser conscientes de este tipo de alumno y tomar medidas, como incluir en todos los cursos material de ayuda (cómo enviar un trabajo al sistema, por ejemplo) o visibilizar los recursos de los que el alumno dispone (teléfono de ayuda, etc.) para solucionar el problema cuanto antes.

[41] According to Deci and Flaste (1995), the key is to guide the person to internalize the activity –to turn an external prompt into an internal prompt. It helps to: (1) Provide a rationale for the person to choose to do the activity. (2) Acknowledge that the person may not want to do what they are being asked to do. Simply acknowledging people's feelings helps prevent the requirement from undermining their motivation. (3) Use a style of language that involves minimal pressure. The request should be more like an invitation instead of a demand, emphasizing choice rather than control.

Vemos un ejemplo en esta captura de pantalla de una clase en la que el profesor ha grabado un vídeo con las instrucciones para el desarrollo de la clase online. El alumno puede ver al profesor y a su vez la pantalla que muestra la clase del modo en que el alumno la ve.

En este caso, se trata de un video de bienvenida, donde se explican los diferentes tipos de tareas, cómo enviarlos, lo que se espera del alumno, etc., pero el profesor también tiene vídeos específicos de cómo subir las tareas al sistema, o los requerimientos de cada una.

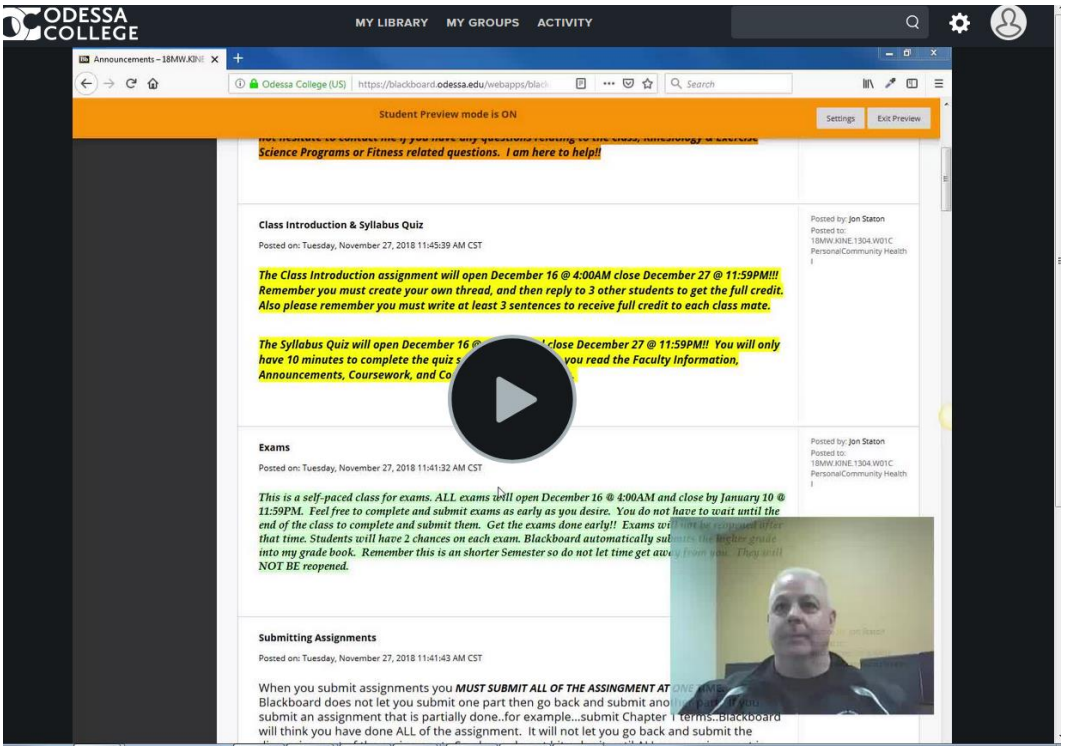


Figura 7. Ejemplo de visibilidad del profesor en la clase online.

Cortesía del profesor de Odessa College Jon Staton.

Es importante aclarar que una vez que se ha grabado, al copiar el curso en futuros semestres el vídeo queda incluido, con lo que solamente hay que grabarlo una vez.

La grabación se realizó con TechSmith, *software* instalado en todos los ordenadores de los profesores en Odessa College. Con ese propósito, también cada ordenador tiene una cámara.

Aquí vemos otro ejemplo en el que el profesor enseña a los alumnos a insertar una foto en un documento de Word. Como se puede ver, el profesor ha insertado el texto de lo que va diciendo para facilitar su comprensión a los alumnos que puedan tener dificultad auditiva.

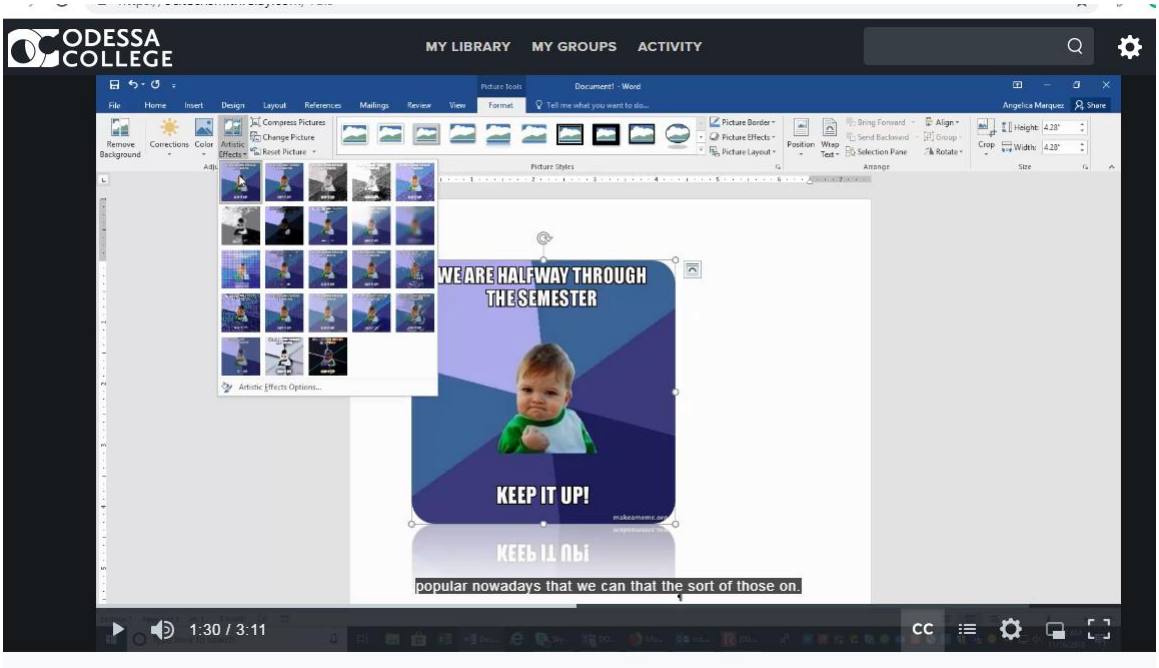


Figura 8. Ejemplo de instrucción en una clase online.

Cortesía de la profesora de Odessa College Angélica González.

En Odessa College, así como en otros muchos *colleges*, el alumno que acude por primera vez y que no viene directamente del instituto tiene que tomar una clase *Strategies for Success* donde aprende nociones como a tomar apuntes, a distribuir el tiempo o a utilizar la plataforma Blackboard. Esta clase tiene una gran relevancia y desde mi departamento de formación se ha trabajado para que sea lo más auténtica posible en cuanto a las necesidades reales del alumno.

Ya hemos explicado que la motivación puede ser intrínseca (interna) o extrínseca (externa). En un reciente estudio sobre la motivación intrínseca y lo que la autora denomina «mentalidad de crecimiento» (*growth mindset)*, la investigadora Betsy Ng (Ng, 2018) explica que los tres puntos más importantes para conseguir la motivación intrínseca del

alumno son: (1) la creación de tareas con un valor intrínseco en sí, (2) la autonomía del estudiante, de forma que este pueda tener libertad de elección y control de la situación y (3) la respuesta y los comentarios del profesor a sus trabajos, especialmente de una forma correctiva y positiva. (Ng, 2018: 4)

Vemos que estas teorías tienen puntos en común, como la autonomía del estudiante, o la autenticidad de las tareas, pero esta visión de Ng aporta un elemento nuevo, la necesidad de una respuesta y dirección por parte del profesor.

En cuanto a la necesidad de que la tarea sea auténtica, parece importante explicar el término. La definición de «tarea auténtica» del Center for Innovative Teaching and Learning de la Indiana University Bloomington explica:

Una tarea auténtica es la que exige la aplicación de lo que los alumnos han aprendido a la nueva situación, y que requiere juicio para determinar qué información y habilidades son relevantes y cómo se deberían utilizar. Las tareas auténticas a menudo están centradas en situaciones conflictivas y complejas del mundo real y sus limitaciones; pueden llevar consigo unos usuarios del mundo real, también[42]. (https://citl.indiana.edu)

Esta misma página web de la Universidad de Indiana muestra una tabla con las diferencias entre los clasicos exámenes y las tareas auténticas, basada en los principios del líder en educación Grant Wiggings en 1998.

[42] An authentic assignment is one that requires application of what students have learned to a new situation, and that demands judgment to determine what information and skills are relevant and how they should be used. Authentic assignments often focus on messy, complex real-world situations on their accompanying constraints; they can involve a real-world audience of stakeholders or "clients" as well.

Examen clásico	Tarea auténtica	Indicador de autenticidad
Requiere respuestas correctas	Requiere un producto de alta calidad y la solución a un problema	La corrección no es el único criterio, el alumno debe ser capaz de justificar la respuesta
Es desconocido hasta el momento del examen	El alumno debe conocerlo con anterioridad	La rúbrica con la que el trabajo va a ser evaluado debe ser conocida por el alumno
No está conectado con el mundo real	Precisa que el alumno "haga" el trabajo; está conectado con el mundo real	El contexto es el mismo que el de la asignatura
Las habilidades están aisladas	El reto consiste en coordinar una serie de habilidades	La tarea es compleja y con varias facetas, incluso si hay una respuesta correcta
Incluye elementos fácilmente evaluables	Requiere tareas para las que tal vez no haya una respuesta correcta, por lo que son más difíciles de evaluar	La validez de la tarea no se está sacrificada en aras de una fácil calificación
Los alumnos solamente tienen una oportunidad de demostrar el conocimiento	Es evaluación continuada, con tareas recurrentes	Los alumnos pueden usar un conocimiento o habilidad especifico en diferentes contextos
Da una puntuación	Da información sobre las habilidades y conocimiento del alumno	La tarea está diseñada para mejorar la actuación del alumno en el futuro

Figura 9. Comparación tareas tradicionales/auténticas.

Fuente: https://citl.indiana,edu/teaching-resources/assessing-student-learning/authentic-assessment/

Harnet, St. George y Dron hablan de la necesidad de la relevancia en las tareas:

La relevancia y valor de la tarea (ej. de las discusiones online) necesitan estar identificadas claramente y ligadas a los objetivos de aprendizaje para ayudar a los alumnos a entender la manera en la que la actividad pueden ayudar a la realización de los

> objetivos personales, aspiraciones e intereses, tanto a corto como a largo plazo. Al ofrecerles unas opciones significativas (y no meras opciones) que les permita discutir temas que les interesen, el valor percibido de la tarea aumenta. Por último, al establecer el profesor frecuente comunicación con los alumnos, consiguiendo que se sientan cómodos al discutir temas de una forma clara y honesta, estos están en una posición mejor para responder a factores de situación que podrían disminuir su motivación. (Harnett, St. George y Dron 2011:33)

Según Bradley, Browne y Kelley (2017), «los profesores deberían asignar tareas que permitan a los alumnos investigar la forma en la que el contenido de la clase se relaciona con el campo de estudio que han elegido para demostrar la relevancia del curso y de esa manera, incrementar la conexión del estudiante» (Bradlet et al. 2017:526)[43]. Aconsejan a los docentes, por ejemplo, poner dos fechas alternativas para presentar los trabajos para que de esta forma, los alumnos puedan auto-regularse para terminar los trabajos a tiempo. Estos investigadores siguen la línea de la psicología positiva y la necesidad de la auto-eficacia y la auto-regulación para conseguir la motivación del alumno, y así un aprendizaje activo y eficaz. La auto-eficacia es la creencia en la habilidad de uno mismo para lograr un objetivo, y la auto-regulación la manera en que la persona se plantea conseguirlo, y estos investigadores alertan de la necesidad de tener más presentes estos dos conceptos en la clase online que en la clase presencial.

Para conseguir este objetivo, el profesor tiene que ser consciente y acercar la materia que esté impartiendo al mundo real, ya sea matemáticas –materia en la que los profesores, por lo general, no han sabido hacer ver a los alumnos su utilidad en el mundo cotidiano– geografía, o filosofía, por poner unos ejemplos. El alumno tiene que crear un vínculo emocional con la materia para que esta le «llegue» y le interese.

[43] Intructors should assign coursework that allows students to investigate how the content of the class relates to their chosen field of study in order to demonstrate the relevance of the course, and thereby increasing student conections.

Para crear tareas auténticas, el elemento crítico es comenzar la misma, proyecto, o discusión con un problema o pregunta que tenga significado para los alumnos.

La mayoría de mis estudiantes de español se sienten motivados a escribir y a discutir a la pregunta: « ¿cuándo te parece el momento ideal para empezar a aprender una segunda lengua?» porque, por una cuestión de contexto, casi todos tienen algo que decir al respecto, los hay que incluso no consideran bueno el hecho de haber aprendido español en casa, porque piensan que les hizo retrasarse con el aprendizaje del inglés. Si yo hiciera esa pregunta por ejemplo, en España, no creo que motivara una verdadera discusión; todo el mundo estaría de acuerdo en que enseñar los dos idiomas a la vez solamente tiene ventajas.

La profesora de psicología Michelle Miller (Miller, 2014) empieza sus cursos preguntando a los alumnos por su motivación para inscribirse en las clases. Según ella, muchos de ellos responden que para obtener una certificación que les permita tener un trabajo mejor remunerado, pero muchos otros responden que para inspirar a otras personas que son importantes en su vida: desean ser un modelo para los hijos, los hermanos e incluso para los padres. Eso sí es motivador, y por eso es importante que el profesor instigue a los alumnos a encontrar una motivación intrínseca, mediante la conversación y la reflexión, ya sea en la clase presencial o en la clase online.

Esta profesora recalca que el hábito y la rutina son factores que ayudan a vencer la falta de autodisciplina o de desmotivación. «Un alumno que ha establecido un hábito positivo de entrar en la clase online todos los días después de la cena está en mucho mejor posición que uno que no lo ha hecho, porque ese probablemente lo hará incluso después de haber tenido un día agotador» (Miller, 2014:171). Por esta razón es tan importante que el profesor tenga también el hábito de entrar todos los días en su clase online y corregir las tareas, contestar los emails, los foros de discusión, etc.

Miller insiste en la importancia de crear en los alumnos una idea de *growth mindset* o mentalidad de crecimiento, en lugar de *fixed mindset*, o mentalidad fija. El concepto de mentalidad fija se basa en que las habilidades de la persona son talentos o ineficacias que no se pueden cambiar (si eres bueno para las matemáticas, lo eres, y si eres malo, no puedes cambiarlo por mucho que lo intentes, con lo que no merece la pena el esfuerzo) mientras que la mentalidad de crecimiento se basa en el concepto de que todos podemos

aprender todo. Tener una mentalidad fija, aclara Miller, siempre es perjudicial, porque genera la idea de que el esfuerzo no es necesario y cuando el alumno se considera muy dotado para una asignatura, se siente desmotivado si la nota no es la que espera. (Miller, 2014:175). La teoría moderna de la neurología habla de la plasticidad del cerebro y de la importancia del esfuerzo, y es esto lo que se debería inculcar en los alumnos, mientras que las palabras y expresiones como «talento», «habilidad» o ser «bueno en algo de forma natural», deberían no estar presente en el mundo de la docencia, dado que el alumno asimila ese tipo de mensaje como algo inalterable.

La profesora Miller avisa de la necesidad de desterrar ese tipo de conceptos del mundo de la enseñanza:

Todos los profesores –online y presenciales– deberían ser conscientes de esta mentalidad (*mindset*) [de talento o inaptitud hacia las materias], ya que presenta una amenaza real y poderosa para la motivación de nuestros alumnos. Pero el mensaje de *mindset* es también básicamente optimista: a veces transformar la motivación requiere solamente reparar una creencia defectuosa, lo que puede ocurrir de forma rápida bajo las circunstancias correctas.[44] (Miller, 2014:177)

Según Miller, el «truco» está en que en ese primer momento del contacto entre el profesor y el alumno, el enfoque sea «por qué» en lugar de «qué».

1. Por qué alguien estudiaría esta asignatura (en lugar de qué se necesita para aprobar)
2. Por qué este campo de estudio puede mejorar el mundo (en lugar de en qué manera se tienen que mandar los trabajos)
3. Por qué serás una persona más capaz después de que hayas completado el curso (en lugar de cuáles son los puntos que se restan por no enviar un trabajo a tiempo)

[44] Every teacher –online and offline– should be aware of mindset, as its presents a real and powerful threat to our students' motivation. But mindset's message is also fundamentally optimistic: sometimes transforming motivation is just a matter of repairing faulty beliefs, which can happen remarkably quickly under the right circumstances.

Los «qué» son también importantes y hay que aclararlos, pero el enfoque deberían ser los «por qué». (Miller, 2014:179)

¿Cuáles son los pasos a seguir por un profesor para inculcar la confianza en sí mismos en los alumnos de una clase online? Pues no muy diferentes de los que un profesor sigue en una clase presencial, como explica Ronald Jones en su entrada del *blog* educativo Faculty Focus *Keeping Students Engaged in the Online Classroom (16/9/2013):*

- Conoce a tus alumnos.
- Conoce los mecanismos de una clase online, para así poder ayudar a los alumnos a navegar por el curso
- Sé accesible y responde a los alumnos en un tiempo prudencial
- Ve más allá de poner un anuncio cada semana
- Añade humor a las clases

Siguiendo estos modelos podemos concluir que, en lo relativo a la motivación:

1. El profesor tiene que dar prioridad a la importancia de «por qué» es importante el aprendizaje de la asignatura, frente al «qué» tiene que hacer el alumno para aprobarla.
2. La tarea tiene que ser auténtica y relacionada con el objetivo educativo. Esto tiene que quedar claramente expuesto, para que el alumno entienda la razón de la tarea.
3. Las expectativas tienen que quedar claras, así como los plazos, de forma que el alumno puede organizarse las tareas. Más adelante se hablará de la importancia de la rúbrica.
4. El andamiaje (*scaffolding*) o proceso de enseñanza en el que se va construyendo el conocimiento mediante niveles (de ahí la similitud con un andamiaje) es muy necesario en la formación de tareas, de forma que el alumno puede afianzarse en el proceso y sentirse seguro en el desarrollo de la tarea.
5. La conexión con los compañeros y con el profesor es muy importante, especialmente en la educación online. El alumno tiene que crear un hábito de «entrar» en la clase.

En la ya nombrada página web de la Universidad de Indiana se plantea que el profesor debería hacerse estas preguntas antes de planear el curso:

- ¿Es la explicación del contenido el modo mejor y más eficiente para introducir este a los alumnos?
- ¿Qué actividades de clase puedo utilizar para asegurarme de que los alumnos leen el material en casa?
- ¿Cómo puedo conectar el nuevo material con lo que ya saben?
- ¿Cuándo debería decir algo a los alumnos y cuándo debería dejarles que lo descubrieran por sí mismos?
- ¿Cuándo debería explicarles contenido y cuándo deberían hacer otras actividades?
- ¿Cuándo debería explicar a los alumnos cómo hacer algo y cuándo debería pedirles que lo intentaran ellos?
- ¿Cuándo debería pedir a los alumnos que trabajaran solos y cuándo que trabajaran en equipo (aprendizaje colaborativo)?
- Si veo que alguien comete un error, ¿cuándo debería corregirle y cuando debería dejarle que lo descubriera por sí mismo?
- ¿Cuándo debería revisar los conceptos de forma oral y cuándo con material escrito? (Indiana University Bloomington http://citl.indiana.edu)[45]

Según esta web, en el momento de pensar en los objetivos educativos del curso, el profesor debería preguntarse qué es lo que quiere que los alumnos sean capaces de pensar y hacer al final del mismo, y la manera en que sus estudiantes serán diferentes, así como la forma en la que el profesor sabrá si han cambiado o no.

[45] Is lecturing the best and most efficient way for students to become introduced to the course content? What classroom activities can I use in order to hold students accountable for doing the homework readings? How can I have students connect new knowledge to what they already know? When should I tell students something and when should I let them discover for themselves? When should I lecture and when should I hold other activities? When should I show students to do something alone and when should I ask them to work together (collaborative learning)? If I see someone make a mistake in a lab, when should I correct the mistake and whn I let the student discover her/his own mistake? When should I review concepts orally and when should I use handouts?

2.1.6. Crisis de sociabilidad e importancia del trabajo en equipo

Cuando intentamos que los alumnos colaboren, la sociabilidad es un punto de conflicto todavía mayor, pero afecta no solo a los estudiantes sino también a los profesores, que parecen haberse encerrado tanto en sus disciplinas como en sus despachos.

Aunque este es un fenómeno general, la importancia de la sociabilidad varía de una sociedad a otra. Como Trumbull y Rothstein-Fishch (2011) indican, «la importancia asignada a las relaciones sociales varía enormemente según las culturas. Las relaciones son, sin duda, importantes en todas, pero juegan un papel más importante en las culturas "colectivistas" (Trumbull y Rothstein-Fihch, 2011:28)[46]». La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define este tipo de cultura (que se diferencia de la cultura personal) como «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.» (htpp://dle.rae.es)

La sociedad americana es más individualista que la española; según el estudio realizado por Hofstede Insights, –empresa dedicada a estudiar y comparar las culturas – Estados Unidos puntúa 91% en individualismo, mientras que España 51% −pero no hay que olvidar que las nuevas tecnologías están influyendo en la sociedad y en su forma de comunicarse tanto en la sociedad española como en la norteamericana. Las sociedades individualistas estiman valores como la independencia, la autonomía, la singularidad, mientras que las culturas colectivistas valoran la generosidad, la fiabilidad, o la capacidad de ayuda.

[46] The importance ascribed to social relationships varies widely across cultures. Relationships are, no doubt, important within all cultures, but they play a relative stronger role in collectivistic cultures.

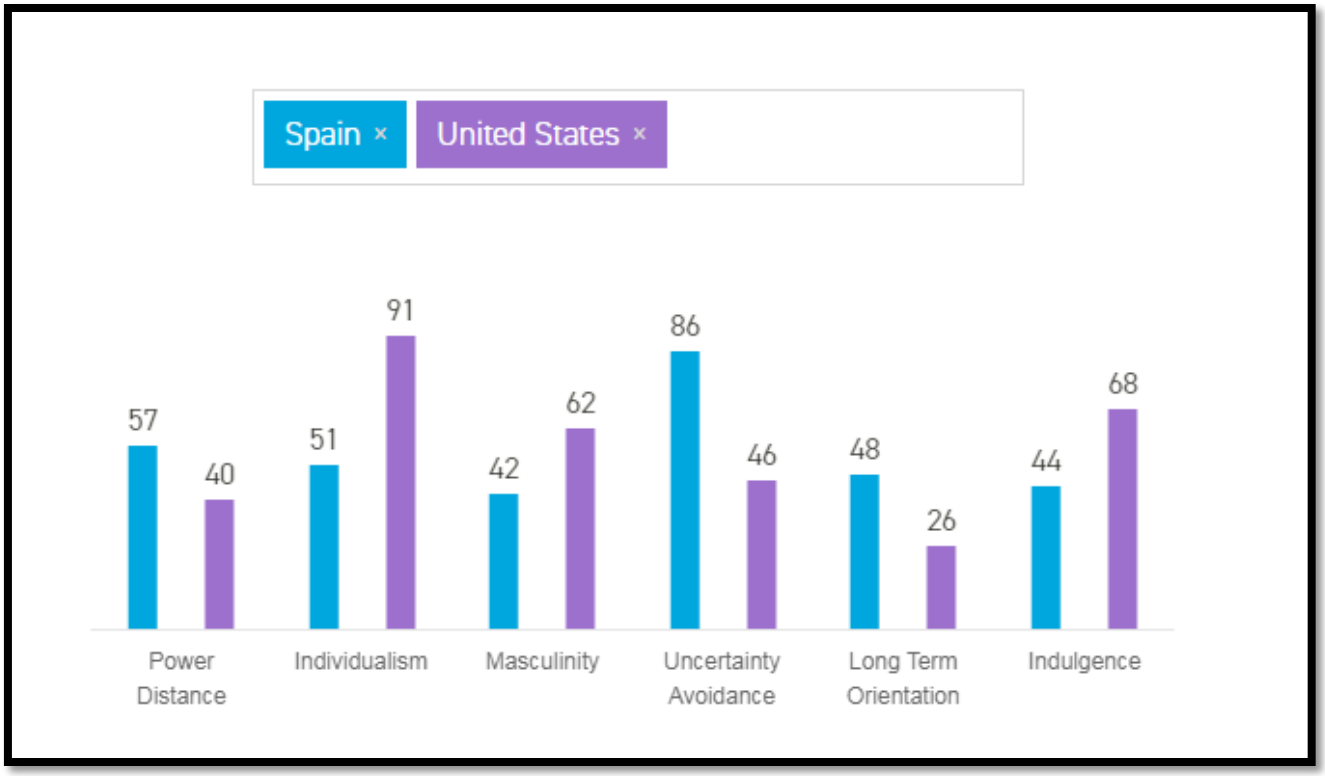


Figura 10. Comparación España y Estados Unidos.

Fuente: www.hofstede-insights.com

En una sociedad individualista, la persona busca sentirse especial, diferente, lo que implica que puede vivir a contracorriente de los demás. Según el psicólogo Alejandro Bascoy (Bascoy, 2017) nos dice en su *blog PsicoactivaMente*:

> La idea fundamental es que el mundo privado y el «Yo íntimo» no son características inherentes a la condición humana, y cuando aparece no lo hace porque sí, sino que es resultado de cambios concretos y materiales en las conductas cotidianas de la gente en la ciudad moderna, y en el funcionamiento de esta. Así, vemos cómo a lo largo de los últimos años y siglos el comportamiento cotidiano ha ido individualizándose progresivamente hasta el día de hoy, llegando al punto donde surge la extrañeza o la evitación ante el contacto social y con ella algunos de los trastornos psicológicos más frecuentes hoy día (trastornos de estados de ánimo, ansiedad social, etc.) (www.lne.es/*blogs*/psicoactiva-mente)

Bascoy (Bascoy, 2017) opina que esta individualización es antinatural y nos conduce al miedo hacia el otro y añade que «cabe dudar hasta qué punto el ser humano será capaz de soportar un clima de competitividad extrema entre sus iguales».

La preocupación por el otro ha dado paso en la era del individualismo al miedo por el otro. Nos preocupa nuestro propio bienestar, luchamos por nuestro futuro de forma individual y tendemos de forma casi automática a pensar que el otro tiene intereses y proyectos que irán en nuestra contra. Siendo la naturaleza de las personas como es −social−, **cabe dudar de hasta qué punto el ser humano será capaz de soportar un clima de competitividad extrema entre sus iguales**. De momento, las tasas de trastornos mentales nos están poniendo en alerta sobre unas consecuencias que ya empiezan a ser visibles (en negrita en el original). (Bascoy, 2017)

Este individualismo-aislamiento alienta la falta de crítica y un conformismo social en el alumnado que los docentes deberíamos combatir. Según este psicólogo, «este aislamiento hace pensar de forma automática que el otro tiene intereses y proyectos que irán en nuestra contra». Esta idea es precisamente la contraria a la idea de la educación en sociedad, creando mejores ciudadanos.

Como Alford señala (2016):

Si los discursos individualistas implican, no solamente injusticias sociales sino también conformidad en lugar de creatividad, deberíamos preguntarnos por enfoques alternativos para hacer que esta sea posible[47]. (Alford, 2016:693)

El autor aboga por una educación en la comunidad y sus problemas. Iniciativas como la enseñanza basada en proyectos, la enseñanza basada en casos o problemas, o el Instituto

[47] If individualizing discourses are implicated in increasing not only social inequalities, but also conformity rather than creativity, we might well ask what alternative approaches may make possible.

AVID, se centran en la colaboración y el trabajo en equipo. Como se verá más adelante, uno de los objetivos de la enseñanza basada en proyectos es la relación del alumno con la comunidad, añadiendo un cuarto componente a las relaciones del alumno con el contenido, el profesor, y los compañeros.

Uno de los indicadores del individualismo en la sociedad norteamericana es la movilidad del ciudadano medio a lo largo de su vida, siendo este uno de los factores decisivos en el auge de la enseñanza online. La cultura individualista valora las ideas originales y la exploración de nuevas maneras de hacer las cosas, poniendo énfasis en el enriquecimiento e interés personal y la subordinación de los objetivos del grupo a los individuales .En el estudio ya mencionado de la empresa Hofstede Insights, al hablar de la sociedad americana explica:

> El comportamiento en la escuela, el trabajo y en el lugar de ocio está basado en los valores compartidos de que los individuos deberían «esforzarse por ser lo mejor que pueden ser» y que «el mejor se lo lleva todo». Como resultado, los norteamericanos tienden a mostrar y a hablar abiertamente sobre sus «éxitos» y logros en la vida. Tener éxito no es en sí mismo el gran motivador en la sociedad norteamericana, sino ser capaz de mostrarlo a los demás (Hofstede Insights, What about the USA? www.hofstede-insights.com)

La colaboración que brinda la enseñanza digital permite también la resolución de problemas en grupo, lo que Henry Jenkins (2006) denomina "inteligencia colectiva", lo que es un concepto muy interesante cuando se trata de escritura creativa. En su *blog Welcome to Convergence Culture*, (2006) nos explica la relación entre tres conceptos: *convergencia de medios, cultura participativa, e inteligencia colectiva* para poder entender la cultura de hoy día, lo que él denomina *cultura digital*.

Las nuevas herramientas hacen más fácil agarrar y mezclar contenido; los nuevos circuitos hacen más fácil compartir dicho contenido y hacerlo visible más allá de nuestro círculo de amigos o familiares; y las estructuras de la nueva industria han abierto más oportunidades

entre el amateur y el profesional, con la producción semi profesional y semi comercial teniendo más visibilidad que nunca (Jenkins, 2006b)[48]

Por «convergencia de medios», Jenkins entiende el fluido de contenido en diferentes plataformas, así como la cooperación entre las industrias de los medios. Con el término «cultura participativa» quiere referirse contrastar con un concepto antiguo de público pasivo, y por «inteligencia colectiva», Jenkins la explica de este modo:

Ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo; podemos juntar las piezas si coordinamos los recursos y combinamos nuestras habilidades… (Jenkins, 19/6/2006 www.henrijenkins.org)

Según Jenkins, el gran reto para las personas es reconocer la información en la podemos confiar y el reto de moverse en espacios seguros, y para los medios, el reto es reconocer que ya no tienen ni el monopolio de la comunicación ni el control sobre las audiencias. (Jenkins et al. 2013, en Jenkins, 2017)

Thomas Malone define en su libro *Hand*lbook *of Collective Intelligence* (2015) la inteligencia colectiva como «grupo de individuos que actúan conjuntamente de forma aparentemente inteligente» (Malone, 2015:3). El autor explica que ha incluido «aparentemente» por considerarlo un término que depende de la perspectiva del que observa. Un ejemplo perfecto nos lo da la creación y proliferación de los Fab Lab y la Fab Academy.

El Fab Lab (abreviatura de Fabrication Laboratory) es un laboratorio dotado de máquinas como impresoras 3D, cortadoras láser o microprocesadores. La fundación se creó como una asociación sin ánimo de lucro para «dotar de acceso a las herramientas, el conocimiento y la ayuda financiera para educar, innovar e inventar, utilizando la tecnología y la fabricación digital para que cualquiera puede construir (casi) cualquier

[48] New tools make it easier to grab hold of and remix media content; new circuits make it easier to share such content and have made that content more visible beyond out immediate circle of friends and family; and new industry structures have opened up more options between the totally amateur and the totally professional, with various flavors of semiprofessional and semicommercial content production gaining greater visibility than ever before.

cosa, y de esa forma, crear oportunidades para mejorar la vida y el sustento de individuos de todo el mundo[49]». (Fab Foundation Mission www.fabfoundation.org)

La idea es que todos los Fab Labs estén conectados y puedan compartir los proyectos. De esa forma, si se quiere construir una casa para pájaros, por ejemplo, y no se tiene el conocimiento para crearla, se puede solicitar ayuda a la comunidad de los Fab Lab, que compartirá el diseño en un archivo para cargar en la impresora láser. Esto es solamente un ejemplo que ilustra la manera en la que el concepto de creatividad está cambiando de forma vertiginosa, facilitando la esta idea de colaboración. El primer Fab Lab se creó en el año 2001 en Boston y según la página web www.expansion.com, en 2016 habia 569, 24 de ellos en España. Resulta imposible saber el número exacto en la actualidad porque se están abriendo continuamente nuevos, pero la página de Wikipedia estima que existen a día de hoy 1168 Fab Lab oficiales en el mundo. (https://es.wikipedia.org/wiki/Fab_lab)

Gracias a la financiación de la empresa Chevron, Odessa College cuenta con un Fab Lab en su campus desde el otoño del 2016, abierto a toda la comunidad de la ciudad.

Figura 11. Tarta de inauguración del Fab Lab en Odessa College.

Fuente: departamento de mercadotecnia de Odessa College

[49] Our mission is to provide access to the tools, the knowledge and the financial means to educate, innovate and invent using technology and digital fabrication to allow anyone to make (almost) anything, and thereby creating opportunities to improve lives and livelihoods around the world.

Con la llegada de internet y el crecimiento de las clases online, ha surgido, además del alumno online, una cantidad considerable de profesorado online que trabaja para varias universidades o colleges. En Odessa College el número de profesores que trabaja a tiempo parcial dobla al número de titulares, pero según datos oficiales de la American Association of University Professors (AAUP) del verano del 2018, en los *community colleges*, el porcentaje de profesores adjuntos es del 66%, 49% en universidades (datos tomados de su página web www.aaup.org). En algunas áreas menos privilegiadas, por supuesto, el porcentaje es mayor. Esto puede provocar un aislamiento y desconexión con el profesor que a su vez, se puede reflejar en una desvinculación de este con los alumnos. Las instituciones solamente pueden dar trabajo temporal a estos profesores, ya que si sobrepasan un número de horas tienen que hacerles fijos, por lo que es común que trabajen para varias instituciones de todo EEUU online, lo que dificulta aún más la vinculación con las entidades y el alumnado. La queja más común de los alumnos que tienen profesores adjuntos es que estos no responden a los emails, lo que constituye un problema importante, especialmente en una clase online.

Desde el Departamento de Formación de Odessa College se está haciendo un esfuerzo para apoyar a este colectivo de profesores, y se ha creado un sistema de mentores, en el que el profesor adjunto tiene un mentor que le ayuda con los problemas que puedan surgir. Se pretende seguir con el modelo de mentores para los profesores titulares en su primer semestre, donde tienen asignado un profesor veterano como mentor y que ha tenido enorme éxito. Con estos programas se pretende que el docente tenga un sentido de comunidad con el centro y los demás profesores que se traduzca en una satisfacción y vinculación con los alumnos. En el anexo se incluye la carta de bienvenida que recibe el profesor adjunto de su mentor.

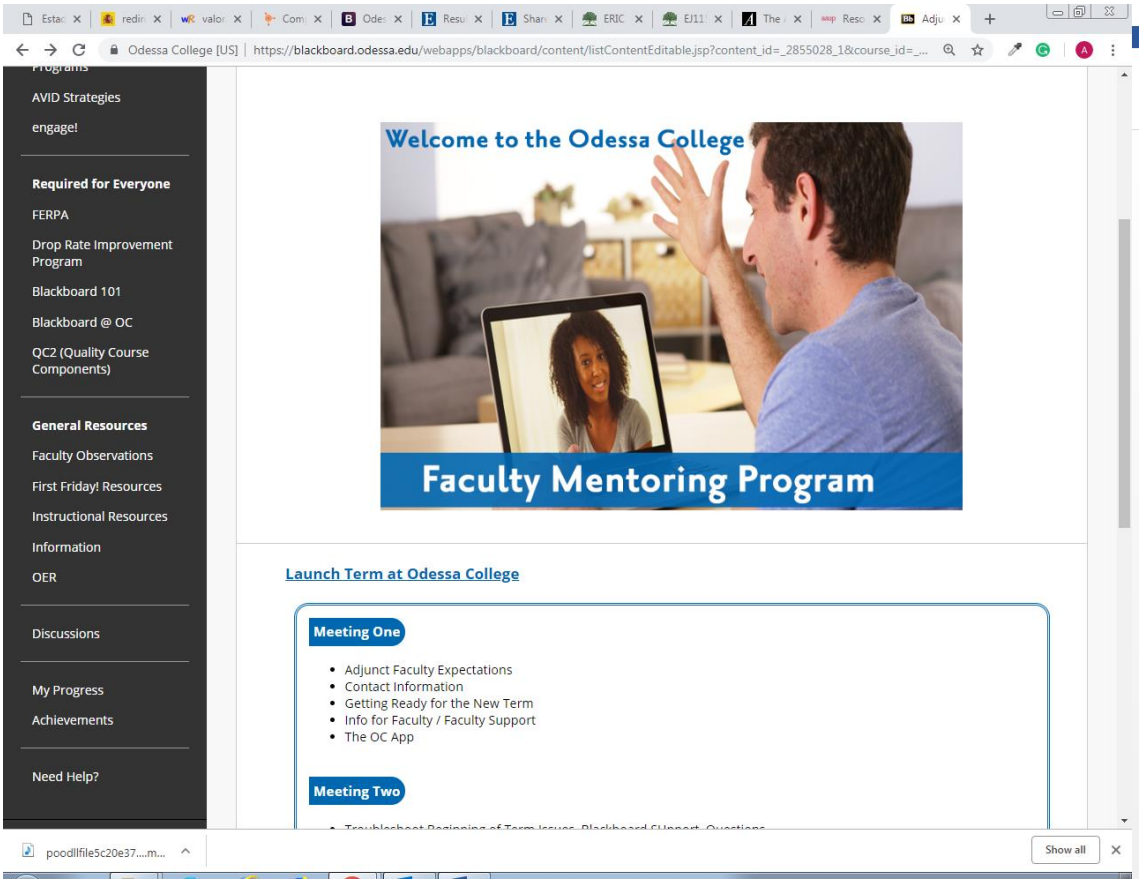


Figura 12. Captura de pantalla del programa de mentores para nuevos profesores en Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

Otro entorno de crisis es el de la atención. Y en este sentido todos los ámbitos educativos hablan de la reducción del periodo en el que los estudiantes pueden mantener el interés y lo que parece ser una consecuencia de la casi constante interrupción que provoca el medio digital; no podemos ignorar que las nuevas generaciones de estudiantes muestran una mínima tolerancia al aburrimiento. Precisamente debido a este hecho, los esfuerzos tienen que estar más estructurados, de forma que la concentración no se pierda en contenido que no desarrolla las habilidades.

Spephen Harper plantea en su publicación «Concentration is Crucial» que «la concentración comienza cuando se tienen objetivos específicos con un tiempo determinado y que sirven como base para una decisión». (Harper, 2014: 28) Este escritor propone que, al igual que

es común tener una lista de las cosas que hay que hacer, se incluyan en la lista las cosas que hay que evitar hacer (no mirar el email, etc.).

David Goleman, creador de la idea de la inteligencia emocional hace referencia en su libro *Focus: The Hidden Driver to Excellence* (Goleman, 2013, HarperColling Pub.) a la regla de las 10 mil horas de Malcom Gladwell.

Mientras se dice a menudo que se requieren 10,000 horas para llegar a ser un experto en la mayoría de las habilidades, esto es solamente una verdad a medias. Si una persona hace algo de forma incorrecta esas 10,000 horas, su nivel de conocimiento no mejorará. La repetición no es la clave. Ajustando la ejecución según se realiza, sin embargo, se llegará al objetivo. La apropiada concentración y una retroalimentación adecuada son más importantes que simplemente echarle horas[50]. (Business Book Summaries, 2016:4)

En el capítulo IV de nuestro trabajo hablaremos de los nuevos sistemas de evaluación y corrección que facilitan las tecnologías, así como de la rapidez que permiten para la retroalimentación, corrección y mejora de las tareas por parte del alumno, construyendo un buen soporte de construcción del conocimiento. Es importante que estas tareas sean variadas, auténticas y que el alumno pueda comprenderlas como necesarias para el aprendizaje de sus habilidades; este es un elemento vital para combatir el aburrimiento de los estudiantes. Desde luego, no se trata de sostener que el entretenimiento llegue a convertirse en un elemento principal en la educación o la docencia, pero sí de que es posible mejorar las estructuras de las clases para que sean más dinámicas y participativas, más rápidas, en las que se ofrecen mensajes más cortos; en general, demandar la participación e involucración del estudiante en su aprendizaje. Algunos profesores han

[50] While is often stated that 10,000 hours are required to master most skills, this is only partially true. If a person is doing the something incorrectly during those 10,000 hours, his or her skill level will not improve. Mechanical repetition is not the key. By adjusting his or her execution over and over, however, a person will get closer to the goal. Concentrating appropriately and obtaining feedback are more important than simply putting the hours.

encontrado esa fórmula con la inclusión y la utilización de los teléfonos móviles en clase, ya sea permitiendo a los alumnos usarlos para investigar, o utilizando plataformas educativas como *kahoot!*, unas herramientas válidas para reforzar lo aprendido.

En cualquier caso, es evidente que la inclusión de las nuevas tecnologías, metodologías y pedagogías es importante para poder hacerse con el alumnado de este determinado momento, que cuenta con unas determinadas circunstancias sociales, sociológicas e históricas. Creemos que la utilización de la escritura creativa a través de las herramientas TIC puede favorecer la enseñanza mediante la reflexión y el intercambio de ideas, ya que el recurso de la escritura creativa incentiva la reacción del estudiante con la materia, con el profesor y con los compañeros de clase o a un nivel más global, con la comunidad.

2.2. Modelos de Aprendizaje

Con el propósito de presentar una visión de los modelos de aprendizaje, se explican aquí las teorías en las que se enmarca este estudio, unas basadas en la nueva forma de aprender mediante la tecnología, otras mediante la reflexión del mismo, o la conexión con los problemas sociales; unas centradas en la progresión del conocimiento a lo largo de la vida y otras centradas en el aprendizaje específico del adulto, pero todas buscan ayudar en el diseño y la implementación de modelos efectivos de enseñanza, mediante las cuales, el alumno pueda realizar un aprendizaje efectivo aprenda en el moderno contexto del desarrollo tecnológico.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de los siguientes modelos y conceptos de aprendizaje:

1. Clasificación de Bloom y teoría de los niveles de preguntas de Costa.
2. Clasificación de Fink y teoría del aprendizaje significativo.
3. Concepto de aprendizaje profundo o *Deep Learning.*

Y dentro de las siguientes teorías:

1. Teoría del aprendizaje centrado en el estudiante de la Asociación de Psicología Americana (APA).
2. Teoría del conectivismo (Downes y Siemens).
3. Teoría del Alumno Adulto o Andragogía de Malcolm Knowles.
4. Teoría del aprendizaje transformador (Mezirow).
5. Teoría del aprendizaje emocional (CASEL).

2.2.1. Clasificación de Bloom (1956) y la Teoría de los Niveles de Preguntas de Costa (1991)

Esta clasificación de metas y objetivos docentes fue creada por un equipo de educadores dirigido por Benjamin Bloom (1913-1999) en 1956. Tiene su origen en un proyecto para el fomento de una educación activa que permita al alumno desarrollar un nivel de pensamiento elevado, no limitado simplemente a la memorización o recuerdo del contenido de la materia, sino orientado a fomentar la reflexión sobre el mismo.

El equipo de Bloom clasificó los objetivos educativos teniendo en cuenta tres aspectos: congnitivo, afectivo y psicomotor. Lo que se conoce por «Clasificación o Taxonomía de Bloom» se refiere generalmente al apartado congnitivo, pero me parece interesante remarcar aquí que también se creó una jerarquización en cuanto a los demás aspectos, como el dominio afectivo y psicomotriz.

En el dominio afectivo, los niveles (de menor a mayor, siendo siempre el mayor el nivel deseable) son:

1. Toma de conciencia (preguntar, describir, elegir, señalar…)
2. Respuesta (contestar, discutir, leer, investigar…)
3. Valoración (explicar, proponer, defender…)
4. Organización (elaborar, combinar, integrar, jerarquizar…)
5. Caracterización mediante un complejo de valores (identificarse, proponer, actuar, cuestionar…)

En cuando al dominio psicomotriz, en el nivel más bajo estaría, por ejemplo, la competencia para desarrollar compuestos químicos, mientras que en el más alto, se pediría al alumno que fuese capaz de llegar a montar un «sistema» o conjunto de partes organizados que funcionaran con un objetivo.

La forma de la clasificación del aspecto cognitivo, que es la aportación más conocida de Bloom, se sirve de una pirámide en la que se enfatiza el componente jerárquico, y parte del presupuesto de que para pasar al nivel superior de aprendizaje, el estudiante tiene que haber superado la fase anterior. En lo más alto de la clasificación estaría la «evaluación» en la clasificación original, siendo esta reconsiderada y actualizada en el año 2001 por Anderson y Krathwohl, quienes situaban en la cúspide la «creación». Este cambio en lo alto de la pirámide nos muestra, de una forma gráfica y clara, el cambio en la visión de la educación y la importancia de crear para aprender.

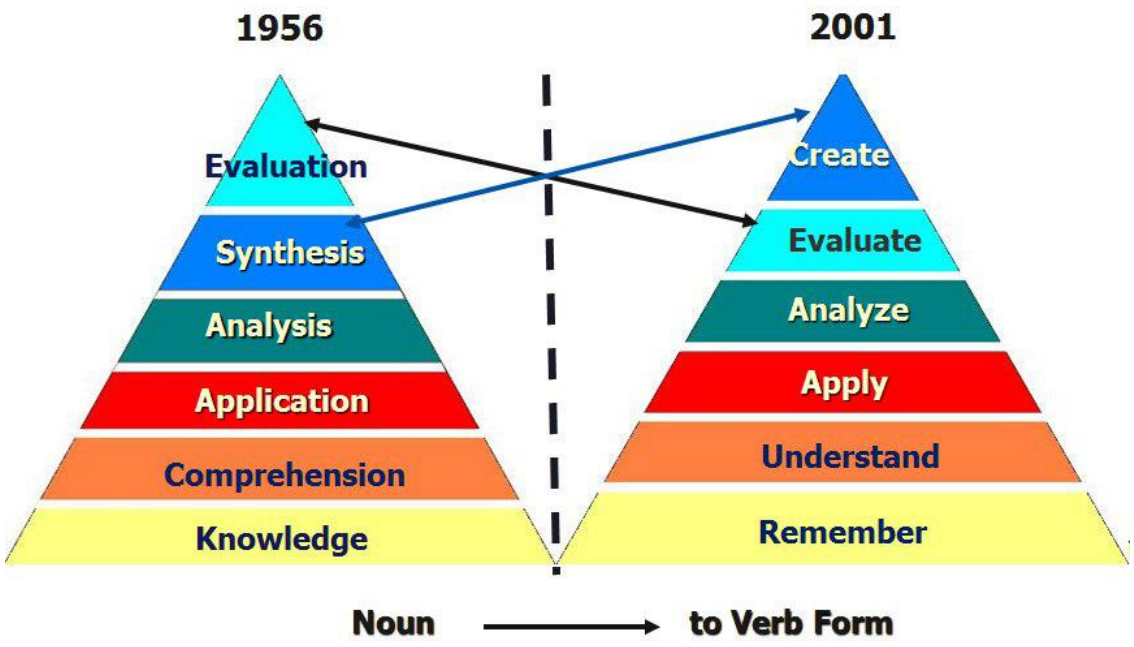


Figura 13. Clasificación de Bloom actualizada.

Fuente: (Wilson & Leslie, 2001)

Existen infinidad de versiones actualizadas de la pirámide, que la adaptan a la era digital, que mostramos a continuación, en la que se conectan los niveles con las herramientas:

Figura 14. Clasificación de Bloom y la Web 2.0.

Fuente: *RedOakTech-Web2.0 Tools*

En los anexos de este trabajo se incluye una clasificación de Bloom creada por el Departamento de Formación de Odessa College con los verbos utilizados en las tareas de cada fase de la pirámide. De esta forma, los profesores pueden evaluar las tareas que piden a los alumnos y procurar que algunas de ellas pertenezcan a los últimos niveles de aprendizaje.

La clasificación de Benjamin Bloom del proceso de aprendizaje ha sido enormemente utilizado pero por lo general en su primera formulación ; pocas veces se habla en la formación docente de la revisión de Bloom de los niveles de aprendizaje, adaptada a las nuevas corrientes de educación, centradas en el alumno y su creatividad.

A los tres niveles iniciales señalados, añadió Bloom en la versión de 2001, el de la 'Metacognición', que podría ser definido en el entorno educativo como la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, es decir de razonar sobre el propio razonamiento,

o dicho de otro modo, de desarrollar conciencia y control sobre el propio proceso de aprendizaje.

- Conocimiento basado en los hechos (*factual knowledge)* –Los conocimientos básicos que los alumnos tienen que adquirir en una disciplina o para resolver un problema.
- Conocimiento conceptual (*conceptual knowledge*) –Las interrelaciones que permiten conectar los conocimientos básicos con las estructuras más complicadas.
- Conocimiento de procedimiento (*procedural knowledge*) – El modo en que se puede hacer algo, los métodos de indagación, y criterios para usar las habilidades, algoritmos, técnica y métodos
- Conocimiento metacognitivo *(metacognitive knowledge)* –La comprensión del conocimiento en general, así como la conciencia y comprensión del propio conocimiento.

A juicio de Jennifer A. Livingston (1997):

> La metacognición se refiere a un pensamiento de orden más elevado que implica un control activo sobre el proceso cognitivo involucrado en el aprendizaje. Actividades como planificar una tarea de aprendizaje, supervisar la asimilación por los estudiantes, y evaluar el progreso de la realización de la tarea son de naturaleza metacognitiva.[51]

Al hablar de Bloom, hay que hablar también de los niveles de pensamiento superior o de preguntas de Arthur Costa. Su modelo fue presentado en 1991, y la idea de este es que hay tres niveles de preguntas que se pueden hacer al alumno con respecto al contenido. Es esencial que el alumno aprenda a pensar de forma crítica, para lo cual el profesor tiene que desarrollar unas preguntas que creen conexiones con el material presentado, de forma que el alumno tenga que aplicar la información de forma creativa. Los niveles son tres:

[51] Metacognition refers to higher order thinking which involves active control over the cognitive processes engaged in learning. Activities such as planning how to approach a given learning task, monitoring comprehension, and evaluating progress toward the completion of a task are metacognitive in nature.

1. El nivel 1 (el más bajo) requiere recoger información
2. El nivel 2 (el medio) requiere procesar la información
3. El nivel 3 (el más alto) requiere aplicar la información

Es en los niveles segundo y tercero, donde principalmente el docente tiene que construir sus preguntas, el alumno tiene que crear, ilustrar, interpretar, demostrar, evaluar, juzgar, predecir, decidir, etc. En ese tipo de preguntas es donde reside el verdadero aprendizaje, y al igual que en la clasificación de Bloom, vemos la conexión aprender/crear.

Para explicar los niveles de preguntas de Costa, tomemos un ejemplo muy simple, como el cuento de los tres cerditos. Los ejemplos de preguntas de los tres niveles serian:

Nivel 1: ¿De qué material era la primera casa? En este nivel el alumno solo tiene que recordar, y basta con que haya prestado atención a la lectura.

Nivel 2: ¿Por qué es tan fácil para el lobo derribar la primera casa? Aquí, si no se le ha explicado en la lectura al alumno, este tendrá que conectar la situación con el conocimiento previo (la paja es muy ligera, por ejemplo) para llegar a una conclusión; el alumno tiene que conectar información, razonando.

Nivel 3: ¿Qué va a pasar después? o ¿cómo piensas que se siente el lobo? En este tipo de pregunta, el alumno tiene que crear, tiene que poner su imaginación a trabajar, así como organizar sus emociones y dictaminar veredictos. Es en este nivel donde el alumno se conecta con sus sentimientos y donde ocurre el verdadero aprendizaje, al elaborar ideas nuevas.

En este nivel hay que razonar y extrapolar el material; este nivel es donde el estudiante aprende que los conocimientos como habilidades, no como materia para aprobar un examen repitiendo lo estudiado. Las preguntas tipo test, o tipo «verdadero/falso» estarían en el nivel 1 y su uso debería ser muy limitado.

El Instituto AVID, creado para preparar a los profesores en su tarea de educar a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico, y al que se dedica un apartado en este trabajo por

su importancia en el sistema educativo actual de Estados Unidos nos muestra ejemplos de los tres niveles en todo tipo de disciplinas en esta tabla.

Como se puede ver, las preguntas que requieren creatividad y pensamiento crítico no están reservadas a las disciplinas de Humanidades, sino que son posibles y deseables en todas las materias.

TEMA`	NIVEL 1 (completar, contar, nombrar, definir, observar, recitar, describir, enumerar, identificar, recordar	NIVEL 2 (analizar, clasificar, explicar, comparar, contrastar, deducir, organizar, ordenar)	NIVEL 3 (imaginar, planear, evaluar, juzgar, predecir, extrapolar, inventar, especular, generalizar)
	¿Qué es un gen? ¿Qué es un cromosoma?	Compara y contrasta los genes y los cromosomas	Utiliza tu conocimiento sobre los genes y cromosomas para predecir un rasgo en un niño
Español	Conjuga el verbo «ser» en el tiempo presente	Habla de las similitudes y las diferencias entre el indefinido y el imperfecto en español	«Inventa» un verbo regular en «ar». Forma 6 frases con este verbo, utilizando diferentes tiempos y pronombres
Matemáticas	Calcula esta ecuación x=4	Cuándo, si es posible, puede ser	Demuestra si la operación ⌂ es conmutativa, dado que a⌂b=a^2-b
Historia	¿Qué enmienda en la Constitución (de los Estados Unidos) concede a los ciudadanos el derecho a portar armas?	Compara y contrasta las condiciones sociales en los Estados Unidos que determinaron la inclusión de la segunda enmienda en la Constitución de Estados Unidos con las condiciones actuales	Si hubiera una enmienda constitucional que prohibiera la tenencia de armas en los ciudadanos, ¿cómo se vería afectada la sociedad americana?
Inglés	En el libro “The Giver”, a qué se dedicaba la madre de Jonas?	Utiliza ejemplos del libro para escribir sobre el equilibrio entre la libertad y la seguridad	Escribe sobre los cambios que podría haber en tu comunidad si se aplicaran los controles sociales que adoptan los miembros de la comunidad de Jonas en “The Giver”

Figura 15. Ejemplo de los niveles de preguntas de Costas.

Fuente: www.avid.org

Aunque de un alto valor, la Taxonomía de Bloom fue creada hace 60 años. La psicología en el campo de la educación ha cambiado, así que no es sorprendente que en la cúspide de la nueva versión ahora esté la creación. Las modernas teorías de la educación enfatizan la importancia de la creatividad, del pensamiento crítico y de la necesidad del intercambio de ideas, acentuando la necesidad de un aprendizaje activo. A menudo juntas, la clasificación de Bloom y la teoría de los niveles de preguntas de Costas se complementan en la afirmación de la necesidad de crear y del pensamiento metaemocional para lograr un aprendizaje real donde se desarrolle el pensamiento crítico.

2.2.2. Clasificación de Fink y Teoria del Aprendizaje Significativo (2003)

Definida por el mismo autor como una continuación de la taxonomía de Bloom, que considera extraordinaria, L. Dee Fink creó una nueva clasificación al considerar que el profesorado y la administración de las instituciones superiores de hoy día requieren la inclusión de unas maneras de aprender que no están registradas en la clasificación de Bloom, como aprender a aprender, el liderazgo y las relaciones interpersonales, la ética, las habilidades comunicativas, el carácter, la tolerancia, la habilidad para cambiar, etc.

Fink define el aprendizaje en términos de cambio. Para él, si no hay cambio, no hay aprendizaje; el aprendizaje significativo implica un tipo de cambio duradero que sea importante en términos de la vida del alumno. Con esta idea en la mente, creó su clasificación, que incluye seis tipos de aprendizaje significativo:

1. Aprendizaje funcional, que es el entendimiento básico necesario para otros tipos de aprendizaje
2. Aplicación, que implica una acción, ya sea intelectual, física, social, etc.
3. Integración, cuando el alumno crea conexiones entre ideas, personas y sucesos de la vida

4. Dimensión humana, en la que el alumno aprende algo importante sobre sí mismo o sobre los demás

5. Empatía, que se transforma en energía necesaria para aprender

6. Aprendiendo a aprender, en la que el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje para continuarlo en el futuro (Fink, 2010:12)

Como podemos ver, las bases para el aprendizaje significativo son la reflexión, la comunicación, la conexión con las experiencias, la sociabilización… todos ellos conceptos muy relacionados con la escritura.

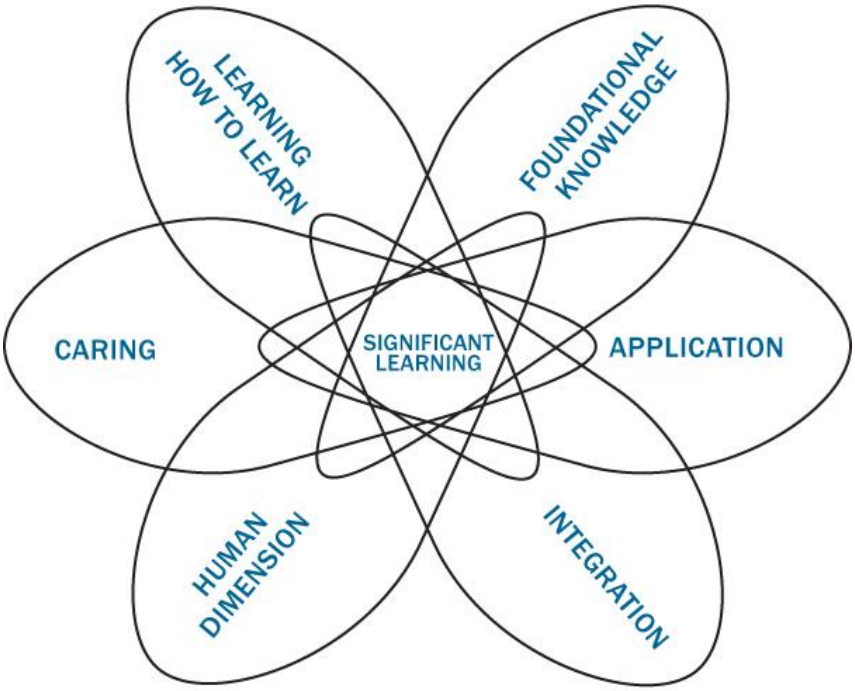


Figura 16. Clasificación del aprendizaje significativo de Fink.

Fuente: www.byui.edu

Sofia Cid (Cid, 2010) considera que para que se produzca el aprendizaje profundo, el alumno tiene que tener una conexión con lo que está aprendiendo, para así poder decidir la estrategia de aprendizaje:

La posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje, es decir, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo, permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea a realizar), decidiendo de manera menos aleatoria cuáles son los procedimientos adecuados para llevarla a cabo. (Cid, 2010:105)

El aprendizaje basado en proyectos (PBL) y el aprendizaje basado en casos (PBLC), de los que se hablará más adelante, están conectados a esta forma colaborativa, funcional, activa y social de aprender.

2.2.3. Movimiento del Aprendizaje Profundo (2010)

Llamado *Deeper Learning* para distinguirlo de la teoría *Deep Learning*, − teoría relacionada con las redes de un ordenador y la inteligencia artificial−, es una corriente que surge de la crisis de pensamiento crítico y la necesidad de educar en la nueva era tecnológica y nace en la William + Flora Hewlett Foundation.

Corriente muy nueva –crearon su *White Paper* o libro blanco en 2017− está basada en la idea de que el aprendizaje profundo es el proceso por el cual una persona llega a ser capaz de aplicar lo que ha aprendido en una situación a nuevas circunstancias, lo que define el concepto del pensamiento crítico.

Este movimiento educativo surge de la necesidad de conectar el aprendizaje individual con la idea de respeto y ciudadanía, ese proceso de sensibilizar al alumno en su papel de ciudadano, tarea que preocupa a gran parte del profesorado, que ve al alumno más ensimismado cada día en lo que Ferrés y Masanet llaman el *yamiqué*. «El mayor enemigo de la comunicación persuasiva no es la dificultad de comprensión, sino la indiferencia, el "yamiqué"». (Ferrés y Masanet, 2017: 57)

Magdalene Lampert, en su ensayo *Deeper Teaching* (2015):

> El sistema de enseñanza del aprendizaje más profundo (*Deeper Learning)* es una serie de prácticas que apoyan a los estudiantes en la creación de una nueva identidad académica –una que posibilite no solo la maestría del contenido, pensamiento crítico y la resolución de problemas, sino también la maestría en comunicar y colaborar con confianza intelectual, llegando a ser agentes activos de su propio aprendizaje[52].

Basado en esta corriente, Fullan y Langworthy identificaron en 2013 las habilidades o competencias clave que necesitan adquirir los alumnos para vivir en los tiempos modernos y que ellos denominan las 6 Cs:

- Educación del carácter, en el que entran conceptos como la honestidad, la empatía, la perseverancia o la seguridad en uno mismo
- La ciudadanía, con conceptos como el conocimiento global o el respeto por otras culturas
- La comunicación oral y escrita y con una variedad de herramientas digitales, así como la capacidad de escuchar
- El pensamiento crítico y resolución de problemas para diseñar y manejar proyectos, resolver problemas o tomar decisiones eficaces usando una variedad de herramientas y recursos digitales
- La colaboración, el trabajo en equipo, aprender y contribuir al aprendizaje de los demás, las habilidades sociales, y la empatía al trabajar con personas diversas

[52] Deeper teaching is a set of practices that support students in building a new scholarly identity –one that enables them not only to master core academic content, think critically, and solve problems, but also to communicate and collaborate with intellectual confidence and become active agents in their own learning.

- La creatividad e imaginación, el emprendimiento económico y social, para considerar y desarrollar ideas nuevas, y liderar la acción

2.2.4. Aprendizaje Centrado en el Estudiante de la American Psychological Association (APA) (1990)

Esta forma de pedagogía emerge de la teoría del constructivismo− el conocimiento se construye mediante la actividad−, de la necesidad de tener en cuenta la diversidad, y de la inquietud de crear tareas auténticas, y representa un movimiento contra la clase centrada en el docente. La colaboración como proceso social, así como el valor de la opinión del alumno son factores muy importantes. El alumno percibe autonomía y control de su aprendizaje, mientras que el docente tiene un papel más periférico, como guía de los estudiantes en su aprendizaje. Esta pedagogía está vinculada al aprendizaje activo.

El modelo de la Asociación Americana de Psicología recalca la relación dialéctica entre el estudiante y el aprendizaje. Los principios de esta asociación se establecieron ante la necesidad de reformar la educación y se crearon con la idea de resaltar el potencial de cada alumno como individuo:

La perspectiva centrada en el estudiante del APA es aplicable a todos los contextos educativos y es estructurada en cuatro factores que influyen en el aprendizaje y los alumnos por igual: (a) Cada alumno tiene una historia de aprendizaje que incluye una combinación única de fortaleza y debilidad en cuanto a sus emociones, cognición y sociabilidad (los principios afectivos); (b) los estudiantes pueden involucrar de forma constructiva las experiencias pasadas en nuevas situaciones de aprendizaje si estas son personalizadas (los principios individuales); (c) el aprendizaje ocurre de una manera satisfactoria en ambientes donde los alumnos son respetados y donde se crean relaciones personales positivas (los principios personales y sociales); y (d) el aprendizaje no es un procedimiento con un guión estricto que los profesores y los alumnos siguen todo el tiempo, sino que por el contrario, el aprendizaje es un

crecimiento natural, a menudo espontáneo y no planeado que surge en contextos donde la relevancia personal y el significado están realzados (los principios de meta cognición y cognición) (Moate y Cox, 2015:2)[53].

Moate y Cox (2015) previenen de la visión de ver este tipo de clase centrada en el alumno como una dicotomía de la clase centrada en el profesor y opinan que no se debe pensar en una de ellas como excluyente de la otra, sino que las dos son compatibles; un curso puede tener actividades variadas y el profesor tiene que ser flexible y determinar el tipo de clase que quiere, dependiendo del tipo de alumnado con el que cuente. Así, parte del curso puede tener información que viene dada por el profesor y parte de la información que viene dada por otras fuentes en la que el alumno tiene que investigar. Esto es importante, porque hay profesores que ven los posibles beneficios de cambiar a otro tipo de clase, más centrada en el alumno, pero no saben por dónde empezar. Al igual que el aprendizaje del alumno se elabora mediante pasos, el ingreso del docente en un tipo de aprendizaje tan importante requiere un cambio gradual, y una estructura de desarrollo profesional en el centro es muy necesaria.

2.2.5. Teoría del Conectivismo de Downes y Siemens (2005)

En este objetivo de educar en el nuevo contexto de la revolución tecnológica, tenemos que hablar de la teoría del trabajo de Downes y Siemen, el conectivismo, llamado también la

[53] Applicable to all educational contexts, the APA learner-centered perspective is structured by four mutually reciprocal factors that influence learning and learner alike: (a) Each student has a distinct learning history including a unique combination of emotional, cognitive, and social strengths and weaknesses (*the Affective Principles)*; (b) students can constructively engage their past experiences in new learning situations if they are meaningful (*the Individual Principles)*; (c) learning occurs best in environments where the students are respected and where positive interpersonal interactions are fostered (*the Personal and Social Principles)*; and (d) learning is not a fixed procedural script that all teachers and students follow everywhere at all times. On the contrary, learning is a natural outgrowth, often spontaneous and unplanned, that emerges in contexts where personal relevance an meanings are highlighted (*the Metacognitive and Cognitive principles*).

«teoría del aprendizaje de la era digital» que se basa en la adquisición constante de nueva información interactuando con el mundo social virtual.

Esta teoría se fundamenta en el complejo y constante aprendizaje mediante el mundo de los medios. Según esta, ya desde el punto en que decidimos lo que queremos aprender y seleccionamos la información adecuada para ello existe un control, aunque por otro lado, cada vez controlamos menos la información. El aprendizaje no es una actividad individual y los autores enfatizan la importancia de contar con un sistema de educación más abierto, como el desarrollo de las MOOC (*Massive Open Online Course*) los cursos abiertos y gratuitos online. Según esta filosofía, las teorías anteriores −*behaviorism* o conductismo, *cognitivism* o cognitivismo *y constructivism* o constructivismo han quedado desfasadas con la llegada de la tecnología.

En su entrada *"Connectivism" and Connective Knowledge* de su *blog The Blog* (2011), Downes escribe:

Desde la perspectiva del curso, lo que implica es que *el proceso* de asistir a la clase es en sí mismo mucho más importante que el contenido que los asistentes pueden aprender en el curso. La idea de un curso conectivista es que el alumno está inmerso en una comunidad de practicantes y aprende la manera en la que los practicantes actúan, y a través de esa práctica, llega a ser similar en actos, pensamientos y valores a los miembros de esa comunidad. Para aprender física, en otras palabras, te unes a una comunidad de físicos, practicas la física, y por lo tanto, llegas a ser *como* un físico[54].

Esta teoría aboga por una cooperación, que es algo diverso a la colaboración. En la colaboración, las personas trabajan juntas de forma coordenada para obtener un producto; en la cooperación, las personas trabajan independientemente con objetivos individuales, pero en un ambiente o con recursos compartidos. Los autores defienden que la

[54] From the perspective of the course, what it means is that the *process* of taking the course is itself much more important than the content participants may happen to learn in the course. The idea of a connectivist course is that a learner is immersed within a community of practitioners and introduced to ways of doing the sorts of things practitioners do, and through that practice, becomes more similar in act, thought and values to members of that community. To learn physics, in other words, you join a community of physicists, practice physics, and thereby become *like* a physicist.

colaboración es una quimera, dado que las culturas modernas tienden a la independencia y la responsabilidad individual, valorando a su vez el pensamiento propio.

En su trabajo *Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration,* Kozar (2010) explica la diferencia entre cooperación y colaboración con el ejemplo de una cena compartida en la que cada uno llevara un plato que hubiera elaborado y en el que no se compartieran las recetas (cooperación) y el aprendizaje colaborativo al cocinar juntos todos los platos (colaboración).

En el año 2011, George Siemens y Stephen Downes ofrecieron un curso online abierto a cualquiera, totalmente gratis, sobre conectivismo, mediante una MOOC. El curso se llamó Connectivism and Connective Knowledge 2011 o CCK11. El curso está aún disponible en internet en la página web http://cck11.mooc.ca/week1.htm

El curso está estructurado en semanas (12) y cada semana tiene una estructura de visión general del contenido, lecturas, videos y PowerPoints para explicar el material, sesiones en vivo con los autores/profesores mediante la plataforma Elluminate y actividades para los alumnos. En el mismo curso se proporcionan todos los recursos tecnológicos necesarios para la clase y todos los documentos y material se obtienen mediante enlaces.

Incluyo aquí la vista de la página de inicio, donde se da la bienvenida y se explica el funcionamiento de una MOOC, la página de la explicación del curso, y la página de la primera semana para dar una visión del funcionamiento.

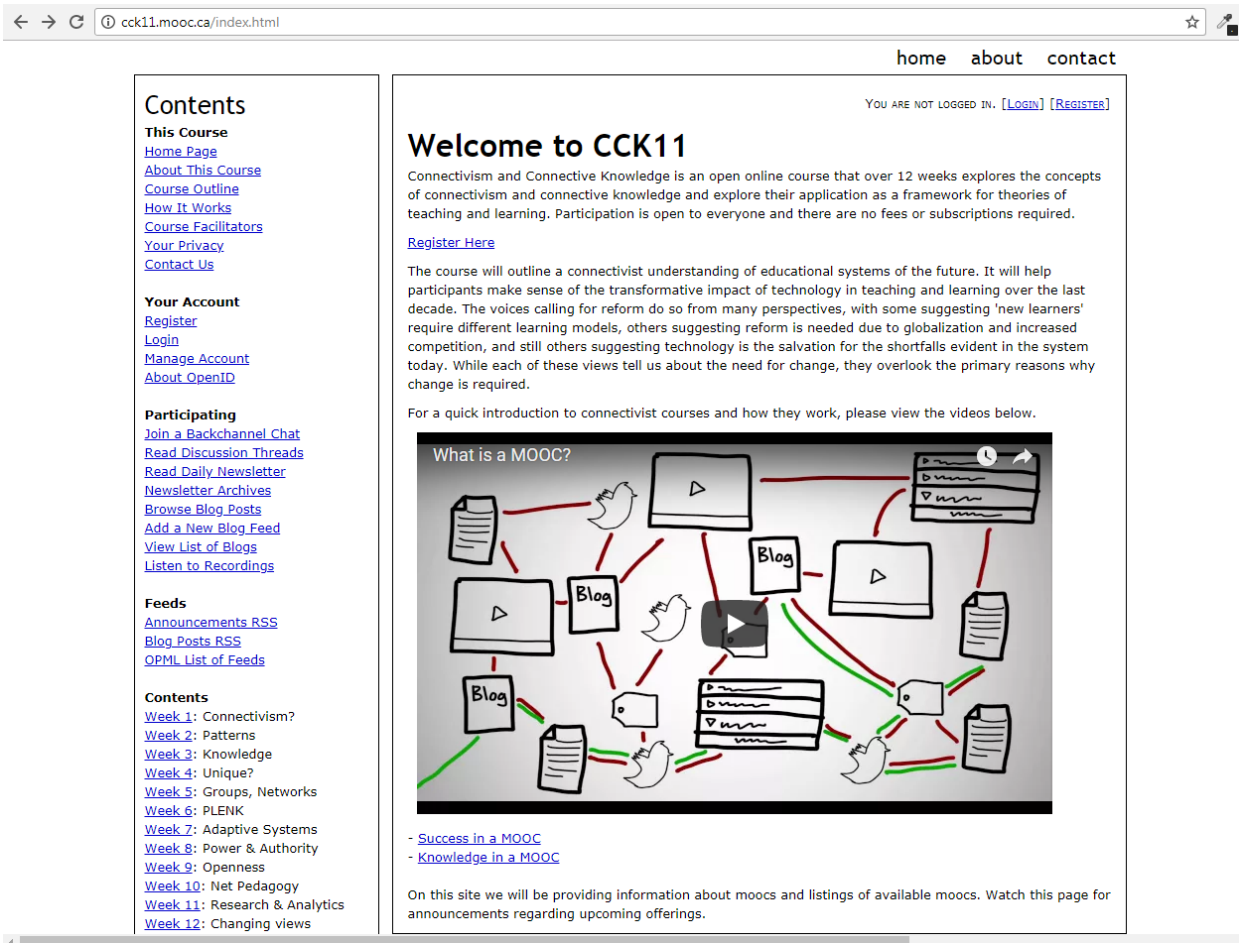


Figura 17. Captura de pantalla del curso CCK11.

Fuente: htpps://www.cck11.mooc.ca

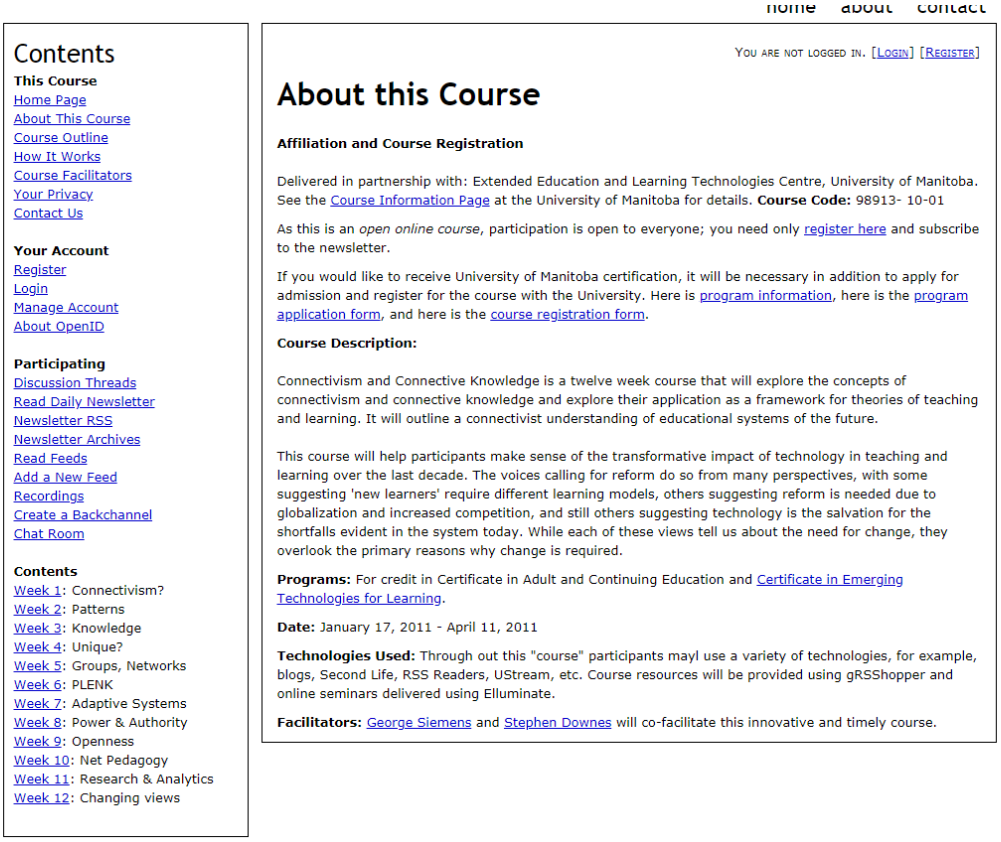


Figura 18. Captura de pantalla de explicación del curso CCK11.

Fuente: htpps://www.cck11.mooc.ca

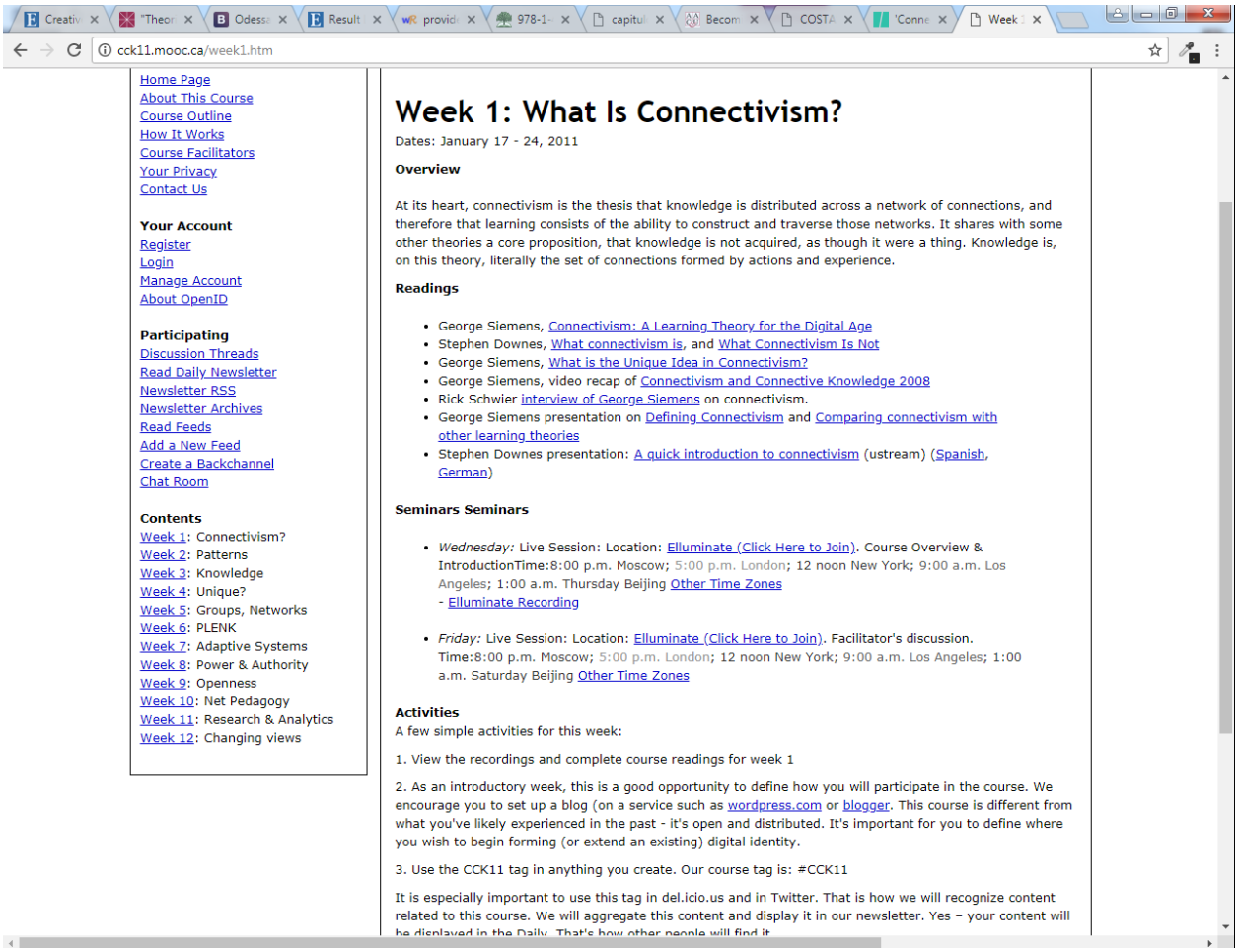


Figura 19.Captura de pantalla de trabajo para la primera semana. CCK11.

Fuente: htpps://www.cck11.mooc.ca

Para resumir esta teoría, el aprendizaje conectivista es un proceso de inmersión en un ambiente, no es un proceso de transmisión del profesor al alumno, sino el producto al que llega un alumno en su proceso de concentración de actos creativos reiterados, de practicar algo que es importante y en la reflexión de dicha práctica.

2.2.6. Teoría de Aprendizaje Transformador o de Mezirow (1991)

Surgida en los 90, esta teoría fue desarrollada por Jack Mezirow (1923-2014), que utilizó esta teoría para describir el desarrollo del pensamiento crítico del alumno mediante la reflexión al reconsiderar sus creencias y visiones del mundo. Para lograr esto, Mezirow utilizaba lo que llamó «dilemas desorientadores» o *disorienting dilemmas*, que introducen nuevas ideas, que derivan en la interacción con los otros alumnos mediante la escritura en diarios y discusiones.

Su teoría está basada en una serie de estrategias innovadoras aplicadas a las teorías tradicionales, como la reflexión autocrítica, tanto escrita como dialogada; el trabajo individual y en grupo; el estudio centrado en problemas; y las técnicas basadas en artes. El énfasis del aprendizaje recae en la importancia de la reflexión, para lograr la «sensibilidad cultural y la atención hacia las voces de las minorías, que quedan generalizadas bajo la cultura dominante». El autor da importancia a «la narrativa personal frente a los mitos, fábulas o folclore» para dar voz a la diversidad, considerando que el proceso del aprendizaje no debe ser una experiencia individual, sino una experiencia de transformación colectiva en el proceso de cambio social.

Las herramientas tecnológicas online permiten al alumno escribir sobre sus propias experiencias –por ejemplo en un diario de clase− y a compartir esas experiencias y opiniones con el resto de la clase. Los foros de discusión son una herramienta muy adecuada para fomentar esas discusiones.

2.2.7. Andragogía o Enseñanza a Adultos y Educación Formal, no Formal, e Informal

El concepto *andragogy*, modelo de aprendizaje que define la enseñanza a adultos frente la enseñanza a niños, se basa en que el adulto tiene la necesidad de aprender y la intención de ser responsable de su aprendizaje. El alumno adulto puede estar motivado a aprender porque tenga necesidades, aspiraciones, o problemas específicos, mientras que el joven a menudo participa en el proceso de aprendizaje porque es una imposición.

En los años 70, Malcolm Knowles y sus colaboradores distinguieron entre pedagogía y andragogía (métodos y principios utilizados en la educación de adultos), mostrando las

diferencias entre una y otra y por lo tanto, la diferente motivación de unos y otros. En los últimos años se ha prestado una especial atención a este concepto porque el número de adultos que buscan una educación superior crece constantemente, así como la necesidad de aprender y «reciclarse» de forma continuada. Según Thompson y Deis explican, el alumno adulto tiene unas características especiales, y su educación tiene que tenerlas en cuenta para que sea satisfactoria:

1. Los adultos necesitan estar implicados en la planificación y evaluación
2. La experiencia (incluidos los errores) es la base de las actividades educativas
3. Los adultos están más interesados en los temas relacionados con su vida laboral o personal
4. El aprendizaje de adultos está centrado en problemas más que en contenidos
5. Los adultos están más motivados de manera intrínseca (interna) que extrínseca (externa) (Thompson y Deis, 2004:108)

La orientación de los adultos hacia el aprendizaje está centrada en la vida, los adultos tienen que ver la utilidad de lo que están aprendiendo y la motivación más importante para el alumno adulto es más interna que externa. La labor del profesor es la de motivador y modelo de la participación, en una educación más «horizontal» que en la pedagogía, donde hay que sentar las bases de una disciplina; aquí el profesor no es necesariamente mayor en edad que el alumno y la relación es más de igual a igual.

El aprendizaje de los adultos sucede en tres tipos de localizaciones: (a) instituciones formales, (b) no formales e (c) informales. El aprendizaje formal está muy claro, pero para distinguir el aprendizaje no-formal del informal, pondremos un ejemplo.

Aprendizaje no-formal sería, por ejemplo, las clases de aerobic en un gimnasio, las clases de conducir, o una conferencia; mientras que el aprendizaje informal sería una conversación con tu padre sobre la guerra civil, la búsqueda en Google sobre la población de Texas o la visión de un video TedTalk sobre el futuro del calentamiento global. El aprendizaje informal no está organizado, sino que es espontáneo.

En el informe de 2012 de la UNESCO, el subdirector general de Educación, Qian Tang, escribía:

> El aprendizaje a lo largo de la vida cubre un rango extenso de oportunidades de aprendizaje, desde una edad temprana, a través del colegio y durante la educación superior. Sin embargo, se extiende más allá de la educación formal a la no-formal y a la informal para los jóvenes fuera de la escuela y los ciudadanos adultos. La educación no formal e informal debería tener igual valor a la informal. La educación no formal e informal es importante especialmente en esos jóvenes que no están escolarizados, aprendiendo una profesión o empleados y para adultas que están, o bien desempleados, trabajando en un sector económico informal, jubilados, u ocupándose de su familia (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014:4)

Como se puede ver, la UNESCO reconoce otras formas de educación y promueve la integración de una enseñanza flexible, más individualizada y que se ajuste a las necesidades del individuo. Dentro de esta perspectiva está la creación de cursos o entrenamiento específico para un determinado puesto de trabajo.

Como Ainsworth y Eaton (2010) nos explican, con la llegada del siglo XXI «se han aceptado cada vez más tipos de educación no-formal e informal, siendo valorada e incluso requerida como parte de la práctica profesional». Previamente, no era valorada, o era simplemente considerada como una añadidura a la educación «apropiada». Las autoras muestran como ejemplo el mayor conocimiento del mundo científico gracias a la popularidad de series como “CSI”, aunque apuntan también que este mismo hecho ha derivado en el problema de asumir en los juicios populares que los integrantes del jurado tienen un conocimiento del mundo forense (Ainsworth y Eaton, 2010:29)

Las nuevas tecnologías ayudan a ese concepto de educación y aprendizaje continuos por la propia naturaleza de la red, aunque no se puede obviar las dificultades o incidencias tecnológicas que los alumnos adultos pueden tener al tomar una clase online, que pueden ser de dos tipos: las derivadas de las dificultades de acceso a las herramientas y las derivadas de las dificultades de uso de las herramientas.

En primer lugar, tenemos que ser conscientes que se pueden plantear problemas relacionados con el acceso a las herramientas utilizadas para la elaboración del trabajo. No sólo es posible que en determinados momentos existan cortes de conectividad, también pueden aparecer incidencias relacionadas con la estabilidad del servidor que aloja la plataforma virtual. Este tipo de incidencias se pueden minimizar si se establecen plazos suficientemente amplios para la realización del trabajo y se advierte expresamente a los alumnos de que la posible aparición de estos problemas ya se ha contemplado en la determinación del cronograma de la actividad. Como último recurso siempre es posible prever que sea necesario modificar el calendario de entrega, ampliando los plazos establecidos inicialmente en el caso de problemas graves y persistentes.

Otro tipo de incidencias tecnológicas que también se pueden plantear está relacionado con las dificultades que los miembros del grupo de trabajo pueden tener en la utilización de las herramientas online. La experiencia nos demuestra que esta problemática se puede deber a múltiples factores como las barreras psicológicas de aprendizaje tecnológico, la complejidad objetiva de uso de algunas herramientas o la inadecuación de los instrumentos a las necesidades de los usuarios.

Por último, no se puede obviar el problema que el aprendizaje individual puede presentar, donde el alumno puede caer en el error de pensar que todo lo que se puede encontrar en internet es cierto o se ajusta a la realidad. Como Ainsworth y Eaton denuncian «el 'efecto CSI' ha provocado un incremento tan grande en el aprendizaje informal de ciencia forense que los jueces han incrementado la demanda de elementos de evidencia antes de tomar sus decisiones». (Ainsworth y Eaton, 2019:29)

2.2.8. Teorias de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990), Daniel Goleman (1995) y Emocional-Social (2006)

Este concepto nace en el año 1990 de la mano de los profesores de psicología Peter Salovey y John Mayer y definieron la inteligencia emocional como «la habilidad de procesar información compleja relativa a las emociones propias y ajenas y la habilidad de usar esa información como guía de pensamiento y acción. Esto es, los individuos con una gran inteligencia emocional prestan atención, utilizan, entienden y manejan las emociones, y esa habilidad les sirve de beneficio para ellos y los demás». (Salovey y Mayer, 1990 en Mayer y Salovey, 1993:433).

Mayer y Salovey crearon un modelo de desarrollo de la inteligencia emocional dividido en 16 pasos, que estaban reunidos en cuatro ramas:

1. Habilidad para percibir emociones en uno mismo y en los demás
2. Habilidad para usar las emociones para facilitar el pensamiento
3. Habilidad para entender las emociones, el lenguaje emocional y las señales relacionadas con los sentimientos
4. Habilidad para manejar las emociones para conseguir objetivos específicos (www.theeiinstitute.com)

Estos psicólogos desarrollaron un test de inteligencia emocional y sentaron las bases para futuros investigadores sobre el mismo tema.

En su libro sobre la inteligencia emocional, Daniel Goleman del año 1995 la definió como «la habilidad de controlar los sentimientos y las emociones, para distinguirlos y entonces usar dicha información para guiar el pensamiento y la acción» y conectó esa inteligencia a cinco elementos esenciales:

1. Conciencia emocional –saber lo que uno siente y entender el impacto de esto en otros
2. Auto-regulación –controlar o redirigir las emociones, anticipando consecuencias
3. Motivación –utilizar los factores emocionales para conseguir logros, disfrutar del proceso de aprendizaje y perseverar frente a los obstáculos
4. Empatía –sentir las emociones ajenas
5. Habilidades sociales – manejar las relaciones, inspirando a otros y provocando respuestas de ellos (tomado de www.MindTools.com)

En el año 2002, la UNESCO lanzó una campaña internacional para promover la inteligencia emocional en la clase. (www.education.cu-portland.edu)

El psicólogo Reuven Bar-on amplió el concepto de la inteligencia emocional incluyendo la inteligencia social, definiendo esta como un despliegue de habilidades emocionales y sociales entremezcladas, destrezas y comportamientos que determinan el grado en el que nos entendemos y expresamos, entendemos y nos relacionamos con los demás; y lidiamos con las exigencias, retos y presiones del día a día (Bar-On, 2006). Capacidades como la empatía, la expresión, o la independencia están incluidas en esta idea de la inteligencia social.

Aunque algunas de las teorías no son necesariamente nuevas, todas inciden en la necesidad de involucrar al alumno en el aprendizaje, en el protagonismo de este en la clase y en la necesidad de reflexión y de involucración para aprender. La escritura creativa, tanto de ficción como de no-ficción, tanto narrativa como expresiva, descriptiva o expositiva, es un medio eficaz para el desarrollo del lenguaje, el pensamiento crítico, la creatividad y la sociabilidad.

CAPÍTULO III. LA SITUACIÓN ACTUAL Y LAS TENDENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS

El profesor de la Universidad Complutense de Madrid, Joaquín María Aguirre Romero, en su conferencia "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información" del año 2001, explicó:

> Nuestro sistema educativo ha abandonado desde hace mucho tiempo la escritura como eje del aprendizaje. Curiosamente, hemos convertido a nuestros alumnos en seres pasivos, *en receptores,* y no en productores. "Expresar, para el sujeto hablante", –decía M. Merleau-Ponty– "es tomar conciencia; no expresa solamente para los demás, expresa para saber él mismo lo que se propone." Esta actividad expresiva ha sido el centro de otros modelos educativos foráneos. (Aguirre Romero, 2001: 3)

El sistema de educación terciaria (en universidades y *community colleges*) de Estados Unidos, los alumnos, como ya se ha explicado anteriormente en esta tesis, están forzados, sin importar lo que vayan a estudiar, a matricularse en la asignatura de Composición I y en Álgebra I, pero los profesores se quejan de igual forma de que los alumnos no saben expresarse correctamente.

Como ya se ha indicado anteriormente, la ley de *No Child Left Behind* ha traído a Estados Unidos un sistema basado en la enseñanza para aprobar un test por el miedo a que se cierren los centros educativos si no hay suficientes alumnos que los superen. El daño que se ha hecho con este sistema, y que sigue implantado, a pesar de que se busquen alternativas, es enorme. Este daño y la desmotivación del profesorado hacen que el déficit de profesores en Estados Unidos sea muy grande. Según los datos oficiales de la *TEA* (Texas Education Agency) de la renuncia de profesores en el curso 2016-17 fue, según el tipo de centro, de hasta un 37.1%. Es especialmente común en nuevos profesores.

Esto crea un círculo vicioso, en el que la necesidad de profesorado hace que se creen programas rápidos de preparación de profesores, con lo que llegan a la profesión personas que no

están preparadas para trabajar en un campo que requiere tanta especialización, formación y dedicación.

3.1. Datos sobre la Enseñanza Online en Estados Unidos

> Como sabemos, hay muchos escépticos de la educación online que dicen que es necesario estar físicamente presente para adquirir información, pero si es así, ¿cómo podemos aprender de un libro, de una película, o incluso de una conversación telefónica? […] Lo que yo creo firmemente es que solo puede existir verdadero aprendizaje si el alumno está involucrado[55]
>
> (Bender, 2010:3)

El informe anual sobre la educación online en Estados Unidos del año 2017 *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*, distingue entre dos categorías en cuanto a la educación online: (1) «Educación exclusivamente online», en la que el alumno recibe todas las clases en esa modalidad, y (2) «algo, pero no exclusivamente online» en la que el alumno recibe las clases en una variedad de modalidades.

Es interesante destacar en este sentido que las instituciones de más de 15.000 alumnos, que constituyen solamente el 7.1% de las instituciones de Estados Unidos (341 de 4.836 instituciones), tienen más de 9 millones de alumnos (9.326.861) constituyendo el 46% de la totalidad de alumnos).

En cuanto al porcentaje de los alumnos que siguen clases online, comprobamos en la gráfica que insertamos a continuación el incremento producido sobre las cifras de 2012-2015

[55] As we know, there are many skeptics of online education, who argue that it is necessary to be physically present to acquire information, but if this is so, how can we learn from a book, or from a film, or even from a telephone conversation? … I very much believe that true learning can indeed take place in the online class when a student is engaged.

según constata el informe Digital Learning Compass, como hemos dicho, una asociación dedicada al estudio de la educación en Estados Unidos:

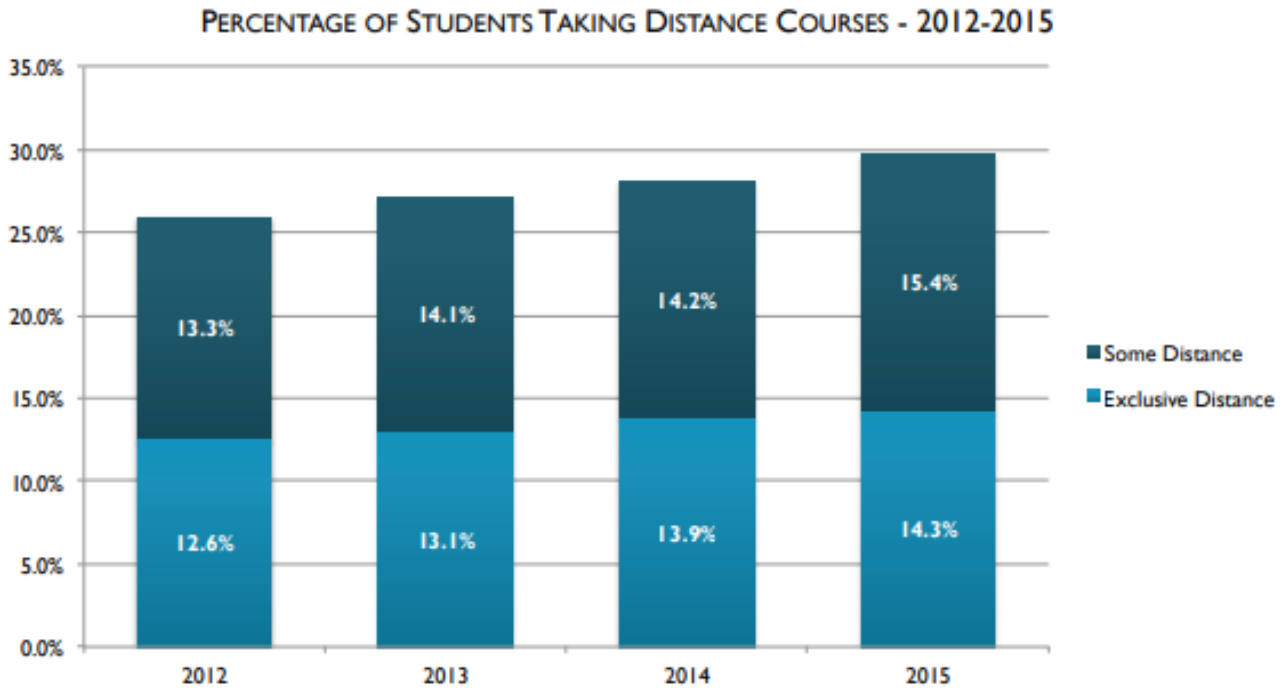


Figura 20. Porcentaje de alumnos que reciben una clase online.

Fuente: Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017.

En cuanto al tipo de institución (pública, privada sin ánimo de lucro y privada con ánimo de lucro) las instituciones públicas albergan el 67.8% de los alumnos matriculados en clases online.

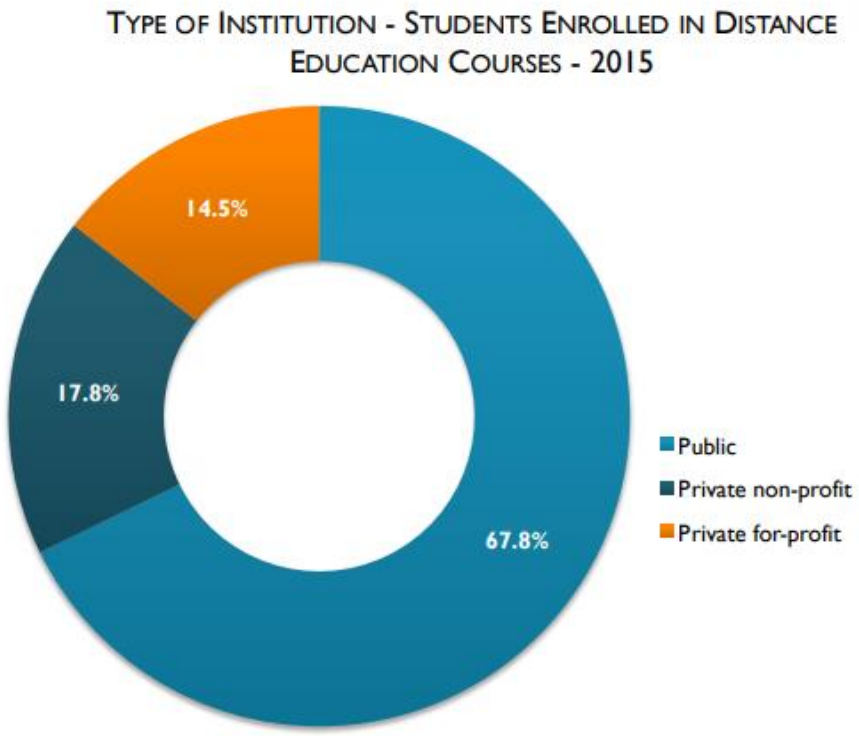


Figura 21. Tipo de institución con referencia al número de alumnos matriculados en clases online.

Fuente: Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017.

Porcentaje de alumnos recibiendo clases online en los años 2012-2015				
	2012	2013	2014	2015
Totalmente Online	12.6%	13.1%	13.9%	14.3%
Algunas Clases Online	13.3%	14.1%	14.2%	15.4%

Tabla 1. Porcentaje de alumnos recibiendo clases online en los años 2012-15

Fuente: Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017.

Alumnos recibiendo clases online según el nivel

	2012	2013	2014	2015
Estudiantes de grado	4.559.494	4.706.277	4.833.989	4.999.112
Estudiantes de posgrado	865.406	5.611.551	5.795.730	6.022.105
Total	5.425.406	5.611.551	5.795.730	6.022.105

Tabla 2. Alumnos en clases online según nivel

Fuente: Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017.

Alumnos recibiendo clases online en 2015

Pública	*4.080.565*
Privada sin ánimo de lucro	*1.070.622*
Privada con ánimo de lucro	*870.918*
Total	*6.022.105*

Tabla 3. Alumnos recibiendo clases online en 2015

Fuente: Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017.

Porcentaje de alumnos recibiendo clases exclusivamente online en 2015

Pública	35.7%
Privada sin ánimo de lucro	64.7%
Privada con ánimo de lucro	86.5%

Tabla 4. Porcentaje de alumnos en clases exclusivamente online en 2015

Fuente: Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017.

Como se aprecia en las tablas, cada año ha tenido un incremento en el porcentaje de alumnos recibiendo clases online. Hay que aclarar que en Estados Unidos algunas universidades son totalmente online, como la Arizona State University, pero en la mayoría la oferta es de clases presenciales, semipresenciales y online. De ese modo, Odessa College ofrece sus clases de una forma rotativa en las tres modalidades, aunque la forma totalmente presencial está desapareciendo por ser los semestres muy cortos. Para cumplir, por ejemplo, los cuatro créditos de la clase de español de forma presencial los alumnos y el profesor deberían reunirse ocho horas a la semana en el aula. El alumno elige las clases que quiere tomar en una modalidad o en otra, bien sea porque el horario no le conviene o porque prefiere una modalidad para cierta asignatura. Así un alumno puede acudir a clase para una asignatura y el resto, darlas online, por ejemplo. Esta flexibilidad ha contribuido enormemente a la finalización de los estudios para muchos alumnos.

En la gráfica se puede ver claramente que es en la enseñanza pública superior donde se dan más alumnos recibiendo alguna clase online, pero es en la privada con ánimo de lucro donde se dan más alumnos recibiendo grados totalmente online. Aunque el precio es significativo (de 15,691 a 27,372 dólares por año, según www.guidetoonlineschools.com en la Arizona State University, por ejemplo) estas universidades han ido incrementando el número de alumnos.

Cómo enseñamos es tan importante como qué enseñamos. A través solo de las explicaciones raramente consigue cambio alguno en el comportamiento… La reflexión ayuda a que los sucesos tengan sentido de forma que los sintamos como más efectivos, con una mayor satisfacción. Relaciona el trabajo con nuestro sentido de misión y propósito y, de esa

forma, nos ayuda a desarrollar recursos espirituales para encontrarle el sentido a la vida[56] (Sherwood y Horton-Deutsch, 2017: xxxv)

Para paliar las crisis de las que se ha hablado anteriormente, en Estados Unidos se están desarrollando una serie de cambios e innovaciones muy interesantes, acordes con la idea de la integración de la tecnología en la clase y la incorporación de una metodología que promueva un aprendizaje más activo.

Chickering y Gamson publicaron en 1987 *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* (American Association for Higher Education, 1987) sobre los principios para una buena educación superior, en general. Los principios eran estos:

1. Promover el contacto entre los alumnos y los profesores
2. Desarrollar la reciprocidad y la colaboración entre los alumnos
3. Utilizar técnicas de aprendizaje activo
4. Corregir las tareas con prontitud
5. Dejar claro las fechas de entrega de las tareas
6. Tener unas expectativas altas
7. Respetar los diversos talentos, así como las diferentes formas de aprender (Chickering y Gamson[57], 1987:2)

En 1996, Chickering y Erhmann, publicaron una actualización de estos principios teniendo en cuenta la tecnología, aunque ellos mismos advertían del error de pensar que la tecnología es suficiente para aprender de una forma real, y recomendaban a los alumnos que, en el caso de que se encontrasen con un curso en el que «el aprendizaje se base simplemente en memorizar y regurgitar información empaquetada, ya fuera impartida por un profesor o

[56] How we teach is as critical as what we teach. Lecture alone rarely achieves behavior change. … Reflection helps make sense of events so we can feel more effective, leading to greater satisfaction. It contributes to working according to our sense of mission and purpose and, as such, helps us develop spiritual resources for managing meaning in life.

[57] 1. Encourage contact between students themselves and between students and faculty. 2. Encourage cooperation among students. 3. Encourage active learning. 4. Gives prompt feedback. 5. Emphasizes time on task. 6. Communicate high expectations. 7. Respect diverse talents an ways of learning.

por un ordenador, el estudiante debería buscar otro curso, material adicional o experiencias complementarias, establecieran su propio grupo de estudio, o se cambiasen a la asignatura de otro profesor que ofreciera unas tareas y respuestas más sustanciales». (Chickering y Ehrmann, 1996:6)

En 2014, Karen Hathaway publicó un estudio sobre la aplicación de esos principios a la educación online, en el que afirmaba la necesidad de que los cursos online tuvieran los mismos requerimientos que los cursos presenciales, y que todos los objetivos para la asignatura deben ser incorporados de forma eficiente en un curso online. (Hathaway, 2014:10)

Así pues, expondremos estas nuevas tendencias que incluyen la tecnología en las clases sin perder de vista la perspectiva humanista de la educación como desarrollo del pensamiento analítico, crítico y creativo.

En su *Online Report Card. Tracking Online Education in the United States*, Allen y Seaman nos proveen los datos sobre el incremento de estudiantes y de clases online en un año:

La evidencia: Las matriculaciones de la educación online continúa creciendo, incluso con el descenso de la matriculación en la enseñanza superior en general.

- En el periodo de, 2013 al 2014, el número de alumnos matriculados en al menos una clase online era del 3.9%, frente al 3.7% del año anterior.
- Por segundo año consecutivo, el crecimiento de la matriculación en clases online fue muy desigualado: en las instituciones privadas sin ánimo de lucro creció un 11.3%, mientras que en las privadas con ánimo de lucro decreció un 2.8%.
- De la totalidad de 5.8 millones de alumnos online en el otoño de 2014, 2.85 millones reciben todas las clases online, mientras que 2.97 millones reciben algunas, pero no todas, las clases online.
- Las instituciones públicas tienen el mayor número de alumnos online, con un 72.2% de alumno de grado y 38.7% de posgrado.
- El número de alumnos no matriculados en ninguna clase online continúa bajando, de 432,236 de 2012 a 2013 y 390,815 de 2013 a 2014.

Basándonos en datos federales del otoño de 2014 (últimos datos disponibles), la inmensa mayoría de los alumnos de instituciones superiores lo hacen en instituciones públicas, las cuales representaron tres cuartas partes de todas las matriculaciones del otoño del 2014 (72%); las instituciones privadas sin ánimo de lucro representaron el 20% y las privadas con ánimo de lucro solamente el 8% del alumnado. [58] (Allen y Seaman, 2016:9).

Hay un dato que merece atención: gran parte del alumnado de Estados Unidos no se matricula en todas las clases online, sino que elige la modalidad que más le interesa según el horario, la asignatura, el profesor, o cualquier otro elemento que le pueda afectar en la decisión de tomarla de una manera o de otra.

3.2. Papel del profesor en la enseñanza online

Therese DonGiovanni explica en su artículo «How Distance Education Has Changed Teaching and the Role of the Instructor» las '3 R's' ahora virtuales. Las 3 erres se refieren a las tres

[58] The evidence**:** Distance education enrollments continue to grow, even in the face of declining overall higher education enrollments.

- The observed growth rate from 2013 to 2014 of the number of students taking at least one distance course was 3.9% up from the 3.7% rate for the previous year.
- For the second year in a row the rate of growth in distance enrollments was very uneven; Private not-for-profit institutions grew by 11.3% while private for-profit institutions saw their distance enrollments drop by 2.8%.
- The total of 5.8 million fall 2014 distance education students is composed of 2.85 million taking all of their courses at a distance and 2.97 million taking some, but not all, courses at a distance.
- Public institutions command the largest portion of distance education students, with 72.7% of undergraduate and 38.7% of graduate-level distance students.
- The number of students not taking any distance education courses continues to drop, down 432,236 from 2012 to 2013 and a further 390,815 from 2013 to 2014.

Based on federal data from fall 2014 (the most recent year available), the vast majority of all U.S. higher education students attend public institutions. Public institution represented nearly three quarters of all fall 2014 enrollments (72%), private non-profits represented 20% and for-profit institutions enrolled only 8% of all students

habilidades básicas que se enseñan en el colegio, que son lectura, escritura y matemáticas[59] (reading, [w]riting y [a]rithmetic). «Como los estudios mencionados dan evidencia, el asunto más importante en esta revolución de la enseñanza es el papel del profesor. El profesor online pierde una cierta autonomía que es normal en la clase tradicional. En el aprendizaje online, el docente se convierte en un miembro del equipo, por eso no tiene ya el control total del entorno del aprendizaje. Durante mucho tiempo, los profesores han impartido las clases en función de la información de la que disponían. Ahora, con el acceso instantáneo a los recursos online, los estudiantes no dependen únicamente del profesor para adquirir conocimiento»[60]. (DonGiovanni, 2006:2)

Es de vital importancia entender que la enseñanza online tiene que ser de calidad y no un mal clon de la enseñanza presencial, que puede tener sus propias deficiencias. Tanto la plataforma online, como la presencial, han de tener entre sus objetivos el desarrollo del pensamiento crítico, así como el de la competencia lingüística a través de la escritura creativa, creando discusiones y planteando preguntas que inciten a los estudiantes a reflexionar y compartir opiniones, fomentando la motivación y la interacción social. Facilitar la interacción en la clase online coloca al profesor al mismo nivel que los alumnos, en lugar de al frente de la clase (Delich, Kelly y McIntosh, 2008:14)

El papel del profesor como mero "thought-provider"[61] y no como "thought-provoker"[62], −por su papel de simple transmisores de conocimiento de unas oraciones que los estudiantes tienen que memorizar—, tienen cada día menos relevancia en un mundo donde las tecnologías y la enseñanza online, además de los cambios en la mentalidad del estudiante, necesitan de la creatividad para conectar con el alumno en el proceso del aprendizaje.

Pero para definir el papel del −buen− profesor en la enseñanza online, creo que se debe definir primero el papel del −buen− profesor en general. Para esto, se exponen aquí algunos

[59] Reading, wRiting y aRithmetics, dado que tanto la "w" como la "a" inicial en este caso son mudas.
[60]As evidenced by varies studies mentioned, the most critical issue in this educational revolution is the role of the instructor. The distance instructor loses a certain autonomy common in the traditional classroom. In online learning, the instructor becomes a member of a team; subsequently, the instructor no longer has total control of the learning environment. For a number of years, teachers have managed classes by virtue of their control on information. Now, with instant access to vast resources online, students are no longer dependent on the teacher alone for knowledge.
[61] Thought-provider. Proveedor de ideas, profesor que da a los alumnos "todo mascado"
[62] Thought-provoker. Provocador de ideas, profesor que promueve una reflexión en el alumno

formatos o paradigmas de lo entendido como un buen docente desde diferentes puntos de vista, desde el más tradicional a los más innovadores.

En 1987, Arthur Chickering y Zelda Gamson, tras dos años de investigación, escribieron *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* (1987), libro que llegó a convertirse en toda una referencia. Los siete principios de una buena práctica eran:

1. Favorecer el contacto entre los estudiantes y los profesores
2. Desarrollar la cooperación y la reciprocidad entre los estudiantes
3. Utilizar técnicas de aprendizaje activo
4. Corregir y comentar el trabajo del alumno enseguida
5. Dar tiempo para la tarea
6. Comunicar las expectativas
7. Respetar las diferentes inteligencias y formas de aprender (Chickering y Gamson, 1987:2)

Como podemos ver, los dos primeros ítems están basados en la interacción, así como los puntos cuatro y seis se basan en una buena comunicación.

Más cercana al momento presente, la publicación online *Faculty Focus* (www.facultyfocus.com) sobre estrategias de enseñanza para la educación superior publicó en 2013 un artículo llamado «Nine Characteristics of a Great Teacher» definía así las cualidades de un buen profesor sin especificar, la diferencia entre enseñanza presencial o no presencial, razón por la que deducimos que solo toma en consideración la primera modalidad. (Orlando, 2013):

1. Respeta a los alumnos
2. Tiene un sentido de comunidad en la clase
3. Es amable, accesible, entusiasta y solícito
4. Tiene altas expectativas para todos los alumnos
5. Le encanta enseñar
6. Es un ejemplo para sus alumnos
7. Es flexible y capaz de cambiar cuando una clase no funciona
8. Colabora con otros profesores

9. Mantiene su profesionalidad en todas las áreas (Orlando, 2013. www.facultyfocus.com)

Siguiendo con una visión del profesor presencial, en la conclusión de su publicación «El Perfil del Profesor de Español como Lengua Extranjera: Necesidades y Tendencias » (2009), Ernesto Martín Peris explicó las cualidades con que debía contar el profesor de una segunda lengua, en este caso el español:

> En primer lugar, la formación previa. El peso específico de esta formación, sin perjuicio de otras áreas que puedan resultar interesantes, debe residir en una reflexión sobre dos grandes ejes: qué es una lengua, cómo se aprende una lengua.
>
> En segundo lugar, su actuación. Qué hace en el aula, como director del grupo de aprendizaje, y cómo se concretan de forma coherente sus creencias sobre lo que es hablar una lengua y lo que es aprenderla.
>
> Y, en tercer lugar, su personalidad. Todas las personalidades deben en principio ser una buena base para desarrollar una actividad efectiva de enseñanza de español como lengua extranjera. Nadie puede ser declarado inepto a causa de los rasgos de su personalidad; el éxito residirá en la adaptación de esos rasgos a las tareas propias de su actividad.
>
> Ahora bien, considero que existe un rasgo que todos ellos deben compartir, y que defino como SENSIBILIDAD. Un profesor ha de ser una persona sensible: sensible hacia sus alumnos como individuos, como aprendientes, y como miembros de otras comunidades culturales.
>
> En otras palabras, una persona sin la sensibilidad a que me refiero difícilmente podrá fomentas la autonomía de sus alumnos, difícilmente podrá ser para ellos un recurso útil en sus tareas de aprendizaje. (Martín Peris, 2009:178)

Vemos aquí ya la definición del docente que se distancia de la antigua imagen del profesor estricto e inflexible del pasado, frente a la más moderna, del profesor que empatiza con el alumnado, aunque todavía esta idea del docente se centre en el profesor presencial.

Buscando una visión novedosa del papel del profesor en la enseñanza moderna, llega a mis manos un libro que, a pesar de no ser tan nuevo como los que he nombrado, tiene una visión innovadora, *What the Best College Teachers Do,* de Ken Bain (2004). En él se exponen sus conclusiones de 15 años de investigación sobre las cualidades que hacen a un profesor excelente. Para su investigación Bain localizó profesores premiados por las instituciones y que tuvieran una demostrada eficacia didáctica y una buena valoración por parte de los estudiantes – siendo definidos no solamente como divertidos u ocurrentes, sino como transformadores y estimuladores del interés intelectual. Al hablar de la elección de estos profesores, decía:

> Todos los profesores que elegimos para poner bajo nuestro microscopio pedagógico habían conseguido un éxito notable en cuanto a ayudar a sus estudiantes a aprender de maneras que son eficientes, sustanciales y una influencia positiva en la forma en la que los alumnos piensan, actúan y sienten. La manera propiamente dicha de enseñar no nos importaba; mientras que los profesores no dañaran a los alumnos (o a otros), no nos importaba gran cosa la forma en la que conseguían sus resultados[63]. (Bain, 2004:5)

Cabe destacar que el autor habla de la «influencia positiva en la manera que los estudiantes piensan, actúan y sienten», así como de la labor «transformadora» del docente.

Los valores que se buscaron para este trabajo fueron el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por los asuntos relacionados con la ética y el conocimiento de las metodologías para crear el conocimiento. Las conclusiones tras su estudio fueron muy reveladoras:

1. El conocimiento se construye, no se recibe
2. Los modelos mentales cambian lentamente
3. Las preguntas son cruciales

[63] All the professors we chose to put under our pedagogical microscope had achieved remarkable success in helping their students learn in ways that made a sustained, substantial, and positive influence on how those students think, act, and feel. The actual classroom performance of the teachers did not matter to us; so long as the teachers did not do their students (or anyone else) any harm in the process, we cared little about how they achieved their results.

4. El cariño es importante (Bain, 2004:27-31)

El primer punto está basado en el principio del aprendizaje activo; el alumno está al frente de su propio aprendizaje. Entender esto es el punto más importante tanto para el alumno como para el profesor, y va entroncado con el punto dos y el tres. El problema más grande que tenemos en la educación superior es que los estudiantes vienen con un modelo aprendido desde la educación primaria en la que para ser un buen alumno hay que ser principalmente pasivo. Las preguntas en este contexto no tienen lugar o son incluso incómodas, cuando, en realidad, son las que permiten al estudiante desarrollar su pensamiento crítico, su curiosidad y su motivación. Un buen docente debería promover las preguntas en su clase.

Para clases muy numerosas, algunos profesores han encontrado soluciones como la creación de un portafolio, donde el alumno «guarda» las respuestas que considera mejores, de forma que el profesor solamente corrige esas, así como revisión por parejas o incluso la propia auto revisión mediante rúbricas. En las ventajas de crear un portafolio puede estar también la corrección de los trabajos que el alumno elija, uno o dos de cada estilo, en el caso de que la clase sea numerosa o el número de trabajos a entregar sea muy elevado.

Y el último punto, Bain en su estudio explica que cuatro veces más los encuestados se decantan por las propiedades relacionadas con el cariño y la preocupación de un profesor por los alumnos que por su conocimiento del tema.

Las preguntas que un profesor debería hacerse y reflexionar sobre ellas, añade Bain, son:

- ¿Qué deberían ser capaces de hacer mis alumnos intelectualmente, físicamente, o emocionalmente como resultado de su aprendizaje?
- ¿Cómo puedo ayudarles y animarles a desarrollar y a utilizar esas habilidades y hábitos del corazón y de la mente?
- ¿Cómo podemos mis alumnos y yo entender la naturaleza, calidad y progreso de su aprendizaje?

- ¿Cómo puedo evaluar mis esfuerzos para conseguir ese aprendizaje?[64] (Bain, 2004: 49)

Esta forma de enseñar, implica, por un lado, que el profesor enseñe o mejor dicho, facilite la enseñanza con el objetivo final en su mente y no pensando en contenidos; y por otro, que los alumnos sean conscientes de esos objetivos desde el primer momento, así como de la valía y la importancia del aprendizaje activo.

Los profesores estudiados por Bain sabían que sus alumnos aprendían, no por la nota que sacaban en los exámenes, sino por cómo pensaban y se comportaban después de clase. Remarcaban la poca importancia de contestar bien una pregunta en un examen si no reflejaba un entendimiento.

Los mejores profesores quieren estimular a los alumnos a pensar de forma diferente, a hacer preguntas que expongan problemas con las nociones equivocadas que traigan a clase, y generalmente a ponerles intelectualmente en situaciones en las cuales deben preguntar y reconstruir sus ideas (Bain, 2004: 94)[65].

Todo el mundo parece estar de acuerdo en que esas prácticas son eficaces, pero ¿cómo se aplican en una clase online? El nuevo profesor online, si no tiene apoyo adecuado, se sentirá perdido y con miedo a perder el control de la clase, con lo que no se atreverá a utilizar herramientas colaborativas como la wiki o los grupos. Allen, Seaman (Allen y Seaman, 2016) hablan en su estudio «Online Report Card: Tracking Online Education in the United States» nos hablan del escepticismo de los profesores ante el fenómeno online.

Tras una década de crecimiento sustancial en el número de instituciones que ofrecen clases online y el número de estudiantes que toman esas clases, el nivel de escepticismo entre los docentes se mantiene muy alto. Solamente una pequeña parte de directores académicos

[64] (1) What should my students be able to do intellectually, physically, or emotionally as a result of their learning? (2) How can I best help and encourage them to develop those abilities and the habits of the heart and mind to use them? (3) How can my students and I best understand the nature, quality, and progress of their learning?, and (4) How can I evaluate my efforts to foster that learning?

[65] The best teachers want to challenge students to think differently, to ask questions that expose problems with the faulty notions students bring into the class, and generally to put them intellectually in situations in which they must questions and rebuild their conceptions.

reportan que sus docentes «aceptan el valor y la autenticidad de la educación online». Un fallo continuo de la educación online ha sido la imposibilidad de convencer de su valor a su audiencia más importante –el profesorado de las instituciones de enseñanza superior.[66]. (Allen y Seaman, 2016:26)

Hay que preguntarse por esa dificultad de convencer a los docentes, por qué esa resistencia, que en algunos casos llega a ser una oposición por parte de los profesores. Incluso en instituciones innovadoras, como Odessa College, hay un número de profesores que se resiste a cambiar o a aprender nuevos sistemas. De los 64 profesores que respondieron (57.65% de los profesores titulares), 18 de ellos (31%) respondieron no estar interesados en que se les contactara posteriormente para una charla sobre estas materias.

Los integrantes del Departamento de Formación de Odessa College tenemos que crear seminarios semanales de los temas que creemos que pueden servir a los profesores en el ejercicio de su docencia. Se han impartido seminarios de herramientas en Blackboard, de estrategias para conectar con los alumnos, del uso de «preguntas esenciales» en todas las materias o el uso del diálogo socrático en la clase online, por nombrar unos cuantos.

Los profesores empiezan por escribir sobre una nota adhesiva en la pared sobre lo que saben sobre el tema a tratar y la adhieren en una fila con una «K» (de *know).* En otra lista, con la letra «W» (de *want*) escriben y ponen lo que quieren aprender. Al final de la clase, escriben lo que han aprendido en la lista con la letra «L» (de *learn*) y con una «L²» lo que les gustaría continuar aprendiendo para conocer más.

El material enseñado en estos seminarios se encuentra disponible en Blackboard con todos los materiales, de forma que los profesores, tanto los que han acudido como los que no, puedan acceder a ello. En Blackboard tenemos una clase que se denomina *Faculty Support* en la que se incluye todo tipo de material de ayuda para los profesores.

[66] Even after a decade of substantial growth in the number of schools with distance offerings and the number of students taking these courses, the level of skepticism among faculty has remained very high. Only a small portion of all academic leaders report that their faculty "accept the value and legitimacy of online education." A continuing failure of online education has been the inability to convince its most important audience −higher education faculty members– of its worth

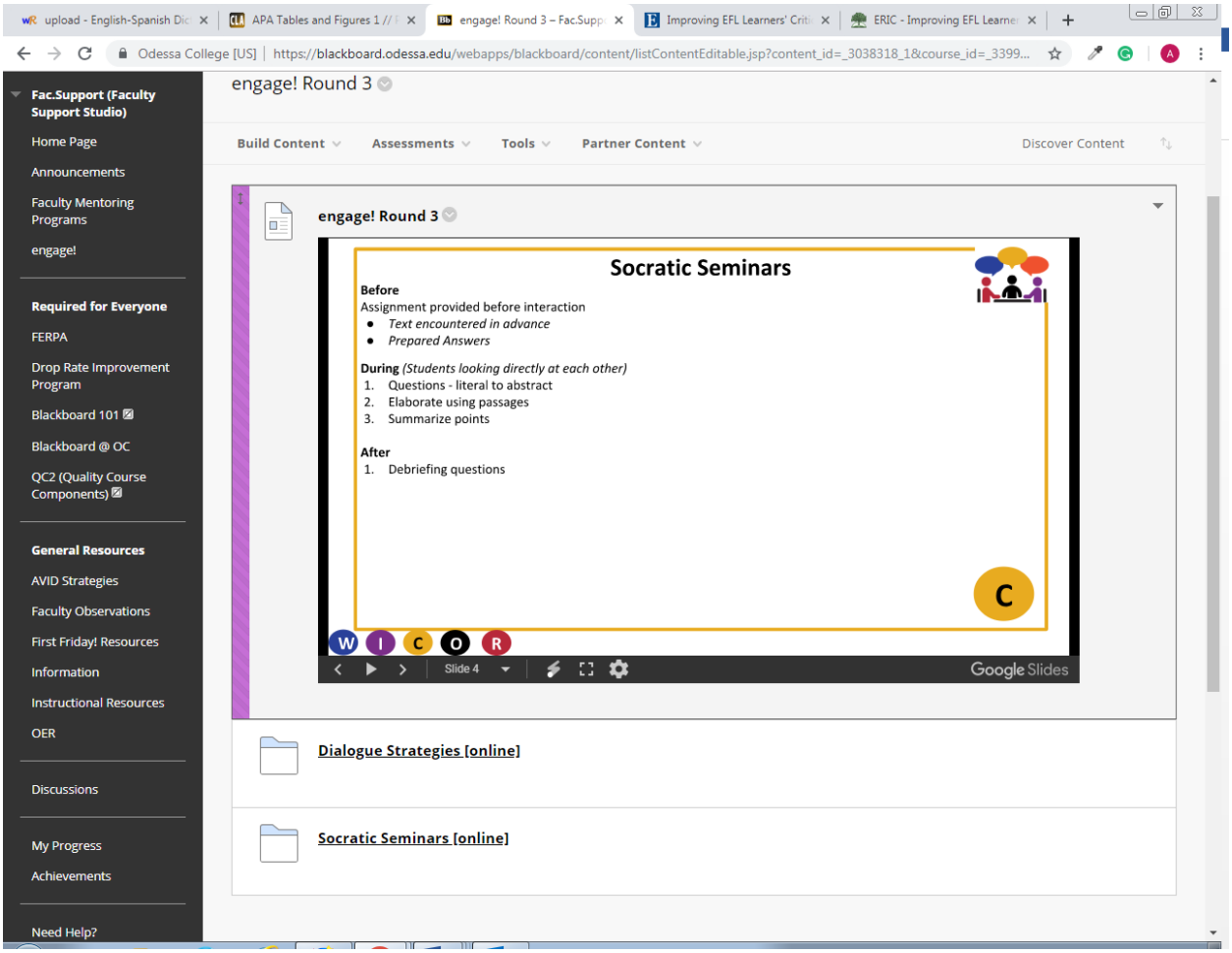


Figura 22. Captura de pantalla de material de ayuda al docente en Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

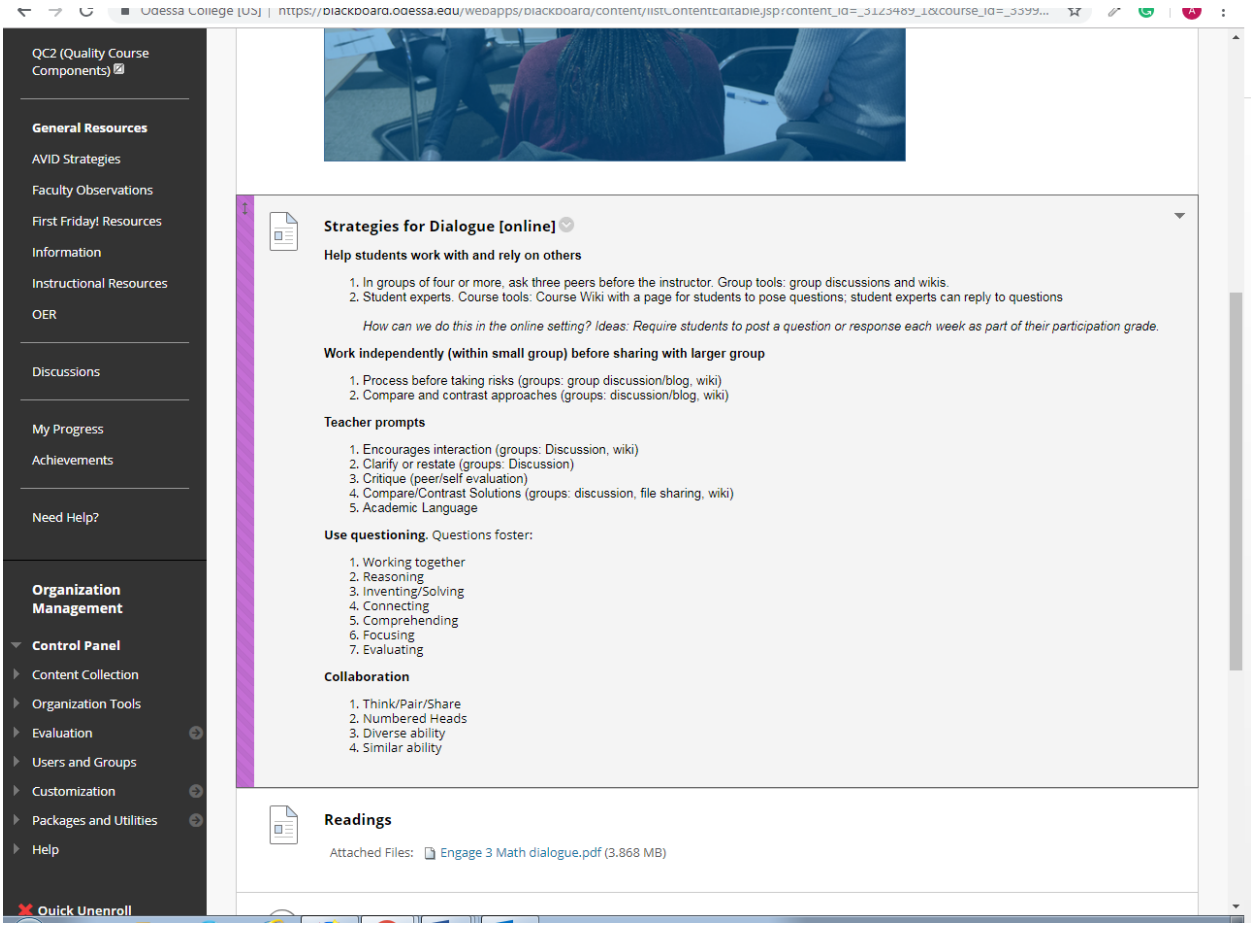


Figura 23. Captura de pantalla de material de ayuda al docente en Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

Estos seminarios van teniendo más aceptación a medida que avanzan y han ido incrementando la asistencia y la participación, así como cada vez más profesores aportan ideas y sugerencias para futuros seminarios según sus intereses y necesidades, pero aún existe una parte del profesorado que considera que si conoce en profundidad la materia que enseña, ya ha cumplido con el esfuerzo requerido y ahora le toca al alumno trabajar.

Y los docentes de corrientes de educación humanistas, como la Pedagogía Ignaciana, ¿cómo ven la educación online?

Esta corriente humanista concibe al docente como guía en el desarrollo intelectual, espiritual y emocional del alumno. Mario Diaz Durán, de la Universidad Católica de Uruguay publicó en el año 2016 un artículo titulado "¿Es Compatible la Educación a Distancia con

la Pedagogía Ignaciana?" (Diaz Duran, 2016). En él se analiza la educación online según esta corriente de la educación, que tiene un grado muy alto de orientación humanista y un elevado nivel de pensamiento crítico y de participación. Entre las «fortalezas» de la educación online, cita la accesibilidad permanente a los recursos, la estimulación del aprendizaje, el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico, así como una menor presión del grupo junto con el apoyo a la «democratización» de la cultura. Entre las debilidades, nombra el grado de identificación del alumno con la institución, la alta reutilización de los materiales, lo que según el informe puede provocar una desactualización de estos y la carencia de contacto humano directo. Advierte también de la amenaza de abrir una «brecha digital entre «inforricos» e «infopobres», que puede derivar en una brecha educativa, excluyendo a una parte de la población» (Diaz Duran, 2016:41)

La visión de que la posible reutilización de los materiales sea considerada como un problema resulta sorprendente, porque la facilidad de transferir los contenidos de un curso a otro puede suponer un abuso, por lo que se aconseja que los docentes se muestren abiertos a crear nuevo material actualizado. En las conclusiones de su informe se declara:

Las TICE [tecnologías de la información y la comunicación para la educación] deben ser consideradas como facilitadores, pues el problema se presenta cuando se las considera como fines en sí mismas. … Pero si es claro que las TICE por sí mismas aportan poco, la clave está en los buenos docentes, es decir aquellos que tienen un compromiso muy claro con su proyecto educativo y con los objetivos que quiere alcanzar. Entre otras cosas ese compromiso significa que debe saber cuándo, dónde y para qué introduce las TICE en su propuesta siempre al servicio del proyecto educativo. […] Podemos concluir que las TICE no solo son compatibles con la Pedagogía Ignaciana, sino que potencia muchos de los principios y criterios propuestos por la misma, y permite lograr mejor resultados en los procesos educativos. (Diaz Duran, 2016: 46)

Interesante es el hecho de que una educación con una tendencia tan humanista tenga una perspectiva positiva −aunque consciente de sus posibles deficiencias− de la educación

online, mientras que haya un gran número de profesores que desconfíen aún de esta de una manera clara, como nos muestra Corinne Hyde (2015) para la página web de educación *Edspiration*, según la cual gran parte del escepticismo acerca de estos nuevos métodos de enseñanza viene del profesorado:

> Solamente el 17% de profesores afirma que las clases online que se imparten en cualquier institución son al menos equivalentes en el logro de sus objetivos educativos en relación a las presenciales, mientras que el 53% está en desacuerdo. Los profesores son aún más pesimistas sobre las clases que ellos mismos enseñan, con un 59% que declara que una clase online no puede equipararse a una presencial en cuanto a la calidad (Hyde, 2015, Edspiration, 14/10/2015)[67]

En su publicación "Making a Transition: The Development of Academic's Role and Identity in Online Teaching" (Thanaraj, 2016), la autora ofrece los resultados de la encuesta en la que se preguntó ¿cómo se definen a sí mismos los profesores cuando enseñan online? En esta publicación se muestra que los profesores se consideran principiantes cuando comienzan a enseñar en esta modalidad. La nueva metodología les hace «redefinir y conceptualizar de nuevo quiénes son y su papel en el entorno de la enseñanza online» (Thanaraj, 2016: 41).

Para su estudio, Thanaraj trabajó con tres profesores con muy diferentes filosofías de la enseñanza. Los tres tenían experiencia en utilizar material online como suplemento de sus clases, pero nunca antes habían impartido una enseñanza completamente online.

Creo que la reacción de estos profesores en su primer semestre ilustra a la perfección la ansiedad y los obstáculos de cualquier profesor en las mismas circunstancias:

- Falta de experiencia
- No saber lo que esperan los alumnos
- Necesidad de rediseñar el material que ya se tenía
- No saber rediseñar ese material para adaptarlo a la clase online

[67] Only 17 percent of faculty members say for-credit online courses taught at any institution can achieve outcomes that are at least equivalent to those of in-person courses, while 53 percent disagree or strongly disagree. Faculty members are even more negative about online versions of courses they teach themselves, with 59 percent hypothesizing that on online course couldn't match the quality of face-to-face instruction.

- Desconocer la manera de distribuir el material que se deseaba impartir

Muy interesante es el hecho de que los tres profesores al comienzo no estuvieran preocupados en la interacción del alumno, sino en la forma de la distribución del material, en cómo «proporcionar el conocimiento a los alumnos». Cuando se les preguntó por su papel como profesores, declararon no saber exactamente cuál era y su idea de la clase era la de un repositorio de material y enlaces a páginas web o a libros en formato online.

Tras veinte meses de enseñar online, los tres mencionaron su cambio en la actitud hacia la enseñanza online, especialmente en su visión de su papel como profesores. El profesor 1 se identificó como «facilitador del aprendizaje», el profesor 2 como «instructor y director de discusiones» y el profesor 3 se describió como «facilitador de interacción». La elección de las palabras para definir sus nuevos roles e identidades muestra una gran diferencia respecto a la definición que se habían dado a sí mismos al empezar el nuevo método. Los tres profesores se mostraron mucho más seguros en sus clases y uno de ellos expresó que la experiencia de la enseñanza online le había hecho cuestionarse si era una buena profesora cuando solamente enseñaba de forma presencial La autora remarca la importancia de la relación entre los profesores para salir del aislamiento del que esta profesión adolece generalmente, para compartir experiencias y preocupaciones con otros profesores, llegando así a tener la autonomía y la independencia necesarias. (Thanaraj, 2016:47)

Esta reacción de las profesoras es prueba de que el pensamiento crítico de los alumnos se puede desarrollar en este tipo de docencia.

La labor que se perfila por delante está muy clara: no se puede desarrollar una docencia online de calidad si no se educa primero a los profesores. Si el docente declara que su clase online es inferior a su clase presencial es porque no siente que el alumno aprenda de una forma satisfactoria, lo cual puede estar causado por diferentes razones. Puede ser incluso porque el profesor no «sienta» que los alumnos aprenden, independientemente de cómo desarrollen las tareas o los exámenes. Puede ser que los alumnos aprendan pero el profesor se sienta inseguro porque le parece que no «ve» a los alumnos y no sabe si están entendiendo el material o no.

Esto también ocurre en una clase presencial multitudinaria, donde el profesor desconoce a cada alumno y donde no hay cabida a que el alumno responda o dialogue con el profesor o con los compañeros. En la enseñanza online es más fácil llegar a dialogar con el alumno y no simplemente enfrentarse con él en un examen final.

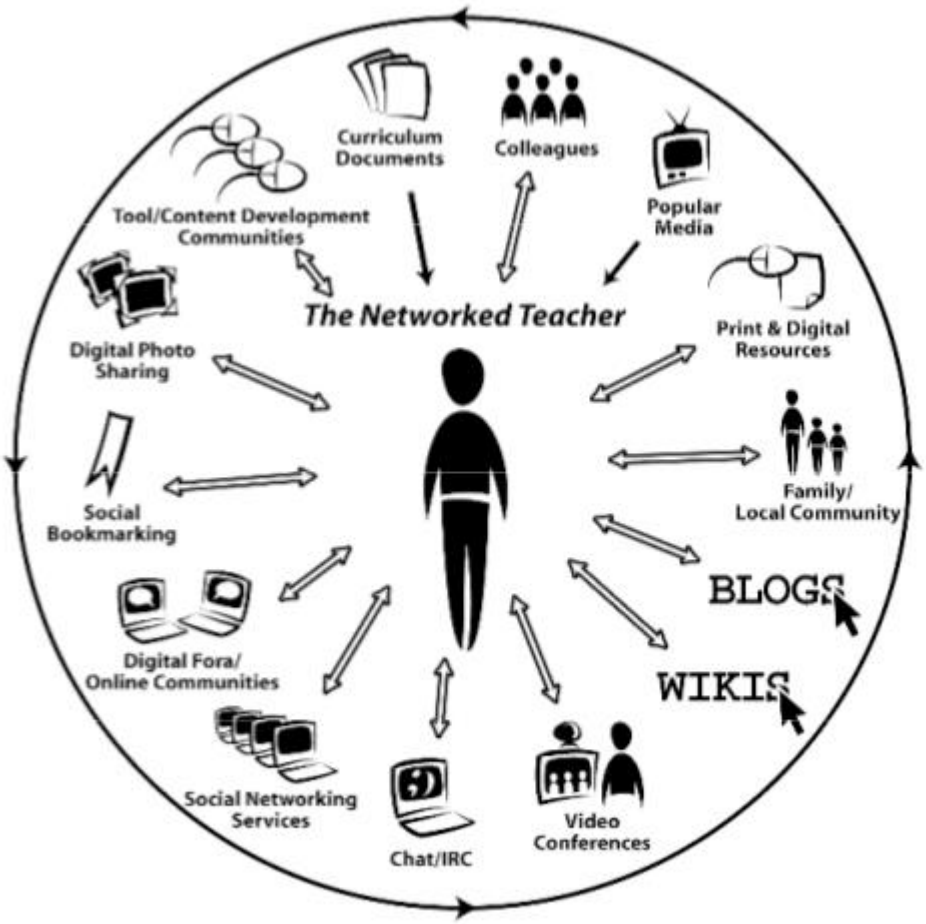


Figura 24. El profesor conectado.

Fuente: Alec Couros.Reproducido con la licencia Creative Commons License

En la imagen, el profesor− en el centro− recibe el impacto de la tecnología y aprende y comparte el conocimiento, concepto representado por las flechas de dos puntas. Los documentos de los proyectos curriculares no interaccionan con él, al igual que los medios como la televisión, pero respecto a todos los demás elementos, el profesor es un aprendiz que recibe influencia de toda una red de elementos que expanden su conocimiento,

influenciado por la cantidad de material disponible en la red. Podemos comparar con el gráfico del mismo autor, Alec Couros sobre el profesor tradicional, donde la interrelación se centra en los compañeros y en la familia.

El docente presencial asume la función de diseño, planificación, aplicación y evaluación, esta omnipresencia del profesor dueño del saber, cambia en la enseñanza virtual, dejando paso al trabajo colaborativo de un equipo docente, donde aparecen nuevos roles a ser asumidos (Diaz Duran, 2016:40)

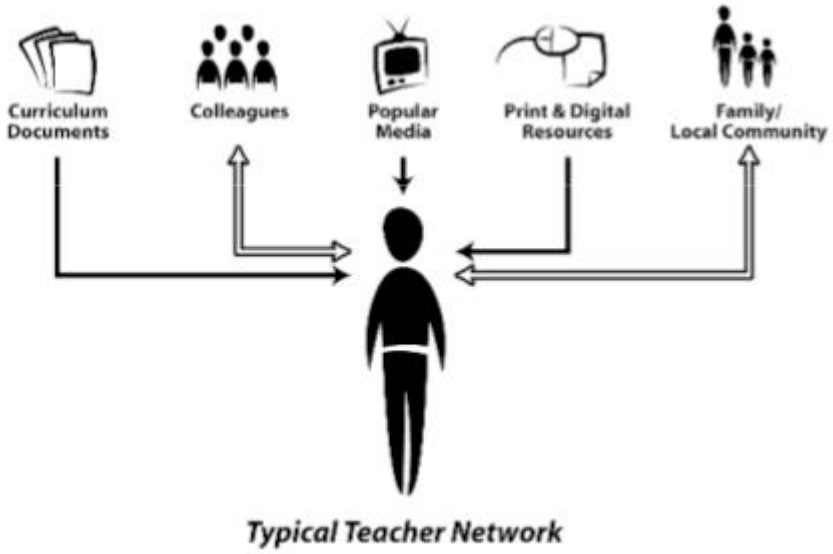


Figura 25. Conexión del profesor tradicional.

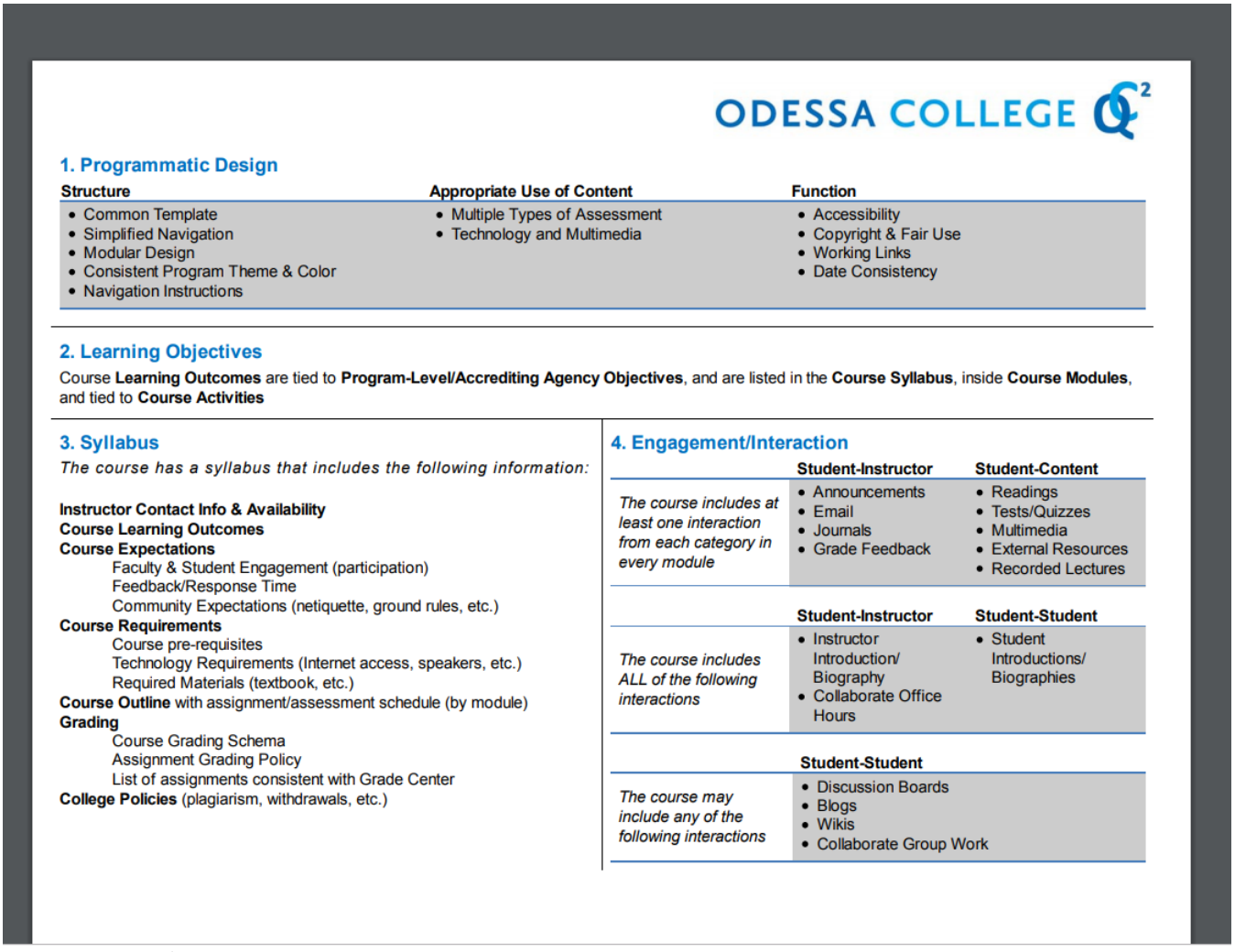
Fuente: Alec Couros. Reproducido con la licencia Creative Commons License

La clase online tiene que estar bien planificada si quiere ser de calidad, especialmente si los cursos son tan cortos como en Odessa College; hay que asegurarse de que se cumplen los objetivos de aprendizaje de cada clase y de cada programa.

3.3. Papel del Centro en la Enseñanza Online

Para ayudar al docente a saber si su clase es de calidad, Odessa College tiene diseñado lo que se denomina QC² (Quality Course Components) y que constituye una guía para que el profesor evalúe sus propios cursos. El nuevo profesor tiene que acceder a ese material y aprobar un examen.

Las áreas que evalúa el QC² Son:



ODESSA COLLEGE QC²

1. Programmatic Design

Structure	Appropriate Use of Content	Function
• Common Template • Simplified Navigation • Modular Design • Consistent Program Theme & Color • Navigation Instructions	• Multiple Types of Assessment • Technology and Multimedia	• Accessibility • Copyright & Fair Use • Working Links • Date Consistency

2. Learning Objectives

Course **Learning Outcomes** are tied to **Program-Level/Accrediting Agency Objectives**, and are listed in the **Course Syllabus**, inside **Course Modules**, and tied to **Course Activities**

3. Syllabus

The course has a syllabus that includes the following information:

Instructor Contact Info & Availability
Course Learning Outcomes
Course Expectations
- Faculty & Student Engagement (participation)
- Feedback/Response Time
- Community Expectations (netiquette, ground rules, etc.)

Course Requirements
- Course pre-requisites
- Technology Requirements (Internet access, speakers, etc.)
- Required Materials (textbook, etc.)

Course Outline with assignment/assessment schedule (by module)
Grading
- Course Grading Schema
- Assignment Grading Policy
- List of assignments consistent with Grade Center

College Policies (plagiarism, withdrawals, etc.)

4. Engagement/Interaction

	Student-Instructor	Student-Content
The course includes at least one interaction from each category in every module	• Announcements • Email • Journals • Grade Feedback	• Readings • Tests/Quizzes • Multimedia • External Resources • Recorded Lectures

	Student-Instructor	Student-Student
The course includes ALL of the following interactions	• Instructor Introduction/ Biography • Collaborate Office Hours	• Student Introductions/ Biographies

	Student-Student
The course may include any of the following interactions	• Discussion Boards • Blogs • Wikis • Collaborate Group Work

Figura 26. QC² de Odessa College

Fuente: www.odessa.edu

1. El diseño del material didáctico (¿es la navegación simple? ¿está el material dividido en módulos? ¿utiliza multimedia? ¿funcionan los enlaces?... etc.)
2. Los objetivos de aprendizaje (¿están claramente expuestos?, ¿están vinculados a las tareas?... etc.)
3. El programa de la asignatura (¿incluye la información de contacto del profesor?, ¿incluye la política del centro sobre el plagio, la asistencia, etc.?...etc.)
4. La interacción del alumno
    a. Con el contenido (¿está el material expuesto claramente?...etc.)
    b. Con el profesor (¿publica el profesor anuncios periódicamente?...etc.)
    c. Con los compañeros (foros de discusión, *blog*s, wikis, etc.)
    d. Con los demás alumnos (¿hay foros de discusión?, ¿hay trabajo colaborativo?...etc.)

De esta forma, no hay duda de que las clases han sido elaborados de acuerdo a unos niveles de calidad, de manera que para ayudar al profesor que necesita asistencia para evaluar sus propios cursos, planificar y hacer los cambios que sean necesarios, el centro necesita tener ayuda estructurada.

En mis clases online se ha utilizado la wiki como herramienta para motivar a los estudiantes a leer y a escribir, así como a detectar errores gramaticales, de una forma muy novedosa y con una amplia participación en la clase, pero se puede percibir una aversión a este tipo de colaboración por gran parte de los profesores. Esto es en parte debido al temor a no encontrar el modo de evaluar el trabajo o por un desconocimiento del funcionamiento de dicha herramienta. Una parte del profesorado se muestra reacio a aprender nuevas estrategias, porque piensa que esto va a suponer una carga extra de trabajo. Para esta tesis, a los profesores se les pidió que mediante un cuestionario expresaran su nivel de confianza y seguridad frente a las herramientas de escritura analizadas.

El centro educativo tiene que organizar y ofertar cursos para la actualización de profesores, conectando la formación inicial con la formación continua. Los diferentes retos educativos, así como las nuevas tecnologías, precisan de un reciclado por parte del cuerpo de profesores que tiene que estar organizado desde la dirección del centro.

En el año 2012 se fundó una comisión, la LEAD (*The Leading Education by Advancing Digital*) para investigar el estado de la tecnología en las escuelas americanas y responder a dos preguntas básicas: ¿por qué la adopción de la tecnología va tan despacio? y más importante aún ¿qué se puede hacer al respecto?

Esta comisión creó un plan con 5 puntos, que expuso en su plan de acción en el año 2013:

1. Resolver el reto de la infraestructura al renovar el cableado de internet en las escuelas
2. Crear un proyecto nacional para implementar aparatos tecnológicos
3. Acelerar la adopción de un proyecto curricular digital
4. Incentivar las escuelas modelo
5. Invertir en capital humano (LEAD Commision, 2013:2-3)

Respecto a este último punto, explican:

El aprendizaje digital no es un aprendizaje «uno-uno» entre el alumno y el aparato, sino que es «uno-uno-uno» entre un profesor, un alumno y el aparato. Una percepción común es que los profesores son anti-tecnología, pero las estadísticas de LEAD muestran que el 96% de los profesores creen que la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje es importante en la educación de los alumnos americanos. Solamente el 18% de los docentes creen que están recibiendo la formación necesaria para utilizar la tecnología con su potencial en el aula. (LEAD Commision, 2013:3)[68]

[68] Digital learning is not about "one to one" learning between a student and a device, it is about "one to one to one" learning between a teacher, a student and a device. A common perception is that teachers are anti-technology, but LEAD's polling shoes that 96% of teachers believe that the integration of technology in teaching and learning is important to the education of America's students. Yet only 18% of teachers believe they are receiving the necessary training to use technology to its fullest potential in the classroom.

Como ya se ha explicado, la necesidad del apoyo al profesor es crucial en la innovación en la enseñanza. En la estructura de este apoyo, la institución debe contar con un gabinete de apoyo que además de ofrecer talleres de formación, realice un seguimiento de las clases online, trabajando conjuntamente con el profesor y ayudando a desarrollar el potencial que estas pueden ofrecer. El centro debe haber asumido una «cultura online» que anime a los profesores a aprender unos de los otros, compartiendo dudas y aciertos, y a su vez tiene que escuchar las necesidades y dudas de los docentes. Solamente consiguiendo esa cultura una institución puede aceptar la enseñanza online como un proceso natural de una sociedad cambiante, y no como un trauma.

Una de las primeras dificultades que nos podemos encontrar es que los directivos de los centros educativos no sean ni hayan sido docentes, razón por la que no podrán darse cuenta del esfuerzo que supone el cambio a la clase online.

Como Purcell, Scott y Mixson-Brookshire (2017) exponen:

> Promover una cultura de observación y continuo desarrollo requiere que la administración se involucre en una actividad de evaluación a todos los niveles en la institución. Si la administración se involucra activamente en la evaluación para enriquecer la calidad y proporcionar una mejora en toda la institución, los profesores verán el impacto positivo de poner en marcha evaluaciones para mejorar la calidad de la enseñanza online[69]. (Purcell, Scott y Mixson-Brookshire: 2017: sin página)

Para la promoción de esta cultura que proponen, estos autores sugieren la formación de un grupo de observadores que ayuden a revisar las clases online para mejorarlas. El problema que esto plantea es que a menudo los profesores se muestran reticentes a tener observadores en sus clases, y elegir a estos puede ser un reto, pero es labor de la institución que el proceso sea positivo. El objetivo es que los profesores vean este apoyo como algo

[69] Promoting a culture of observation and continuous improvement required an administrator to engage in assessment activity at all levels within the college. If college administrators engage actively in assessments to enhance quality and provide continuous improvement across programs, faculty will see the positive impact of implementing assessments to enhance teaching and the student experience.

válido y provechoso. Como parte de esa cultura favorable a la enseñanza online se propondrá la creación de talleres formativos para el profesorado donde además de apoyar al profesor, se le invite a vivir la experiencia como estudiante online. Según Hanson, Pennington, Prusak y Wilkilson (2017) el desarrollo profesional del profesor del centro tiene que ir destinado a cambiar no solamente la práctica, lo que constituye lo que ellos denominan un cambio provisional, sino un cambio en la confianza y en la actitud, lo que constituye un cambio permanente (Hanson et al. 2017:573). Según estos investigadores, que siguen el modelo introducido por Thomas Guskey, este cambio permanente se da solamente cuando los profesores ven evidencia en el incremento de participación de los alumnos y en la mejora de los resultados. Así, el modelo es el siguiente:

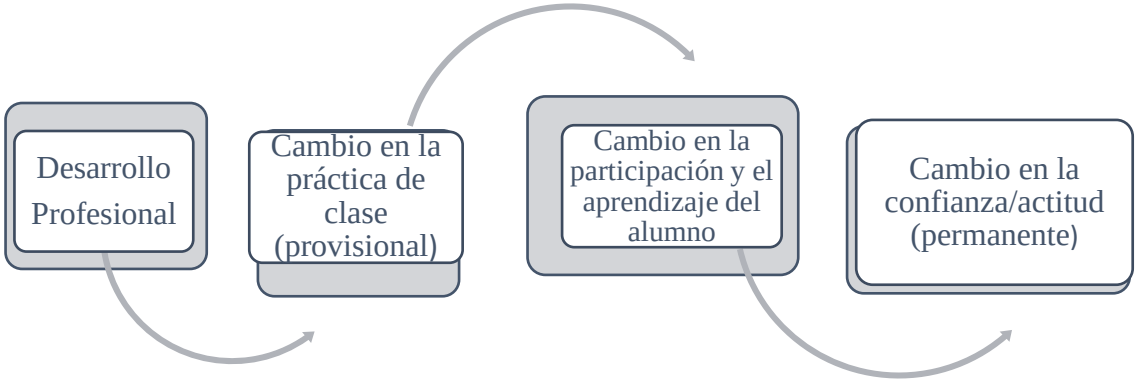


Figura 27. Modelo de Guskey del cambio del profesor.

Fuente: Traducido y adaptado de Guskey, 2014

Según este modelo, y como el propio Guskey expone en su publicación *Planning Professional Learning* (Guskey, 2014: 13) cuando se trata de *planificar* el desarrollo profesional, la

finalidad principal tiene que ser mejorar el aprendizaje de los alumnos, por lo que las actividades tienen que ser diseñadas con ese propósito, y la motivación y el cambio en el docente llegarán por si solos. Según este investigador, «lo que se consigue con el desarrollo profesional depende de cómo comienza» (Guskey, 2014: 16).

De este modo, profesor y alumnos forman parte del equipo del que hablábamos antes, juntos por un bien común, que no olvidemos, es el aprendizaje del alumno. Este debería ser siempre, ya sea en la educación presencial como en la educación online, la finalidad y la motivación del docente.

Pero cuando se habla del papel del profesor online en la educación, así como su motivación, no podemos pasar por alto un dato muy importante. En Estados Unidos, debido al crecimiento de las clases totalmente online, se ha creado un mercado laboral de profesores adjuntos que, teniendo su trabajo a tiempo completo fuera de la docencia, dan clases online para una o varias instituciones. También hay profesores que se dedican a jornada completa a enseñar online, sin estar contratados de forma titular por ninguna institución. Estos profesores son a menudo problemáticos por su falta de involucración y un desapego que generan clases de menor calidad que las impartidas por los profesores titulares. Por eso, es deber de las instituciones asegurar al alumnado que una clase no será mejor o peor según el docente sea un profesor titular o adjunto, y que se responderá a sus correos electrónicos o se corregirán sus trabajos en el tiempo estipulado. Es labor del centro crear un sistema de requerimiento, así como de ayuda e inclusión a los docentes adjuntos para asegurar la calidad de todos los cursos.

3.4. Caso de Odessa College

En Odessa College, además del departamento de formación (*Teaching and Learning)*, existe un programa de mentores, emparejando un profesor en su primer semestre en el college con un profesor que no es nuevo, al que se le remunera por este trabajo. Cada semana ambos cuentan con unos puntos de análisis de entre los temas que el nuevo profesor puede

encontrar como problemáticos, tanto en lo referente a la enseñanza (uso de la tecnología, conexión con los alumnos, etc.) como con el centro (programas, edificios, empleados, etc.). La idea es que el profesor nuevo cuente con un sistema de ayuda que le haga la transición al nuevo trabajo lo más fácil posible, con una visión holística de integración, donde se cuide también la sociabilización del nuevo profesor.

Odessa College cuenta en la actualidad con 111 profesores a jornada completa –de los cuales, 60 llevan un año o menos trabajando aquí − y 150 profesores adjuntos, a tiempo parcial. Estos docentes no pueden trabajar más de dos semestres seguidos, por lo que esta institución cuenta con alrededor de 500 profesores adjuntos que «rotan», con lo que el desapego es aún más grande. Este es uno de los grandes retos de la institución. Para esto se ha creado un repositorio en Blackboard con todo tipo de recursos para el docente adjunto.

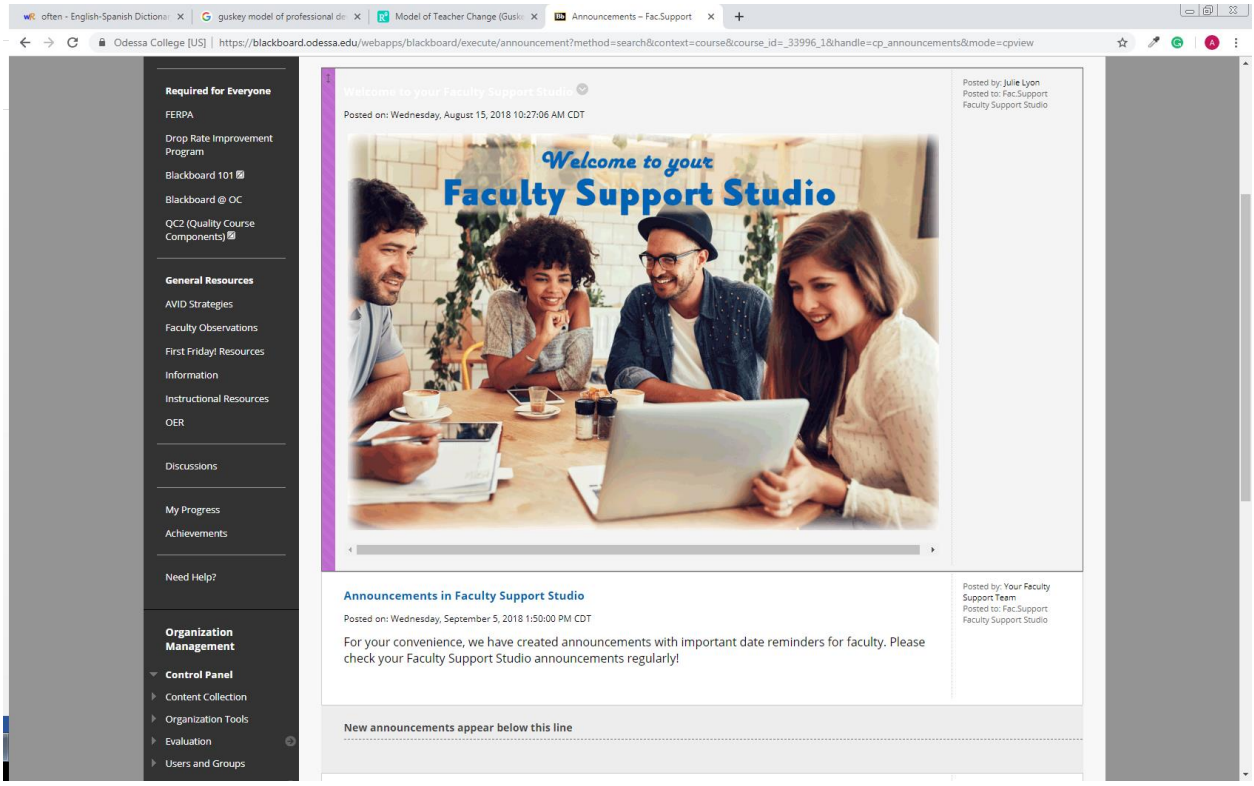


Figura 28. Captura de pantalla del programa de mentores de Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

Ya se ha hablado de la adaptación del docente a la enseñanza online y de la importancia del apoyo a este por parte del centro, pero… ¿Y el alumno online? ¿Cuál es su papel en la enseñanza online? ¿Cuál es su motivación?

3.4.1. Papel del Alumno en la Enseñanza Online

Estimado Dr. P.

Lo he conseguido. Estoy enviando mi primera tarea del curso entre contracciones. Sí, es lo que parece, nuestro primer bebé parece estar listo para enfrentarse a este mundo. Quería enviarle esto antes de ir al hospital para poder estar alejada de las tareas durante los próximos días. Ha sido una «aventura» terminar esta tarea, entre dolor y dolor, pero al menos me ha servido para concentrarme.

Por favor, discúlpeme por no participar en el foro esta semana. Lo haré cuando regrese.

Por favor, deséeme suerte.

E_____

Figura 29. Email de alumno online.

Fuente: Hitlz y Goldman, 2005:146[70]

Aunque no podemos esperar que todos los alumnos, online o presenciales, sean tan responsables y dedicados como esta alumna, sí podemos apreciar la ventaja que supuso para ella estar en esas circunstancias inscrita en una clase online.

[70] Dear Dr. P, I made it. I'm attaching my first assignment to you in between my contractions. Yes, it looks like this is, our first baby seems to be ready to face this world. I wanted to send it off to you before I go to the hospital and be out of commission for the next few days. It has been quite an "adventure" finishing this paper while "breaking" for pain, at least it has helped me to stay focused. Please excuse me for not participating in this week's discussion. I'll make it up when I return. Please wish me luck. E__

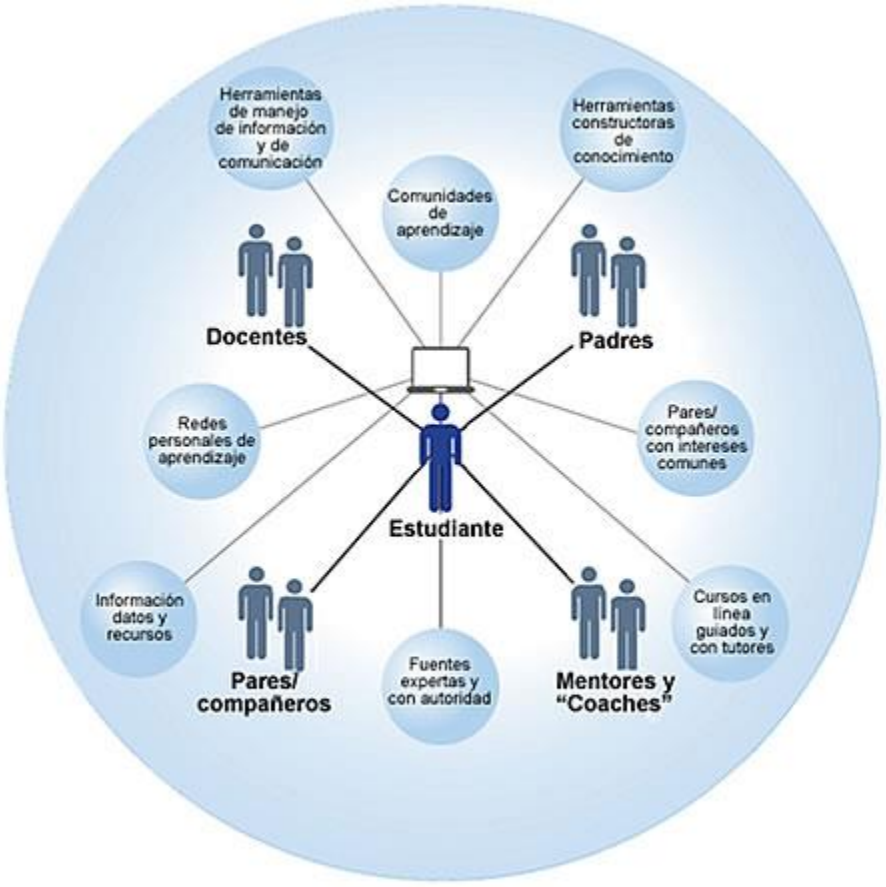


Figura 30. El alumno y las tecnologías.

Fuente: www.eduteka.icesi.edu.co

Siguiendo las pautas ya explicadas, de Thanaraj, podemos decir que para que la fórmula de la educación, especialmente la educación online, sea positiva, se tienen que dar las tres variables: el docente, la tecnología, y la institución como apoyo. Aquí se echa de menos el alumno, que al fin y al cabo, −no olvidemos− es el protagonista y el resultado de esta ecuación educativa.

Los profesores Gaylon, Heaton, Best y Williams en su publicación *Comparison of Group Cohesion, Class Participation, and Exam Performance in Live and Online Classes* (Gaylon et al., 2016) estudiaron las diferencias entre lo que ellos llamaron la cohesión de la clase como grupo, la participación en las discusiones de clase y el rendimiento en los

exámenes entre una curso presencial de psicología de la educación y su versión online, llamada híbrida en el estudio porque solamente se reunían en clase para los exámenes; la materia y el trabajo de clase era íntegramente online. Estos investigadores abordan el tema de la falta de habilidad informática como uno de los factores de riesgo de frustración del alumno y vieron la necesidad de «que se investigue de forma rigurosa para así identificar y evaluar de una manera eficiente las técnicas para mejorar el desempeño del alumno online» (Gaylon et al, 2016:63)

Tras mostrar el aumento del alumnado que elige tomar las clases online, los autores subrayan que «matricularse en una clase online no es sinónimo de participar activamente en la clase o de seguir apuntado hasta el final de esta». Aunque totalmente de acuerdo con esta aseveración, cabe añadir que la participación o la permanencia tampoco están garantizadas en la clase presencial, desgraciadamente.

La finalización de las clases en las asignaturas matriculadas parece ser la principal preocupación de los autores, así como de otros muchos estudios, seguida de la «cohesión» o participación de los alumnos.

Según Sundt, Berry y Ortiz (2017), las causas comunes para que los alumnos abandonen una clase online son:

1. Falta de los conocimientos básicos requeridos para el programa
2. Conflicto de tiempo con otras obligaciones
3. Problemas económicos
4. Sentimiento de soledad o aislamiento

Según estas investigadoras, hay que añadir también la adaptación al medio online, con la posible discordancia entre la experiencia online y la experiencia presencial previa.

Esto es muy interesante, porque ninguno de esos conceptos tiene que ver con el aprendizaje en sí, con que el alumno sienta que no está aprendiendo los contenidos, sino con problemas ajenos a la enseñanza. El único punto que tiene que ver con la educación es el primero, y no significa que el alumno sienta que no está aprendiendo, sino que no tiene los conocimientos básicos, lo que traducido al lenguaje estudiantil seria «la materia es demasiado difícil».

Para que el alumno se sienta integrado, es necesario que se sienta vinculado y animado a preguntar si tiene dudas, lo mismo que haría en una clase presencial, pero ¿cómo puede el profesor potenciar el aprendizaje activo, motivando a los alumnos a pensar, a preguntarse y a preguntar en una clase online? ¿Puede comunicarme online con los alumnos de modo que les motive a pensar? ¿Cuáles son los indicadores adecuados para saber que los estudiantes entienden un concepto y están aprendiendo? ¿Cómo potenciar las discusiones en un medio online, creando un sentido de grupo que invite a reflexionar y a discutir?

Lo primero que debemos destacar, cuando buscamos información y material sobre el estudiante online, es lo poco que hay escrito sobre ese tema si lo comparamos con lo escrito y estudiado que ha sido el profesor online; y de hecho, la mayoría de lo escrito, se orienta a ayudar al profesor en su tarea. Es como si el alumnado no necesitara ayuda, o no fuera una parte importante de la ecuación.

Si, como ya se ha visto aquí, para que una clase tenga éxito ha de estar vinculada a las emociones ¿cómo puede esto aplicarse a la enseñanza online? ¿Es posible crear emociones en la enseñanza online? Como Tix y Johnson proponen en su ensayo «*If Emotions Aids Learning, Does it Online*? » (Tix y Johnson, 2016) la respuesta está en los trabajos asignados:

Se pueden asignar actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar **emociones**, que incluso pueden ser más efectivas fuera de las restricciones de la clase tradicional. En cursos tanto presenciales como **online**, dependiendo de la materia, los estudiantes pueden:

- Plasmar observaciones de algún aspecto del mundo natural
- Visitar museos o lugares históricos
- Entrevistar a personas de gran virtud o experiencia
- Presenciar algún tipo de habilidad humana
- Trabajar con preguntas controvertidas –como interpretar un fenómeno religioso, o lo que causó a los humanos participar en el Holocausto –que provoquen discusiones profundas

- Tratar de resolver las complejidades de la historia de una persona particularmente intrigante (Tix y Johnson 2016:B34)[71] (negrita en el original)

A través del Departamento de Formación, uno de los seminarios sobre «preguntas esenciales» o el uso de preguntas en la clase online, tuvo diferentes enfoques según la asignatura. Se crearon cuatro presentaciones: una para los profesores en general, una específica para los profesores de STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics), otra para los profesores de Ciencias Sociales (Historia, Sociologia, Psicologia), y otra para los profesores de arte (Música, Fotografía, Pintura, etc.). La intención era dejar muy claro que en cualquier materia se debería exigir al alumno el pensamiento crítico, la discusión, la reflexión y la escritura. Los profesores de asignaturas como las matemáticas especialmente, sienten que no es posible que en sus clases se escriba o se discuta. Estos seminarios tuvieron muy buena acogida y en futuras conversaciones con ellos se les preguntará por los cambios realizados y los resultados.

Si queremos tener una enseñanza online de calidad, donde el alumno reflexione y donde el aprendizaje sea activo, implica que exista una escritura creativa, expresiva, sin importar la asignatura. Para que el alumno se sienta vinculado a una clase, parte de ella y se relacione con los tres elementos (aunque también es deseable un cuarto, la relación con la comunidad) de los que ya se ha hablado: la relación con la materia, con el docente y con los compañeros de clase.

Otro factor muy importante para el alumno online es que el profesor deje muy claro lo que espera de él, por lo que más adelante en este trabajo se hablará de la importancia de la rúbrica.

[71] Experiential activities that help students develop knowledge **emotions** can also be assigned, sometimes maybe even more effectively out the ordinary constraints of a traditional classroom. In both face-to-face and **online** courses, depending on the subject, students can: (a) record observations of some vast, ancient or intricate aspect of the natural world (b) visit museums or historical sites that are repositories of "great things" (c) interview others who possess great virtue or life experience (d) witness various kinds of astounding human skill (e) personally experiment with phenomena that cause them to wonder (f) work through controversies or "big" questions –such as how to interpret a religious phenomenon, or what caused fellow human beings to participate in the Holocaust− that provoke passionate discussion (g) Grapple with the complexities of a particularly intriguing personal story.

3.5. La enseñanza de la escritura creativa en Estados Unidos

Según D. W. Fenza, el término «escritura creativa» fue, tal vez, acuñado por Emerson en 1837, en un discurso, en el que se refirió a la «lectura creativa» como réplica a los restauradores de las lecturas, los correctores, los bibliomaníacos de todo tipo». Para Emerson, el espíritu de América era su proclividad a añadir, probar, rebelarse e innovar. (Fenza, 2000: 13)

Las primeras clases, escribe Fenza, se ofrecieron en Harvard en la década de 1880 y eran en parte una revuelta contra la filología.

Estas nuevas clases en escritura enfatizaban la práctica, la estética, la observación personal, y la creatividad por encima de la teoría, la historia, la tradición y el conservadurismo literario. En 1884, el profesor Wendell ofreció su primer curso de composición avanzada. Una fusión del estudio y la práctica del periodismo, técnicas literarias, gramática, retórica y estética, que el propio Wendell llamó «experimento educativo». A pesar de que los alumnos tenían que escribir todos los días, el curso tuvo 150 alumnos en el siguiente curso. Uno de los alumnos de Wendell, Williams Mearns, realizó un experimento en un instituto y descubrió que la escritura creativa era un elemento extremadamente efectivo para motivar a los alumnos a aprender y a escribir bien. Sus clases enfatizaban la motivación, la participación, la creatividad y la expresión frente a la disciplina, la memorización y la repetición.

Durante la década de 1920, la filología dio paso a diferentes prácticas de crítica literaria, lo cual aún estaba muy conectado a la idea de la tradición germánica de enseñanza (el *wissenschaftlichte methode* o método científico). Las clases de escritura creativa pasaron a ser vistas como una falta de respeto a los monumentos literarios; «dichas clases eran en

el mejor de los casos, demasiado intuitivas e inocentes, y en el peor, irracionales e ignorantes». (Fenza, 2000:14)

En 1930, un profesor asociado de la Universidad de North Carolina, Norman Foerster, llego a ser el director del departamento de letras en la Universidad de Iowa (universidad que en en la actualidad cuenta con el programa más completo de Escritura Creativa en Estados Unidos). Como Wendell y los pioneros en Harvard, Foerster vio la literatura como una colección de obras de arte, así como creaciones históricas. En su departamento, buscó sintetizar el proceso de estudiar literatura por su belleza, humanismo, sabiduría e importancia histórica. Su programa fue el primero en contener los elementos básicos de los programas de escritura creativa actuales: un curso de estudio que permite conseguir un grado, seminarios para los escritores en el uso de la escritura y la forma, el estudio de la literatura como arte, y un trabajo creativo de tesis.

El interés contemporáneo por las letras ganó interés a finales de 1940 y principios de los 50. Este auge de la escritura creativa y ese cambio de la mirada principalmente histórica, a la histórica y creativa, dio a muchas mujeres la inspiración para entrar en un mundo que estaba cerrado a ellas anteriormente. Como la poeta y presidenta de la Asociación de Escritores y de Programas de Escritura (AWP), Carolyn Kizer, dijo: «Las mujeres son las guardianas del secreto mejor guardado del mundo: las vidas privadas de la mitad de la humanidad». (Fenza, 2000:15)

Aunque la Asociación de Lengua Moderna (MLA) fue fundada en 1883 y pronto tuvo cientos de alumnos de literatura inscritos, los profesores de escritura creativa tardaron mucho más en crear programas, departamentos o una asociación. No se asociaron hasta que no vieron que necesitan unificar el nivel de sus programas, asegurarse un lugar académico y crear nuevas oportunidades para que los nuevos escritores pudieran publicar.

La AWP fue creada en 1967 por el escritor R.V. Cassill en la Brown University, con solamente 15 miembros representando programas de 13 universidades, pero pronto estableció una serie de servicios para los escritores, profesores y estudiantes, como antologías, guías de escritura, una conferencia anual, competiciones, premios y ayuda técnica para los escritores que enseñan. La asociación tiene más de trescientos programas en la actualidad

está centrada principalmente en elevar el nivel y apoyar la calidad de la educación artística literaria.

En 1998, la American Council on Education y la Universidad de California llevaron a cabo un cuestionario sobre las aspiraciones de 275,811 estudiantes del primer año en 469 instituciones superiores. En los resultados, el 80.4% de los alumnos dijo haber jugado a un videojuego en el último año, mientras que solamente un 18.7 % dijo haber sacado un libro de la biblioteca. Entre las razones para matricularse en la institución superior, el 74.6% señaló como razón poder ganar más dinero.

Según Fenza, este materialismo y falta de interés por el crecimiento intelectual son indicadores de un problema para cualquiera que cree en las artes y en los valores de las humanidades en la educación superior. En una cultura que sigue acelerando la falta de pensamiento crítico en el entretenimiento, los alumnos y escritores deberían trabajar juntos para preservar el lento y profundo placer de los libres. Las clases de escritura creativa son una manera excelente para mostrar a los alumnos un rango variado de investigación intelectual y virtudes humanas. Como William Hughes Mearns había probado ya en 1920.

3.5.1. Situación actual. Descenso del interés por la escritura creativa

La escritura creativa está desapareciendo de los programas en Estados Unidos en aras de la escritura de guiones. Según Graeme Harper (2015), si un curso de escritura creativa se propone enseñar a escribir literatura, entonces no tiene cabida en él la escritura de guiones, pero si lo que se quiere enseñar es el mecanismo de escribir, entonces este género tendría tanta cabida en él como cualquier otra. El autor denuncia que la escritura de guiones sigue una fórmula y se centra en la acción, no en la creación de literatura como arte (Harper, 2015:111)

Considerado como el más completo de Estados Unidos, el programa de Máster de Escritura de la Universidad de Iowa, perteneciente a los estudios de Bellas Artes (Fine Arts con *major* en inglés), cuenta en el catálogo una serie de clases que van más allá de las esperadas sobre novela, poesía, o ciencia ficción. Clases como «Escritura y Activismo», «Comunicación Creativa Profesional para Negocios», «Escritura Creativa para Músicos», «Escritura Creativa para los Nuevos Media» o «Escritura Creativa para Profesionales de la Salud » son ejemplos de las clases que se ofertan. A pesar de ser una universidad con tan buen prestigio en esta materia y contar con unas clases con un máximo de 20 alumnos, se puede observar que de las 25 clases ofertadas con distintos horarios del Taller de Escritura –la más general de todas ellas−, solamente se llenaron 8 de ellas en el semestre del otoño del 2018.

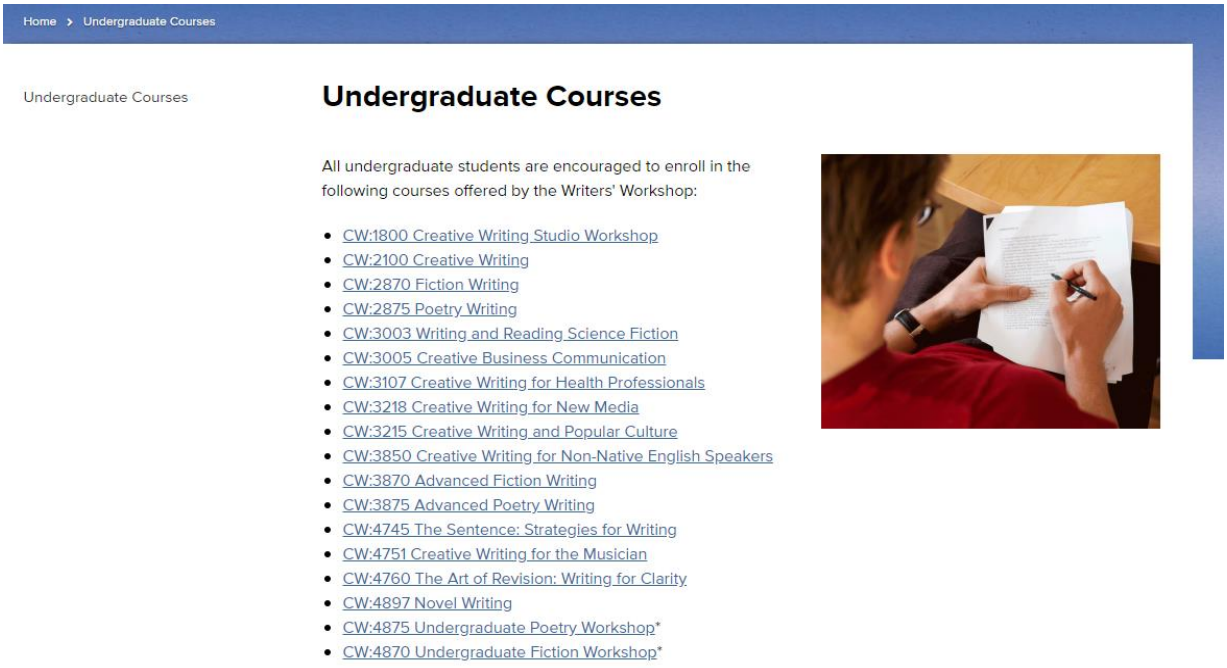


Figura 31. Clases de escritura de la Universidad de Iowa.

Fuente: www.uiowa.edu

La escritura está cada día menos valorada en el sistema educativo; sin embargo, su valor como instrumento de enriquecimiento del lenguaje y del desarrollo del pensamiento crítico, así

como su capacidad de fomentar el valor de la interacción con otros estudiantes y la introspección para generar una meta cognición necesaria en un aprendizaje activo, crean la necesidad de incorporarla a todas las disciplinas, incluidas aquellas que por considerarse de «ciencias puras», no han ahondado en esa posibilidad.

Con la política «abierta» de los *community colleges* de no dejar a ningún estudiante fuera del sistema, cuando el alumno acude para inscribirse tiene que tomar un test (TSI en Texas por sus siglas en inglés) para determinar si el alumno está listo para tomar clases a nivel del college en lectura, escritura y matemáticas. En el caso de que el alumno falle en las tres áreas o en cualquiera de ellas, tendrá que tomar la clase "remedial" que corresponda. Estas clases no conceden créditos y después de tomarlas, el alumno se volverá a examinar del TSI para determinar si ya está listo para el college. Independientemente de lo que piensen estudiar, vayan a ser doctores, peluqueros o soldadores, todos los alumnos de educación superior en EEUU tienen que tomar de forma obligatoria dos asignaturas: Composición I y Algebra.

Si queremos saber el objetivo educativo de las clases de composición, tenemos que dirigirnos al manual de ACGM (Academic Course Guide Manual) del año 2018, donde se enumeran los objetivos de las clases que las instituciones de Texas tienen que cumplir para de esa forma, se puedan transferir los créditos. Allí vemos que los objetivos educativos de la clase Composición I (ENGL 1301) son:

1. Demostrar conocimiento del proceso de escritura individual y en grupo
2. Desarrollar ideas con una intención y un soporte apropiados
3. Escribir en un estilo apropiado según la audiencia y el propósito
4. Leer, reflexionar y responder críticamente a una variedad de textos
5. Utilizar con corrección inglés americano en ensayos académicos (ACGM, 2018: 124)

Los objetivos de Composición II (ENGL 1302):

1. Demostrar conocimiento del proceso de investigación individual y en grupo
2. Desarrollar ideas y sintetizar los recursos primarios y secundarios dentro de los argumentos académicos, incluyendo uno o más ensayos de investigación

3. Analizar, interpretar y evaluar una variedad de textos buscando evidencia lógica y ética

4. Escribir en un estilo que comunique claramente significado, construya credibilidad, e inspire opinión o acción

5. Utilizar el estilo de la disciplina específica (APA, MLA, CMS, etc.) (ACGM, 2018:124)

La clase de escritura creativa (ENGL 2307) no tiene objetivos educativos marcados, quedando al criterio del profesor, el departamento o la institución.

Con estos objetivos educativos, las clases de composición se centran casi exclusivamente en el ensayo de cinco párrafos, lo que ha ayudado a los estudiantes a estructurar y a organizar sus ideas −de eso no hay duda−, pero con una corriente de profesores que rechazan este modelo por pensar que es demasiado rígido, anulando la creatividad del alumno, que ya viene con una práctica casi nula de esta del instituto, así como de investigar, evaluar, interpretar o comunicar, lo que frustra a los profesores, que tienen que enseñar a los alumnos todos estos objetivos en un cortísimo periodo de tiempo.

Esta idea de la escritura, donde el profesor de composición tiene que corregir hasta el último el error en la composición ha creado una situación estresante y de enorme trabajo para el docente. Esto se debería corregir con una formación al profesor en otras maneras de corregir, en la corrección por parejas, y otras soluciones que no solamente han demostrado estupendos resultados para el aprendizaje del alumno, sino que liberan al profesor de una carga (a veces no solamente en sentido figurado) que repercute en la mejora en la enseñanza y el aprendizaje. Para enseñar escritura hay que saber enseñar, no solamente saber escribir y otro problema que surge en estas clases es la suposición de que para ser un profesor de un arte como la escritura creativa primero hay que ser escritor, y luego, muy de lejos, hay que ser profesor. Esta corriente ha llevado a tener profesores que, aunque posiblemente muy valorados por su talento, carezcan de una pedagogía necesaria para la enseñanza, especialmente para la enseñanza online, que requiere un entrenamiento añadido imprescindible.

Esto ha creado un problema con varios puntos:

1. Los alumnos no están acostumbrados a escribir porque durante la primaria y la secundaria la mayoría de los exámenes son de tipo test.
2. Los alumnos llegan a la clase obligatoria de composición con un nivel muy bajo de escritura.
3. Los profesores no tienen generalmente el conocimiento pedagógico o el apoyo institucional para aprender otras maneras de evaluar, lo que les lleva a una frustración.

Esto lleva a la situación absurda e injusta en la educación hoy día, en la que el profesor siente que trabaja mucho más que el alumno. Para romper esto el consejero educativo Mike Schmoker sugiere integrar la escritura en todas las disciplinas, ya sea evaluando teorías políticas, comparando obras de arte, resolviendo problemas reales, contrastando argumentos matemáticos, etc.

Corregir errores individualmente en los trabajos de los alumnos constituye uno de los usos menos eficientes del tiempo del profesor. El modo más poderoso y eficiente de mejorar la escritura de los alumnos es mediante una clase en la que el enfoque sea el profesor demostrando el aspecto necesario. Esta forma de enseñanza es especialmente efectiva cuando se centra en ejemplos de buena escritura. (Schmoker, 2018:26)

Este autor y consejero educativo habla de la transformación del instituto Brockton, el cual pasó en un año de ser el instituto con menor éxito académico en todo el estado de Massachusetts a mejorar los niveles en todas las asignaturas. Esto fue fruto de incorporar un proyecto curricular basado en la lectura, escritura, pensamiento y razonamiento. A los cinco años de dicha implantación, el centro se encontraba entre los diez primeros del estado, sin que hubiera habido un cambio en el profesorado o en la demografía de los alumnos. (Schmoker, 2018:27).

Pero para lograr que los alumnos escriban, los profesores tienen que deshacer algunos mitos sobre la escritura. Linda Barnes (en Adams, 2013) nos habla de estos mitos o creencias:

1. Solamente ciertas personas especiales pueden ser llamados escritores.
2. Escribir es fácil para los buenos escritores.
3. Necesito saber lo que quiero decir antes de empezar a escribir.

4. Para ser un buen escritor tienes que sufrir.
5. Contar la verdad es peligroso.
6. Usar un diccionario o un diccionario de rimas es hacer trampa.
7. Pedir ayuda a alguien está prohibido.
8. Tengo que ser bueno en ortografía y gramática.

También contraria a la rigurosidad del ensayo de los 5 párrafos, según expresa en "Beyond the Five-Paragraph Essay" para la revista de educación *Educational Leadership*, *Kimberly* Hill Campbell (Campbell 2014) reflexiona sobre la forma en que esto ha cortado las alas de la imaginación de los estudiantes, que están demasiado concentrados en meter las frases en unas estructuras demasiado rígidas, en vez de centrarse en buscar la mejor manera de expresarse.

Mientras leía los ensayos… no veía evidencia de las discusiones profundas– incluso debates– que había escuchado en clase sobre las decisiones en sus relaciones del personaje principal, sobre el final del libro, o sobre las elecciones de Hurston como escritor (como el uso del dialecto). Sus ensayos eran frases encajadas en una fórmula. La organización era evidente, pero el pensamiento no.

Y añade lo que parece ser la idea más triste: "Tuve que mirar el nombre de los alumnos porque no había evidencia de sus voces personales". (Campbell, 2014:61)[72]

Así, dos corrientes principales en la enseñanza de la escritura: por un lado los que consideran que tiene que ser más libre y no estar restringida al encorsetamiento del ensayo de los 5 párrafos, y por otro, los más puristas que opinan que se debería enseñar de una forma técnica, volviendo a la enseñanza de la retórica, algo que los alumnos deberían aprender en la enseñanza secundaria, pero durante muchos años (y algún director de instituto de

[72] As I read the essays…I saw no evidence of the rich discussions –even debates- I'd heard in class about the choices the main character makes regarding relationships, about the book's ending, or about Hurston's choices as a writer (such as the use of dialect). Their essays were sentences slotted into a formula. Organization was evident, but thinking was not.

Odessa aún da esa pauta a sus profesores) de «mientras se entienda lo que quieren decir, está bien», no ocurre así.

Tom C. Hunley (2015) describe el problema:

> Como profesores de escritura creativa, estamos interesados en explorar todos los medios para retar a nuestros alumnos a ver cuánta disciplina y destreza requiere la tarea. Vemos que muchos poetas jóvenes, aprendices de escritores de escritura de no ficción, e incluso algunos escritores principiantes de ficción, piensan que basta con escribir entradas en un diario sobre los pensamientos y sentimientos importantes. Creemos que una vuelta a la retórica podría ser la única manera de mostrar que los escritores creativos tienen que dominar tanta técnica como una bailarina de ballet o un intérprete de oboe.[73](Hunley, 2015:9)

A escribir se aprende escribiendo, y no hay otra manera, de la misma manera que se aprende a tocar un oboe practicándolo. Aunque la idea de que todos los estudios en Estados Unidos tengan que tener una clase de matemáticas y otra de inglés, lo cual puede parecer acertado, no lo es tanto si el alumno viene con unas deficiencias tan claras de la enseñanza secundaria. Los profesores de matemáticas tienen las mismas quejas que los profesores de inglés, el nivel de los alumnos a su llegada a la educación superior es muy pobre.

Esta falta de escritura correcta no es solamente un problema con el que se enfrentan los profesores de escritura creativa, sino en general todos los profesores, y en concreto, por ejemplo, los profesores de escritura legal, donde una coma puede significar una enorme diferencia en un contrato. Esto toma un cariz preocupante, especialmente en una institución como Odessa College, donde los semestres son tan cortos, además de ser una institución abierta, por lo que no se les pide a los alumnos ningún examen de entrada, carta de recomendación, entrevista, etc. Los únicos requisitos, como ya se ha explicado, es que

[73] As creative writing instructors, we're interested in exploring all avenues that challenge our students to see how much discipline and craft is involved in the undertaking. We find that many young poets, apprentice writers of creative nonfiction, and even some novice fiction writers think it's enough to write diary entries about their important thoughts and feelings. We believe that a return to rhetoric could be one way of showing that creative writers have to master as much technique as ballet dancers or oboists

para tomar las clases de crédito, pasen el examen de matemáticas y de inglés, que como se puede deducir, es de entendimiento básico de inglés, por lo que aprobarlo no significa que se tenga un buen nivel de escritura.

Moberg y Kobylarz denuncian la separación entre las clases de composición –que como ya ha quedado expresado, son obligatorias en su nivel más básico en todos los estudios en Estados Unidos – y la escritura creativa. Opinan que los alumnos deberían escribir de una forma creativa durante todo el periodo de su formación y están en contra de los que denominan el concepto de *mastery before writing* o la idea de que hay que dominar la técnica de la escritura antes de empezar a escribir. Citan el ejemplo de Sandra Cisneros, −escritora que emocionó con su primera novela «La Casa en Mango Street» (Vintage, 1991) − y que se refiere a sí misma como «niña silenciosa, y joven silenciada», dado que no había adquirido el conocimiento o autoridad suficientes para escribir nada relevante. (Moberg y Kobylarz, 2015:8)

3.5.2. Importancia de la escritura creativa en la enseñanza de una lengua extranjera

En los Estados Unidos no podemos obviar que una parte del problema de la escritura pobre o deficiente es la gran proporción de estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, especialmente en estados fronterizos como Texas o California. Datos oficiales del censo de EEUU del año 2017 dice que 15.6% de habitantes hablan en casa un idioma diferente del inglés, y de porcentaje, el 9.1% habla español (datos tomados de https://factifinder.census.gov). La paradoja es que los alumnos que han aprendido una primera lengua en los países de origen de forma consistente y con un énfasis en la escritura y la gramática (como es el caso de los españoles que viven en Odessa), una vez que aprenden el vocabulario necesario, no tienen problemas en la escritura. Lo mismo ocurre con los alumnos que tienen que acudir a las clases de apoyo, porque en esas clases se les enseña a escribir correctamente.

3.5.2.1. La generación 1.5

El término *Generation 1.5* fue acuñado en los años 60 por Ruben Rumbau y denomina a esas personas que fueron traídas a los Estados Unidos a una temprana edad por los padres, primera generación de inmigrantes que a menudo tienen aún fuertes lazos con sus países de origen. Sintiéndose americanos pero con una identidad compartida, presentan problemas lingüísticos y de escritura muy específicos, puesto que empezaron con el inglés más tarde que sus propios hermanos pequeños, y a su vez, fueron traídos antes de tener una formación firme en su propia lengua de origen. En muchos casos, la inmersión en la lengua inglesa fue directamente en el instituto y posiblemente a mitad de curso. Estos alumnos presentan deficiencias en la escritura y gramática del inglés, siendo muy difícil evaluar su nivel de competencia, ya que aprendieron su lengua materna en casa. En general, el colegio fue su primera toma de contacto con el inglés, lo que en muchos casos fue traumático. Una vez adaptados al sistema del inglés, siguen manteniendo el español oral en casa sin tener clara una estructura gramatical, ya que nunca lo leen o escriben y el nivel de lengua generalmente es muy bajo, adecuado solamente al ámbito doméstico.

Cuando estos estudiantes entran en el college −especialmente si llegaron siendo adolescentes− aún están en el proceso de aprender inglés, pero dado que ellos se sienten cómodos hablándolo, no ven la necesidad de tomar las clases básicas de recuperación para lograr el nivel de vocabulario, gramática y escritura que necesitan para el mundo académico. Por este motivo, este grupo de estudiantes son los que suponen un reto mayor, ya que ellos sienten que han pasado los exámenes de la secundaria y simplemente por eso, están capacitados para tomar las clases de composición.

Son los estudiantes de esta «generación» los que más suspenden, y en una ciudad como Odessa, que está localizada tan cerca de la frontera con México, constituyen un grupo muy numeroso. También son los que más problemas presentan en su transición a la vida académica, y los que tienen un mayor riesgo de abandonar los estudios.

Linda Harklau, que los define como «estudiantes que entran en el mundo académico cuando aún están en el proceso de aprender inglés», explica en *Generation 1.5. Students and*

College Writing (2003) que uno de los problemas es que a estos alumnos se les coloca en clases de menor exigencia, con lo que llegan a los centros de educación superior con un nivel de preparación aún menor del que los demás alumnos traen− ya de por sí, deficiente. Su instrucción se basa principalmente en escritura siguiendo modelos, en ejercicio de respuestas cortas o en dictados. En comparación con los estudiantes que no pertenecen a esta generación y tienen que escribir de forma argumentativa y analítica, estos alumnos, aunque pueden tener las habilidades cognitivas necesarias, pueden estar en inferioridad debido la falta de competencia en la escritura. Esta investigadora también advierte del posible error de los profesores, que mostrándose demasiado poco rigurosos en su exigencia con este tipo de alumnado, pueden estar arriesgando su futuro académico (Harklau, 2018:188).

Para solucionar este problema, las instituciones deberían crear un programa de apoyo específico para estos alumnos. Odessa College ha comenzado un programa piloto en el que los alumnos que toman Composición I y muestran este tipo de problemas en la escritura, se vean obligados a acudir un día por semana una clase de apoyo en la escritura de los trabajos. El *college* cuenta también con un grupo de tutores y un Centro de Escritura donde los alumnos pueden acudir en cualquier momento y obtener ayuda.

Odessa College ofrece dos tipos de clases de inglés: unas clases gratis, financiadas con dinero estatal y federal de inglés, digamos «general» de tres horas al día y cuatro días a la semana y las clases de inglés del *college*, que están diseñadas para enseñar un inglés más académico, pensando en personas que quieren realizar estudios superiores. Mientras en las primeras, los alumnos tienen que hacer un examen de nivel, en las del *college*, no. Estas clases son de cuatro tipos, marcados por el Comité de Educación de Texas (THECB, por sus siglas en inglés):

- Lectura y Vocabulario
- Comunicación oral
- Gramática
- Escritura

La idea es que el alumno acuda a las cuatro clases, que se ofrecen en pares cada semestre, pero es este el que elige a las que acudir. Aunque en todas ellas no se aísla completamente la destreza, lógicamente es en la clase de escritura donde tienen que desarrollar más material escrito.

Dependiendo del tipo de educación previa de la persona y del tiempo que lleve en el país, entre otros conceptos, va a tener mejor gramática y expresión escrita que oral, por ejemplo –los españoles son notorios en esto− o viceversa, pero incluso los que tienen una mejor gramática y destreza escrita tienen problemas para conectar con el inglés de forma emocional, porque todo su mundo relativo a las emociones –familia, amigos− y a las sensaciones –música, comida− está vinculado al idioma materno, el español en la mayoría de los casos.

Dado que el español tiene una gramática mucho más compleja que el inglés, los estudiantes se animan viendo que para ellos es fácil entender las reglas gramaticales y reciben esas clases con mucho interés. Estos estudiantes tienen menos dificultad para entender conceptos como «infinitivo», «pronombre» o «sujeto» que los alumnos de composición cuya primera lengua es el inglés. Como anécdota, diré que es un comentario común entre los profesores de composición que «los alumnos de ESOL nunca ponen mal un apostrofe». Esta facilidad para entender las reglas de la lengua, sumado a una gran motivación resulta en un progreso muy satisfactorio en el desarrollo de la escritura como aprendizaje de la gramática, pero es difícil que perciban la escritura fuera del valor funcional y se interesen por ella, dado que para un fin personal con una motivación intrínseca, ellos eligen escribir−comunicarse en general−, en su primera lengua.

En el estudio de Caropreso, Haggerty y Ladenheim (2016) se hace la distinción entre *critical-thinking writing* y *gramatical writing*, entre escritura de pensamiento crítico y escritura gramatical.

> […] llamamos «escritura de pensamiento crítico», definida como la habilidad de construir una tesis, defender un argumento, apoyarlos con datos empíricos, reconocer posiciones alternativas, sintetizar, analizar, y llegar a conclusiones. Distinguimos escritura de pensamiento crítico de escritura gramatical, que incluye gramática, ortografía,

> estructura de oración y párrafo, y organización de ensayo[74] (Caropreso, Haggerty y Ladenheim, 2016: 258)

Aunque esta distinción sea clara, todos los alumnos, tanto los que tienen como idioma materno el inglés, como para los que el inglés supone una segunda lengua, deberían escribir de forma creativa y personal, desarrollando su lenguaje, su expresividad y su pensamiento crítico. Más adelante se hablará en este trabajo de la necesidad de formar al profesor.

3.5.2.2. Dificultades para los alumnos de una lengua extranjera

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido probando nuevas metodologías, −de un sistema puramente gramatical se pasó a un sistema más comunicativo, basado en conversaciones que el alumno tenía que repetir y memorizar, de ahí se pasó a la idea de la inmersión− y tras muchos intentos y metodologías, nunca se ha llegado a un sistema que funcione de forma completa.

Michael Hubert (Hubert, 2014) denuncia que los programas de inglés como lengua extranjera, han cambiado de gran manera en los últimos 50 años, y el cambio más fundamental es que se ha concentrado en una competencia comunicativa, y aunque la mayoría de los profesores parecen estar enfocados en la enseñanza de la lengua hablada, no necesariamente aplican la competencia comunicativa a la escritura del mismo modo. El mismo autor indica:

> Por desgracia, este cambio en el enfoque hacia una competencia comunicativa no parece que se haya aplicado a la escritura del mismo modo que se ha hecho con la expresión oral. Las investigaciones de la escritura en una segunda lengua han determinado que la escritura no

[74] […] we coined the term "critical-thinking writing," defined as the ability to construct a thesis, build an argument, support arguments with empirical data, acknowledge alternative positions, synthesize, analyze, and draw conclusions. We distinguished critical-thinking writing from grammatical writing, which includes grammar, spelling, sentence and paragraph structure, and paper organization.

es simplemente otra forma de discurso, sino que tiene su propio proceso comunicativo y que requiere una serie de habilidades que permiten al que las usa lograr unas tareas lingüísticas que no son posibles con el mero discurso hablado (Leki, 2002; Silva y Matsuda, 2002, en Hubert, 2014:1).[75]

La escritura en sí misma parece haber sido enseñada con el propósito de enseñar la gramática en el pasado, y simplemente relegada en el presente por una visión comunicativa del aprendizaje. Parece que se ha pasado de un lado a otro del péndulo sin encontrar el modelo perfecto, en el que se combinen las destrezas de una forma armoniosa.

Como el profesor Hernán Avila apunta: «para resolver problemas y crear actividades que lleguen a los alumnos, el profesor tiene que ser creativo (Avila 2015:93). Un profesor tiene que ser creativo si quiere ser innovador, motivador e impulsor del aprendizaje activo y del pensamiento crítico, y esto significa un mayor reto aun cuando se trata de enseñar –y de aprender− una segunda lengua.

Ya es 1998, el North Carolina State Department of Public Instruction, en su guía *Learning to Write, Writing to Learn* (1998), texto para orientar a los docentes de una segunda lengua en la enseñanza de la escritura, nos habla de las dificultades de la corrección en la escritura en una segunda lengua:

Los profesores de lengua extranjera están de acuerdo en que la corrección de la escritura es una tarea difícil y larga. Se sienten incómodos con los errores gramaticales e incluso impacientes cuando los errores se refieren a material que ha sido visto en clase. Se preguntan si deberían corregir todos los errores, algunos errores, o si deberían ignorarlos. Se plantean si deberían poner una buena nota cuando el contenido es bueno pero la forma

[75] Unfortunately, this shift in focus towards communicative competence does not yet appear to have applied to FL writing in the same way it has been to FL speaking. Mainstream second language (L2) writing research has determined that writing is not simply another form of speech, but is instead its own communicative process, one which requires a different set of skills and which allows the language user to accomplish linguistic tasks which are not possible with speech alone.

es pobre, o cuando la forma es correcta pero el contenido es escaso e irrelevante (North Carolina State Dept. of Public Instruction, 1998:128)[76].

Es posible que los alumnos tengan una falta de hábito de lectura y escritura en su primera lengua, con lo que la ansiedad al escribir es mayor, por lo que esta guía propone corregir el trabajo de los alumnos mediante una rúbrica holística, que evalúe el trabajo como un todo y no se centre en cada error. Sobre la rúbrica se hablará más delante de una forma más extensa.

3.5.2.3. Sentimiento de Pérdida de Identidad en el Aprendizaje de una Segunda Lengua

El alumno de una segunda lengua vive entre dos culturas. Para ilustrar esto, en su poema "I am a door", Nagesh Rao se describe a sí mismo como "atrapado entre dos habitaciones/saltando de una a otra". Termina diciendo que ve y siente las dos, pero no parece pertenecer a ninguna. Este poema está incluido en su publicación *Are We Caught between two Cultures? The Importance of Teaching Cultural Marginality in Our Classrooms* (1995).

Incluyo aqui el poema de Nagesh Rao (traducción en las notas a pie de página) porque ilustra a la perfección los sentimientos de adquisición y de pérdida:

<u>I am a door</u>

I am caught between two rooms
swinging from one to another
grasping moments as the wind
sways me from the first to the next
living, loving, caressing life in each

[76] Foreign language teachers agree that correcting writing is a difficult and lengthy task. They feel uncomfortable with grammatical errors and even impatient when the errors involve material which has been extensively "covered". They wonder whether they should correct all the errors, some of the errors, of whether they should ignore them altogether. They debate on how to award a grade when the content and the meaning are good but the form is poor or when the form is accurate but the content and meaning are scant and not relevant to the task.

taking a little from one
and giving to the other, and back.

I hear the strains of my mother's voice
over the aroma of the eggplant curry
wafting over my father's intense study
of the Indian Express –his favorite newspaper.
The aunts and uncles came in droves
to my sister's wedding to eat
and gossip during the ceremony,
and through the night
glimpses of life…very Indian.

In the other room, the surround sound
heard Simon and Garfunkel over trouble waters,
while Pink Floyd cried about the walls in our lives
Simpsons and Butterfinger were definitely in
as Gore and Quayle babbled using innocuous verbiage
the computer was never shut off

As reams of paper saw term papers
discuss new ways to communicate
glimpses of life…very American.

Between these two worlds
I am happy, confused, angry
And in pain-all at the same time
For I am a door
Caught between two rooms
I see and feel both of them
But I don't seem to belong to either[77] Nagesh (1995:3)

[77] Estoy atrapado entre dos habitaciones, balanceándome de una a otra; viviendo los momentos según el viento me lleva de una a otra; viviendo, amando, acariciando la vida en cada uno, tomando un poco de uno y llevándolo al otro y vuelta. Oigo la voz chillona de mi madre sobre el aroma de la berenjena con curry flotando sobre el estudio intenso de mi padre del Indian Express –su periódico favorito; las tías y tíos vienen en manadas a la boda de mi hermana para comer y cotillear en la ceremonia y durante la noche, visiones de la vida –muy india; en la otra habitación, el sonido de Simon y Garfunkel sobre aguas turbulentas, mientras que Pink Floyd se quejaban de los muros en nuestras vidas. Los Simpson y Butterfinger estaban incluidos

Este poema muestra de forma muy clara y visual la pérdida de identidad y la mezcla de sentimientos que implica la asimilación de otra lengua y cultura. El autor muestra esa pérdida de identidad en gran parte por la asimilación de la cultura americana, representada de forma fantástica por la comida basura (*Butterfinger* es una marca de barritas de chocolate), el trabajo incesante y la música que habla de muros y puentes. Este poema ilustra la pérdida de identidad en el bilingüismo y no son muchos los trabajos que han estudiado esa pérdida de identidad, así como el miedo a sentirse entre dos mundos y sentir que no se pertenece a ninguno. «Distanciarse de la lengua materna puede llevar a un profundo sentimiento de que se pierde la «voz interior'» (Disney, 2014:27)

En su autobiografía *Hunger of Memory* (Dial Press, 1982), Richard Rodríguez escribe de la creciente distancia de su familia hispanohablante según iba recibiendo honores en sus logros académicos en inglés. «Cuanto más éxito tenía el hijo en un mundo angloparlante, menos era su hijo» (Rodríguez, en Yagelski, 2000). Aunque es comprensible, ¿no puede sentirse de la misma manera el alumno de la primera generación en la familia en cursar estudios superiores?

Pekrun, Goezt, Titz y Perry (2002) estudiaron las emociones que conlleva el aprendizaje y descubrieron que la ansiedad era la emoción más común en los estudiantes de una segunda lengua y que es conveniente que el profesor haga a los alumnos reflexionar sobre sus emociones en lo que ellos llamaron «meta-emoción» para que de esa manera aprendieran a superar las malas emociones y a fomentar las buenas. Según sus estudios, las emociones académicas han sido ignoradas durante mucho tiempo en la psicología de la educación, con la excepción del test de ansiedad. En su estudio catalogaron las emociones de los estudiantes –disfrute, esperanza, orgullo, ansiedad, vergüenza, desesperación, y aburrimiento, entre otras− y crearon un cuestionario para medir estas. Los sentimientos y

como Gore y Quayle charlaban de cosas sin consecuencias, visiones de la vida –muy americana.. Entre estos dos mundos; estoy feliz, confundido, enojado y dolorido-todo a la vez; porque soy una puerta atrapada entre dos habitaciones; veo y siento los dos, pero no siento que pertenezca a ninguno de los dos.

emociones más comunes a las personas aprendiendo una segunda lengua son la ansiedad y el orgullo. Según estos investigadores, las emociones positivas relacionadas con el aprendizaje, como la esperanza, el orgullo, la admiración o la empatía, no son menos representativas que las emociones negativas, por lo que merecen ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar y de llevar adelante una clase.

Para obtener un cuadro más completo de la realidad académica de los alumnos sería necesario analizar las experiencias positivas también. Dicho análisis puede ser de importancia específica para diseñar los ambientes educativos, de modo que apoye al bienestar psicológico de los alumnos y prevenga y modifique las emociones negativas. (Pekrun et al 2002:13)[78]

Los estudiantes de inglés como segunda lengua están centrados en la escritura como habilidad y como proceso; la escritura les interesa como manera de progresar en la vida, sobre todo profesionalmente. Estos alumnos quieren aprender a escribir una carta profesional, a crear un documento en Word o una presentación en PowerPoint; su sentido de la funcionalidad es muy grande. La motivación es muy clara, pero no es intrínseca, ningún estudiante me ha dicho nunca que quiere aprender inglés por el mero hecho de aprenderlo o disfrutarlo o por el orgullo en sí de hablarlo. Los docentes deberíamos potenciar ese orgullo y tal vez sea esa la clave del fracaso en la enseñanza de un segundo idioma.

Es una tarea complicada para los docentes en Estados Unidos hacer sentir a los alumnos de inglés como segunda lengua que se deben sentir orgullosos de su lengua materna y no perderla, y al mismo tiempo, crearles la motivación a escribir en inglés de una forma rica y expresiva. Los alumnos suelen expresar la falta de voz interior que implica esa escritura en la segunda lengua, que les produce un distanciamiento. Como Mercuri explica «en los Estados Unidos, los alumnos son considerados cultos cuando lo son en inglés» (Mercuri,

[78] To obtain a more complete picture of students' academic reality, it would seem necessary to analyze their positive experiences as well. Such an analysis may be of specific importance for designing educational environments in such ways that they foster students' psychological well-being and learning beyond perspectives of preventing and modifying negative emotions.

2012:8). Esto pone a los alumnos cuya primera lengua es otra que el inglés en clara desventaja, pero el docente debería utilizar esto para motivar al alumno con el factor orgullo del que antes se ha hablado.

Según Ushioda y Dörnyei expresan:

> Cuando la emoción es un acto prominente de un sentimiento posible, incluso un sentido fuerte de miedo, esperanza o incluso obligación, existe un camino claro que guía a la motivación y a la acción. (Ushioda y Dörnyei, 2009:47)

Esta idea sigue la misma línea del sistema de Dörnyei (2005) y su «sistema emocional del yo», nos da las bases para el estudio del yo en la segunda lengua. Este sistema expone:

> Los posibles «yos» ofrecen el más poderoso, y a la vez el más versátil, motivador, auto mecanismo, representando las ideas del individuo de lo que podría llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser, y lo que teme poder llegar a ser[79] (Dörnyei, 2005:211)

Como docentes, es importante escuchar al alumno –y hacerle reflexionar− para que exprese su deseo del que le gustaría llegar a ser; ayudarle a ser el que podría (y puede) llegar a ser, y animarle a vencer el miedo al que teme poder llegar a ser.

3.5.2.4. Beneficios de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera

La creatividad en las clases de lenguas ayuda al alumno a crear estructuras gramaticales con su propia voz, no con la repetición de esquemas y estructuras creadas por otros. El alumno necesita crear con su mente para «fijar» la nueva estructura. El antiguo método de

[79] Dörnyei argues that "possible selves offer the most powerful, and at the same time the most versatile, motivational self-mechanism, representing the individual's ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming"

repetición o *drill* no tiene sentido hoy día porque está desfasado y no se ajusta a la corriente moderna de la educación activa. El alumno tiene que repetir estructuras, pero tiene que hacerlo con mensajes personales que le conecten con su yo interno, aunque no es fácil motivar a los estudiantes para que escriban; aún más difícil es motivarles a que lo hagan en una segunda lengua. Los alumnos de una segunda lengua viviendo en un país que no es el suyo necesitan más que ningún otro alumno hablar de sus problemas y de sus emociones, puesto que están en una posición de minoría social.

Como vimos al comienzo de este capítulo, las investigadoras Lengelle y Meijers, explican que hay tres tipos de escritura: a) creativa, b) expresiva e c) introspectiva y de reflexión y que pueden estar conectadas entre sí. Proponen tareas en los que los alumnos de una segunda lengua tengan que ir más allá de las presentaciones en primera persona, que son comúnmente el tipo de trabajo de escritura de estos alumnos. Explican que generalmente tienen que desarrollar textos con frases demasiado simples y sin ninguna imaginación. Como ejemplo de trabajo diferente y más rica en expresividad muestran una tarea en la que el alumno tiene que desarrollar un vocabulario más rico –las estructuras verbales son más complejas porque no se basan en el modelo único de frases en tiempo presente− y más abstracto; podríamos decir que más «poético».

«Para presentarte, completa las siguientes frases:

1. Si fuera en un vuelo transatlántico hoy, le diría a mi compañero de asiento estas dos verdades (o invenciones) sobre mí;
2. Líneas de un poema u otro texto que me inspiran o que me describen son (por favor, cita la fuente si puedes);
3. a) El mayor miedo que tengo en relación con la escritura (poesía/ficción) o el proceso creativo es…b) Siento que una solución a ese miedo podría ser…
4. Utiliza tres términos que definan tu papel en la vida (madre, analista de ordenadores, botánico aficionado) y tres sustantivos o adjetivos que sientas que te definen (sanador, tímido soñador, detective del alma);

5. Escribe una frase sobre ti y escríbela de nuevo diciendo lo contrario. Escribe las dos de forma que parezcan verdad. (Puedes elegir una palabra o descripción que te es familiar o ha sido utilizada para describirte)».[80] (Lengelle y Meijers, 2014:59)

Como se puede observar, esta composición se aleja de la mera introducción del alumno, creando una tarea mucho más creativa, y en la que se le dan recursos al alumno para que sea expresivo.

En el ensayo de Fernández, Peyton y Schaetzel (2017) «A Survey of Writing Instruction in Adult ESL Programs: Are Teaching Practices Meeting Asult Learners Needs?», los autores preguntaron a 471 profesores de Estados Unidos y Canadá sobre el tipo de escritura que sus estudiantes de inglés como segunda lengua tenían que desarrollar para sus clases, y los resultados son muy esclarecedores. Estas son las seis prácticas más comunes:

1. Ejercicios de gramática y signos de puntuación
2. Notas de clase sobre la materia
3. Respuestas cortas a preguntas sobre textos
4. Escritura personal o biográfica
5. Descripciones de eventos
6. Descripciones de datos u observaciones

[80] To introduce yourself, complete the following sentences

1. If I were on a transatlantic flight today, I would tell my seat mate those two true (or fictional) things about me.
2. Lines from a poem or other text that inspire me or have always sounded true for me are (please quote your source if you can):
3. a) The one fear I have about writing (e.g. poetry/story) or the creative process is…
   b) I sense that an uplifting response to that fear might be…

4. Use 3 labels to define your roles in life (e.g. mother, computer analyst, amateur botanist) and three nouns or adjectives that you feel are more your essence (e.g. healer, shy-dreamer, soul-detective).

5. Write a sentence about yourself and then write it again saying the opposite. Write each so that they both feel true. (You might choose a word or description that feels familiar or has been used to label you.)[80]

Y estas son las prácticas al final de la lista, las menos comunes

- Informes o ensayos de investigación
- Reseñas de un libro, producto o película
- Editoriales o anuncios
- Guiones
- Estudios de personalidad
- Poemas

Según el estudio, estos resultados son constantes en todos los niveles. En los comentarios, algunos encuestados mencionaron que los alumnos también escribían materiales, como solicitudes de empleo, informes médicos, listas de la compra y solicitudes del carnet de conducir. Otros mencionaron dictados de clase y escritura de frases cortas, escritura corta basada en fotos, y listas. (Fernandez, Peyton y Schaetzel, 2017:11)

Las conclusiones a las que llega este estudio son:

En primer lugar, hay que hacer más para preparar a los estudiantes en el nivel de escritura que necesitan para la universidad y la carrera profesional. En la actualidad, los estudiantes adultos de inglés como segunda lengua están principalmente tomando notas y escribiendo historias, textos descriptivos y enunciativos de una longitud y profundidad no adecuados. Mientras otros tipos de textos son útiles y necesarios para la vida académica y profesional, la escritura argumentativa/persuasiva requerida a los alumnos en los cursos troncales y de composición no debería ser pasada por alto hasta los cursos superiores de inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, para ayudar a los profesores de inglés como segunda lengua a incorporar escritura argumentativa/persuasiva y una sólida pedagogía de escritura a todos los niveles, estos necesitan claramente sesiones de desarrollo profesional y oportunidades para colaborar con otros profesores. (Fernandez, Peyton y Schaetzel, 2017:16)[81]

[81] First, more needs to be done to prepare students for the writing demands of college and careers. Currently, adult ESL students are primarily taking notes and writing narrative, descriptive, and expository texts of inadequate length and depth. While these kinds of texts are worthwhile and needed for academic and

Reichelt, Leftkowitz, Rinnert y Schultz (2012), proponen que los alumnos de una segunda lengua escriban de forma sistemática:

Es muy conveniente que haya un énfasis en la enseñanza de la escritura en la segunda lengua porque los alumnos a menudo tienen una escritura pobre en las dos lenguas, tanto en la materna como en la segunda, y porque haciendo hincapié en las reglas de escritura de la segunda lengua puede facilitar el aprendizaje general de esta, incluyendo la adquisición de la gramática, mejorando la fluidez en la expresión oral, y el conocimiento de las diferentes formas retóricas en los distintos géneros. ..Por ejemplo, los alumnos pueden escribir sobre temas en la segunda lengua relacionados con la cultura, cumpliendo dos objetivos al mismo tiempo. (Reichelt et al. 2012:12)[82]

Según Marion Davis (Davis 2013), profesora de inglés como segunda lengua e investigadora sobre el tema, la clave está en el tiempo que los alumnos están fuera de la clase, en el que generalmente se utiliza la primera lengua. Si limitamos el trabajo del alumno al tiempo que esté en clase, le estamos bloqueando el aprendizaje. Esta autora propone la inclusión de tareas diarias online para que el alumno conecte con la segunda lengua real, auténtica. La escritura creativa online en grupos de discusión, foros, *blog*s o wikis cumple a la perfección con este objetivo.

La necesidad de crear material y tareas auténticas para los alumnos es imperiosa, así como desarrollar la creatividad y el lenguaje, inculcándoles el placer de leer y escribir en la nueva lengua, pero el problema empieza, otra vez, por la falta de preparación del profesorado en cuanto a pedagogía y metodología. El alumno de inglés, ya pertenezca a la generación 1.5 o a una clase de inglés como segunda lengua, necesita la escritura

---

professional work, the argumentative/persuasive writing required of learners in general education courses and freshman composition should not be neglected or delayed until the higher EFLs.

Second, in order to help adult ESL teachers incorporate argumentative/persuasive writing and sound writing pedagogy at all levels, they will clearly need professional development and opportunities to collaborate

[82] Much is to gained from a focus on teaching writing in FL classroom because students often have weak writing skills in both their L1 and L2 and because a focus on FL writing instructions can facilitate overall TL acquisition, including the acquisition of grammar, increased fluency in oral expression, and knowledge of different cultures' rhetorical forms of diverse genres. …For example, students can write about topics in the TL that relate to the TL culture, thus reaching two goals at the same time.

creativa, donde pueda expresar sus ideas, sus sentimientos y desarrolla su pensamiento crítico.

3.5.3. La escritura creativa a través del campus

Como Schomker expresa: «La escritura posibilita el pensamiento más profundo y el aprendizaje de cualquier contenido. Enseñemos escritura en todos los contenidos. … Hacer que los alumnos escriban en todas las asignaturas podría tener un impacto mayor en los estudiantes de *college* que ningún otro factor»[83]. (Schmoker, 2018:23)

La escritura en la enseñanza superior tiene que estar diseñada de forma que implique una transformación en el estudiante, tanto por el desarrollo de su lenguaje como de su pensamiento crítico. En el terreno profesional, es importante que los alumnos sepan escribir y expresar sus ideas en cualquier campo al que se dediquen. «Cada acto de escritura está unido a una serie de intenciones y convenciones que ocurren en un contexto interpersonal, ocupacional, disciplinario, social y cultural. Así, escribir es también un acto personal de identidad a través del cual los escritores expresan voluntad y creatividad, o expresan su lugar en la comunidad. … En el contexto real, lo que ocurre después es generalmente el aspecto más importante de la experiencia de la escritura: si al jefe le gusta el informe, los lectores disfrutan el artículo o al cliente se le convence, entonces podemos decir que el escritor ha tenido éxito. Si no, el escritor ha fallado». (Breeze, 2012: 2)[84]

Así pues, la escritura no debería estar limitada únicamente a las clases de inglés o composición, ni tan siquiera a las clases de humanidades. La escritura creativa −con su componente de reflexión, pero también de comunicación−, es necesaria en todas las

[83] Writing enables deeper thinking and learning in every content area. Let's teach it in every content area…. Having students write across the disciplines could have more impact on college success than any other factor.

[84] Every act of writing is linked to a set of intentions and conventions which occur in a context of interpersonal, occupational, disciplinary, social and cultural practices. Yet writing is also a personal act of identity through which writers express agency and creativity, or subtly signal their place in a community. … In real contexts, what happens next is usually the most important aspect of the writing experience: if the boss likes the report someone has written, or the readers enjoy the article, or the client is convinced by the letter, then we can say that the writer has succeeded. If not, the writer has failed.

disciplinas académicas, ya sean de humanidades o científicas. En todas las asignaturas los estudiantes tienen que− o deberían tener que− escribir proyectos, redactar informes, discutir sobre temas y problemas, tanto referentes a la materia, como generales, y esto debe ocurrir en el entorno presencial y en el online. Es mediante esa escritura donde los estudiantes se van a relacionar con los otros alumnos y con el profesor, y donde van a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Como ya se ha visto, la reflexión es importante en todos los ámbitos de la educación, y no solamente los alumnos deberían practicarla, sino también los profesores. Sobre la reflexión de los alumnos de carreras de enfermería se ha investigado en profundidad, por la visión de educar al alumno no solamente en el conocimiento de la materia, sino en una humanización de la profesión.

Aunque los avances en las ciencias y áreas relacionadas nos tientan a añadir más contenido científico haciéndonos creer que necesitamos enseñar cada enfermedad, no podemos continuar con el mismo proceso educativo y esperar cambios en los resultados. … ¿Tienen los docentes de enfermería preparación para integrar otras formas de conocimientos que derivan de la estética, la ética, la reflexión personal, y otras formas de conocimiento? ¿Cómo se unen para crear un sentido de práctica y entendimiento de las dimensiones humanas relevantes a la salud? (Sherwood y Horton-Deutsch, 2017: xxxv)

Esta cita pertenece al libro *Reflective Practice: Transforming Educations and Improving Outcomes* (Sigma Theta Tau International, 2017) y habla específicamente de la importancia de la reflexión entre los estudiantes de enfermería, pero deja muy claro a lo largo de sus páginas la necesidad de la reflexión y la escritura en todas las disciplinas educativas si queremos que el aprendizaje sea activo.

En el mismo trabajo se explican los tres tipos de reflexión para los estudiantes de esta disciplina, donde la toma de decisiones es tan importante:

1. La reflexión antes de la acción, donde el alumno puede reflexionar antes de tomar decisiones

2. La reflexión durante la acción, donde el alumno reflexiona sobre la situación y se pone en el lugar de los hechos

3. La reflexión sobre la acción, donde el alumno reflexiona sobre cómo se han llevado a cabo los hechos y la toma de decisiones de futuras situaciones (Sherwood y Horton-Deutsch, 2017:208)

Las profesoras de historia del Marist College, Peterson y Graham defienden que «la incorporación de ejercicios de escritura creativa en los cursos de historia puede aumentar la lectura crítica y las habilidades analíticas en un modelo de aprendizaje activo» (Peterson y Graham, 2015:1). Ellas identifican dos tipos de tareas: a) centrípeta y b) centrífuga.

La tarea centrípeta se centra en contextos específicos y términos propios de la asignatura, y la centrifuga, en la experiencia humana.

Citan como ejemplo del primer tipo una tarea para una clase de *Medieval Europe* en la que se formaron grupos pequeños que escribieron una narración sobre el héroe, eligiendo varias características heroicas y desarrollándolas en una historia. Después tenían que presentar la historia a la clase y hacer un ensayo reflexivo sobre la experiencia. Este es un ejemplo de cómo los estudiantes pueden identificar valores culturales y normas, y basándose en ellos, construir una historia de forma creativa y colaborativa.

El propósito del otro tipo de tareas, la centrífuga es «identificar y abordar las ideas generales, los ciclos, los temas, las constantes y los problemas que son comunes al pasado y al presente». Este tipo de tarea promueve el pensamiento crítico y como ejemplo, los alumnos crearon un capítulo adicional a la obra *Candide* de Voltaire; después tuvieron que hacer un ensayo reflexivo. Mientras la tarea centrípeta se basa en el conocimiento del momento histórico que se estudia, la centrífuga lo compara con el momento presente.

Según las autoras, ambas tareas de escritura creativa pueden ser utilizadas en una gran variedad de asignaturas, incluso en aquellas tradicionalmente fuera de las humanidades. (Peterson Y Graham, 2015:159)

Firmender, Dilley, Amspaugh, Field, LeMay y Casa (2017) estudiaron la mejora de la involucración con las matemáticas a través de la escritura:

En las últimas décadas, ha aumentado el interés por la importancia de desarrollar habilidades de comunicación dentro de campos específicos, incluidas las matemáticas. Conectar a los alumnos con la comunicación escrita de sus ideas matemáticamente creativas les posiciona como profesionales que utilizan la escritura creativa como una herramienta para teorizar o plantear problemas complejos y para proponer soluciones e ideas a los demás. … Una comunidad educativa que promueve la creatividad matematica (Firmender et al., 2017:205)[85]

Estos investigadores piden a los profesores que promuevan en sus clases las discusiones escritas para resolver problemas matemáticos y desarrollar así el pensamiento crítico y creativo.

En esa misma línea, la profesora de matemáticas Heather Knox (Knox, 2017) explica que frecuentemente se encuentra con estudiantes muy dotados para las matemáticas pero que no saben expresar sus pensamientos mediante palabras. Señala la importancia de la meta cognición en el aprendizaje, por lo que «mediante las actividades de escritura, los estudiantes dotados para las matemáticas, junto con el resto de los estudiantes, razonarán sobre su propio pensamiento al organizar, analizar y evaluar sus ideas y procesamiento de estas para encontrar una solución» Y da una lista de estrategias metodológicas de enseñanza que propone para incorporar la escritura en la clase de matemáticas, como el uso del diario o *journal* de clase, escribiendo lo que han aprendido o reflexionando sobre ello.

En cuanto a disciplinas como la medicina, Cowen, Kaufman y Schoenherr, (Cowen, Kaufman y Schoenherr, 2016) realizaron un estudio en el año 2016 sobre la importancia de la escritura en estos estudiantes y mostraron con entusiasmo los resultados, concluyendo que «la escritura ha sido identificada como una herramienta pedagógica potencialmente

[85] Over the past few decades, there has been increasing attention to the importance of developing communication skills within specific domains, including mathematics…Engaging students in written communication of their mathematically creative ideas positions them as practicing professionals who use mathematically creative writing as a tool to theorize or pose complex problems and to communicate proposed solutions and ideas to others

relevante, aunque no incluida como componente esencial en los programas de medicina» (2016:311). Se transcriben aquí varios fragmentos del trabajo:

Existe reconocimiento del potencial de la escritura creativa y expresiva para contribuir a la profesionalidad, el humanismo y el desarrollo cognitivo de los estudiantes de medicina. […]

Se valora tanto el componente reflexivo de la escritura como el componente social, de herramienta de expresión.

Hubo también una evidencia de que la práctica de la medicina requiere habilidades más allá del conocimiento científico y clínico en la forma de habilidades sociales y que esas habilidades podrían ser fomentadas mediante la enseñanza de la escritura creativa. […]

La reflexión de las historias de los pacientes, el análisis de los personajes y la escritura de historias desde la perspectiva de los pacientes fueron prácticas identificadas como poderosas para ayudar a los estudiantes a reconocer la necesidad de la compasión así como a visualizar referentes en su crecimiento profesional. […]

La escritura reflexiva mediante la escritura en un diario y en ensayos fue un modo eficiente de documentar el progreso del alumno en cuanto al desarrollo de su identidad profesional. [86](Cowen, Kaufman y Schoenkerr, 2016:315)

Billet, Betrancourt y Ortoleva en su libro *Writing for Professional Development* ((Brille Ed., 2016) nos hablan de la necesidad de dominar la escritura en las empresa, por lo que exigen su enseñanza. Las empresas, explican, tienen cada día menos puestos de secretariado por

[86] There was recognition of the potential for creative and expressive writing to contribute to professionalism, humanism and cognitive development for medical students…There was also recognition that the practice of medicine requires abilities beyond scientific and clinical knowledge in the form of soft skills and that these skills could be fostered by creative writing as a teaching approach…There was also recognition that the practice of medicine requires abilities beyond scientific and clinical knowledge in the form of soft skills and that these skills could be fostered by creative writing as a teaching approach…Reflective writing through journal writing and essays was suggested as an effective way to document student progress in developing a professional identity.

una visión general de recortes, por lo que los profesionales tienen que aprender a escribir, sin importar el nivel en el que se encuentran. Una parte de su libro está dedicada al uso de la escritura para desarrollar el sistema de valores, las motivaciones e intenciones en las distintas profesiones, así como aliviar la tensión que se produce entre la teoría y la práctica. La escritura reflexiva debe ser utilizada para desarrollar valoraciones entre situaciones profesionales, y regular la práctica entre conceptos y reglas. Este trabajo discute el uso y la contribución de la escritura reflexiva en varios contextos profesionales, como los profesores, cocineros, comerciales y personal sanitario de diferente índole.

Las autoras expresan la importancia que en el campo profesional pueden tener herramientas como la wiki o los foros de discusión, creando un lugar común donde colaborar y compartir problemas o casos, así como material de consulta.

La narrativa se ha utilizado como estrategia educativa en muchas profesiones y ya se ha hablado aquí de la importancia de la reflexión en las profesiones relacionadas con la salud, como la medicina y la enfermería. En esta última se ha utilizado lo que se ha llamado la «pedagogía narrativa». Las profesoras Mary Kirpatrick y Sylvia Brown (Kirpatrick y Brown, 2004:1) explican:

> Un énfasis en los proyectos de voluntariado, la escritura en un diario de aprendizaje, y el poder del alumno contrasta dramáticamente con el enfoque de la docencia basada casi exclusivamente en los exámenes de opción múltiple para evaluar a los alumnos. Una forma de llevar a cabo esta reforma, tanto nacional como internacionalmente, es a través de la pedagogía narrativa. [87]. (Kirpatrick y Brown, 2004:1)

Estas profesoras, viendo la falta de pensamiento crítico que mostraban sus estudiantes de enfermería, implantaron en su clase de geriatría la narrativa pedagógica e estudiaron el impacto que supuso para estos escuchar las historias que les contaban los ancianos. Luego

[87] An emphasis on service-learning projects, the use of learning journals, and learner empowerment contrasts dramatically with a total didactic approach to teaching that relies heavily on multiple-choice exams for student assessment. One way that this educational reformation is taking place, nationally and internationally, is through Narrative Pedagogy

los alumnos tenían que analizar estas historias de forma crítica y reflexiva. Esto formaba parte de un proyecto llamado *Make a Difference Project* (MADP), en el que los estudiantes tienen que pasar 12 horas con un anciano y de alguna manera, generar una diferencia en la vida de este. En este programa, al alumno se le requiere un seguimiento en un diario de todas las reuniones y sus reflexiones, y al final del proyecto tiene que escribir sobre la experiencia de una forma crítica y razonada, terminando el proceso.

Uno de los alumnos escribió:

Cuando empecé aquí la mayoría de las clases eran solamente discursos…y eso hacía que la enseñanza fuera muy unilateral. Lo que el profesor decía era básicamente lo que necesitabas aprender y la verdad es que no estaba abierto a interpretación. Pero luego tuvimos un docente que…decidió llevar la clase en la forma de una discusión abierta…Entonces, como parte de la clase tenías que escribir historias…y de esa manera no solamente aprendíamos más, no solo sobre nosotros mismos y nuestros sentimientos y opiniones sobre la asistencia sanitaria, sino que nos ayudaba a manejarnos con nuestra vida y a conocer a nuestros compañeros en más profundidad que si estuviéramos sentados no haciendo más que escuchar.[88]

Las autoras concluyen diciendo que la pedagogía narrativa promueve el pensamiento desde diferentes perspectivas (reflexión, interpretación y diálogo).

La profesora de historia de la University of Saint Joseph, Jennifer L. Cote, explica cómo teniendo un número estable de alumnos matriculados en sus clases, estos parecen cada vez más preocupados por las notas y no por la materia en sí. «Cuatro problemas surgen como los más importantes de mi preocupación: 1) los alumnos aprendieron algo de historia, pero no se comportaron como *historiadores*; 2) los alumnos absorbieron de forma pasiva el material, sin tomar un rol activo en su aprendizaje; 3) los alumnos no crearon ningún

[88] When I started [here] most of our classes were just lecture…And so it was basically just one-sided learning. Whatever the teacher said was basically what you needed to learn and it wasn't really open to interpretation. But then I have a teacher who…decided to conduct one of her courses in an open discussion…And so, for part of the class you wrote narratives…and it was a way for us to learn not only more about ourselves and explore our own feelings and attitudes we had towards, just basically healthcare, and then just dealing with our own life and to get to know our classmates a little more in depth instead of just sitting in a lecture setting…

vínculo con el contenido o con los compañeros; y 4) el aprendizaje a menudo es superfluo, en lugar de profundo (Cote, 2017:598). La profesora sintió que tenía que cambiar la forma de enseñar, probar nuevas técnicas.

Animada por el trabajo de Ann Berthoff y su definición del acto de escribir, en el que dice que «al crear es cuando todo tiene sentido», y que «crear es poner la mente en acción. Es lo que hacemos cuando aprendemos…descubrir…interpretar». Cote tomó uno de sus cursos de historia, *Women in American History*, y lo reconstruyó de forma que los alumnos en lugar de asumir el material que les era presentado, recibieron los recursos para investigar por sí mismos en los temas. Los alumnos tenían que enseñar a la clase las conclusiones a las que habían llegado. Aunque asustados al principio por esta forma inusual de aprender, los alumnos leyeron para interpretar y presentar. La profesora les encuestó tres veces –al principio, a la mitad, y al final del curso de 16 semanas− y pudo ver el cambio en la visión de los estudiantes, que acostumbrados a una educación pasiva, sintieron al principio que no serían capaces de aprobar con esta forma de enseñanza, pero aprendieron a valorar de forma muy positiva la experiencia. Cabe destacar que los alumnos apuntaron la dificultad de la clase, pero valoraron positivamente el conjunto al considerar lo aprendido y reconocer la posibilidad de aplicar esa forma de leer, con un pensamiento crítico, a otras asignaturas. Otra experiencia singular es la de Gorrell y Colfax, autoras del libro *Writing Poetry Through the Eyes of Science* exploran el término *walk poem*, acuñado por Ron Padgett en su libro *The Teachers and Writers Handbook of Poetic Forms* (2000). La idea es que los alumnos escriban de forma creativa tras un paseo por la naturaleza. Tanto en esta propuesta como en la anterior es posible conjugar materias, biología y literatura, por ejemplo, y sería deseable que siempre se llegase a conectar entre sí las asignaturas, ya que la educación no puede ser aislada en compartimentos separados, por materias. Como Scales, Senior y Briddon (2013) explican:

La auténtica educación no ha sido nunca pasar bloques de conocimiento de una generación a otra. El conocimiento tiene que ser usado, interpretado, cambiado, desarrollado, descartado, convertido en bloques de construcción de algo nuevo.[89]

Todos estos proyectos hablan de la necesidad de apoyar al profesorado con proyectos nuevos, con formación sólida, fomentando la relación entre los diferentes departamentos y las áreas de conocimiento. En Odessa College, por ejemplo, esto se logra desde el Departamento de Formación, que convoca regularmente seminarios y talleres, y brinda información y consejo al profesorado.

3.6. Incorporación de Nuevas Tecnologías en la Enseñanza Universitaria Norteamericana y de Nuevos Sistemas Docentes

Reconocer la complejidad no es una excusa para la pasividad [90] (Anderson, 2008: 2)

En 1982 se fundó CALC (Computer Assisted Learning Center) en Ringe, New Hampshire, como un centro de enseñanza de adultos. Fue ubicado en una oficina pequeña y cuya finalidad primordial era la de permitir que los alumnos pudieran aprender a través de los ordenadores. En 1983 la fundadora, Margaret G. Morabito, empezó a investigar las redes de telecomunicaciones que se usaban en educación en el mundo, viendo las posibilidades de combinar ordenadores y *módems* para la formación. El proyecto siguió desarrollándose y a principios de 1995, con la accesibilidad del correo electrónico y los

[89] Real education has never been about passing on parcels of knowledge from one generation to the next. Knowledge has to be used, interpreted, changed, developed, discarded, become the building blocks for something new.

[90] Acknowledging complexity does not excuse inaction

proveedores pequeños de internet, CALC Online Campus consiguió su misión como centro de enseñanza online internacional, cambiando su nombre por CALCampus, con el dominio calcampus.edu.

CALCampus fue el primero en desarrollar e implementar el modelo de un centro docente totalmente online, y en la actualidad cuentan con alumnos de todo el mundo. Este centro ha ampliado la oferta a un tipo de clases individualizada profesor-alumno (según figura en su página web de CALC).

La educación universitaria estadounidense se ha beneficiado de la incorporación de las nuevas tecnologías y de los nuevos sistemas de enseñanza de una manera espectacular por muchas razones, brindando la oportunidad de estudiar a personas que no pueden acudir presencialmente a clase.

El propio sistema del país propicia que los menos favorecidos necesiten realizar varios trabajos de pocas horas (de esa manera las empresas se evitan pagar los beneficios, como el seguro médico), muchas veces en un horario rotativo, lo que imposibilita acudir regularmente a una clase presencial.

Los *Community Colleges* fueron creados para educar a estas personas que no puede permitirse la matrícula en una universidad convencional, por lo que los *community colleges* son los más beneficiados con la incorporación de las tecnologías en el sistema. Los más favorecidos de la enseñanza online son esos estudiantes denominados «no tradicionales», esto es, que no ingresan en la educación superior (también llamada terciaria) tras acabar la secundaria.

La educación a distancia, como indica Terry Anderson «es tal vez la herramienta más poderosa para extender la educación y hacerla accesible a todos». (Anderson, 2008:4)

Mohamed Ally, de la Athabasca University, nos dice:

De acuerdo con Bonk y Reynolds (1997) la educación online debe crear actividades estimulantes que supongan un reto y que sean capaces de crear en el estudiante una conexión entre la información nueva y la antigua, que le hagan adquirir conocimientos reales y significativos y servirse de sus habilidades metacognitivas,

de modo que el método educativo, y no la tecnología, es lo que más influye en la calidad de la enseñanza. Kozma (2001) aduce que las características particulares de los ordenadores son necesarios para proponer modelos de la vida real y simulaciones al estudiante, estimulando el aprendizaje. (Ally, 2008:16)[91]

Mediante los LMS o sistemas de gestión de aprendizaje, el profesor puede «colgar» los recursos, materiales y actividades para los alumnos, así como realizar un seguimiento del aprendizaje, sin olvidar que la tecnología no es en sí un fin, sino una herramienta para el aprendizaje. El ordenador es el vehículo que provee la instrucción de la materia, y por esa razón, los materiales y la forma en la que se va a impartir ese contenido tiene que ser claramente diseñado y estructurado.

Como Rahimi, Berg y Veen explican (2015), las posibilidades que las nuevas tecnologías y herramientas (Web 2.0) brindan a la enseñanza, incluyen:

- Colaboraciones creativas y colectivas (Facebook o Twitter)
- Coproducción de conocimiento (wikis, YouTube, Google Docs)
- Comunicación (Skype)
- Gestión y organización del conocimiento (Del.icio.us, Diigo)
- Autoexpresión (*Blog*s)
- Gestión de páginas web (Netvibes)
- Intercambio de documentos (Dropbox)
- Análisis y desarrollo de nuevos conceptos e ideas (MindMeister) (Rahimi, Berg y Veen, 2015:781)

[91] According to Bonk and Reynolds (1997), to promote higher-order thinking on the Web, online learning must create challenging activities that enable learners to link new information to old; acquire meaningful knowledge; and use their metacognitive abilities; hence, it is the instructional strategy, not the technology, that influences the quality of learning. Kozma (2001), on the other hand, argues that the particular attributes of the computer are needed to bring real-life models and simulations to the learner; thus, according to Kozma, the medium does influence learning

Unos de los motivos que los docentes aducen para explicar su reserva a la hora impartir cualquier asignatura de forma online, y más en concreto la escritura creativa, es la idea de que en la plataforma online, el profesor no está presente para animar al alumno cuando se siente inseguro con la escritura, o simplemente desmotivado para escribir. En esta tesis se hablará de las posibilidades de adaptar la presencia del profesor al entorno online, punto muy importante para que este tipo de docencia funcione. «El uso de una pedagogía creativa no solamente requiere que los estudiantes escriban de forma creativa, sino que también requiere que el profesor enseñe de forma creativa». (Pardlow, 2003:16)[92]

Que la llegada de las nuevas tecnologías ha traído una manera nueva de expresarse y relacionarse es un hecho; en la clase cada vez son más los estudiantes que no quieren leer sus trabajos en público o a trabajar en grupo. La sociedad americana valora la individualidad, lo que unido a que los jóvenes vean como una ventaja que la red les ofrezca la posibilidad de hacer amigos y socializar sin necesidad de relacionarse en persona. La plataforma online permite la exposición de una forma más anónima y a la vez una participación más meditada, y puede convertirse en aliada del individualiamo; sin llegar al extremo del aislamiento, ya que de ningún modo se debe plantear la educación como aislamiento del individuo frente a la sociedad.

Por eso es recomendable el desarrollo profesional en las nuevas orientaciones tecnológicas para los docentes online, no solamente en lo relacionado con la tecnología sino, principalmente sobre un nuevo tipo de pedagogía online. Los profesores necesitan replantearse el diseño de los cursos y utilizar tecnología apropiada para facilitar la relación del estudiante con el contenido, con los otros estudiantes y con el profesor.[93] (Bair y Bair 2011:12)

[92] Using a creative pedagogy not only requires students to write creatively, but it also requires a teacher to **teach** (en negrita y subrayado en el original) creatively.

[93] We recommend professional development for online educators, not only about the technology itself, but about online pedagogy. They need ways to rethink course design and use appropriate technology to facilitate student engagement with the content, other students, and the instructor.

3.7. Conclusiones

Para concluir este capítulo en que hemos trazado el marco contextual de nuestro sistema educativo, con sus problemas y con sus posibilidades; queremos defender las nuevas opciones que nos brindan las TIC y la eficacia de la escritura para que el alumno conecte consigo mismo y con su percepción y emoción ante las materias impartidad, así como un modo de entablar relación con el profesor y con el resto de los compañeros. La escritura en el medio online fomenta la conexión y la reflexión; sin ellos, los alumnos estarán desconectados de su propio aprendizaje y acudirán a los centros superiores meramente para recibir un título, sin que esto implique el desarrollo de unas habilidades que son las que pueden prepararle como ciudadano: capacidad crítica, lenguaje desarrollado con el que poder expresarse en su trabajo, creatividad necesaria para poder resolver problemas y sociabilidad para desarrollarse como persona en una comunidad.

CAPÍTULO IV. LA ESCRITURA CREATIVA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE, EL PENSAMIENTO CRÍTICO, LA CREATIVIDAD Y LA SOCIABILIDAD

En este capítulo se hablará de la adaptación de la escritura al medio online y el papel que juegan las herramientas TIC en dicha adaptación. Se analizarán las cuatro herramientas evaluadas (el foro de discusión, el diario de clase, el *blog* de clase y la wiki) y se analizarán ejemplos de su uso en la clase. Para determinar el uso que los profesores dan a estas herramientas y su nivel de satisfacción se llevó a cabo un cuestionario entre los profesores de Odessa College, al que respondieron 64 profesores de todo tipo de disciplinas y metodologías. El número de profesores titulares en Odessa College es de 111, por lo que el porcentaje de profesores que respondieron fue del 57.65%.

Se hablará también de las formas de la evaluar, de la importancia de tener una buena rúbrica y del problema del plagio, ya que esta es una de las mayores preocupaciones de los profesores en general, pero en especial los que se plantean enseñar en la modalidad online o semipresencial.

Para ilustrar la conexión de la escritura creativa con las diferentes áreas de aprendizaje hemos diseñado para este trabajo la siguiente infografía en que cada una de las áreas de la escritura creativa aparece conectada con una herramienta online. Esta gráfica nos muestra el desarrollo de los diferentes campos (pensamiento crítico, sociabilidad, desarrollo del lenguaje y creatividad).

Figura 32. Infografía sobre las áreas relacionadas con la escritura creativa.

Elaboración propia. Creado con Canva.

4.1. Escritura creativa para el desarrollo del lenguaje

Figura 33. Desarrollo del lenguaje.

Fuente: Elaboración propia. Creada con Canva.

En esta infografía, creada para esta tesis, se ha relacionado el desarrollo del lenguaje con la expresividad, el vocabulario, la comunicación, la oratoria y el estilo, siendo todos estos puntos comentados a continuación. La herramienta con la que se ha relacionado esta dimensión es el *blog*, que permite que los alumnos escriban y compartan con los demás temas de la clase, principalmente.

Cuando en esta tesis hablamos de *blog* nos referimos al *blog* de clase, herramienta que los LMS como Blackboard o Moodle tienen en sus plataformas. El funcionamiento del *blog*

de clase se asemeja al de Facebook, donde los alumnos «cuelgan» su trabajo y los compañeros y el profesor puede escribir un comentario, y solo se necesita ir bajando el cursor para ver el trabajo de los alumnos. En el *blog* de clase el trabajo puede exponerse o simplemente poner un enlace; también se pueden añadir fotos, videos o enlaces a páginas web. Más adelante se hablará en profundidad de esta y de las otras herramientas, de los usos que los profesores hacen de ellas y de las posibilidades que ofrecen.

Ser capaz de expresarse es tan importante que a veces las personas cometen el error de pensar que ese es el punto final de la madurez intelectual – una vez que has desarrollado un punto de vista interesante y personal, ya estás listo para enfrentarte al mundo y a sus retos. Esto es desacertado. De hecho, tener opiniones es solamente el principio[94]. (Kaye, 2012: Introducción, página sin numerar)

Cierto, es solamente el principio; hay que saber expresar esas opiniones, y para ello necesitamos un buen desarrollo del lenguaje.

En el informe de la NEA (National Education Association) "An Educator's Guide to the 'Four Cs'" (NEA, 2010), se habla de la importancia de enseñar «las 4 Cs» (en negrita en el original), las cuales están relacionadas con la escritura, ya sea como ejercicio de reflexión o comunicativo:

- Pensamiento Crítico y resolución de problemas
- Comunicación
- Colaboración
- Creatividad e innovación

[94] Being able to express oneself is such a great thing that sometimes people make the mistake of thinking it is the final stage of intellectual maturity – that once you've developed a unique and interesting point of view you're ready to face the world and all its challenges. This is unfortunate. In fact, having opinions is just the beginning.

Sin embargo, son muchos los profesores que expresan su escepticismo hacia las tareas de escritura en su clase porque alegan que sólo sirven para las clases de inglés, de composición o de humanidades. Pero hay muchas formas de escribir. Cada una tiene su propia personalidad y requisitos, así como una variedad de propósitos, y está dirigida a diferentes audiencias. En este capítulo se hablará de la necesidad de reflexionar sobre el material aprendido, y el papel que la escritura creativa tiene en ese proceso.

Como Lengelle y Meijers, investigadoras del valor de la escritura creativa en el aprendizaje exponen, «el clima socio-político actual de la educación en la sociedad occidental favorece una idea de la enseñanza y el aprendizaje en la que los métodos más usados son la planificación de las clases y la preparación de exámenes». (Lengelle y Meijers, 2014:53). Ya se ha hablado anteriormente de la presión en Estados Unidos para que los alumnos aprueben los exámenes, y de esa manera los centros cumplan con las expectativas que se esperan de ellos. A los alumnos se les enseña para que aprueben un examen, dejando cada vez menos lugar para el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico.

Janet Emig, profesora emérita en la Rutgers University, comenzó su carrera en educación como docente de escritura en un instituto. Empezó a sentirse insatisfecha por la manera en que se enseñaba y por la falta de información del proceso. Por eso escribió una tesis doctoral, que más tarde se convirtió en el libro *The Composing Processes of Twelfth Graders* (Ed. National Council of Teachers, 1971), considerado estandarte en el área de la enseñanza de la escritura. Concedió una entrevista en el año 1979 a la periodista Lois Rosen en la que afirmaba:

Creo que la escritura es una manera excelente de aprendizaje. Los medios de comunicación tienen sus valores cognitivos, otras formas de representación también, pero hay ciertas cosas que la escritura hace de manera única. […] La escritura tiene su propia labor en el planeta. No solamente concede auto-conocimiento, sino que es también una forma de cambiar el mundo. No conozco ninguna manera posible de cambiarlo viendo la televisión o incluso solamente leyendo.

[…]Veo que muchos de nuestros institutos son disfuncionales. Creo que la escritura, sin embargo, es el camino para que vuelvan a ser positivos. La escritura permite auto-examen;

permite supervivencia, coherencia, y control, dado que representa una alternativa a la violencia física. (Lois Rosen, 1979:12-13)[95]

En otra publicación en el año 1977, *Writing as a Model of Learning,* (Emig, 1977) Emig se quejaba de la división en la que se habían emparejado las cuatro habilidades lingüísticas en las de primer orden (habla y escucha), y de segundo orden (escritura y lectura), lo que, según ella, había relegado a un segundo plano la enseñanza de la escritura. En esta publicación, Emig mostraba un esquema en el que ponía en relación estrategias eficaces de aprendizaje con atributos de la escritura. Este es el esquema:

Características de estrategias competentes de aprendizaje	Atributos de escritura, proceso y producto
(1) Se beneficia del refuerzo multi-representativo e integrador	(1) Representa un proceso excepcional multi-representacional e integrador
(2) Busca autovaloración	(2) Representa una fuente poderosa de autovaloración
(a) inmediata	

[95] I believe that writing is unique as a way of learning. The media have their special cognitive values, other representational forms do as wlell, but there are certain kinds of things that writing does uniquely. Ir's also true that writing is the enabling medium: It makes possible getting certain work done in the world. Not only does it provide self-knowledge, but it's aso one way of changing the world. I don't know of any instances of changing the world by watching television or even by reading alone. …I find many of our high schools dysfunctional. I believe writing, however, is the avenue by which they might become healthy again, Writng does permit survival, and coherence, and control since it represents an alternative to physical violence.

	(a) crea un producto disponible para una autovaloración *inmediata* (revisión y re-evaluación)
(b) a largo plazo	(b) dota de registro de evolución de pensamiento, ya que la escritura es cambiable, en cuanto a proceso-y-producto
(3) Es conectora	(3) Dota de conexiones
(a) agrupa de forma conceptual, sintética y analíticamente	(a) establece grupos conceptuales explícitos y sistemáticos a través de recursos léxicos, sintácticos y retóricos
(b) proviene de proposiciones, hipótesis, y otros compendios formales	(b) representa las formas más disponibles (lenguaje verbal) para formulaciones abstractas
(4) Es activa, participativa, notablemente personal, de ritmo auto-regulable	(4) Es activa, participativa, notablemente personal, de ritmo auto-regulable (Emig, 1977:14)

Figura 34. Correspondencia escritura/estrategia competente.

Fuente: Janet Emig

En la tabla se muestran muy claramente las correspondencias de la escritura con los requisitos para una estrategia competente y las razones por las que la escritura debe estar presente en todo tipo de disciplinas creando conexiones, desarrollando el lenguaje.

En dicha publicación, Emig defendió la singularidad de la escritura en los proyectos curriculares:

Dado que la escritura es a menudo la representación del mundo hecho visible, personificando ambos, proceso y producto, la escritura es una manera y recurso de aprendizaje más conveniente que la conversación[96] (Emig, 1977:8).

Las dimensiones de la escritura son tres, según la profesora Rosa Manchón, de la Universidad de Murcia (Manchón, 2011):

1. Aprender a escribir (*learning to write)*
2. Escribir para aprender otra materia (*writing to learn*)
3. Escribir para aprender una segunda lengua (*writing to learn a language)* (Manchón, 2011:3)

Esta clasificación de las dimensiones es muy importante para entender que la escritura puede utilizarse como medio eficaz, no solo para aprender a escribir en una primera o segunda lengua, −con lo que estaría confinada en las clases de inglés o de composición – sino para aprender cualquier materia, por lo que nos reafirma en la idea de que la escritura debería estar presente en un modo o en otro en todas las disciplinas académicas.

También explica Manchón en el mismo trabajo que la finalidad de la escritura puede ser de tres tipos:

1. Personal, en cuyo caso el objetivo es expresar.
2. Profesional, cuyo objetivo es persuadir.
3. Educacional, cuyo objetivo es informar. (Manchón. 2011:4)

Ambas clasificaciones nos sirven para ilustrar la necesidad de escribir para aprender y la utilidad de la escritura creativa para cualquier campo académico.

[96] Because writing is often our representation of the world made visible, embodying both process and product, writing is more readily a form and source of learning than talking.

The Clearinghouse es una institución fundada en Estados Unidos en 1997 para dar acceso abierto a recursos y publicaciones para los docentes. El propósito de la página web es promover el uso de la escritura y la oratoria en todas las disciplinas académicas.

Cuando consideramos cómo se ha puesto en marcha la Escritura a través de los Planes de Estudios (*WAC* por sus siglas en inglés) en una serie de universidades, vemos que los trabajos de escritura generalmente se encuadran en dos categorías: escribir para aprender (WTL) y escribir para la asignatura. Una tercera categoría sería escribir para participar (WTE), que estaría entre las otras dos, más comunes[97]. (https://wac.colostaste.edu)

De esa dimensión de la escritura, para participar y colaborar en la clase se hablará más adelante en este trabajo. Según esta institución, los trabajos de escritura para aprender son típicamente −aunque no exclusivamente− textos que se ajustan a las normas de la asignatura, para que así los alumnos aprendan el material, el vocabulario, y el lenguaje, y empiecen «a pensar y a escribir en la asignatura». Se verá más adelante la importancia que esto tiene en cuanto al aprendizaje, ya que «aprender» una asignatura es algo más que aprender un contenido.

Las ventajas de esta práctica docente, según el WAC, son:

- Integrar y analizar el contenido del curso
- Dar un contexto al material de la asignatura
- Pensar de forma relevante y analítica en la materia
- Practicar comunicación profesional
- Preparar para las carreras en el campo de estudio (https://wac.colostaste.edu)

También consideran muy conveniente lo que ellos denominan el «diario de jerga» (*jargon journal*), en el que los alumnos apuntarían los términos propios de la asignatura, para

[97] When we consider how Writing across the Curriculum (WAC) has been implemented at a range of universities, we see that writing assignments generally fall into one of two categories: writing to learn (WTL) and writing in the disciplines (WID). A third category, writing to engage (WTE), falls between the two more commonly used types of writing assignments.

utilizarlos en su diario de clase. Proponen los trabajos de investigación en todas las materias, seguidos de unas tareas escritas de ensayo. Proveen en su página web de multitud de recursos para tareas de escritura en todas las disciplinas, inclusive las de negocios, ciencias o artes, donde el pensamiento crítico, la reflexión y la expresividad son componentes requeridos. Se sugiere también la exposición oral de los trabajos, para que así los alumnos aprendan a defender sus proyectos y a hablar en público.

Con respecto al problema de la mala escritura de los alumnos, esta institución propone la exposición clara de los requerimientos, así como la muestra de buenos ejemplos y la revisión por parejas. Como ya se ha explicado, los alumnos en Estados Unidos generalmente vienen con un nivel muy bajo de escritura del instituto, así que es importante que tengan acceso a buenos ejemplos. El estilo debe ser cuidado en todos los trabajos, incluso en los cuantitativos, propios de las áreas de ciencias.

Con respecto a la relación entre escritura y pensamiento, Breeze escribe:

> Es evidente que escribir es mucho más que generar palabras en una página o la producción de frases gramaticalmente correctas con correcta caligrafía. En la escritura de un texto es difícil separar la escritura como proceso de su objetivo de comunicación. … Dentro del contexto universitario, aprender a escribir es equivalente a aprender a pensar, conseguir esa madurez intelectual que constituye un objetivo de la educación terciaria o universitaria. (Breeze, 2012:2)[98]

[98] It was evident that writing is much more than the generation of words on a page, or the production of grammatically correct sentences in acceptable handwriting. Writing as a text is hard to separate from writing as process or writing as communicative purpose. …Within the university context, learning to write is tantamount to learning to think, to gaining that intellectual maturity which constitutes a primary aim of tertiary education.

Siempre se ha considerado la lectura como un elemento esencial en el desarrollo del lenguaje y la expresividad, pero Carl Smith en su trabajo "Vocabulary Development: Elaboration for Writing" (2003 Clearinghouse) escribe sobre la importancia de la escritura:

Aunque parece que se ha escrito mucho sobre la enseñanza del vocabulario, la mayoría de los estudios se centran en la lectura. Sin embargo, las investigaciones han probado que el vocabulario escrito alcanza el nivel más alto de desarrollo cognitivo. Esto indica que el alumno se beneficiaría ampliamente al usar vocabulario nuevo en la elaboración de la escritura.[99] (Smith, 2003:5)

En cuanto al desarrollo de la expresividad, la necesidad de empatizar y conectar se hace más evidente que nunca, dada la falta de empatía que ha traído la tecnología. La teoría de la mente (*Theory of Mind*, también denominada *ToM*), se refiere a la capacidad cognitiva de atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, y la consciencia de que los otros tienen creencias, deseos, intenciones, y perspectivas diferentes a las nuestras. Esta teoría fue definida por primera vez en 1978 por David Premack y Guy Woodruf como «la habilidad de atribuir estados mentales –creencias, intentos, deseos, pretensiones, conocimientos, etc. –a uno mismo y a los demás y comprender que los otros tienen creencias, deseos e intenciones que son diferentes de los de uno mismo» (Premack y Woodruff, 1978 en Dietz, 2012:149). En otras palabras, la Teoría de la Mente posibilita que «nos pongamos en los zapatos de los otros».

En su investigación sobre la conexión entre escritura y la Teoría de la Mente para determinar el nivel de escritura en personas dentro de un espectro autista con alto funcionamiento, Brown y Klein (2011), concluyen:

En este estudio se investigó la expresión escrita de individuos de alta funcionalidad dentro del espectro del autismo tanto en el género narrativo como en el expositivo. Se encontró que dichos adultos escribieron textos narrativos más pobres en calidad y más breves. Sus textos

[99] While it seems that a lot has been written on teaching vocabulary, the majority of the research focuses on strengthening reading skills through vocabulary. However, the research has also shown that a learner's writing vocabulary is the highest level of cognitive development. This would indicate that students would greatly benefit from learning to use new vocabulary with an elaboration for writing.

expositivos fueron también de menor calidad. Por lo tanto, se determinó que la habilidad de la teoría de la mente está asociada con ambos: la longitud y la calidad [de la escritura]. (Brown y Klein, 2011:1476[100]).

En sus recomendaciones, los investigadores aconsejan el refuerzo de la escritura creativa para romper las barreras que puedan impedir el éxito en el campo del trabajo de este tipo de personas; al promover la escritura creativa, esta tiene una consecuencia directa con el pensamiento crítico y con el desarrollo del lenguaje, ayudándoles a empatizar con los demás.

En este capítulo se hablará de los diferentes procesos que lleva consigo la escritura creativa, así como las diferentes visiones que la vinculan al desarrollo del lenguaje, del pensamiento crítico, la creatividad y la sociabilidad, enfatizando la conexión de la escritura creativa con el crecimiento personal y la mejora profesional.

[100] This study explored the written expression of individuals with high-functioning autism spectrum disorders in both the narrative and expository genres. It was found that adults with HFASD (high-functioning autism spectrum disorder) wrote narrative texts that were poorer in quality and shorter in length. Their expository text were also lower in quality. Finally, theory of mind skill was found to be associated with both length and quality measures.

4.2. Escritura creativa para el desarrollo del pensamiento crítico

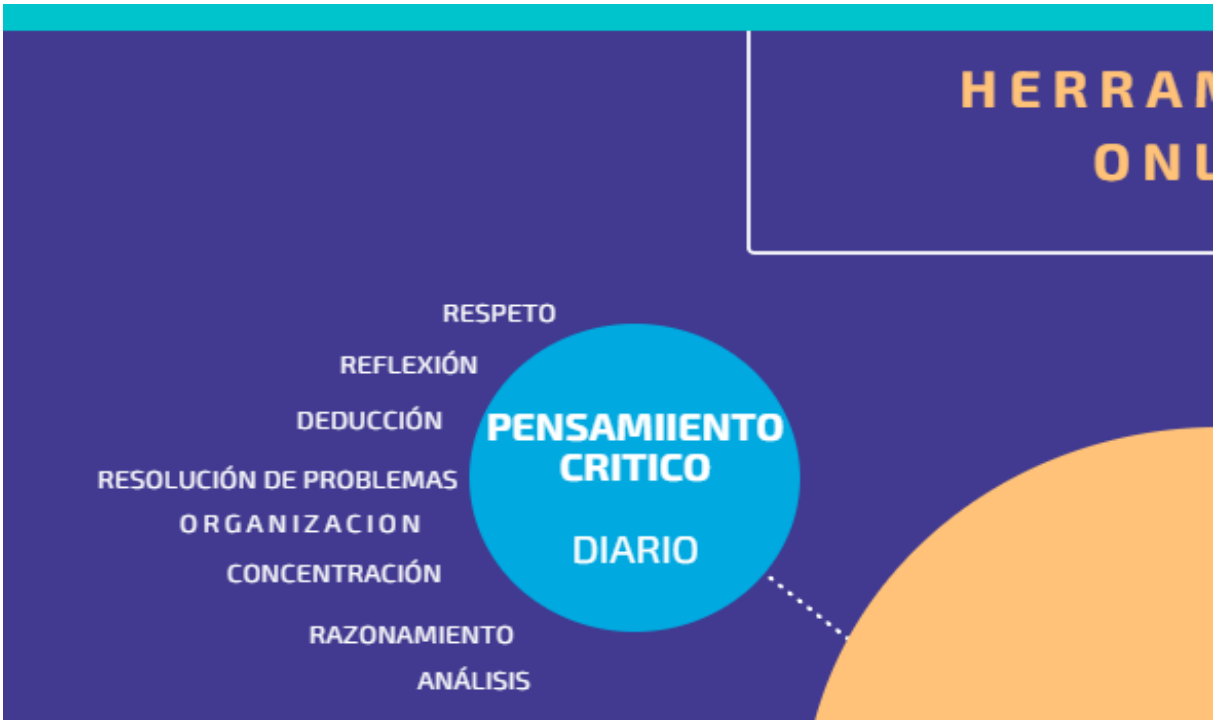


Figura 35. Desarrollo del pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia. Creada con Canva.

En la infografía antes mostrada, se ha relacionado el desarrollo del pensamiento crítico con la reflexión, la deducción, la resolución de problemas, la organización y la concentración, el razonamiento y el análisis. Para esta dimensión se ha elegido el diario de clase, por ser una herramienta que promueve la introspección y la reflexión. Aunque puede estar abierto a la clase y/o al grupo, en el caso de que se creen grupos en la clase online, la naturaleza del diario de clase es personal, de reflexión del alumno sobre la materia.

La ya nombrada anteriormente Fundación para el Pensamiento Crítico (*The Foundation for Critical Thinking),* asociación americana sin ánimo de lucro que «busca promover cambios en la educación y en la sociedad mediante cultivo de pensamiento crítico justo− un pensamiento que personifique la empatía intelectual, la humildad intelectual, la

perseverancia intelectual, la integridad intelectual y la responsabilidad intelectual» (tomado de su página web). Sobre la importancia de la escritura en el desarrollo del pensamiento crítico, una rama de la organización, *Critical Thinking Community* (CTC) http://www.criticalthinking.org, en su guía «Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico (2005) (versión en español) explica:

> Los estudiantes que piensan críticamente utilizan la escritura como una herramienta importante, tanto para comunicar ideas importantes como para aprender. Utilizan la escritura para profundizar su entendimiento acerca de los conceptos importantes y aclarar las interrelaciones entre dichos conceptos. De manera consciente, escriben de modo que se convierten en pensadores más claros, más precisos, certeros, relevantes, profundos, extensos, lógicos e importantes. Al escribir, son capaces de analizar y evaluar correctamente y con claridad las ideas en los textos y en su propio pensamiento. Consistentemente aprenden a escribir, al igual que escriben para aprender. En otras palabras, utilizan la escritura como una herramienta importante para aprender ideas de una manera profunda y permanente». (CTC, 2005:46)

Según explica la CTC, el proceso del aprendizaje pasa necesariamente por el análisis y la reflexión, y especifica que la escritura de forma creativa es un medio perfecto para esa interiorización primordial, así como para el desarrollo de las habilidades comunicativas, vinculando así la escritura con el pensamiento crítico «en otras palabras, [los alumnos] utilizan la escritura como una herramienta importante para aprender ideas de una manera profunda y permanente» (CTC, 2005:46). De ahí que el apartado referido a la escritura se encuentre en la sección de la página web titulado «competencias enfocadas en las habilidades del pensamiento crítico indispensables para el aprendizaje».

El aumento en las aulas de lo que en España se ha denominado exámenes "tipo test" para evaluar los conocimientos de alumno ha contribuido enormemente a que los alumnos no escriban frases completas, y pierdan una capacidad de síntesis y pensamiento crítico deseable – se diría que imprescindible– para la formación de estos. Pruebas de

verdadero/falso, opción múltiple o vincular con flechas, aunque muy convenientes para el profesor a la hora de corregir, suponen una forma de estudiar y de pensar que, cuando es la única manera de evaluación, tiene unas consecuencias nada deseables, especialmente para los que tienen que aprender la lengua del país en el que viven.

Para que el aprendizaje sea eficaz, ha de haber una reflexión sobre lo aprendido. En su ensayo *Reflexive Pedagogy: Teaching and Learning in Peace and Conflict Studies*, Jay Rothman (2014) explica:«la reflexión se utiliza para ayudar a los alumnos a analizar cómo tratar los conflictos… El pensamiento crítico, señal de identidad de la educación progresista, de alguna manera aún carece de la reflexión crítica que la enseñanza y el aprendizaje deberían tener.» (Rothman, 2014:119). El autor pide tareas para los alumnos en las que los alumnos reflexionen de forma crítica, tareas que en la que «el énfasis no sea en lo que se ha aprendido, sino en la manera en la que se ha aprendido» (Gibson, Kitto y Bruza, 2016:30)

[…] en cuanto a la relación de la escritura con el pensamiento crítico, así como la secuencia y la organización, el proceso de la escritura requiere «una toma de decisión al poner en el papel palabras y frases. Por este proceso pasan los sentimientos, ideas e imágenes, más o menos conscientes o inconscientes[101] (Freiman, 2015:138)

Según la ya nombrada Fundación Clearinghouse para el fomento de la escritura en la educación superior y siguiendo la taxonomía de Bloom, antes explicada, el pensamiento crítico y la escritura se relacionan de la siguiente manera según las dimensiones de la escritura.

[101] The process of decision-making for the writer engaged at any point in the process of writing is to put down words and sentences. And throughout that process are feelings, thoughts and images that are more, or less, conscious or unconscious.

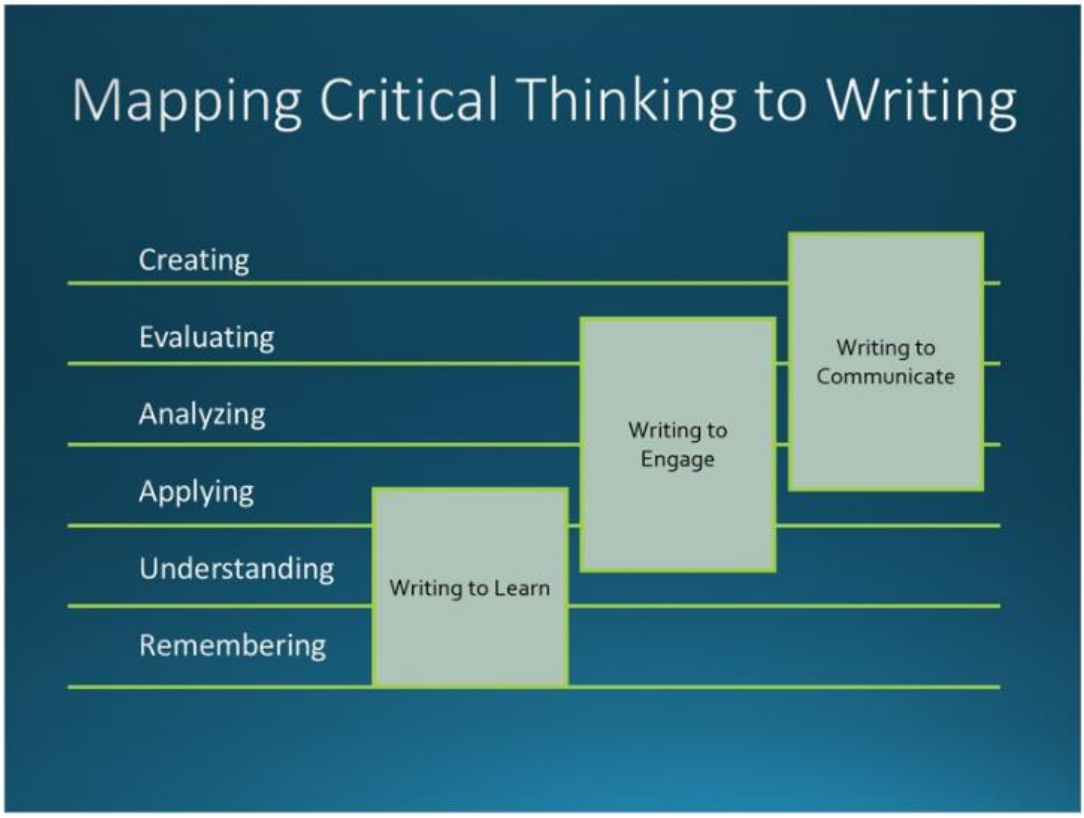


Figura 36. Dimensiones de la escritura y nexo con la clasificación de Bloom.

Fuente: www.wac.colostate.edu

En la tabla vemos las tres dimensiones de la escritura: escribir para aprender, escribir para participar, y escribir para comunicar, la cual estaría en el escalón más alto del aprendizaje, donde el alumno tiene que crear pensamientos propios.

Así pues, esa creación es necesaria para asimilar el contenido, reflexionar sobre este y las emociones que brinda, aplicar el vocabulario propio de la materia y relacionarse con los demás. Recordemos que los puntos en los que tenemos que centrarnos al crear una clase, ya sea online o presencial es la relación del alumno con el contenido, con el profesor y con los compañeros.

4.3. Escritura creativa para el desarrollo de la creatividad

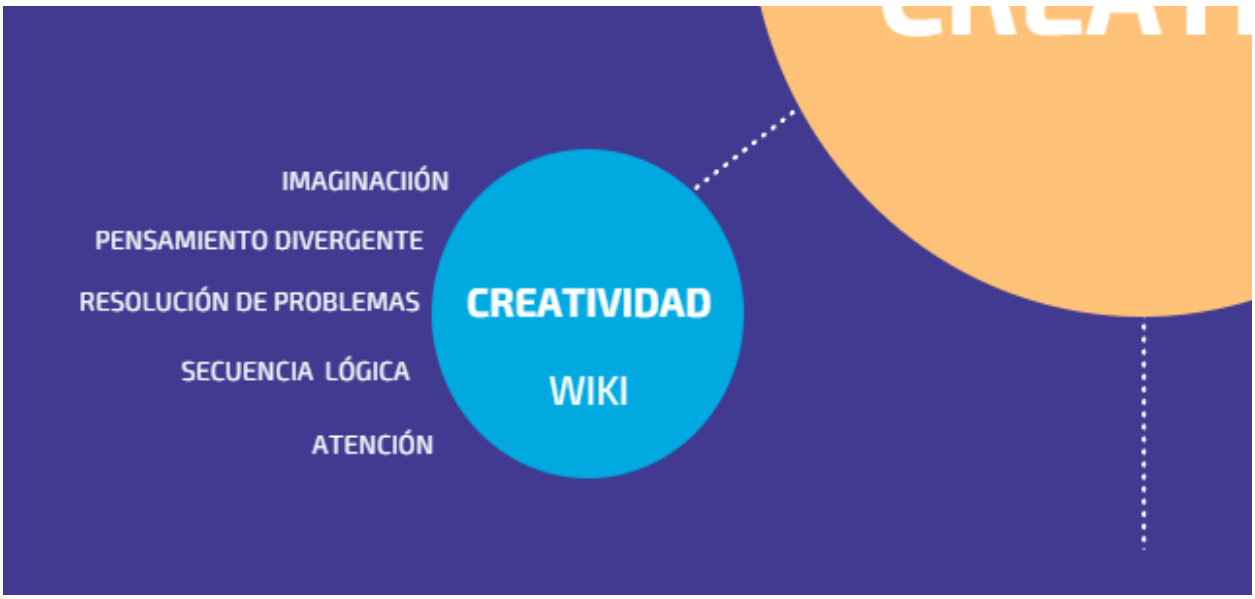


Figura 37. Desarrollo de la creatividad.

Fuente: Elaboración propia. Creada con Canva.

La creatividad en la infografía aparece relacionada con la imaginación, el pensamiento divergente, la resolución de problemas, la secuencia lógica, y la atención. La herramienta para representar la creatividad es la wiki, que permite la colaboración en la creación de trabajos, siendo una herramienta muy útil aunque muy poco utilizada. La wiki es la herramienta perfecta para la resolución de casos, donde la creatividad juega un papel muy importante, así como en la creación de narración en equipo o la puesta en común de cualquier material, por poner algunos ejemplos.

Como Moberg y Kobylarz explican, creatividad y escritura van unidas. Deberíamos reconocer, discutir, enseñar y promover las conexiones entre la cognición, la escritura, y la creatividad dentro de la comunidad de la clase (Moberg y Kobylarz, 2015:2).

Ronald Beghetto escribe que la primera clave para el desarrollo de la creatividad en la clase es colocar la materia de la clase como el punto de partida más que como el objetivo final.

Esto, según este investigador, permite a los alumnos poner la materia a funcionar en la resolución de problemas complejos. Esta es la teoría de la enseñanza basada en proyectos y en casos, donde el contenido de la asignatura es un medio para resolver problemas concretos, siendo este el objetivo real, el producto final del aprendizaje.

La segunda clave es concentrarse en las posibilidades que brinda el programa de estudios más que en lo que el programa propone. Esto es, explica, lo que ocurre con los artistas, que no saben con exactitud el producto final cuando empiezan a crear, lo que les da más libertad. Esto da lugar a una forma de enseñar en la imaginación, con una mentalidad más abierta. La tercera clave es no centrarse en unos planes de clase fijados. (Beghetto, 2016:170) Para los profesores que empiezan, especialmente, es difícil no tener calculado de antemano lo que se va a ver en una clase, pero con la experiencia y el apoyo en la formación al profesorado se debería ver el tiempo de clase como algo más flexible.

El autor es consciente de los nuevos tiempos con una estructura rígida en los planes de estudio, pero piensa que hay que hacer el esfuerzo para introducir la creatividad en las clases. La escritura creativa es la herramienta ideal para desarrollar esta creatividad, y la escritura colaborativa con instrumentos como la wiki posibilita que los alumnos que se sienten intimidados por la idea de escribir venzan el miedo a crear o a resolver un problema.

La creatividad, que como ya se ha explicado está relacionada no solamente con la creación artística, sino con la resolución de problemas necesita de la escritura para desarrollar una reflexión de estos, poner en común ideas, crear vínculos. La escritura creativa crea esas conexiones con esos elementos, da forma a esa progresión del pensamiento del que hablaba Janet Emig.

4.4. Escritura creativa para el desarrollo de la sociabilidad

Figura 38. Desarrollo de la sociabilidad.

Fuente: Elaboración propia. Creada con Canva.

En la infografía, los términos relacionados con la dimensión social de la escritura son el trabajo en equipo, la resolución de casos, la enseñanza basada en proyectos y la tolerancia. La herramienta que mejor representa esta dimensión es el foro de discusión, donde los alumnos discuten y comentan temas relacionados con la materia, o simplemente para conocerse y crear un sentido de grupo entre ellos y con el profesor.

«La escritura es la herramienta del pensamiento, enfrenta al individuo con las palabras de su propia expresión antes de que sean comunicadas a otra persona; hay un lapso de tiempo entre el acto de expresión y el acto de comunicación». (Williams, 1993:94) Esto permite una reflexión superior que en la discusión y argumentación oral, dando una mayor oportunidad al alumno de meditar sus entradas en el foro, por ejemplo.

Al escribir se combinan la imaginación y el análisis interno y si a esto se añade la escritura compartida con otros, la sociabilidad. Respecto a esta, las nuevas tecnologías y los medios digitales han cambiado la forma de relacionarse unos con otros, por lo que cada vez son más los profesores que se quejan de que los estudiantes no participan en clase o no quieren trabajar en grupo, además de lamentarse de que no saben formar frases o escribir con coherencia. Compartir la escritura, mediante la cual se comparten los pensamientos, se convierte en una necesidad en la clase online. Escribir de forma colaborativa es muy deseable también y se hablará en este trabajo de la forma de compartir y colaborar con las herramientas TIC. Ya se ha hablado de la diferencia en cuanto a individualidad entre Estados Unidos y España, siendo aquel país más individualista, pero lo cierto es que la llegada de internet hace muy fácil la tendencia al aislamiento.

Como ejemplo diré que hace doce años, en mi clase de español los alumnos tenían que hacer un trabajo en grupo de diseñar la casa de sus sueños, creando los planos y marcando todas las habitaciones y mobiliario en español. Los alumnos discutían, dibujaban, se divertían y aunque no se conocieran más que de la clase, nunca tuve ningún problema para que trabajaran en grupo, pero poco a poco fui notando que cada año había más alumnos que querían hacer el proyecto de forma individual. Si lo hiciera ahora, sé que sería más numeroso el grupo de alumnos que pedirían hacerlo solos, por lo que tendría que crear una cultura de colaboración en la clase de forma más estructurada, de manera que los alumnos entendieran que hacer un trabajo en grupo no es algo inusual, sino la dinámica de la clase.

Lo mismo sucede con las clases online. El alumno tiende a seguir en su zona de confort, pero es de ahí de donde hay que sacarle porque es fuera de esa zona donde aprende, por lo que la colaboración en la clase, especialmente online tiene que ser percibida como una parte esencial. Y la colaboración en la clase online se desarrolla con la escritura.

Lo importante, como señala Hodhes, es crear una cultura de escritura en las clases, que la escritura llegue a ser parte de la experiencia diaria del alumno y de la clase mediante los diarios, las discusiones escritas, etc. Una vez que al alumno se le exige escribir, este desarrolla una visión más positiva de la escritura. (Hodges, 2017:144)

4.5. Escritura Creativa y la Incorporación de las Técnicas Online

Un estudio llevado a cabo por Mohammadi y Talebinejad (2015) trataba de identificar cómo el contexto (en este caso, online), así como el estilo de aprendizaje podían afectar la escritura desde una perspectiva del pensamiento crítico. Para ello se utilizaron dos grupos, uno presencial –al que denominaron «controlado» −y otro online − «experimental» − y dentro de estos, los estudiantes fueron clasificados dentro de su estilo de aprendizaje, según la división creada por Felder y Silverman en 1988: activo-reflexivo, visual-verbal, global secuencial y sensorial-intuitivo. Para este estudio, el grupo controlado recibió métodos de enseñanza tradicional de escritura, mientras que el grupo experimental recibió la enseñanza de la escritura a través de internet, por lo que los alumnos escribieron en una wiki, no de forma colaborativa sino individual; el profesor corrigió los textos y escribió comentarios en la web también. El grupo controlado realizó la escritura en papel.

Los participantes hicieron un pre-examen y un examen posterior (OSPT Oxford Solution Placement Test) y según los resultados, el entrenamiento del pensamiento crítico en el entorno online tuvo efectos positivos en la escritura de los estudiantes. Analizando los resultados, el grupo controlado mostró un nivel más bajo de escritura que el grupo experimental. Esto, según su estudio, fue debido a la falta de limitación en tiempo y lugar que la enseñanza online provee, además de la posibilidad que brinda la wiki −en la que el alumno puede recibir comentarios, crear, añadir editar y/o borrar el contenido fácilmente y de forma rápida.

No había diferencias estadísticas al comienzo entre el grupo basado en la web y el grupo controlado. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que con el tiempo hubo mejoría en la escritura y el pensamiento crítico del grupo que trabajó en la web. Compartir el pensamiento crítico y las instrucciones de escritura del ensayo a través de internet es una herramienta eficiente para ayudar a los estudiantes, tanto de inglés como de lengua extranjera, para mejorar su habilidad de escritura, lo que

coincide con otros estudios previos del progreso en la escritura. (Mohammadi y Talebinejad, 2015:9) [102]

El ejercicio de la escritura ha cambiado de una forma espectacular con la llegada de las nuevas tecnologías. Aunque el proceso de escribir es, por definición, un proceso interno y personal, las nuevas tecnologías rompen el aislamiento, permitiendo al escritor investigar, colaborar y mostrar al mundo su trabajo en un tiempo muy reducido y de una manera mucho más masiva y al alcance de todos.

David McVey (2008) escribe:

Nuestros alumnos hoy tienen que escribir no solamente notas de una clase, ensayos y respuestas de un examen, sino también contribuciones a discusiones online, entradas en ePortafolios, contenido en páginas web y correos electrónicos. Si podemos superar el rechazo de los alumnos a escribir, podremos darles poder y libertad: podemos darles el privilegio de *crear*[103]. (McVey, 2008: 289)

Según nos explica Subeom Kwak profesor en Ohio State University en su ensayo *Approaches Reflected in Academic Writing MOOC's* (2017), desde los años 90, los estudiantes han tenido muchas más oportunidades para escribir, pero la perspectiva de los profesores, en muchos casos ha cambiado muy poco; el ensayo de 5 párrafos ha continuado siendo el modelo de referencia de la composición y las instrucciones para la redacción de un texto siguen centradas en la mecánica de la lingüística, las reglas y las formas. «Históricamente, en la enseñanza de la escritura se han dado cinco enfoques: habilidad, creatividad, proceso,

[102] There were no statistically differences between the web based group and the control group at the beginning. However the results of this study there were improvement over time in writing performance and critical thinking for the web based group. Sharing critical thinking and essay writing instructions through a web is an effective language teaching tools to help EFL learners to improve their essay writing ability which is an agreement with other previous studies on essay writing progress.

[103] Our students today have to write not only lecture notes and essays and reports and exam answers, but also contributions to online discussions, entries in ePortfolios, content for websites and emails. If we can overcome our students' reluctance to write, we can give them great power and freedom: we can enable them to *create*

práctica social y sociocultural». (Kwak: 2017:1), y esta es la visión que el profesor debe tener en su mente cuando incluya la escritura en sus clases online.

En los tiempos actuales no podemos separar la escritura de la interacción social, y como Kwak sugiere, «la atención hacia la escritura creativa ha sido el resultado de la necesidad de ampliar los intereses de la enseñanza de la escritura, buscando actividades críticas, imaginativas y creativas». (Kwak, 2017:141)[104]

El profesor de la London Metropolitan University, Andrew McCallum, el cual llega incluso a invitarnos a abrazar la creatividad para reinventar la enseñanza de la lengua mediante las nuevas tecnologías declara:

En la era digital podemos jugar con las palabras de la manera en que los artistas lo han hecho con imágenes y objetos físicos durante décadas. Podemos tomar un bloque de lenguaje, «re-intencionarlo» de manera que nos cuadre y transformar su significado de la misma manera que Marcel Duchamp transformó un orinal de porcelana en una obra de arte, *Fountain,* ya en 1917[105]. McCallum, 2012:28)

Proyectos como el NaNoWriMo (National Novel Writing Month) hacen que miles de escritores se comprometan a escribir a diario durante un mes. La idea es que el escritor termine una novela – o 50.000 palabras −en un mes. El proyecto cuenta con una página web en la que los participantes se apuntan y van ganando emblemas al llegar a determinados puntos del logro. El sitio cuenta con multitud de recursos, así como con charlas motivacionales de renombrados autores. También existe nuevo software y programas a nivel nacional para animar a los estudiantes a escribir, como CTB, Ginger Software, WriteToLearn o TextHelp.

[104] a creative writing approach emerged as a response to the necessity of expanding the scope of writing, looking for critical, imaginative and creative activities

[105] In the digital age we can play with words in the way that artists have done with images and physical objects for decades. We can take a block of language, «re-purpose» it in any way we see fit and transform its meaning in much the same way as Marcel Duchamp transformed a porcelain urinal into a work of art, *Fountain,* as long as 1917.

Pero la escritura creativa no tendría que estar limitada a la escritura tradicional de textos. Los profesores deberían explorar otras formas de expresión creativa como guiones, cómics, posters, obras de teatro, artículos periodísticos, etc., así como explorar la narrativa en grupo y no limitarse al ensayo de cinco párrafos, o ensayo «hamburguesa», llamado así por la estructura «introducción, párrafos 1,2,3, conclusión» del que ya se ha hablado.

La práctica libre de la escritura creativa permite a los alumnos no solo desarrollar su creatividad, sino explorar nuevo vocabulario y en el caso del aprendizaje de una segunda lengua o de vocabulario específico de una asignatura, reforzar el aprendido. Conforme el estudiante escribe, su escritura va adquiriendo precisión y se va volviendo más expresiva, a la vez que más rica en vocabulario. Las nuevas estructuras y las palabras aprendidas se afianzan al repetirse en frases personales, con un contenido personal y emocional.

Prácticas online como los foros de discusión favorecen, además de esa escritura personal que tan beneficiosa es para la mejora de la lengua, un pensamiento crítico y una forma de discusión meditada y con una mayor reflexión que las discusiones en las clases presenciales.

La colaboración en la creación de una historia mediante las herramientas online es muy enriquecedora para los alumnos porque crea una red de ayuda mutua y de apoyo, lo que es muy importante porque el alumno medio hoy día se siente inseguro a la hora de escribir, tanto por sus posibles dudas gramaticales o de ortografía, como de los mecanismos para la elaboración de una historia. La falta de lectura y escritura que un alumno trae consigo cuando llega a una institución superior se hace evidente cuando tiene que escribir de forma reflexiva sus opiniones, o de forma creativa una historia, con lo que la colaboración entre estudiantes creando una historia en común puede resultar una práctica muy positiva.

Desde la entrada de la enseñanza online, los profesores han tenido que plantearse una forma de pensar diferente en muchas de las áreas que trae consigo la docencia. Ha cambiado la forma de estructurar las clases, la forma de relacionarnos con los alumnos, de corregir. Esta revolución ha traído retos y una forma diferente de ver la docencia. Desde la entrada de los ordenadores personales en los años 80, los procesadores de textos han cambiado completamente la escritura, haciendo mucho más fácil la revisión y la edición.

Como curiosidad, Manery, en su estudio "Revisiting the Pedagogy and Theory Corral" (2015), clasifica a los profesores de escritura creativa en cinco identidades: el experto profesional –con una subdivisión del autor famoso, el maestro artesano y el artista− el facilitador, el agente de cambio, el co-constructor de conocimiento, y el entrenador profesional. Apunta en su estudio la imagen del profesor de escritura creativa retratado en las películas como un personaje arisco, solitario, y con un don ingenioso que le hace estar apartado de la sociedad. De todas estas diferentes y posibles identidades, el co-constructor de conocimiento sería el que ayuda a los estudiantes a «pensar fuera de la norma», invitándoles a participar de una forma activa en su aprendizaje y sacándoles del mero marco de la clase.

Las nuevas tecnologías se adaptan a la enseñanza de la escritura creativa de una manera natural, dado que estas permiten al estudiante tanto trabajar individualmente, como compartir y trabajar en grupo. La revisión por parte del profesor y de los compañeros de clase o de escritura colectiva se beneficia enormemente de estas innovaciones. Las nuevas tecnologías han traído nuevas herramientas que han dado una nueva perspectiva a la escritura. El Departamento de Formación de Odessa College está preparando un seminario sobre la revisión por pares en la modalidad online, dado que es una práctica muy utilizada en las clases de composición en las clases presenciales y semi-presenciales.

Como ejemplo, muestro las recomendaciones para la revisión por pares de una clase de Composition I, con una lista de los elementos que el alumno tiene que tener en cuenta al corregir la escritura del compañero.

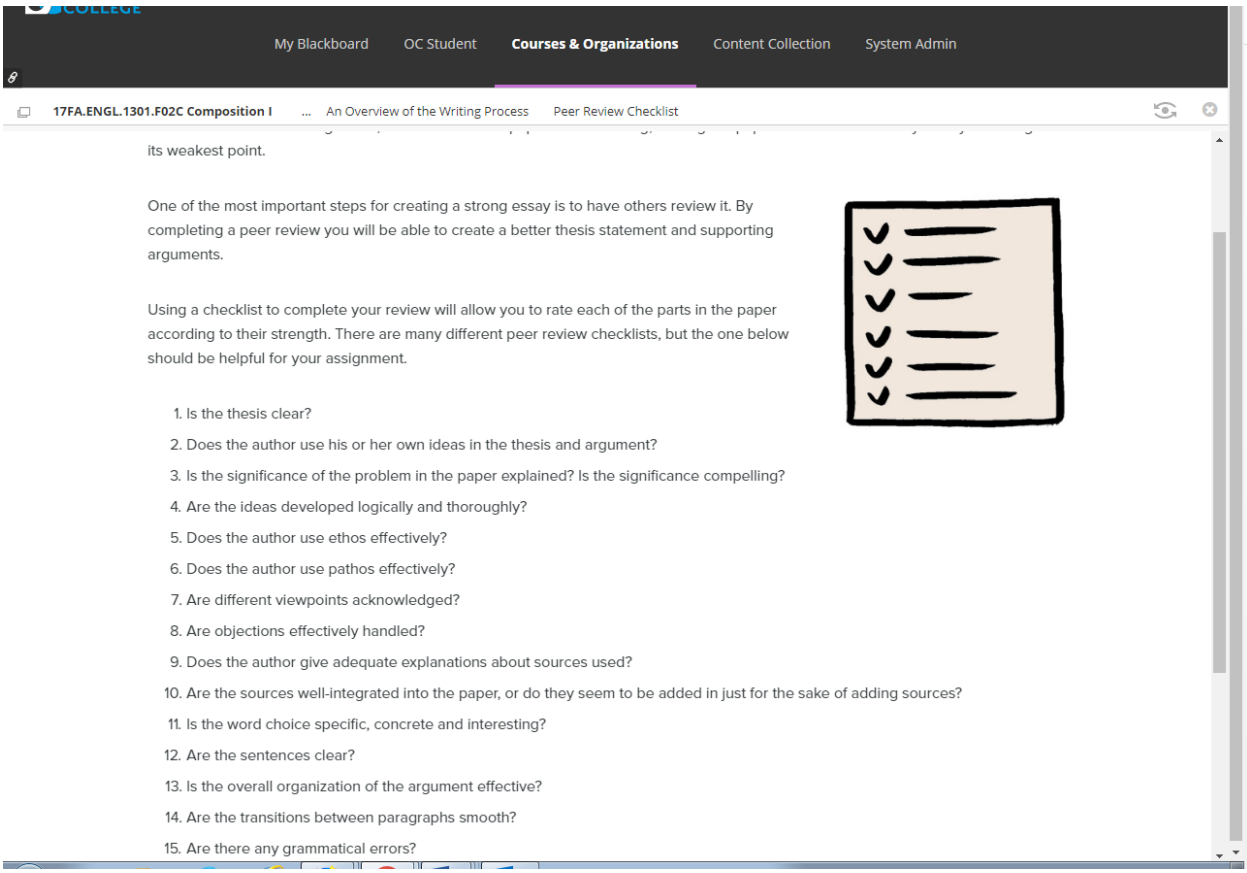


Figura 39. Captura de pantalla de la lista para revisión entre compañeros.

Fuente: http://english.unm.edu

Escribo aquí la lista, tomada de la página web del Department of English Language and Literature de la Universidad de New Mexico:

1. ¿Está la afirmación clara?
2. ¿Utiliza sus propias en la afirmación y el argumento?
3. ¿Está explicado la importancia del problema? ¿Es importante?
4. ¿Están las ideas desarrolladas de forma lógica y en profundidad?
5. ¿Usa el autor la credibilidad (*ethos)* de forma efectiva?
6. ¿Usa el autor la persuasión (*pathos)* de forma efectiva?
7. ¿Se muestran diferentes puntos de vista?
8. ¿Están explicadas de forma efectiva las objeciones?
9. ¿Da el autor explicaciones adecuadas sobre las fuentes?

10. ¿Están las fuentes bien integradas en el trabajo, o parece que están añadidas porque es necesario que estén?
11. ¿Es el vocabulario elegido específico, correcto e interesante?
12. ¿Están claras las frases?
13. ¿Es la organización general efectiva?
14. ¿Son coherentes las transiciones de un párrafo a otro?
15. ¿Hay errores gramaticales? (http://english.unm.edu)

Esto da una idea al alumno que revisa al compañero de lo que debe buscar a la hora de evaluar. Esto, unido a una rúbrica, no solamente ayuda al alumno a evaluar, sino a saber lo que se espera de él en cuanto a sus escritos. Si esta primera revisión está hecha por un compañero, el ejemplar que el profesor recibe debería estar muy mejorado

Al no acudir de forma presencial a una clase, toda la información e interacción se realiza a través de las ideas escritas, aunque en el caso de la enseñanza de la escritura creativa parece haber una reticencia en muchos casos a abandonar ese entorno de taller que muestran las películas, con los alumnos escribiendo individualmente y compartiendo sus trabajos en un círculo cerrado (con ese profesor huraño del que hablaba Manery). El proceso de enseñar ayuda al alumno a aprender, pero hay profesores que muestran miedo a esa revisión por pares, pensando que la evaluación no va a ser correcta. Para esto, la solución es que el alumno tenga muy presente esta lista o una lista similar y una buena rúbrica, que facilite su corrección. Sea en una clase presencial, semipresencial u online, las herramientas TIC y este tipo de prácticas permiten al alumno relacionarse con el profesor, con los demás alumnos y con el material que se imparte, así como reflexionar sobre lo aprendido, y la escritura debería estar presente en toda clase.

Bronwyn T. Williams escribe en su ensayo “Leading Double Lives: Literacy and Technology in and out of School” (2005) sobre la reticencia de algunos profesores a incorporar la tecnologia:

Hay muchas razones por las que algunos profesores ignoran o se resisten a los procedimientos de una enseñanza a través del mundo online o contando con los ordenadores personales de sus alumnos. […] En primer lugar, porque existe la idea de que el aprendizaje a través del ordenador no puede ser serio. Con todo ese énfasis en la rapidez, el uso de imágenes y, a menudo, su conexión con la cultura popular, estas prácticas parecen sospechosamente divertidas. […Además, según este argumento, si los alumnos pasan tanto tiempo en ellas fuera de clase, ¿por qué tendrían que pasar tiempo en clase con ellas? [106] (Williams 2005:3)

Hay que ser consciente de la era en que vivimos, en la que la exigencia de la velocidad de respuesta es muy grande, y los alumnos necesitan sentir que el profesor valora sus trabajos. La forma en la que el profesor remite su revisión también ha cambiado, porque la plataforma online da la opción de hacerlo mediante conferencia, grabación de un video o fichero de sonido, o mediante el envío del texto corregido.

Entre las ventajas de la corrección online de los trabajos de los alumnos se encuentran:

1. Facilita las correcciones

Las correcciones y recomendaciones por parte del profesor o de los compañeros, así como la corrección de textos son extremadamente sencillas en el caso de la enseñanza online, donde las plataformas están diseñadas para hacer esta tarea intuitiva y clara, de fácil uso. El alumno recibe inmediatamente esos comentarios, con lo que no tiene que esperar a la siguiente clase. Ese diálogo asincrónico también reduce la posible tensión por parte del alumno al ser calificado y corregido. Las ventajas de acomodar los horarios a la disponibilidad tanto del alumno como del profesor, ofrece una posibilidad de gestionar el tiempo de forma satisfactoria para los dos.

[106] There are many reasons why some teachers are unaware or resistant to their students' online and computer literacies. First, there can be a perception that computer-mediated literacy are not serious enough. With their emphasis on speed, their use of images, and often, their connection to popular culture, such literacy practices seem suspiciously fun…Besides, this argument goes, if students spend so much time on this out of school, then why should we bother spending any time on it in school?[106]

1. Permite responder en un corto espacio de tiempo

Hay que ser consciente de la era en que vivimos, en la que la exigencia de la velocidad de respuesta es muy grande, y los alumnos necesitan sentir que el profesor valora sus trabajos.

2. Se puede elegir entre muchos tipos de respuesta

La forma en la que el profesor remite su remisión también ha cambiado, dado que la plataforma online da la opción de hacerlo mediante conferencia, grabación de un vídeo o fichero de sonido, o mediante el envío del texto corregido.

3. Facilita la gestión del tiempo de ambos.

Las ventajas de acomodar los horarios a la disponibilidad tanto del alumno como del profesor, ofrece una posibilidad de gestionar el tiempo de forma satisfactoria para los dos.

4. Fomenta la colaboración entre profesor y alumno.

Para que esta colaboración se produzca de forma satisfactoria, los alumnos necesitan que las tareas estén muy bien estructuradas y formuladas. El alumno puede no estar acostumbrado a escribir y se puede sentir intimidado por la escritura, por lo que necesita unas pautas para no sentirse perdido al parecerle la tarea demasiado compleja. El reto del profesor es encontrar un balance adecuado entre el apoyo y la autonomía, así como asegurarse de que el alumno entiende sus correcciones y que reflexiona sobre ellas, porque sin esa reflexión, el alumno no aprende, y entonces, el mayor trabajo lo hace el profesor, no el alumno.

Uno de estos procedimientos es mediante una plataforma como Blackboard.

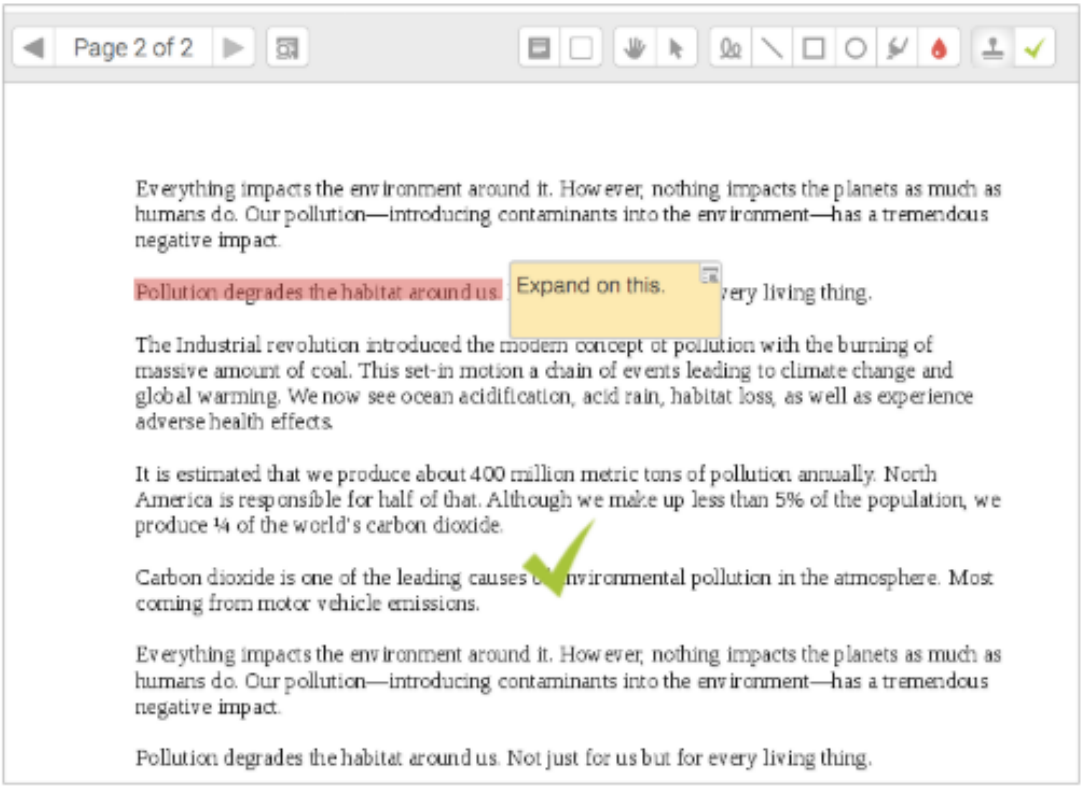


Figura 40. Ejemplo de corrección en Blackboard.

Fuente: http://help.blackboard,com

Como se puede ver en el ejemplo mostrado en la ilustración, el profesor muestra al alumno con una anotación el concepto que debe ampliar y la parte que este considera satisfactoria con un «tic» verde. Las posibilidades son enormes y muy fáciles de usar, como utilizar un marcador para subrayar, círculos, utilización de colores, etc. Es muy importante que el alumno entienda claramente el código que el docente utiliza para la corrección.

También es muy importante elegir bien las herramientas de acuerdo a las necesidades del grupo. Ya hemos discutido que la escritura creativa debería utilizarse en mayor o menor grado en todas las disciplinas, y debido a la diversidad de las herramientas, el docente debe decidir cuáles quiere utilizar al diseñar su curso y de qué manera quiere utilizarlas. Para esto es importante que el profesor las conozca y se sienta cómodo a la hora de investigar y de probar con todas ellas, para así poder decidir la o las herramientas que

pueden ser más adecuadas para su clase. Conviene que el profesor sea consciente de que cada curso, o incluso cada grupo es diferente, y lo que puede no funcionar con un grupo o en una asignatura, puede funcionar en otro. De igual importancia es que el profesor no se desanime y entienda que ambos, profesor y alumnos, están juntos en el proceso de aprender.

Uno de los problemas que puede encontrar el profesor de escritura creativa es que al ser una disciplina artística es más difícil de evaluar que otro tipo de disciplinas. De ello habla Alicita Rodriguez (2008):

> La teoría narrativa es la clave para enseñar y corregir la escritura creativa; se puede usar de forma efectiva para establecer rúbricas que aclaren el proceso de evaluación. […] Desglosar los elementos narrativos como la trama, el desarrollo, personajes, escenario, narración y filtro marcan las herramientas que los escritores usan para escribir creativamente de forma eficiente. La rúbrica, entonces, tiene dos propósitos: ayuda a los alumnos a planificar la historia y a los profesores a evaluar el trabajo. (Rodriguez, 2008:167)

De la tremenda importancia de la rúbrica se hablará al final de este capítulo, en el apartado que trata de las nuevas maneras de corregir.

4.5.1. La Motivación para Escribir del Estudiante Online

En Estados Unidos todos los estudiantes que acuden a clases en una universidad o *community college* tienen que tomar una clase de matemáticas –generalmente álgebra – y la clase básica de composición. La experiencia es generalmente tan poco enriquecedora que una vez pasada esa clase, los alumnos consideran que ya han escrito todo lo que tenían que escribir y es difícil motivarles a escribir en otra asignatura.

Un profesor con el mejor conocimiento de la materia e incluso la mejor pedagogía puede fallar en una clase online si no sabe motivar a los alumnos. Cuando un alumno está altamente

motivado, la experiencia del aprendizaje se convierte en positiva, animando al estudiante para que supere el nivel siguiente; el éxito en el aprendizaje y la motivación van juntos vigorizándose uno al otro.

Antes que nada, hablaremos de la motivación al estudio en todo de tipo de clases y disciplinas, la motivación en general.

En Estados Unidos el papel de la motivación extrínseca en las escuelas está altamente instaurado desde los primeros años de escolarización. Esta viene dada por las notas, premios, tableros y notas en el periódico local de «los mejores alumnos de la semana», etc. Muchos estudios se han hecho para demostrar el error de ese tipo de motivación, al que consideran de valor limitado y a corto plazo, por lo que no se va a dedicar mucho espacio a ella en este trabajo.

Otras investigaciones han dividido el interés en dos tipos: el interés individual y el interés situacional. Hidi y Renninger (2006) han determinado un modelo de desarrollo del interés detallando las condiciones para que un interés situacional se convierta en individual. El interés situacional es el provocado por una situación inmediata. Una proyección en la clase, o un comentario sorprendente puede desencadenar este tipo de interés, pero lo que se busca es crear ese interés personal. El logro académico va unido al interés personal y a su vez, se alimentan uno al otro. Por ejemplo, si un alumno saca una buena nota en historia, pasa a encontrar la historia interesante.

Según estos investigadores, para que se desarrolle el interés, tienen que darse tres factores:

1. Conocimiento
2. Emoción positiva
3. Valor personal (Hidi y Renninger, 2006:112)

Según el modelo propuesto en 1983 por Eccles et al. (Eccles et al.1983), la tarea que se le pide al alumno tiene que tener un valor intrínseco, queriendo decir con esto que el autor encuentre disfrute en su realización, y mostrar una utilidad.

Este último concepto de la utilidad de los trabajos que el alumno tiene que hacer es muy interesante. ¿Cómo hacer ver a un estudiante que la escritura creativa es valiosa y de utilidad y se anime a hacerlo online?

La respuesta sería creando trabajos auténticos. Esto no significa que no sean creativos, sino que el objetivo del trabajo ha de tener una utilidad práctica y esta ha de estar claramente expuesta a los alumnos. De esa forma, cuando el alumno se pregunte "¿Por qué necesito escribir sobre esto? ¿Para qué quiero aprender esto si nunca voy a usarlo? −preguntas que los alumnos se han hecho demasiadas veces en su vida académica −, tienen que tener una respuesta clara, y la tendrán si las tareas que se les piden son auténticas.

En la mayoría de los casos, un pequeño cambio es todo lo necesario para que una tarea pase a ser auténtica para los estudiantes. Conocer a los estudiantes, sus gustos, aficiones y objetivos puede ser una fuente para encontrar esa inspiración a la hora de crear tareas auténticas. Algunos investigadores utilizan la expresión para la manera de evaluar a los alumnos mediante tareas auténticas «evaluación alternativa», ya que «se aleja de la evaluación de la habilidad de memorizar y tiene como principal beneficio el conocer al alumno y su comportamiento, sus destrezas y sus habilidades». (Chivu, Orzan, Turlacu y Radu, 2018: 129)

En su ensayo clásico de 1968 sobre la vida en las aulas, Phillip W. Jackson escribió que los alumnos pasan el 50% del tiempo esperando que ocurra algo. Esperan que el profesor les pase la fotocopia. Esperan que los estudiantes que van más despacio respondan las preguntas. Esperan que llegue la señal del final de la clase. Cuarenta y cinco años después de que Jackson publicara por primera vez su libro, millones de alumnos americanos aún esperan. Esperan por todas esas razones anticuadas, y por una relativamente nueva: hoy, esperan también a que nuestro sistema educativo se ponga al día con la vida (Martinez y McGrath, 2014:1)[107]

[107] In his classic 1968 study of daily life in classrooms, Phillip W. Jackson wrote that students spend as much as 50 percent of their time waiting for something to happen. They wait for teachers to pass out papers. They wait for slower students to get their questions answered. They wait for the lunch bell to ring. Alas, forty-five years after Jackson first published his book, millions of American students are still waiting. They're waiting for all the old reasons, and one relatively new one: today, they're also waiting for our education system to catch up with their lives.

Mediante las tareas auténticas se anima a los estudiantes a que den sus propias respuestas, a ser originales e innovadores al pensar y al actuar. En este contexto de tareas auténticas deberíamos resaltar la importancia de los casos prácticos y la resolución de estos, temas que se han visto anteriormente en este trabajo.

La creación de material auténtico es la manera de ponerse al día con la vida, el modo de enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos, de manera que se desarrollen como individuos y como ciudadanos partícipes de una sociedad justa y avanzada.

El interés es otro factor poderoso de motivación, así como la posesión del control sobre el proceso de escribir y la supervisión del profesor. Los alumnos agradecen que se les presione para mejorar, pero es necesario que sepan que si la tarea es compleja cuentan con la supervisión del docente. Como ya se ha venido explicando en este trabajo, el apoyo al docente en esta misión es vital, formándole y estimulándole, y algo muy importante, escuchándole en sus necesidades y dotándole de formación según se vaya encontrando con problemas. El cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza semipresencial y online es un proceso de aprendizaje para el profesor.

4.6. Aplicación de las herramientas tecnológicas a la enseñanza de la escritura creativa online

El uso de las herramientas colaborativas que la Web 2.0[108] ofrece es muy necesario a la hora de crear los vínculos necesarios para que los alumnos se sientan conectados en una clase online. Ya hemos hablado de las conexiones necesarias para que una clase funcione: con el contenido, el profesor, y los otros alumnos, y si la clase la planteamos como basada en un problema, con la comunidad, ya sea cercana o global.

En la conclusión de su estudio sobre la adopción de la tecnología Web 2.0. en las universidades de una región de la India, el profesor Tyagi, escribe:

[108] Llamada así por ser la «segunda generación de internet», caracterizada por el cambio de las páginas web de estáticas a dinámicas, esto quiere decir que podemos añadir, opinar, colaborar, comparte, etc.

Cuando se dirigen a la enseñanza, la Web 2.0 impacta las cuatro dimensiones principales de la experiencia del alumno. Dos son sociales por naturaleza (la colaboración y la publicación) y dos tienen más que ver con la cognición (la lectoescritura y la investigación). La Web 2.0 parece fortalecer los aspectos fundamentales del aprendizaje que pueden ser difíciles de estimular en los alumnos. Aunque el aprendizaje de la Web 2.0 puede ser difícil en la práctica, están herramientas sí parecen marcar un cambio en la manera en la que los alumnos pueden interactuar con otros y con la red[109]. (Tyagi, 2012:40)

Aunque estas herramientas son sencillas de usar y cada vez más «intuitivas», sí requieren un aprendizaje del profesor, y una explicación al alumno, así como de la importancia de la colaboración y de lo que se espera de él en la clase. Explicaremos cada herramienta, así como lo que la distingue de las demás y mostraremos tres buenos ejemplos de ellas, todos ellos de diferentes disciplinas. Se mostrará una rúbrica también de cada una de ellas. Hay que pensar que cuando una clase es totalmente online, el alumno no tiene al profesor delante para preguntarle las dudas, por lo que es muy importante unas explicaciones claras y una buena disponibilidad del profesor para consultar dudas que se puedan plantear.

El profesor tiene que plantearse su papel en ellas, que puede ser simplemente de evaluador−poniendo la nota−, poniendo comentarios a las entradas, de moderador –interviniendo cuando crea necesario dar una motivación a la colaboración, o participando como uno más. En cualquier caso, el profesor tiene que dejar muy claro lo que exige, y para ello la mejor herramienta es la rúbrica. Por la importancia de esta, le dedico un apartado. También es aconsejable que el profesor cree la primera entrada, de forma que el alumno pueda ver un ejemplo, o muestre buenos ejemplos de alumnos anteriores.

[109] When directed at learning, Web 2.0 impacts on four principal dimensions of the leaner's experience. Two are broadly social in nature (collaboration and publication) and two are more cognitive (literacy and inquiry). Web 2.0 tools appear to strengthen fundamental aspects of learning that may be difficult to stimulate in learners. There are problems with Web 2.0 learning in practice, but these tools do seem to mark a step change in the ways in which learners can interact with and on the web.

El profesor puede establecer las cuatro herramientas que vamos a analizar de forma que el grupo sea toda la clase, como por grupos. La creación de grupos puede ser elegida por los alumnos, elegida por el profesor, o al azar, siendo esto decisión del profesor.

Pasamos a explicar el funcionamiento básico de las herramientas analizadas aquí, que son además las más populares, así como las características fundamentales de cada una.

4.6.1. Foros de Discusión

A menudo se habla de la necesidad de un aprendizaje comunicativo. ¿Qué entendemos por «aprendizaje comunicativo»? En el entorno de la enseñanza de segundas lenguas el término se utiliza para expresar el tipo de docencia en la que el alumno tiene que elaborar mensajes reales al utilizar la nueva lengua. Este didáctica se opone al método de repetición de modelos que no tienen significado en la vida real del estudiante, con un énfasis en que el alumno trabaje con material autentico y que haya una emisión de mensajes reales creados por el propio alumno según sus necesidades y capacidades.

Fuera del campo de las segundas lenguas, el aprendizaje comunicativo está centrado en los intereses del alumno y se trata de potenciar la comunicación y la discusión, a través de temas y materiales auténticos. El profesor tiene que asegurar que la clase está organizada de modo que los alumnos pueden debatir, resolver problemas, o analizar material de forma conjunta, ya sea en una clase presencial o en una online.

Debemos reconocer que el aprendizaje comunicativo implica necesariamente diálogo, discusión, reflexión, lo cual puede ser desarrollado en la clase virtual. (Sherry, 2000)[110].

[110] We must recognize that communicative learning necessary implies dialogue, discussion, reflection, which can be fostered in the virtual classroom

Los foros de discusión son una de las herramientas más importantes e interesantes para asegurar este tipo de aprendizaje en una clase online. Del mismo modo que una clase presencial de calidad, una clase online debe contar con debates que potencien la relación entre los alumnos y de estos con el profesor; estos debates y discusiones favorecen también el pensamiento crítico.

La enseñanza online es una plataforma ideal para crear discusiones con un grado mayor de reflexión, y debe romper la barrera que existe entre los estudiantes extravertidos, que generalmente monopolizan la discusión en clase, y los tímidos o simplemente menos participativos, ya sea por problemas con el lenguaje o de otra índole.

Hay que señalar aquí que lo más común es que los alumnos escriban sus entradas en el foro y comenten con su nombre, y de esa forma el profesor sabe quién está colaborando, pero existe la posibilidad, si el profesor lo considera adecuado, de que el alumno publique sus entradas de forma anónima. Esto puede ser muy útil para clases como psicología.

El rol del profesor en estos foros es crucial tanto por la elección de los temas a debatir como por la moderación del debate. El profesor tiene que demostrar que le importa lo que los alumnos piensen, así como que –forme parte de la discusión o no− siempre tiene que dejar claro que lee el foro, aunque solamente sea dejando comentarios a las entradas. El foro de discusión, tanto si el profesor participa como si no, debe estar centrado en los alumnos y las opiniones de estos tienen que ser respetadas. Los distintos roles que el profesor puede tener en un foro de discusión, además de calificador, son:

1. Colaborando activamente como un participante más, lo que implica poner escribir una entrada original a la pregunta y comentando a las entradas de los alumnos
2. Escribiendo una entrada principal para que los alumnos conozcan los requerimientos (como la longitud, profundidad o tono esperado), pero no participando u opinando
3. Comentando las entradas de los alumnos, pero no escribiendo una propia
4. Corrigiendo solamente, pero no participando activamente de ninguna manera

5. Creando un foro de discusión como lugar en el que los alumnos discuten o se preguntan entre ellos materias concernientes a la clase o a la tecnología, sin que se requiera ninguna acción por parte del profesor

Esta última modalidad de foro de discusión es útil para que los alumnos sientan que no están solos en sus retos. El profesor puede también ir regularmente al foro para ver las preguntas y responderlas si no hay ninguna respuesta. El foro puede ser moderado o no. El foro moderado tiene como principal ventaja que el alumno se siente motivado a responder cuando ve que el profesor forma parte del foro. Como desventaja hay que destacar que se puede producir una «falta de democracia» en el foro, o una tendencia a que los alumnos no quieran contrariar la postura del profesor.

Sea cual sea el papel del profesor, es importante que sea una presencia clara, y el foro debe ser planificado con tiempo, así modificado de un semestre a otro, ya sea porque se experimente con el tipo de preguntas, o para actualizarlo con temas que pueden ser relevantes en un momento determinado.

Sing y Khine estudiaron la interacción de un grupo de profesores en un seminario y publicaron los resultados en "An Analysis of Interaction and Participation Patterns in Online Community" (Sing y Khine, 2006) La conclusión a la que llegaron es que, mientras los profesores conectaron en persona y colaboraron de forma activa, la interacción online fue superficial e infrecuente. Los autores sugieren la búsqueda de maneras de promover la interacción online, especialmente en cuanto a la generación de ideas. Este estudio llega a una conclusión muy importante y es que el nivel de colaboración que puede ayudar al aprendizaje depende de la habilidad del profesor. Apuntan que la duración de los cursos en la enseñanza superior hace más difícil la conexión e interacción entre los alumnos, por lo que sugieren que la formación del profesorado es un elemento crucial para una enseñanza online de calidad. (Sing y Khine, 2006:259). Es por esto que el profesor tiene que contar con el apoyo por parte de la institución en la estructuración de la clase, teniendo en cuenta la colaboración.

Hay que aclarar que el hecho de que el alumno tenga acceso a la información y al material y es por esto que en algunos entornos se denomine al profesor «facilitador» no indica que su figura sea prescindible, sino que la importancia de este no es tanto en subministrar el

contenido sino facilitar el acceso a este y elementos como la conexión del alumno con dicho material, con los demás compañeros y con él mismo. La figura del profesor es tan importante como ha sido siempre, pero el protagonista de la clase y el que está al frente del aprendizaje es el alumno.

El año 2016 Regina Ruane y Vera Lee, publicaron un estudio de los resultados de su investigación sobre la interacción del foro de discusión en un programa de evaluación entre pares (*peer mentoring*). El programa consistía en unir a alumnos del primer año de la carrera de magisterio con alumnos del tercer año. La forma de relacionarse fue mediante un foro y en él se planteaban preguntas concernientes a la profesión. Las investigadoras querían conocer el funcionamiento del foro, así como el lenguaje social que se desarrollaría entre los participantes y determinar si el foro sería una herramienta eficaz para interactuar, hacer preguntas y compartir lo aprendido.

De esa forma crearon lo que en su publicación llaman una *Community of Practice* o una comunidad de práctica, de entrenamiento, donde todos los participantes tienen cosas en común, pero que se transforma constantemente según los integrantes contribuyen, aportan y se integran.

Las entradas en los foros de discusión fueron analizadas mediante el *Critical Discourse Analysis (CDA)*, que mide el nivel del discurso, y mediante el *Social Network Analysis (SNA)*, que mide el nivel de interacción y conexión de este. Estudiaron la información concerniente a los lazos que mantuvieron los alumnos para ver los modelos de interacción y el modo en el que la información se pasaba de unos estudiantes a otros. Es importante aclarar que todos los participantes de este estudio (46) eran mujeres −hecho casual y que las autoras remarcan como una limitación, así como el hecho de que todas eran estudiantes no tradicionales, sino que volvían a estudiar después de un tiempo− y no se conocían previamente.

El tipo de preguntas planteadas en el foro por los estudiantes principiantes fueron sobre asuntos prácticos de la enseñanza (certificados, técnicas de disciplina en clase o estrategias de enseñanza). Las estudiantes de tercer año asumieron el papel de veteranas y colaboraron más, siendo las estudiantes de primer año menos activas en preguntar por considerar que muchas de las preguntas que podían formular ya estaban contestadas.

El CDA mostró que las alumnas de primer año desarrollaron un lenguaje de empatía y conexión y el SNA que dichas alumnas utilizaron el lenguaje social para resolver problemas reales en las discusiones. Estas alumnas «compartieron con todo el grupo sus experiencias, sus papeles como madres y estudiantes y un factor extraordinario es que no se conocían de antes y sin embargo por las conversaciones, uno podría pensar que eran amigas». Las autoras sugieren un análisis futuro sin las limitaciones que tuvo este estudio. (Ruane y Lee, 2016:96)

La investigación llegó a varias conclusiones:

1. El valor positivo del foro de discusión como herramienta para involucrar a los alumnos en una socialización muy necesaria para el discurso de la clase, especialmente online.
2. La necesidad de una planificación metódica y una estructura muy clara. El alumno tiene que conocer cómo funciona el foro y lo que se espera de él, en cuanto a la netiqueta[111], extensión – y tal vez profundización− de las entradas, por lo que es imprescindible una buena rúbrica. La participación del profesor es muy importante en este proceso, porque es el que marca el tono y los requisitos del foro.
3. La recomendación de que los alumnos vean un modelo de lo que se espera de ellos, bien sea por parte del profesor, o bien sea a través de ejemplos de otros estudiantes. Esto es de especial importancia, para que los alumnos distingan un foro de discusión para una clase de un "chat" personal con sus amigos.
4. La importancia del papel del profesor como moderador e instigador del foro. (Ruane y Lee, 2016:96)

Y dado que la estructura es tan importante, ¿Cómo se planifica un foro de discusión para que sea colaborativo y enriquecedor?

A la hora de crear un foro de discusión hay unas pautas que deben tenerse en cuenta:

1. Identificar los objetivos educativos y los valores que se quieren tratar en el foro. Los valores que se quieren tratar pueden ser simplemente que los alumnos se

[111] La palabra «netiqueta» se utiliza para referirse a las normas de comportamiento en internet.

presenten a la clase, o pueden ser más profundos, de opinión o de debate de contenidos. Sobre las diferentes clases de preguntas se hablará más adelante.

2. Considerar el tipo y la cantidad de alumnos. ¿Es viable un solo foro para toda la clase o deberían hacerse grupos? De la formación de grupos dentro de una misma clase se hablará más adelante.

3. Asegurarse de que las normas están claras (reglas de protocolo en internet o *netiqueta*, obligatoriedad o no, etc.), así como el papel del profesor (moderador, participante, comentador).

Además de esas preguntas, hay otras que el profesor debería hacerse para diseñar un foro de discusión:

- ¿Es la participación obligatoria? Si es así ¿Cómo se va a evaluar al alumno? ¿Se va a puntuar simplemente la colaboración o va a haber unos requerimientos?
- ¿Hay un número de contestaciones a otras entradas que el alumno tiene que hacer?
- ¿Cómo se evalúa la entrada? ¿Según el número de palabras? ¿La profundidad de la entrada?
- ¿Se va a evaluar la gramática? ¿la corrección en el lenguaje? ¿la relevancia? ¿la prontitud en la respuesta? ¿la creatividad u originalidad? ¿el respeto?

Especialmente si la colaboración en los foros es obligatoria, como participación del alumno en clase, es muy importante que el profesor tenga una buena rúbrica.

Un ejemplo de rúbrica simple para el foro de discusión:

Categoría	Inadecuado	Flojo	Bueno	Ejemplar
	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Contenido	No comprende el tema del estudio	Le falta comprensión del tema	Buen entendimiento del tema	Dominio del tema
Relevancia	Aportaciones sin ideas claras	Colaboraciones sencillas que aportan algo de conocimiento	Aportaciones coherentes y sustentadas	Aportaciones que enriquecen la discusión
Contestaciones a los compañeros	Las contestaciones no se corresponden con las entradas	La contestaciones se corresponden levemente con las entradas	Las contestaciones se corresponden con las entradas	Las contestaciones se corresponden con las entradas y aportan enriquecimiento
Ortografía	Presenta 3 o más faltas de ortografía	Presenta 2 faltas de ortografía	Presenta 1 falta de ortografía	No presenta ninguna falta de ortografía
Redacción	No hay coherencia	Falta desarrollo, pero hay cierta coherencia	Su escritura es clara y presenta coherencia	Muestra capacidad de escritura sobresaliente
Netiqueta	El tono no es respetuoso o adecuado	El tono es demasiado informal	El tono es respetuoso pero con alguna falta de netiqueta	El tono es respetuoso y cumple todas las reglas de netiqueta

Figura 41. Ejemplo de rúbrica para el foro de discusión.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la netiqueta o normas de etiqueta para participar en los foros, el decálogo, según Christopher Pappas (2015) en su *blog* eLearning Industry *Blog* (tradución propia del original en inglés) es muy concreto:

1. Utilizar un lenguaje apropiado
2. Ser claro y preciso
3. Evitar los emoticones y la forma de escribir al estilo de los mensajes de texto
4. Justificar la opinión
5. Leer todos los comentarios antes de enviar una entrada
6. Usar un tono adecuado

7. Respetar las diferentes opiniones
8. Controlar el temperamento
9. Tomar el foro en serio
10. Estar seguro de la respuesta y ser creíble (Pappas, https://elarningindustry.com, 6/6/2015)

Se necesita una política de corrección para que el alumno sepa en todo momento lo que se espera de él y llegue a tomarse en serio el foro de discusión. La importancia que el profesor le dé al foro es un elemento esencial para que el alumno lo vea como un elemento importante en la clase y en su nota. El profesor puede crear un vídeo o un documento en el que se explique cómo colaborar en el foro.

Ya se ha hablado de los diferentes roles que el profesor puede tener en el foro (mero observador, comentador de las entradas, partícipe pero sin expresar su opinión, o partícipe expresando su opinión), ahora vamos a hablar de los distintos tipos de preguntas que se pueden trabajar en el foro.

En su publicación "The Verbal Structure of Teacher Questions: Its Impact on Class Discussion" (1980), John Andrews relata la investigación llevada a cabo para determinar el mejor uso del foro de discusión y una de las conclusiones a las que llegó fue a que en general, los tipos de preguntas que generan más intervención de los alumnos son las divergentes –preguntas abiertas, donde no hay una respuesta correcta−, de pensamiento crítico superior, directas y estructuradas.

La conclusión de Andrews parece de un mundo ideal y cabe preguntarse si desde los años 80 hasta ahora no ha cambiado la hostilidad por parte del alumno hacia las preguntas con un alto nivel de pensamiento crítico. Puede ser posible que en los años 80 los estudiantes estuvieran más abiertos a los debates que en el presente, pero precisamente por la tendencia a la falta de pensamiento crítico del que ya se ha hablado anteriormente, necesitamos estructurar más el foro y tener meditado el tipo de preguntas que vamos a incluir en este.

John Andrews hizo una clasificación de los tipos de preguntas:

1. *The playground prompt* o pregunta de juego

2. *The brainstorming prompt* o pregunta de lluvia de ideas
3. *The focal prompt* o pregunta profunda

En la pregunta de juego, el profesor designa un lugar intelectual (el parque) para la discusión y entonces le da al alumno libertad para aproximarse. Explica que «el parque» puede ser un poema, un personaje de una obra, un concepto filosófico, una frase, etc., y esto debe estar circunscrito muy cuidadosamente a los objetivos de enseñanza del profesor. Las preguntas de juego son una invitación a explorar y vienen típicamente dadas con frases como « ¿Cómo interpretas…?» « ¿Cuáles son los posibles significados de…?». Las preguntas de juego son un intento de acercar al alumno de una manera relajada al contenido que se quiere enseñar, de forma que pueda reflexionar sobre ello de una forma distendida, percibiendo que su acercamiento al contenido es calmado y sin la tensión de una calificación.

En la pregunta de lluvia de ideas, se buscan todas las ideas o soluciones como respuesta a una pregunta específica o a un problema. En contraste con la pregunta de juego, la estructura es temática, puede que la atención de los alumnos vaya dirigida a todo el conjunto de una obra literaria, pero lo que se busca ahora es destacar en ella un tema específico. Un ejemplo podría ser « ¿Qué tipo de cosas se está preguntando Hamlet durante toda la obra?».

La pregunta profunda se dirige hacia un tema que requiere decisiones. El profesor plantea una serie de alternativas y pide a los alumnos que se posicionen y que justifiquen su decisión. El foro toma así un aire de debate y discusión, aunque no es necesario que se llegue a un consenso. Un ejemplo seria « ¿Es Ivan Illych una víctima de la sociedad o fue él mismo el responsable de sus problemas por las decisiones que fue tomando?».

Estas son el tipo de preguntas que según Andrews funcionan en un foro de discusión. Esta clasificación me parece muy importante para entender la importancia de los foros y determinar el tipo de foro que un profesor quiere en su clase. El autor hace otra clasificación de otros tipos de preguntas que según él no funcionan por ser demasiado abiertas, vagas, limitadas o mecánicas, como la pregunta de invitación general (« ¿Algún comentario sobre Platón?»), la pregunta divergente de bajo nivel, que aunque divergente,

se basa en la memoria o en la comprensión («¿Cuáles son los nombres de los generales de esa guerra?»), la pregunta analítico-convergente, donde una simple respuesta es la correcta, la pregunta de concurso, que se basa en ver quién responde antes a una pregunta y que solamente requiere memoria, la pregunta *metralleta* que contiene varias preguntas en una y es inconsistente, y por último, la pregunta *embudo*, variante de la *metralleta*, con una pregunta principal y varias de menor índole. Estos dos últimos tipos crean ansiedad en los alumnos, según Andrews.

Aunque podamos pensar que los alumnos están menos inclinados a participar con pensamiento crítico en una discusión que en los años 80, la clasificación de Andrews tiene aún vigencia. Y no podemos olvidar que el foro también puede ser un lugar para presentarse a la clase o simplemente para que los alumnos se conozcan más entre ellos, es decir, crear ese vínculo que debería haber en cada clase donde los alumnos conocen de los compañeros algo más que simplemente el nombre. De esto trataremos más adelante, viendo ejemplos de los distintos tipos de foros de discusión.

En cuanto a las preguntas profundas, *focal prompts*, Howell, LaCour y McGlawn publicaron a finales del 2017 los resultados de un estudio en una publicación llamada "Constructing Student Knowledge in the Online Classroom: The Effectiveness of Focal Prompts" (Howell, LaCour y McGlawn 2017). El propósito del estudio era examinar el efecto de los tres tipos de preguntas divergentes – la pregunta juego, la pregunta de lluvia de ideas, y la pregunta profunda− en los foros de discusión en un curso online de posgrado.

La conclusión a la que llegaron es que los niveles más altos de construcción de conocimiento estaban presente solamente cuando se usaba un foro de discusión con preguntas profundas o focal *prompts.* Proponían también la integración de mapas conceptuales o de conceptos de los temas presentados dentro de los foros de discusión para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En Odessa College, una mayoría de las clases online tienen un foro de discusión; de los 111 profesores que contestaron al cuestionario, 56 (87.5%) respondieron usar el foro de discusión en sus clases, frente a 8 (12.5%) que dijeron no utilizarlo. La mayoría (20 profesores, 35.7%) dijo participar activamente, mientras que 18 (32.1%) dijeron leer las entradas y comentar, pero sin poner su opinión o crear una entrada propia. El foro de

discusión es, sin ninguna duda, la herramienta más utilizada, pero en la encuesta un número significativo de profesores expresaron su frustración al no recibir la participación o el nivel de profundidad deseado en el foro.

Más adelante en este capítulo veremos el ejemplo del foro de la profesora Jessica Jordan, que imparte OSHA (Occupational Safety and Health Administration) en Odessa College. Esta clase, sobre la seguridad en las empresas, tiene un foro de discusión que sirve como ejemplo de preguntas de alto contenido en análisis y pensamiento crítico referido a la materia de la clase.

En su publicación "Forum Quality or Quantity: What is Driving Student Engagement Online" publicada en el año 2017 por las profesoras Shaw e Irwin (Shaw e Irving, 2017), las investigadoras se proponían determinar la relación entre la calidad de un foro de discusión y la participación de los alumnos. Analizaron durante ocho meses los datos de los foros de diferentes programas para sondear si es la cantidad o la calidad lo que motiva a los alumnos a participar de forma más activa.

Las conclusiones a las que llegaron fueron muy interesantes: a más calidad en el foro de discusión –entendiendo por calidad un mayor requerimiento de pensamiento crítico−, menor participación de los alumnos, por lo que supusieron que los alumnos no estaban preparados para un foro de alto pensamiento crítico. Ya se ha explicado aquí la actitud pasiva con la que un gran número de alumnos acude a la educación superior.

La recomendación que dan estas investigadoras tras su estudio es que las preguntas del foro tienen que ser claras, concisas y seguir las pautas marcadas por Gilly Salmon en su ensayo escrito en 2016 *The Five Stage Model.* Estas pautas son:

1. Acceso y motivación
2. Socialización online
3. Intercambio de información
4. Construcción de conocimiento
5. Desarrollo (Shaw e Irving, 2017: sin número)

En los cinco estados, la doctora Salmon propone una pauta en cuanto a la revisión del foro (*e-moderating)* y al apoyo técnico (*technical support)* para ayudar a que el foro de discusión funcione adecuadamente.

Las doctoras Shaw e Irwin concluyen que los puntos 1 y 2 deberían ser ejecutados forma consistente, para asegurarse de que los alumnos entienden la tarea y socializan dentro del entorno del foro.

Con respecto a la motivación de los estudiantes a participar en el foro, según Klemm (1998) hay que ir a las causas del problema, que pueden ser varias, desde que el alumno no tenga confianza en sí mismo o no le guste escribir, a que no se haya estudiado la materia. Según el autor, la televisión y las clases no participativas hacen que los alumnos estén acostumbrados a una pasividad que imposibilita el aprendizaje real. El autor llama a esta actitud pasiva la actitud de "diviérteme", lo que explica que «no está mal, excepto por el hecho de que los alumnos tienen un trabajo que hacer, que es, aprender» Klemm propone:

1. Requerir la participación, que esta no sea opcional
2. Formar equipos de trabajo
3. Crear actividades interesantes, que se consigue en los foros con temas que estén conectados con sus experiencias y ambiciones
4. Exigir que los alumnos participen de una forma más profunda que solamente dando su opinión. Debería exigirse que nombraran sus fuentes y apoyaran sus opiniones con datos
5. Estructurar la actividad. Los temas se deben estructurar alrededor de una materia académica que siga los objetivos del curso
6. Requerir un ejercicio en el que los alumnos tengan que integrar, sintetizar y aplicar el conocimiento en un proyecto
7. Dar información a los alumnos, responderles y animarles, diciéndoles lo que pueden mejorar y la manera de hacerlo
8. Promover la revisión por parejas (Klemm, 1998:62)

Aunque el año 1998 queda ya lejos, y ciertamente en el sentido de la educación online veinte años es mucho tiempo, vemos que las propuestas de Klemm son todavía vigentes.

Otros autores, como Tisha Bender se declaran muy partidarios de un foro de discusión online, y Bender declara: «Mi argumento es que el mejor aprendizaje llega a través del diálogo» (Bender, 2010:9) y defiende la discusión online como de gran valor basándola en los siguientes puntos:

- Carece de las distracciones como la edad de la persona, raza, ropa, o incluso peso, por lo que se centra en los intereses y el intelecto
- Al ser asincrónica, los participantes pueden responder cuando estén más preparados para ello
- Se aprovecha el momento de la idea, sin tener que esperar a la próxima clase (Bender, 2010:9)

Bender añade que un foro de discusión online debería asemejarse a una discusión en el campus. Pero al igual que todos los profesores sabemos que no es fácil que una discusión en clase tenga la actividad o el pensamiento crítico deseados, el contexto online tiene sus factores propios y la interacción en la clase online supone un reto mayor. Esto nos debería hacer reflexionar sobre la importancia de la utilización de las herramientas de colaboración en la clase online y la responsabilidad de utilizarlas de un modo correcto. El mayor reto del profesor online es estructurar las discusiones del foro online para involucrar a los alumnos en una conversación relevante.

Según Gilbert y Dabbagh, la calificación de «conversación relevante» que Duffy y Cunnigham dieron en 1996 al definirla como «un proceso de colaboración y negociación social donde el objetivo es compartir diferentes puntos de vista e ideas y colaborar en la resolución de problemas y las actividades de construcción de conocimiento» (Gilbert y Dabbagh, 2005:6) parece que resulta válida hoy día.

En una investigación llevada a cabo por estos investigadores, y publicada con el título “How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study” (2005), Gilbert y Dabbagh llegaron a la conclusión de que existen tres elementos que afectan de forma significativa la conversación relevante:

a) las instrucciones del profesor

b) las rúbricas de evaluación y

c) el conocimiento de las normas de publicación del foro, aunque notaron que la limitación de la longitud de las entradas al foro, así como un protocolo rígido en cuanto a la citación de las referencias, influía de forma negativa en la utilización de 3este.

La conclusión a la que llegamos con todos estos estudios es que el foro de discusión es una herramienta válida en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, así como el desarrollo del lenguaje y la sociabilidad. Debido a la cantidad de maneras en las que se puede utilizar y los diferentes tipos de preguntas que se pueden hacer y temas que cuestionar en la clase online, constituye una herramienta eficaz y fácil de utilizar, pero necesita de una gran planificación por parte del profesor para ser utilizado de forma exitosa, refiriendo. Siendo la herramienta TIC más utilizada, no siempre se emplea de forma correcta y a menudo se usa de forma superficial lo que puede ser válido para crear un sentido de clase, discutiendo y exponiendo temas que no requieren pensamiento crítico, pero si ese es el caso, se deberán usar otras herramientas, como por ejemplo el diario de clase para reflexionar y elevar el pensamiento crítico. Si no se emplea como herramienta comunicativa, otra herramienta, como por ejemplo la wiki, debería utilizarse con este fin.

Para no excluir a alumnos que puedan tener problemas visuales, hay que mencionar que los foros de discusión pueden ser también «orales», donde los alumnos emiten sus entradas mediante mensajes grabados «subidos» al sistema. Así, se pueden subir también videos, fotos o cualquier tipo de media, como por ejemplos vídeos de YouTube.

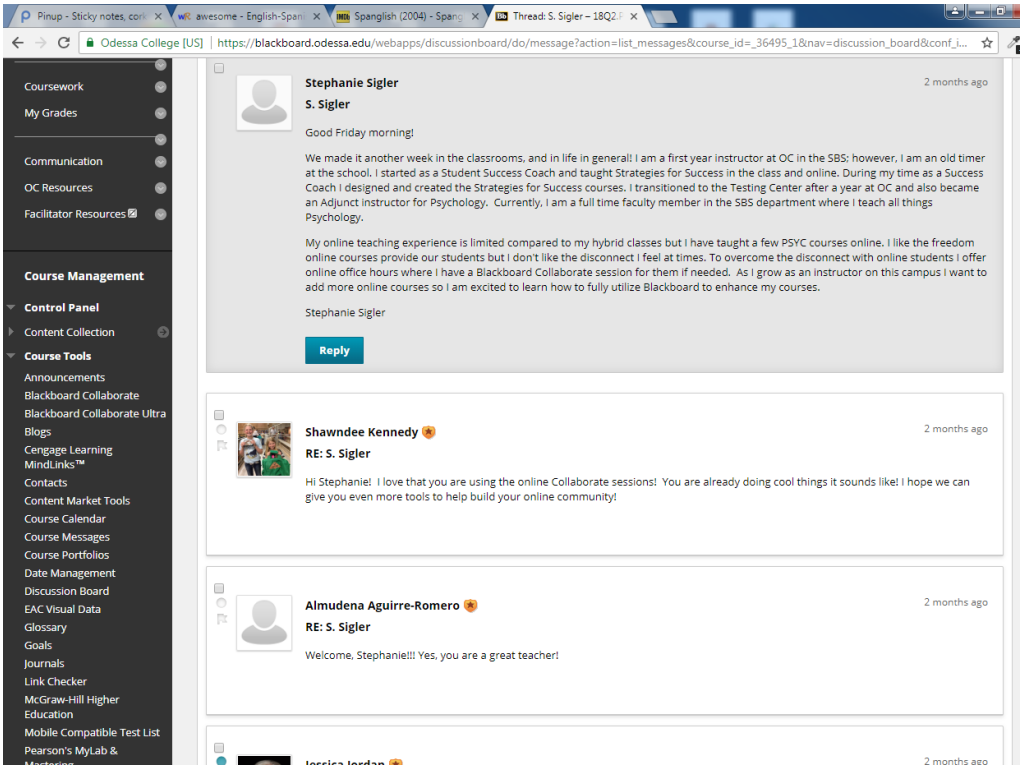


Figura 42. Ejemplo de foro de discusión.

Fuente: Cortesía de Stephanie Sigler

En este ejemplo del foro, vemos cómo la alumna ha escrito la entrada inicial en el foro, respondiendo a la pregunta general, y los demás compañeros han ido comentando a su entrada.

4.6.2. Ejemplos de foro de discusión

Ejemplo 1.

La profesora de Odessa College Jessica Jordan enseña *Occupational Safety & Environmental Technology* (OSHA), casi exclusivamente online y principalmente en clases de crédito dual, esto es, para alumnos que aun estando en el instituto, están tomando clases en el *college* simultáneamente. Este es un dato que marca una diferencia, porque generalmente los profesores se quejan de que estos alumnos son poco participativos porque les falta madurez y/o tiempo. En los institutos de Estados Unidos, las actividades extraescolares de deporte y música son tomadas muy en serio (generalmente son diarias) y es también muy frecuente que los alumnos de más de 16 años trabajen por horas los fines de semana para ganar algún dinero.

Esta profesora enseña OSHA, y utiliza el foro de discusión tanto para que los alumnos se presenten al principio de curso, como para que discutan sobre temas relevantes de la materia (seguridad) con un alto requerimiento de pensamiento crítico. La profesora participa activamente en el foro, publicando entradas y haciendo comentarios. La participación en este es muy importante, constituyendo un alto porcentaje de la nota final, aunque ella misma reconoce que siempre hay algún alumno que no se involucra con autenticidad y pensamiento crítico en el foro.

El ejemplo que se muestra aquí pertenece a un curso de Dirección de Programa de Seguridad (OSHT 2309). No se trata de una asignatura de crédito dual, aunque puede tener algunos alumnos que aún estén en el instituto. Es una clase de ocho semanas de duración y totalmente online. Cada semana tiene una entrada.

FORO	DESCRIPCIÓN	Entradas	Participantes
F1: Presentaciones	Por favor, preséntate a la clase	21	17
F2: ¿Cuál es la situación actual en el campo de la seguridad?	Discusión: ¿Dónde estamos con respecto a la seguridad? –te parece que las compañías son más preventivas hoy, o son aún reacias? Da un ejemplo. Responde a la entrada de dos compañeros –de acuerdo o en desacuerdo– respetuosamente sobre tu posición. Da un ejemplo sobre tu opinión.	41	15
F3: ¿Qué haces?	¿Qué haces a diario para demostrar tu compromiso con la seguridad, la calidad y el medio ambiente, o para promocionar un programa de seguridad? Escribe una entrada y responde al menos a dos compañeros, preguntándoles por su programa.	40	14
F4: Suceso de actualidad: construcción	Identifica un suceso actual sobre un accidente de seguridad en la construcción (puede no haber ocurrido en ese área) que encuentres en una fuente fiable. Discute el tipo de accidente/incidente, la fuga de energía, y las técnicas que se podían haber empleado para evitar que ocurriera	33	11
F5: Suceso de actualidad: extracción del crudo	Discute el tipo accidente/incidente, la fuga de energía, y las técnicas que se podían haber empleado para evitar que ocurriera. Puedes incluir fotos o enlaces a vídeos que tengan que ver con el suceso. Responde al menos a otros dos alumnos, discutiendo las técnicas que han nombrado en la entrada original	32`	12
F6: Suceso de actualidad: caída	Discute el tipo accidente/incidente, la fuga de energía, y las técnicas que se podían haber empleado para evitar que ocurriera. Puedes incluir fotos o enlaces a vídeos que tengan que ver con el suceso. Responde al menos a otros dos alumnos, discutiendo las técnicas que han nombrado en la entrada original	27	9
F7: Suceso de actualidad: construcción con cemento	Discute el tipo accidente/incidente, la fuga de energía, y las técnicas que se podían haber empleado para evitar que ocurriera. Puedes incluir fotos o enlaces a vídeos que tengan que ver con el suceso. Responde al menos a otros dos alumnos, discutiendo las técnicas que han nombrado en la entrada original	25	9
F8: Análisis de costo/beneficio de suceso de actualidad	Identifica un informe del coste/beneficio de un suceso actual (no tiene que ser de este área) de una fuente fiable. Discute cómo podrías usar la información del artículo para exponerlo a tu equipo de dirección de forma que incluya un nuevo programa de seguridad. Responder al menos a dos compañeros –discutiendo el artículo, cómo podrías mejorarlo, y otras formas que podrías utilizar para convencer al equipo de dirección de tu punto de vista	26	8

Figura 43. Foro de discusión de clase OSHT.

Fuente: Cortesía de Jessica Jordan

Analicemos las preguntas del foro:

En la primera semana los alumnos tuvieron que presentarse a los demás. La profesora publicó la primera entrada, lo que crea un modelo a seguir.

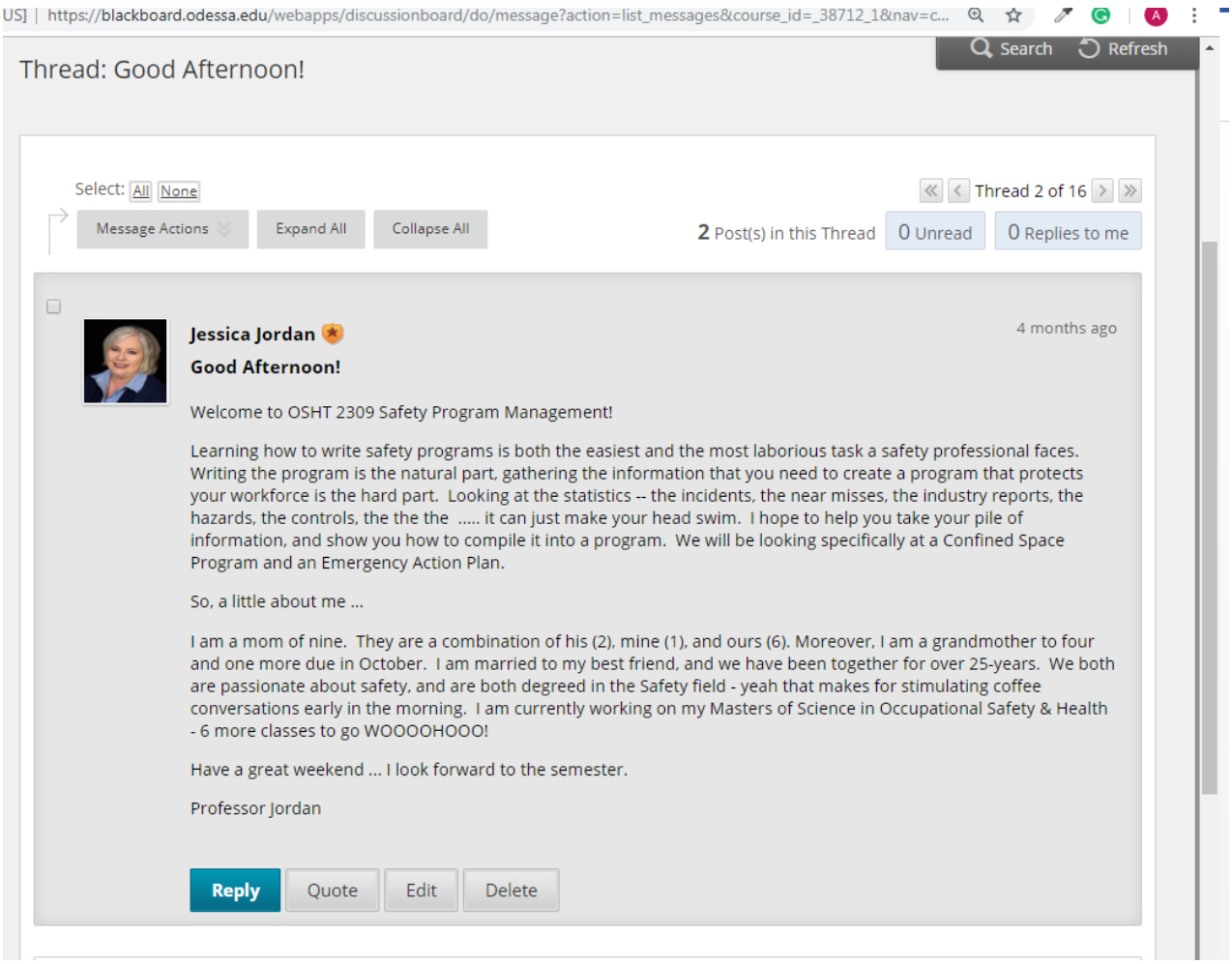


Figura 44.Captura de pantalla de la presentación de la profesora en el foro

Fuente: Cortesía de Jessica Jordan

Traduzco su entrada por considerarla importante.

¡Buenas tardes!

¡Bienvenidos a OSHT 2309 Dirección de Programas de Seguridad!

Aprender a escribir programas de seguridad es a la vez la tarea más simple y la más complicada a la que se enfrenta un profesional de la seguridad. Redactar el programa es la parte natural, recoger la información que se necesita para crear un programa que proteja a los trabajadores es la parte difícil. Estudiar las estadísticas –los incidentes, los fallos, los informes, los peligros, los controles, esto y lo otro… te puede volver loco. Espero ayudarte a recoger toda la información y mostrarte cómo recopilarlo en un programa. Estaremos aprendiendo específicamente un programa en un lugar restringido y un plan de acción en caso de emergencia.

Y ahora, un poco sobre mí…

Tengo 9 hijos… (continúa hablando sobre ella y su amor por su profesión y su familia)

Figura 45. Traducción de la entrada de presentación de la profesora

Fuente: Cortesía de la profesora Jessica Jordan

Su entrada sienta un ejemplo para los alumnos, tanto en el tono, como en la longitud (principalmente dos párrafos, uno dedicado a explicar en un tono informal sobre el curso, y el otro para presentarse de forma personal) y lo que considera que debería estar incluido en la entrada de cada alumno. En los foros de las demás semanas la profesora no incluye la entrada de ella para no influenciar a los alumnos y hacerles llegar a sus propias conclusiones.

Esta primera pregunta sería una pregunta de juego, de toma de contacto. Este tipo de preguntas, aunque no sean profundas, son importantes para presentarse a la clase. Algunos profesores han roto la monotonía de este tipo de introducción personal y hacen preguntas como «dinos una canción que te representa y por qué» o «pon una imagen con la que te sientes identificado y explica la razón».

La segunda pregunta, sobre la situación de la seguridad en las empresas en la actualidad tuvo una buena participación de los alumnos, con 41 entradas en total de 15 alumnos. Vemos que el curso lo empezaron 17, pero es normal que en las primeras semanas haya algunas «bajas», a veces por motivos de falta de pago.

Como se puede observar en las preguntas de los siguientes foros, estas son relativas al contenido de la asignatura, por lo que se pueden considerar auténticas, y con un alto grado de pensamiento crítico, dado que el alumno tiene que realizar un proceso activo de búsqueda de noticias, síntesis, análisis, evaluación, razonamiento y comunicación.

Las preguntas fueron motivadoras dado el número de entradas que originaron. En el último foro, la pregunta es acerca lo que podríamos considerar un proyecto final sobre los costes de un programa para una empresa, tomando como ejemplo una noticia de un suceso.

Muestro aquí un ejemplo de la respuesta que el foro 5, sobre un accidente en el área de la extracción de crudo ocurrido en Midland, a 30 kilómetros de Odessa. La alumna ha seguido las instrucciones dadas por la profesora, al incluir el vídeo con la noticia en la televisión local (CBS7). Los alumnos discuten sobre la revisión e inspección de los materiales, mientras que otro alumno considera que el problema son los turnos demasiado largos (24 horas) permitidos y que los trabajadores admiten para ganar dinero extra.

Este foro es un buen ejemplo de uso para provocar pensamiento crítico relacionado con el material de clase, auténtico y real, con material y problemas con los que los alumnos se van a encontrar cuando trabajen en ese campo y con temas relacionados con la ética en la profesión sobre los que los alumnos tienen que reflexionar.

Figura 46. Captura de pantalla de entrada del foro

Fuente: Cortesía de la profesora Jessica Jordan

Ejemplo 2

El profesor Allystair Jones enseña biología en Odessa College, tanto a alumnos que van a dedicarse al área de la salud (*Biology for Science Majors)* como a los que no (*Biology for Non-Science Majors)* son clases independientes, siendo esta segunda –por supuesto– menos rigurosa, más «fácil». Hemos tomado el ejemplo de su foro de discusión de su clase *Biology Non Science Majors I.*

Este profesor no tiene un foro de discusión para cada semana, sino cada dos, con un total de cuatro en el curso. Se muestran aquí los dos primeros.

Foro 1: Presentaciones. No hay presentación aquí del profesor, porque ya existe en la página de bienvenida). 23 participantes. 30 entradas.

Por favor, preséntate a la clase. Comparte libremente cualquier información, pero incluye tu nombre, la razón por la que estás en esta clase y en el college, la última vez que diste un clase de biología, el aspecto de la biología más difícil para ti, lo más fácil y lo que esperas de esta clase.

Asegúrate de que pones una foto. No tiene que ser nada especial, pero algo que te identifique en las preguntas y respuestas. Vamos a discutir, así que conocer a la persona que está detrás de la opinión es bueno para que sea una discusión civilizada

Foro 2: ¿Es la ciencia un sistema de creencia? 22 participantes. 82 entradas.

John Locke fue el padre el empirismo e hizo la distinción entre ciencia y creencia. De hecho, Thomas Jefferson se basó en su inteligencia cuando escribió la declaración de independencia. Locke declaró que el conocimiento puede dividirse en categorías diferentes que tienen que ver, por ejemplo, con la presencia o la ausencia de algo (3 plátanos son más que uno, etc.). A la segunda categoría la llamó demostrativa. Si soltamos una pluma y una piedra, la piedra llegará al suelo antes, pero si las metemos en un recipiente sin aire caerán a la vez, por lo que el aire afecta al modo que las cosas caen en la tierra. La última categoría es la sensorial, como el olor de una rosa o la visión de un estanque. Sabemos que el olor de una rosa no significa que sea una rosa, sino que puede ser un perfume, o la visión de un estanque puede ser un espejismo, así que no es muy fiable. Todo lo demás, Locke defiende que es una creencia y no debería ser considerado fiable.

Algunos creen que la ciencia es una creencia porque el hecho de que no puedes «ver» cómo ocurren algunas cosas, como la formación del Gran Cañón o la evolución de los dinosaurios en pájaros. Dinos tu opinión al respecto. Por ejemplo, si alguien mata a una persona y nadie lo ve, ¿puede ser condenado? ¿Y condenar a una persona a muerte cuando las pruebas necesitan estar más allá de la duda razonable? ¿Podemos ir más allá de la «duda razonable» si nadie ha visto el asesinato? (Pista: piensa en el proceso de deducción

por repetición de modelos). Con respecto a la ciencia ¿podemos pasar el punto de «la duda razonable»?

¿Qué quiero decir cuando digo «deducción por repetición de modelos»?

¿Es la ciencia un sistema de creencia? Si no lo es, ¿es adecuado decir cosas como «creo en la evolución» o es mejor decir «acepto la evidencia de la evolución»?

Hay en la actualidad un intento bien financiado y organizado para hacer que la ciencia parezca relativa; esto es, que la verdad de la ciencia es relativa según el que observa y no más verdad que la retórica política. Sin embargo, el proceso de la ciencia requiere mucho esfuerzo para eliminar prejuicios en el proceso, de manera que lo que la ciencia descubre se mantenga independiente de los científicos. Esto quiere decir que la evidencia es empírica por naturaleza y no depende del observador.

Discute tus ideas sobre ciencia. ¿Puede descubrirse la verdad y crearse verdad independientemente del observador? Si es posible, ¿está la verdad en la ciencia y no en las creencias políticas/sociales de alguien?

Responde a otras dos entradas, a una que está de acuerdo con la tuya y otra en desacuerdo. Cuestiona ambas, quiero decir, deberías preguntar a la que está de acuerdo contigo y a la que no.

Cuida las formas.

Como se puede ver, las instrucciones de los dos foros son muy extensas y claras. Observamos también que la posición del profesor no es neutra, sino ideológica, buscando la reflexión del alumno sobre la necesidad empírica de la ciencia.

Aquí mostramos una de las entradas de este segundo foro, en el que tras la entrada inicial, el profesor ha contestado al alumno. Esta entrada generó 5 respuestas.

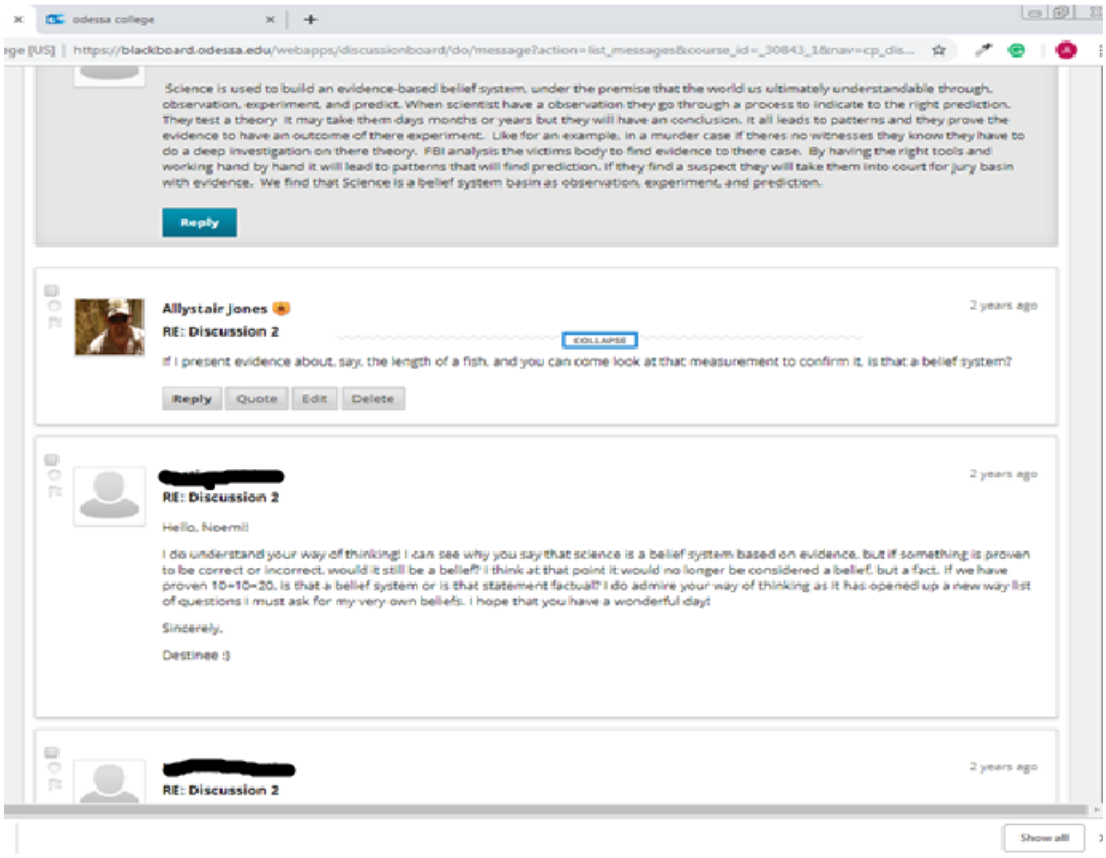


Figura 47. Ejemplo de foro de discusión

Fuente: Cortesía del profesor Allystair Jones

En el foro vemos que el alumno plantea su visión de la ciencia como sistema basado en la evidencia, y el profesor le insta a ir más allá en su pensamiento, preguntándole: «Si yo presento una evidencia, digamos, de la longitud de un pescado, y tú puedes venir a mirar la medida para confirmarlo, ¿es un sistema de creencia [como oposición a sistema científico]?

Hay que añadir aquí que este profesor de biología pide a los alumnos que hagan un test al principio del curso (dejándoles muy claro que no cuenta en la nota, por supuesto) para ver el grado de pensamiento crítico de los alumnos. El test que hacen tiene preguntas de los diferentes modos de razonamiento (deductivo, inductivo, intuitivo…) y según las respuestas y las puntuaciones más bajas según el tipo de razonamiento, cambia las actividades para trabajar con lo que según el test necesitan trabajar para desarrollar un

pensamiento más crítico. Al final del curso, el profesor les vuelve a evaluar, constituyendo este test la prueba final de la asignatura.

En los Estándares Intelectuales Universales publicados por la Fundación para el Pensamiento Crítico en el año 2003, se exponen las características intelectuales esenciales. Estas son, mostradas aquí con su opuesto:

Humildad intelectual	⟷	Arrogancia intelectual
Entereza intelectual	⟷	Cobardía intelectual
Empatía intelectual	⟷	Estrechez intelectual
Autonomía intelectual	⟷	Conformidad intelectual
Integridad intelectual	⟷	Hipocresía intelectual
Perseverancia intelectual	⟷	Pereza intelectual
Confianza en la razón	⟷	Desconfianza en la razón
Imparcialidad	⟷	Injusticia intelectual

(Paul y Elder, 2003:16-18)

Figura 48. Estándares intelectuales universales y sus opuestos

Fuente: www.crticalthinking.org

Se puede observar que el profesor Jones sigue estos principios para que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico. Hay que recordar que Odessa College es un community college, con lo que los alumnos que se matriculan tienen, como regla general, un nivel bajo de pensamiento crítico, de desarrollo del lenguaje y de reflexión. Es muy importante que los profesores tengan en cuenta esos principios en sus clases.

Ejemplo 3

El último ejemplo es de una clase de crédito dual (estudiantes aún en el instituto) de una profesora Odessa College de Composición II (ENG 1302), continuación de Composición I (obligatoria para todos los alumnos). Esta asignatura es optativa y la clase de esta profesora, Ashley Arroyo era de 16 semanas, en lugar de las 8 semanas, por ser una clase de crédito dual. El objetivo final de este curso es que los alumnos escribiesen un *research paper*, un trabajo de investigación.

Foro 1. Tema del trabajo de investigación. 25 participantes. 133 entradas.

Ya sé que estamos al principio del semestre, pero quiero que pienses sobre lo que te gustaría investigar. Quiero que sigas con el mismo tema todo el semestre, para que de esa manera no escribas ensayos superficiales. Quiero que puedas utilizar todo el material que has usado en el curso para escribir el ensayo final. Dicho esto, necesitas elegir algo que te interesa de verdad. Las instrucciones para tu tema son:

- Elige un tema que tiene un problema o una oportunidad que requiere acción. Por ejemplo: el Obamacare, el bloqueo del gobierno, el tráfico en West Texas, los esteroides usados en el deporte, la imagen del cuerpo en los medios, mal comportamiento de las celebridades, ¿por qué quieres ser un _____?, por nombrar solamente unos pocos
- NO puedes elegir: aborto, matrimonio homosexual, religión, o la guerra de Irak (a menos que seas un soldado o tengas relación directa con alguno); es demasiado fácil involucrarse emocionalmente y salirse del tema
- Para el tema que elijas, debes ser capaz de defender tu solución o el curso de acción que propongas
- Debes tener razones bien establecidas en tu mente para resolver el problema o mantener el curso de acción

Una vez que hayas pensado en tu tema y cumple con los requisitos explicados, publícalo en una entrada aquí. Yo lo veré y contestaré con un sí o un no. Por participar, tendrás 10 puntos.

Esta entrada tuvo el flujo normal de conversación entre la profesora y los alumnos, con un total de 133 entradas y respuestas en total. Los alumnos eligieron sus temas en este primer foro, desde el Obamacare al sistema educativo, pasando por la contaminación, la adicción al juego o el abuso policial.

Foro 2. Extraer material citado. 24 participantes. 104 entradas.

- Extrae una cita del artículo que has elegido comentar e incorpórala en una frase con tus propias palabras. Esto se llama cita integrada. Los escritores más avanzados son capaces de tomar las palabras de otras personas e integrarlas en una frase suya. Tienes que incluir la citación correcta de la frase al final de esta. Esto incluye la puntuación correcta. Puedes encontrar más información sobre citas en: https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/747/03

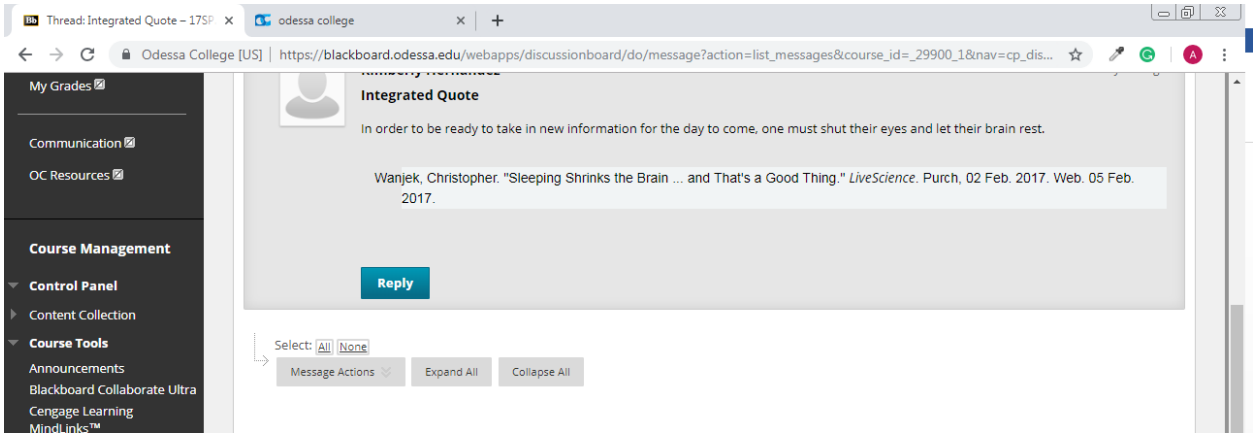


Figura 49. Captura de pantalla de foro de discusión

Fuente: Cortesía de la profesora Ashley Arroyo

Este foro es muy interesante, porque de esta manera, los alumnos aprenden a citar de forma adecuada (no olvidemos que el plagio es uno de los mayores problemas hoy día) y a darse cuenta de que si la idea no es tuya, también tienes que citar al autor, aunque lo expongas con tus propias palabras.

Foro 3. Preguntas y respuestas sobre el artículo comentado. 1 participante. 1 entrada

- Por favor, escribe aquí cualquier pregunta sobre el ensayo del artículo comentado que tienes que presentar esta semana.

Este foro es simplemente un lugar donde hacer las preguntas que se tengan. La idea de dedicar un foro donde los alumnos puedan compartir preguntas y a la vez, responderse es una buena idea. Generalmente, este tipo de pregunta genera pocas respuestas, porque los alumnos tienden a preguntar directamente al profesor si tienen alguna pregunta, algo que se potencia generalmente desde el profesor, especialmente en las clases online. En este foro en concreto, solamente un alumno preguntó sobre el formato requerido para el ensayo, sin generar ninguna respuesta por parte de otro alumno.

Para que este tipo de foro funcione, hay que crear una cultura de ello en la clase, reforzando la idea de lugar donde los alumnos pueden reunirse y compartir. Algunos profesores lo llaman «espacio del alumno» y no participan, sino que lo plantean simplemente como lugar donde los alumnos pueden reunirse y comentar, preguntar o crear una conexión. Otros lo tienen como lugar donde los alumnos escriben sus preguntas y ellos responden de forma pública, en lugar de a través de un email; de esa forma, otros alumnos pueden beneficiarse de la respuesta.

Esta propuesta es la versión virtual de la práctica que algunos profesores siguen en clase, donde si el alumno tiene una duda cuando está trabajando en grupo en la clase, tiene que preguntar a un número determinado de alumnos antes de preguntar al profesor. De esta manera, se crea un ambiente en donde los alumnos se ayudan y enseñan unos a otros, mientras que el profesor no se siente abrumado con una cantidad de preguntas que pueden ser resueltas entre compañeros.

4.6.3. Diarios de Clase o Journals

La segunda herramienta de escritura online para analizar en nuestra investigación es el *journal* o diario de clase. La principal diferencia con las otras herramientas (el foro, el *blog* o la wiki) es que la naturaleza del diario es una escritura personal, más reflexiva. Se debería promover una escritura meditada con todas las herramientas, pero el diario es la más personal de todas, y su sentido es que tenga lugar entre el profesor y el alumno, aunque si el profesor lo desea, puede hacerse público tanto a toda la clase como al grupo del alumno.

El concepto del pensamiento reflexivo como parte del aprendizaje fue iniciado por el filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952). El sugirió que el pensamiento tuviera un proceso sistemático para definir una experiencia, articulando preguntas que surgan de esa experiencia y que puedan ser contestadas con acciones inteligentes "no aprendemos de la experiencia, aprendemos de la reflexión de la experiencia", enunció.

Esta fórmula de preguntarse y responderse ha sido la base de muchos modelos de aprendizaje, como el modelo de Kolb de 1984. Este modelo tiene 4 fases:

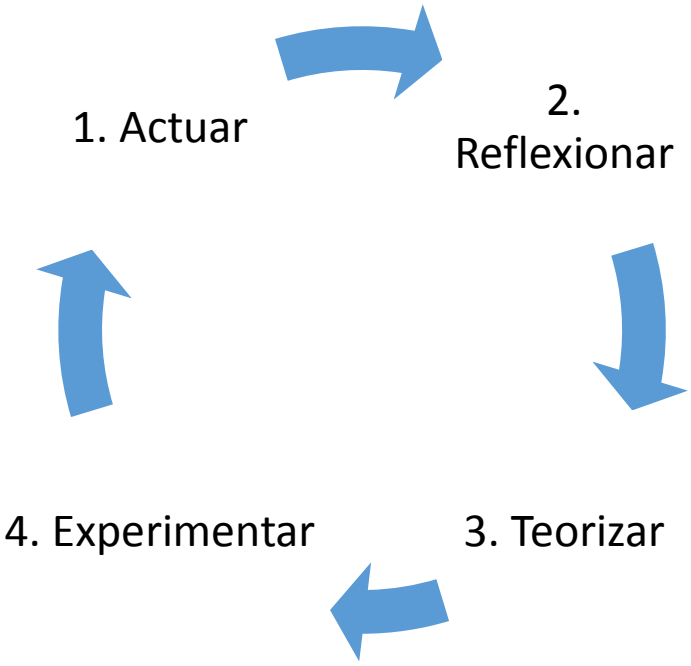


Figura 50. Modelo del ciclo de aprendizaje de Kolb

Elaboración propia

Según este modelo, al actuar tenemos una experiencia concreta, que debe conducirnos a una reflexión (¿qué he aprendido?, ¿qué podría haber hecho mejor?…) lo que nos debería llevar a analizar y a sacar conclusiones en un proceso de teorización, para así experimentar nuevas prácticas y volver a repetir el ciclo.

Kolb relacionó su modelo, que llamó *Experiential Learning Cycle* con 4 estilos de aprendizaje. Estos están determinados por varios factores de la vida de una persona, como el entorno social, las experiencias educativas, o la estructura cognitiva básica del individuo. El estilo de aprendizaje del individuo es el producto de dos pares de variables, o dos «selecciones», las cuales se presentan en este modelo como ejes. En este gráfico de Pilar Jericó para el artículo «Los cuatro estilos de aprendizaje o el por qué algunos leen los manuales y otros no» del *blog* de El País "Laboratorio de Felicidad" (sin fecha) vemos representados los cuatro estilos:

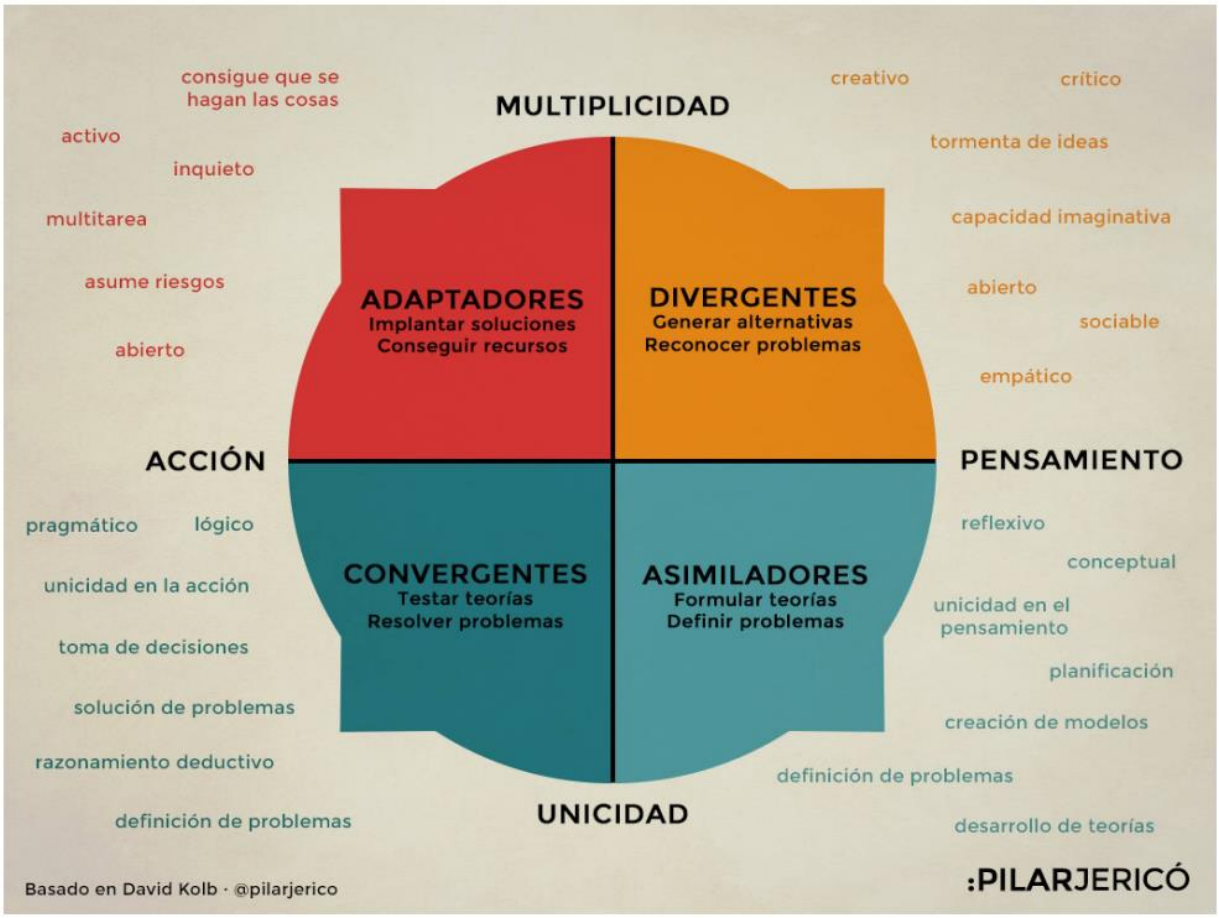


Figura 51. Los cuatros estilos de aprendizaje, según David Kolb

Fuente: Pilar Jericó para el blog Laboratorio de Felicidad https://elpais.com

1. El divergente (sentir y observar) Las personas con este estilo de aprendizaje son emocionales y creativos y prefieren observar antes que hacer, de modo que utilizan su imaginación y la recopilación de datos, junto a la reflexión para resolver problemas. Suelen tender a los estudios de humanidades y las artes.
2. El asimilador (observar y pensar). Los asimiladores son expertos en áreas de abstracción, conceptualización y la observación reflexiva, creando modelos teóricos. Tienden a los estudios de las matemáticas y las ciencias.
3. El convergente (hacer y pensar). Las personas con este estilo de aprendizaje poseen habilidades predominantes en las áreas de la abstracción, conceptualización y experimentación activa. Son analíticos y expertos en la aplicación práctica de las ideas, y

se desempeñan mejor en situaciones en las cuales hay una única solución o respuesta a un problema. Tienden a los estudios tecnológicos.

4. El adaptador (hacer y sentir). Las personas de este tipo necesitan hacer para aprender, confiando más en su intuición que en un análisis, utilizando un enfoque de ensayo y error para solucionar un problema. Se sienten atraídos por los nuevos retos, y es el modo de aprendizaje más común. (McLeod, 2013:2)

La reflexión debería ser una práctica común en todo tipo de clases y la escritura para el desempeño de esa reflexión debería estar implantada en todo tipo de clases y ser común a todo tipo de aprendizajes.

El Nursing and Midwifery Council (NMC), consejo de enfermeras y matronas, en su programa del año 2008 declara que los profesores «deberían promover los enfoques de docencia que promueven el desarrollo del pensamiento intelectual, reflexivo, crítico e innovador y que se deben implementar una serie de estrategias de aprendizaje que faciliten la integración de la teoría y la práctica». (NMC, 2008).

Según y du Plessis (2016)

La reflexión debería empezar con un nivel contextual (una visión general de la situación) y moverse hacia un nivel dialéctico (para preguntarse el valor de los sistemas de conocimiento y los temas morales y éticos). La reflexión efectiva debería estar ligada en un principio al contenido del curso y estar estructurada..[112] (Wium y du Plessis, 2016: 178)

En la introducción del libro *Expressive Writing: Foundations of Practice* (Adams, 2013) James PenneBaker se explican los pasos para escribir de forma expresiva, conectándolos con la palabra W.R.I.T.E. Esto puede ayudar a los profesores que quieren que los alumnos reflexionen y escriban sobre sus experiencias, lo que puede ser muy útil para la reflexión de estudiantes de enfermería, medicina, psicología, etc.

[112] Reflection should start on a contextual level (a holistic view of the situation) and move towards a dialectical level (to question the value of knowledge systems, moral and ethical issues). Effective reflection should firstly link the service experience to the course content and be structured.

1. **W**. (Write). ¿Sobre qué quieres escribir? Nómbralo. Escríbelo. (Si no sabes, prueba esto: ¿Qué pasa? ¿Cómo me siento? ¿Qué me pasa por la cabeza? ¿Qué quiero? ¿Qué es lo más importante? ¿Qué es lo mejor/peor que me está pasando?
2. **R**. (Reconnect). Reconecta con tu centro. Cierra los ojos. Respira profundamente tres veces. Concéntrate. Relaja el cuerpo y la mente. Reúne tus pensamientos, sentimientos, preguntas, ideas.
3. **I**. (Investigate). Investiga tus pensamientos y sentimientos. Comienza a escribir y continúa haciéndolo. Sigue al bolígrafo o al teclado. Si te atascas, cierra los ojos y concéntrate. Relee lo que has escrito y sigue. Trata de no editar mientras escribes; eso puede hacerse más tarde, si llega el caso.
4. **T**. (Time yourself). Cronométrate. Escribe durante 5, 20 minutos o el tiempo que elijas. Pon el tiempo en el teléfono, el temporizador de la cocina, o el ordenador. Pon otros tres o cinco minutos para la reflexión final.
5. **E**. (Exit Smart). Acaba de manera inteligente. Relee lo que has escrito y reflexiona sobre ello con una frase o dos: Mientras que leo esto, noto que…, o me doy cuenta de que… o me siento… Date cuenta de los pasos que tienes que dar para seguir para continuar la escritura[113](en negrita en el original). (Pennebaker en Adams, 2013:xi)

Ya hemos explicado que la escritura en los diarios puede ser compartida o no, y de tema libre o sobre un tema concreto, pero sí sería deseable que el alumno tuviera una entrada en la que reflexionara sobre lo aprendido. Se debe animar a que el estudiante no se concentre solamente al escribir en la adquisición de conocimiento, sino en la conexión del material con sus experiencias anteriores.

[113] It's easy to W.R.I.T.E. What do you want to write about? Name it. **W**rite it down. (If you don't know, try one of these: *What's going on? How do I feel? What's on my mind? What do I want? What's the most important thing to do? What's the best/worst thing right now?* Reconnect with your center. Close your eyes. Take three deep breaths. Focus. Relax your body and mind. Gather your thoughts, feelings, questions, ideas. **I**nvestigate your thoughts and feelings. Start writing and keep writing. Follow the pen/keyboard. If you get stuck, close your eyes and recenter yourself. Reread what you've already written and continue. Try not to edit as you go; that can come later, if at all. **T**ime yourself. Write for five to twenty minutes or whatever time you choose. Set the timer on your phone, stove, or computer. Plan another three to five minutes at the end for reflection. **E**xit smart. Reread what you've written and reflect on it in a sentence or two: *As I read this, I notice …* or *I'm aware of* … or *I feel* … Note any action steps you might take or any prompts you might use for additional writes.

La facilidad que da la plataforma online −tanto al alumno para escribir, como al profesor para leer y corregir el trabajo− es un factor esencial a la hora de valorar esta herramienta. Es importante que el alumno comprenda el valor del uso del diario, para que no lo perciba como un trabajo tedioso sin sentido, de igual manera que es muy necesario que sepa el nivel de reflexión que se espera en el diario. Como en cualquiera de las herramientas TIC, el diario tiene que estar estructurado y el profesor tiene que tener claro antes de comenzar la clase la manera en la que va a utilizarlo.

Según James Muncy (2014) nos explica, son varios los aspectos que hay que tener en cuenta cuando se plantea un diario de clase:

1. La privacidad. ¿Va a ser privado o abierto a los otros compañeros?
2. La frecuencia requerida de escritura
3. La extensión
4. El contenido ¿Va a ser específico o libre?
5. El estilo ¿Va a ser evaluado el estilo o la gramática?
6. La revisión ¿Va a ser revisado individualmente, por parejas…? Muncy, 2014:106)

Este es un ejemplo de una entrada de un *journal* utilizado para la reflexión. Este diario pertenece a una clase sobre enseñanza online para profesores, y estos tenían que reflexionar sobre lo aprendido durante el curso y la manera en que lo iban a utilizar para mejorar sus propias clases.

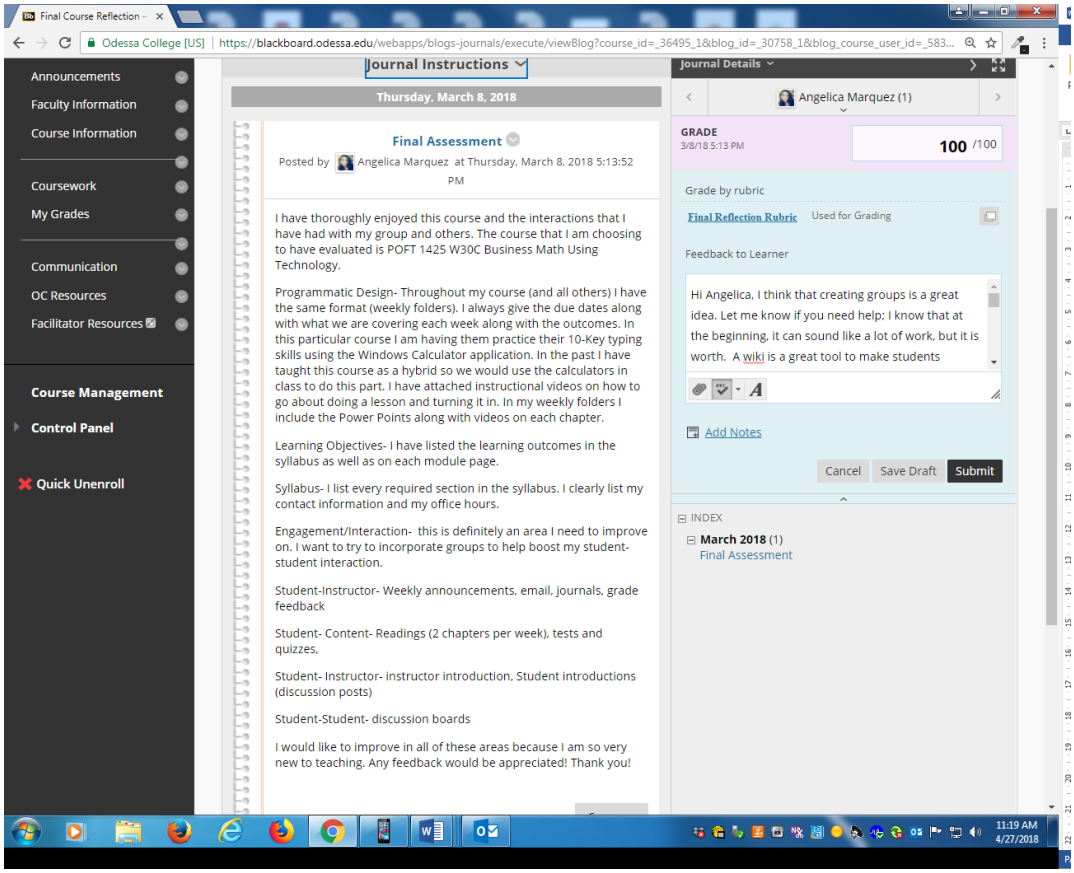


Figura 52. Captura de pantalla de diario de clase.

Fuente: Cortesía de Angélica Márquez

4.6.4. Ejemplos de diarios de clase

Los diarios de clase son la segunda herramienta más usada; de los 64 profesores que contestaron el cuestionario para este estudio, 22 declararon que lo utilizaban, aunque en general, explicaron que les llevaba demasiado tiempo para el rendimiento que sacaban de él, lo que hace pensar que no se utiliza de una forma totalmente provechosa. Aquí se exponen tres ejemplos de clases totalmente diferentes en las que se utiliza el diario de clase para reflexionar sobre materias relacionadas con la clase y que requieren pensamiento crítico.

Ejemplo 1

Para una clase de humanidades, American Minority Studies (HUMA 2319), el profesor Andrés Peralta utiliza el diario de clase para que los alumnos reflexionen cada semana sobre la asignatura y todo lo referente a ella –cultura, raza, etnia, privilegios, prejuicios, etc. En este caso, los diarios son privados, por lo que solamente el profesor puede leer lo que escribe el alumno. La clase constaba de 14 alumnos.

Diario 1. "They should have listened". 14 entradas

En el artículo de Czarnik-Neimeyer "Deberian haber escuchado", habla de cómo las personas están respondiendo a historias como la del estudiante del instituto Spring Valley que fue reducido por un policia, o el adolescente McKinney, que fue agredido por otro. Yo quiero incluir el muchacho del Medio Este en Dallas que fue arrestado sin tener acceso a un abogado durante horas porque se pensó que el reloj que se había llevado al colegio era una bomba. Actualmente hay un juicio al policía que disparó a Walter Scott –"si hubiera hecho lo que se le decía…" O la comparación en el trato entre la familia Bundy en Oregon que ocupó una reserva nacional y los manifestantes de Standing Rock[114].

En resumen, ocurre muy a menudo.

¿En qué manera actitudes de "ya sabían a lo que se exponían" o "si hubieran hecho lo que debían" hacen daño a las minorías y a las mujeres (dado que a menudo se les dicen cosas así a las mujeres que sufren de un abuso sexual y/o violación)?

[114] El caso de la familia Bundy en Oregon se refiere a dicha familia, que junto con otros manifestantes en 2014, todos ellos armados, ocupó una reserva nacional para alimentar a su ganado. La manera en la que la se cubrió la noticia en el canal Fox News, llamando al líder del grupo «héroe» mientras otras cadenas lo tildaban de «terrorista» tuvo una gran controversia. Cloven Bundy fue liberado sin cargos.
El caso de los manifestantes de Standing Rock se refiere a la protesta que miembros de la tribu Sioux hicieron para evitar la construcción de un oleoducto en su reserva en North Dakota en 2016, firmado por el presidente Donald Trump. Los manifestantes fueron desalojados según las noticias, con balas de goma, gas lacrimógeno, provocando cientos de heridos, según The Guardian. El caso fue ampliamente cubierto por los medios y generó mucha controversia, provocando marchas en numerosas ciudades de Estados Unidos en apoyo a los manifestantes. El Consejo de Derechos Humanos de la Naciones Unidas en Ginebra, Suiza, reconoció que se habían vulnerado los derechos de los nativos americanos y mandó detener la construcción del oleoducto el 20 de septiembre de 2016.

Responde esta pregunta, así como opina/discute el argumento de Czarnik-Neimeyer en el diario (50-70 palabras)

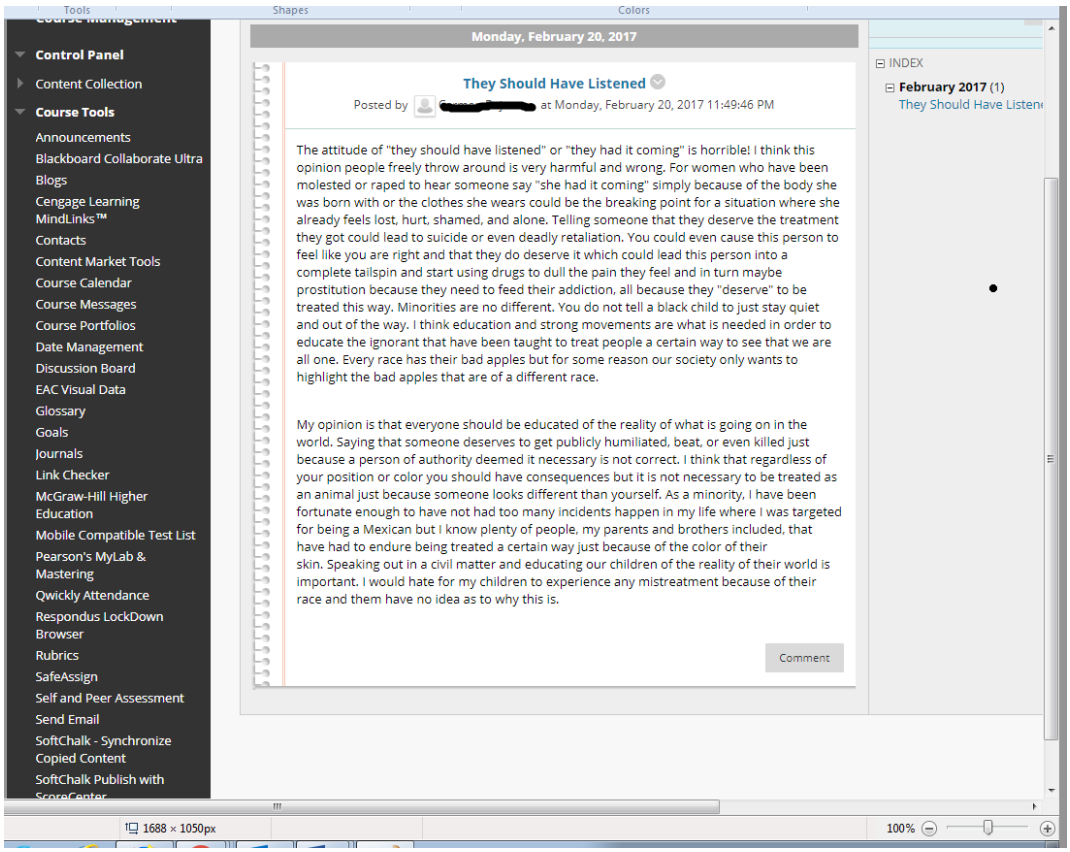


Figura 53. Captura de pantalla de diario de clase.

Fuente: Cortesía del profesor Andrés Peralta.

En esta captura de pantalla podemos ver el formato del diario de clase, que se asemeja a un cuaderno. Como se puede ver, existe la posibilidad de dejar comentarios, que pueden ser escritos por el profesor, los alumnos del grupo, o los alumnos de la clase, en caso de que el diario sea abierto.

Este es un ejemplo de diario de clase para tratar temas referentes al contenido de la clase. La tarea no tenía una rúbrica, lo que hubiera facilitado a los alumnos conocer el nivel de

profundidad de las entradas, aunque sí tenía un requisito en cuanto a la longitud de la entrada (50-70 palabras). Una simple rúbrica como esta habría ayudado.

	Pobre	**Suficiente**	**Excelente**
Organización	No existe una organización en las ideas, simplemente opiniones sin argumentos	Hay cierta organización de las ideas y cierta coherencia, pero las ideas están expuestas sin una argumentación	Excelente organización de las ideas, con una coherencia en la exposición y la argumentación
Profundidad	Las ideas son simplemente opiniones sin argumentos	Las ideas son opiniones con algo de argumentación	Las ideas están bien argumentadas
Aspectos formales	Redacción simple y hay una dificultad para entender lo que se quiere expresar/En el texto hay faltas de ortografía	Redacción simple pero no hay dificultad para entender lo que quiere expresar/En el texto hay 1 falta leve de ortografía	Redacción correcta y sin faltas de ortografía
Longitud	El texto tiene menos de la mitad del número de palabras requerido	El texto tiene más de la mitad del número de palabras requerido, pero no su totalidad	El texto tiene el número de palabras requerido

Figura 54. Ejemplo de rúbrica para el diario de clase

Fuente: Elaboración propia

Esto es simplemente un ejemplo. Algunos profesores prefieren no incluir en la calificación criterios como la ortografía para que los alumnos se sientan más relajados a la hora de escribir, aunque ese suele ser el modelo a seguir cuando el diario se trata de reflexionar sobre algo más personal (estudiantes de enfermería en sus prácticas de hospital, etc.), donde el diario puede tomarse como una forma de desahogarse de la tensión que puede sufrir el alumno. Como ya hemos indicado, el diario puede servir al profesor como indicador de las preocupaciones o las necesidades del alumno, tanto académicas como personales, para poder ayudarle.

Diario 2. "Check your priviledge". 14 entradas

Empezamos una sección donde se te va a pedir que consideres lo que es «privilegio» y «opresión». Lee la breve definición de Johnson de privilegio[115] –él habla específicamente del privilegio de la raza blanca− y mira el vídeo de Kat Blaque "Revisa tu privilegio".[116] Después de hacerlo, contesta con 3-5 frases en el diario a la pregunta ¿qué entiendes por «revisa tu privilegio»?.

Esta entrada es un ejemplo de solicitud de que el alumno reflexione sobre el tema que se está tratando en la clase. El vídeo que los alumnos tienen que ver es muy actual, de corta duración, y que es un buen ejemplo de utilización de materiales auténticos y reales, con los que los alumnos puedan sentirse identificados.

Diario 3. Cómo aprendemos cultura. 14 entradas

Discute las diferencias entre «inculturación», «aculturación», «socialización» y «asimilación» en términos de cultura aprendida.

Esta tarea es un buen ejemplo de entrada de diario en la que el profesor puede ver si los alumnos están entendiendo los conceptos de una forma clara o se necesita más explicación sobre ellos.

[115] Johson declara que «por cada categoría social a la que se le otorga un privilegio, una o más categorías son oprimidas. El concepto de opresión se refiere a fuerzas sociales que bloquean su búsqueda de una buena vida. De la misma forma que el priviliegio abre puertas a la oportunidad, la opresión las cierra». (Johnson, 2001:40)
[116] Kat Blaque es una mujer afroamericana que tiene un canal de YouTube en el que habla de temas sobre racismo.

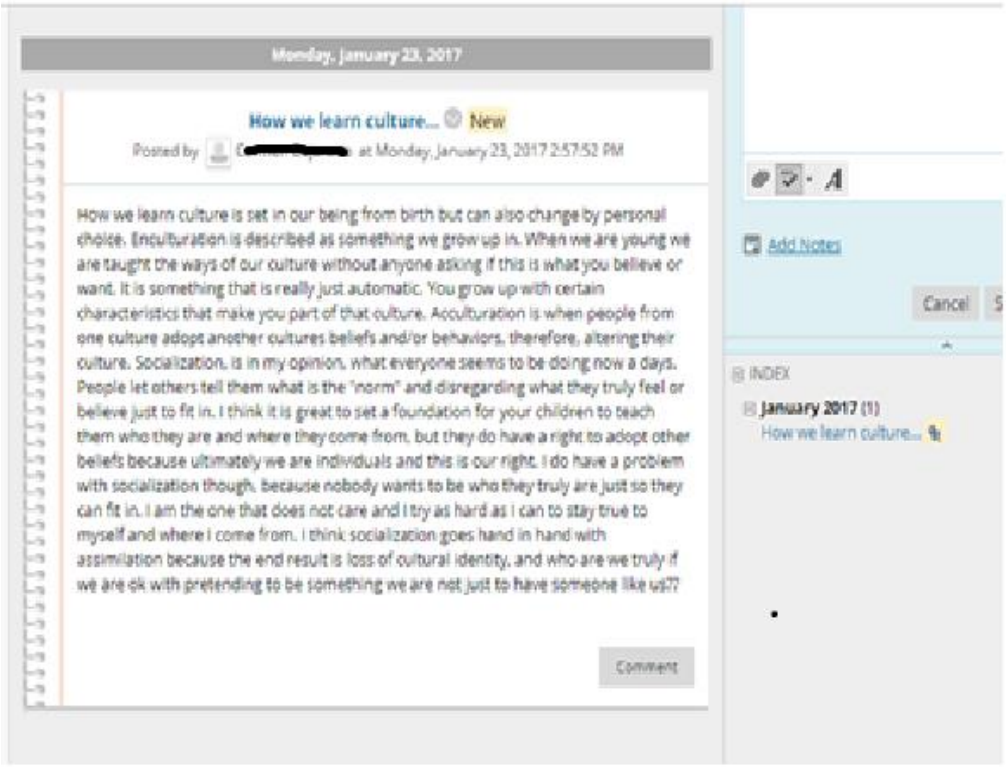


Figura 55. Captura de pantalla de ejemplo de diario de clase.

Fuente: Cortesía del profesor Andrés Peralta

Vemos la entrada de una alumna, donde reflexiona sobre los conceptos y su propia relación con ellos (reflexiona sobre el concepto de socialización hoy día).

Diario 4. Test de prejuicio. 14 entradas

Haz el test de prejuicio de esta unidad y al menos otro test que elijas.

- Después de hacer el test y tener los resultados, por favor, responde con 50-75 palabras, contando la manera en la que te sentiste mientras lo hacías y si te sorprendieron los resultados o no.
- El propósito del test es mostrar lo fácil que es prejuzgar a alguien o ser injusto con ellos. ¿Por qué quieren [los que han creado el test] que la gente vea esto?

Los alumnos tenían que hacer un test sobre su prejuicio racial. De los 14 alumnos, solamente tres estuvieron de acuerdo con el test, bien porque admiten tener un prejuicio racial o porque el resultado es que no lo tenían. Los restantes 11 alumnos declararon no estar de acuerdo con los resultados, que mostraron, un favoritismo hacia la raza blanca.

El hecho de que la mayoría de los alumnos no estuvieran de acuerdo con el resultado y de esa manera tuvieran que explicarlo en el diario sienta las bases de la reflexión del alumno y de la consciencia de un posible micro-racismo que solamente con el conocimiento y el pensamiento crítico se puede combatir.

Diario 5. La importancia del modelo LEARN. 11 entradas

En "Un modelo de enseñanza para una sanidad multicultural", hemos presentado el modelo LEARN para interactuar con los pacientes.

Por favor, escribe una entrada breve en el diario (75-100 palabras) en la que expliques cuál de los 5 pasos de LEARN (*listen* –escucha, *explain*- explica, *acknowledge*- reconoce, *recommend* – recomienda y *negotiate* – dialoga) piensas que es más importante para una interacción efectiva con los pacientes/clientes, y cuál piensas que sería más difícil de incorporar en una interacción y por qué.

Esta tarea de diario va dirigida de una manera muy clara a preparar a los alumnos para el mundo profesional. Si los alumnos reflexionan y aprenden a manejar situaciones conflictivas que pueden surgir en el trabajo durante el periodo de formación, estarán aprendiendo no solamente el contenido de la asignatura, sino también unas habilidades muy necesarias para el desarrollo de la profesión.

En las respuestas de los alumnos, encontramos la reflexión de una estudiante de enfermería que explica que el último paso del proceso, la negociación, en su campo es muy cuestionable, porque no hay posibilidad de negociación cuando se trata de un tratamiento. Esta reflexión es importante para una estudiante de este campo.

Diario 6. ¿Cuál es tu visión del mundo? 11 entradas

En los PowerPoints de la semana pasada hay un enlace a un vídeo corto y a un test que está diseñado para identificar tu visión del mundo.

Si no lo has hecho ya, mira el vídeo y haz el test. Entonces responde en este diario.

Tarea: Responde con 75-100 palabras el resultado que obtuviste de la visión del mundo y si piensas que es acertado.

El alumno tiene que ver un video sobre las diferentes visiones de la vida y del mundo y las preguntas filosóficas y religiosas (¿Qué ocurre tras la muerte? ¿Cuál es el principal problema del mundo? Etc.). Aunque tanto el vídeo como el test son muy simples, cumple el propósito de que el alumno reflexione sobre temas y escriba sobre ellos.

Interesante resulta el hecho de que, así como la mayoría de alumnos no estaba de acuerdo con el resultado del test sobre el privilegio racista, solamente hay un alumno que no está de acuerdo con el resultado de este test.

En general, el uso del diario de clase en esta asignatura es muy completo, porque cubre varios usos de este, como la revisión de contenido, reflexión sobre temas de actualidad relacionados con el curso, así como razonamiento y expresión personal sobre temas relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico.

Ejemplo 2

El profesor de Odessa College Anthony Buenning imparte una clase semi-presencial de Composition II. La clase tiene lugar dos días a la semana, y el resto del trabajo lo tienen que hacer en el ordenador, en la plataforma Blackboard. Los alumnos tienen que escribir cada semana (a partir de la segunda semana) en un diario de clase sobre temas de la materia y de lo que se ha visto en clase esa semana. El diario es privado entre el alumno y el profesor. La clase consta de 24 alumnos.

Diario semana 1. Investigación sobre la enfermedad mental. 24 participantes.

Escribe una entrada de 200-300 palabras sobre uno de los temas presentados a continuación.

Las respuestas deben estar estructuradas en párrafos. Esto es, debería haber una frase que defina la idea central (que responde a la pregunta con una oración simple), evidencia, y una explicación a fondo de cómo la evidencia apoya la idea central.

Elige una de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sabes sobre enfermedad mental? Explica ampliamente tu respuesta.
2. ¿Cómo crees que la gente con enfermedades mentales son representados en la literatura (libros, poemas, canciones, películas, televisión, videojuegos, arte u otra forma)? ¿De forma positiva, negativa, o neutral? Explicalo.

En el diario 2, con las mismas instrucciones, los alumnos tienen que elegir entre las siguientes entradas:

1. ¿Cómo representa Poe la enfermedad mental en *The Tell-Tale Heart*? De forma positiva, negativa o neutra. Explícalo.
2. Elige uno de los símbolos que utiliza Poe en *The Tell-Tale Heart.* ¿Qué representa ese símbolo en relación a la enfermedad mental? (Pista: el ojo del anciano y el corazón son dos símbolos importantes).
3. Identifica un punto fuerte o debilidad en el argumento de Solomon al decir «La enfermedad mental no es una película de terror». Explica.
4. Aunque Solomon no responde específicamente a la historia de Poe, ¿cómo te parece que Solomon respondería a la forma en la que Poe representa la enfermedad mental en *The Tell-Tale Heart*?

En el diario 3, con las mismas instrucciones, los alumnos tienen que elegir entre las siguientes entradas:

1. ¿Cuál es el argumento de Gilman en "The Yellow Wallpaper"? En otras palabras, ¿Qué intenta conseguir cuando la gente lea su historia?
2. ¿Cómo es de rigurosa la descripción de Gilman de la depresión postparto? Utiliza la página web del National Institute of Mental Health para responder.

3. ¿Cómo es de rigurosa la descripción de Gilman de la depresión de la mujer? (Nota: *no* la depresión postparto. Utiliza la misma página web.

En el diario 4, con las mismas instrucciones, los alumnos tienen que elegir entre las siguientes entradas:

1. Identifica un punto fuerte o una debilidad en el argumento de Kashtan en *Intention and Effect: Too Busy Protesting Innocence of Intent to Take in the Effect of Our Actions.*
2. Elige la historia de Poe o la historia de Gilman. ¿Cómo respondería Kashtan a esas historias?
3. ¿Cómo puede el argumento de Kashtan ayudar a la sociedad en trato a la enfermedad mental? En otras palabras, ¿es útil reconocer la diferencia entre intención y efecto?

En el diario 5, con las mismas instrucciones, los alumnos tienen que elegir entre las siguientes entradas:

1. ¿Cómo define el episodio de *Stark Trek: Voyager* "Latent Image" el trauma psicológico?
2. ¿Es una decisión artistica eficaz mostrar trauma psicológico en un personaje no-humano? Explica a fondo tu respuesta.
3. La mejor ciencia ficción nos muestra una visión de nuestra propia sociedad. ¿Qué es lo que este episodio critica o quiere que cambiemos en la sociedad?

La clase del profesor Buenning es un perfecto ejemplo de curso construido alrededor de un tema o pregunta. Toda la asignatura gira en torno a la enfermedad mental, y los alumnos tienen que reflexionar sobre el tratamiento que sobre este tema se le da en diferentes obras y medios. Siendo este un tema de tanta actualidad y tan estigmatizado, es importante que los alumnos reflexionen sobre él.

Ejemplo 3.

El profesor de Odessa College Arthur Rankin utiliza el diario de clase para que los alumnos reflexionen sobre lo aprendido en cada módulo de su clase de Composition I (ENGL 1301). Cada curso tiene tres módulos y el diario es privado, de forma que solamente el profesor puede leerlo. Los tres diarios tienen las mismas instrucciones. Todos los alumnos participaron con una entrada para cada módulo (24 alumnos).

Diario 1. Para este diario, escribe dos párrafos en los que expliques los tres puntos referidos a la escritura que tienes más interés en aprender en esta asignatura[117]. El primer párrafo debe enumerarlos y el segundo debe explicar cómo piensas practicar/aprender dichos puntos (por ejemplo, ¿vas a ir al centro de escritura? ¿Vas a leer el libro de texto de Lumen[118]? Sé específico al explicar tu plan para de esa forma poder medir tu progreso.

Este diario es un ejemplo de buen uso de esta herramienta. La reflexión no siempre tiene que ser al final de la clase, y es muy conveniente que los alumnos reflexionen antes de comenzar el curso sobre los puntos que necesitan mejorar y de la forma que esperan hacerlo. El profesor puede hacerlo, aconsejarles sobre la manera de llegar al objetivo, pero es mucho más positivo que el alumno llegue a esa conclusión, y es entonces cuando el profesor puede ayudarle aconsejándole.

Mostramos la traducción de la entrada de un alumno:

Este semestre quiero concentrarme en tres puntos importantes de la escritura, combinar los ejercicios centrados en la ortografía y la puntuación, con la organización de ideas. Quiero

[117] Por ejemplo, ortografía, buena comunicación, vocabulario académico, expresividad, etc.
[118] Libro de texto incluido en el curso mediante el sistema de Open Educational Resources, según el cual el alumno no tiene que pagar por él. Lumen es la editorial que recopila el material.

centrarme en la planificación y organización de textos efectivos que generen una buena impresión.

Para la ortografía, buscaré libros de ejercicios con escritura comunicativa, textos modelo, y ejercicios para practicar. Para tener una escritura fluida debo utilizar signos de puntuación correctos. Para esto, puedo encontrar ayuda en internet, y buscar ejercicios de puntuación. Un error que muchas personas cometen es no pensar antes de escribir. Debo tener muy claro lo que quiero expresar y concentrarme en escribir ideas, no solo palabras. Para ser un buen escritor tienes que ser un buen lector. Libros, revistas y artículos te pueden enseñar a escribir una historia. Tendréis que leer también a diferentes autores y sobre diferentes temas.

El profesor añadió un comentario:

Creo que hay algunos libros fantásticos que te pueden ayudar a mejorar tu vocabulario. Si quieres, te puedo buscar algunos.

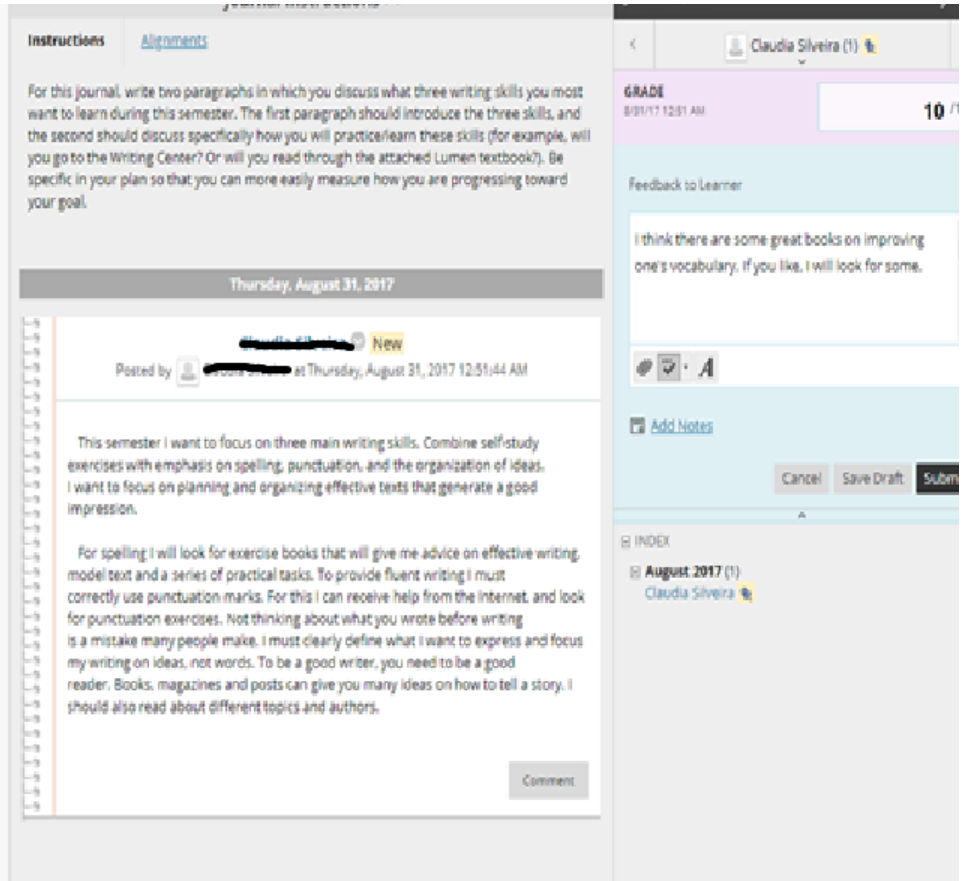


Figura 56. Captura de pantalla de ejemplo de diario de clase.

Fuente: Cortesía del profesor Anthony Buenning

Para el diario 2 de esa misma clase, las instrucciones dadas por el profesor eran:

Escribe alrededor de 100-150 palabras sobre la mejora que has tenido con los puntos gramaticales que querías mejorar. ¿Has trabajado en ello cada semana? ¿Puedes identificar los problemas y corregirlos?

Un estudiante escribió:

Creo que mi escritura ha mejorado de varias maneras. Para empezar, el trabajo en grupo que hicimos me ha ayudado a reconocer problemas al colocar la coma en las oraciones yuxtapuestas (*comma splices*) y a corregir esos errores. También me ha permitido corregir mi problema con los conectores. Los miembros de mi grupo me han ofrecido crítica constructiva, lo cual me ha permitido mejorar mi escritura. Para algunos, el éxito se mide en metros y kilómetros; sin embargo, para mí el éxito cuenta tanto si es un kilómetro como un metro o un centímetro. Siempre se puede mejorar la escritura.

El profesor comentó:

El trabajo en grupo es muy positivo, ¿verdad?

Merece la pena resaltar el valor de esos comentarios del profesor, incluso si son tan breves como este, para que el alumno sienta que el profesor ha leído la entrada.

El tercer diario, al final del curso, tiene el objetivo que el alumno reflexione sobre lo aprendido durante la asignatura.

Escribe 150-200 palabras en las que analizas tu trabajo con respecto al aspecto gramatical que elegiste para este semestre. ¿En qué medida has conseguido tu objetivo? ¿Con qué problemas te has encontrado?

Un alumno escribió:

Creo que durante estas ocho semanas mi gramática ha mejora de forma evidente. Un problema que tenía eran las frases incompletas, pero ahora, tras haber practicado en esta clase, mis frases contienen pensamientos completos. Ahora veo cuando las frases están incompletas en mi escritura y en la de otros. Los tiempos verbales es también otra cosa con la que he tenido problemas siempre, al dar saltos entre el pasado y el presente[119]. Ahora ya no cometo ese error. Aún tengo problemas con el uso de las comas. Por ejemplo, a veces no sé cuándo ponerlas, aunque he mejorado. Continuaré trabajando en las áreas que necesito mejorar. También ahora soy capaz de usar las herramientas de corrección de textos, que me advierten de los errores que cometo y que no soy capaz de ver cuando escribo a mano.

A lo que el profesor comentó:

Es estupendo identificar un área en la que concentrarse para mejorarla.

Este es un buen ejemplo de uso del diario, en el que el profesor puede ver lo que el alumno necesita, o siente que necesita. Esto también puede ayudarle a diseñar la clase de un modo u otro, poniendo especial interés en los problemas más comunes de los alumnos.

4.6.5. Blogs de Clase

La palabra *blog* viene de abreviar las dos palabras *web log*, que vendría a ser como un «cuaderno de bitácora online». El profesor Kitchakarn, de la Universidad de Bangkok lo define como «una página web de fácil uso con diarios online, pensamientos y reflexiones. […] .Además, los *blogs* pueden incluir fotos, audio, enlaces y vídeos». (Kitchakarn, 2014:35). Este investigador encontró que esta herramienta era muy eficaz para que sus alumnos de inglés como segunda lengua se motivaran a escribir.

[119] La falta de paralelismo es uno de los mayores problemas en la escritura hoy día, según los profesores de escritura.

Esta es la idea de un *blog* cualquiera que puede encontrarse en internet y que pueden tratar de los temas más variados, desde recetas para veganos hasta la vida de un bebé día a día. Hay que dejar claro que en esta tesis nos referimos a los *blogs* dentro de la plataforma de la clase, no fuera. En internet existen multitud de ellos, tanto personales como de colectivos, algunos de ellos educativos y veremos el uso que una profesora de Odessa College hace de un *blog* para albergar el material que se enseña en clase, de modo que si un alumno falta a clase pueda saber el material que se ha visto, pero aquí cuando hablamos de *blog* nos referimos a la herramienta dentro de la plataforma, en este caso Blackboard, aunque la idea es la misma y el funcionamiento también, ya que es un espacio personal para el alumno.

En los *blogs* de los LMS (plataformas online donde se desarrollan los cursos online) como Blackboard, Moodle o Canvas, el alumno puede publicar entradas de texto, imágenes, enlaces, videos, así como adjuntar documentos; puede también comentar a las entradas de los compañeros, dándoles una oportunidad para publicar sus pensamientos, opiniones y sentimientos de una forma sencilla.

El *blog* puede ser uno común para toda la clase, individual o en grupo. Si es de grupo, solamente los que están en ese grupo pueden publicar en él, aunque todos los alumnos de la clase pueden ver las entradas y escribir comentarios. El profesor tiene control sobre todos los *blog*s de la clase, pudiendo editar o borrar las entradas y/o los comentarios y su papel puede ser el de moderador, comentando y planteando preguntas.

Si el profesor no ha cambiado las propiedades, las entradas tendrán un orden cronológico inverso, mostrando primero las últimas aportaciones. Cuando algún profesor tiene problemas para entender el formato del *blog* de clase, se le dice que este es parecido al formato de Facebook, en el que simplemente desplazando el cursor puedes ver todas las entradas, así como los comentarios de los participantes.

La forma en que se puede ver el *blog*, y diferenciarlo así de una wiki o un diario, es como si tuviéramos en la clase un corcho en el que el alumno colocara su trabajo para que los demás pudieran verlo. No pueden cambiar el trabajo que el compañero ha hecho, simplemente comentarlo, mientras que en la wiki el trabajo es en equipo, y el resultado, uno solo (aunque el profesor puede ver lo que ha hecho cada uno).

Lo más importante del *blog*, que lo distingue de las demás herramientas es que promueve una exposición del conocimiento del alumno a la clase. El alumno expone su trabajo, su investigación, sus ideas, no como en el foro, que es una discusión, sino como se hacía en las clases del instituto cuando se exponían los trabajos de los compañeros o los grupos en las paredes, y puede ser individual o en grupo, pero siempre es abierto. Los alumnos entienden muy bien la dinámica del *blog* en Blackboard porque como ya se ha explicado, es muy similar a la de Facebook, pudiendo ver lo que los demás exponen, pero los profesores aún lo utilizan muy poco porque desconocen la herramienta, y cuando se les habla de *blog*s, piensan que es un *blog* externo.

Melanie Nedder (2017) estudió el impacto que la creación de uno (externo a un LMS) en internet para compartir información educativa tuvo entre las enfermeras de cuidados intensivos en un hospital en Boston. Resalta la autora la importancia de la educación continua para el ejercicio de todo tipo de enfermería, así como de todas las profesiones que tienen que ver con la salud. Los resultados de su estudio mostraron que el *blog* fue valorado positivamente como herramienta de aprendizaje. Las estudiantes escribían sobre sus experiencias clínicas, sentimientos y miedos, y la experiencia se consideró un éxito. El uso de plataformas gratuitas y muy fáciles de usar, como *blogger* o *wordpress* posibilita esta herramienta para cualquier clase o grupo.

Muestro aquí un ejemplo de ambos tipos de *blog*s. Sobre el primer ejemplo, se hablará más tarde al mostrar usos de las herramientas de forma eficaz.

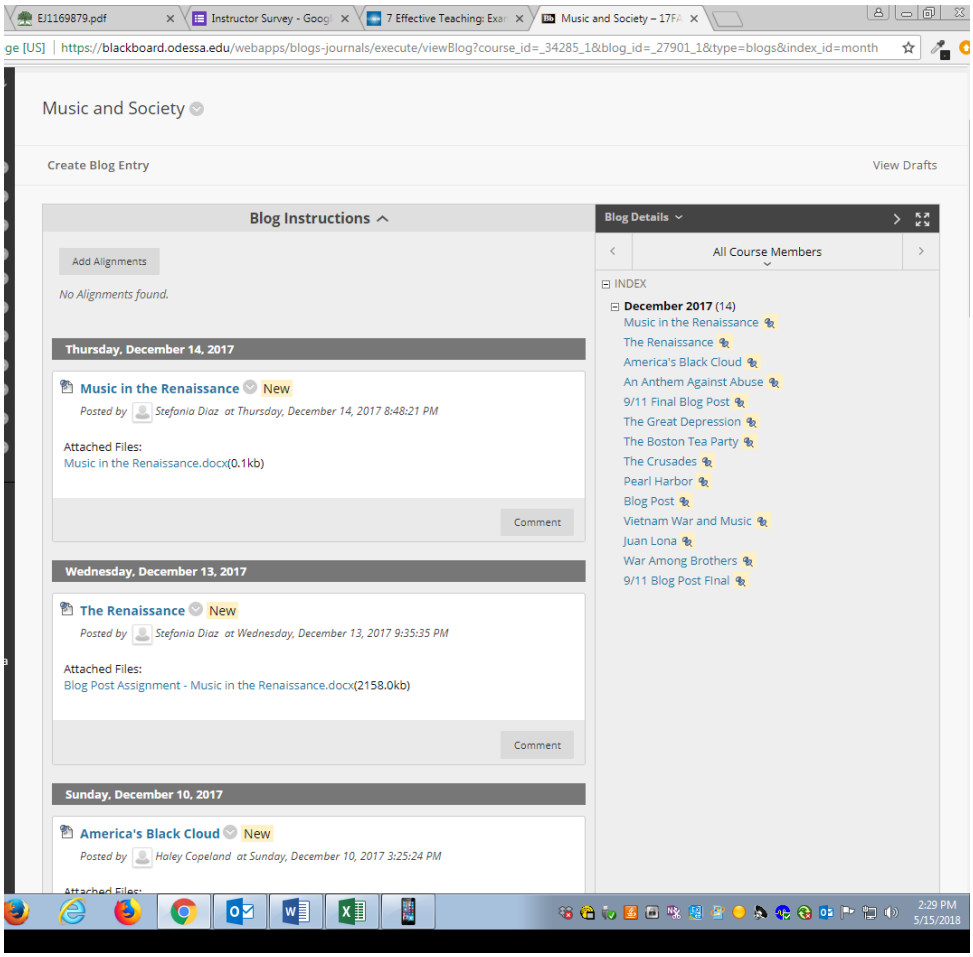


Figura 57. Captura de pantalla de blog de clase.

Fuente: Cortesía de la profesora Dra. Jennifer Voigt

En este ejemplo de una clase de Apreciación de la Música de Odessa College, los alumnos tenían que elegir una pieza musical y relacionar su forma y contenido con el momento histórico y lugar en el que fue creada. Este *blog* sirvió para que los alumnos vieran las piezas que los otros alumnos habían elegido, y al final del curso, poder ver los trabajos expuestos.

Hay profesores que están utilizando para sus clases la escritura en *blog* públicos. Aquí mostramos un ejemplo de *blog* fuera de un LMS o plataforma de clase online, es decir, un *blog* público subido a internet. El propósito de este *blog* era que los alumnos de enfermería compartieran sus experiencias con los compañeros y los docentes, y el *blog* se presenta como:

Hola, y ¡bienvenidos a Ed-Ventures en CCU (Colorado Christian University)! Este *blog* lo escriben y mantienen las enfermeras y profesores de CCU y esperamos que contenga (y quizá, con la ayuda de Dios) entradas entretenidas y artículos sobre los conceptos – tanto básicos como avanzados− que tienen relación con los cuidados intensivos y la enfermería de los problemas cardiovasculares. (https://ccuedventures.wordpress/about/)

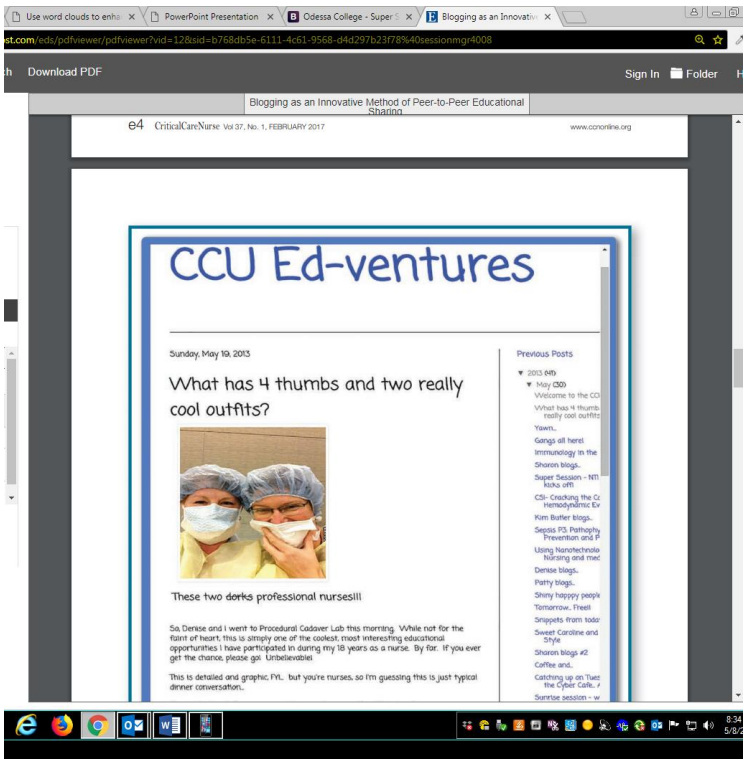


Figura 58. Captura de pantalla de ejemplo de blog educativos fuera de Blackboard.

Fuente: www.ccu.org

Este tipo de profesión, especialmente en el área de cuidados intensivos, tiene un componente emocional muy fuerte, y es importante que el alumno aprenda en sus primeras experiencias a verbalizar y compartir sus impresiones. Este tipo de *blog* es público, es decir, fuera de la plataforma de clase, pero igualmente podría estar incluido en esta, convirtiéndolo en privado.

Algunos profesores están utilizando este tipo de *blog* externo para exponer el material, la profesora de GED (como el graduado escolar en España) de Odessa College Kathryn Narvaez, utiliza un *blog* público para su clase de ciencias. En él se expone lo que se va a

ver en clase la siguiente semana, así que los alumnos tienen todo el material en el *blog*. Estos alumnos no tienen libro de texto. Se expone aquí a modo explicativo, porque no hay escritura por parte de los alumnos, luego no forma parte de este trabajo, pero consideramos que es una idea interesante para compartir el material con los alumnos. Según esta profesora, dado que sus alumnos tienen que faltar a clase con relativa frecuencia por causas familiares, de esta manera pueden acceder al material y no perder contenido.

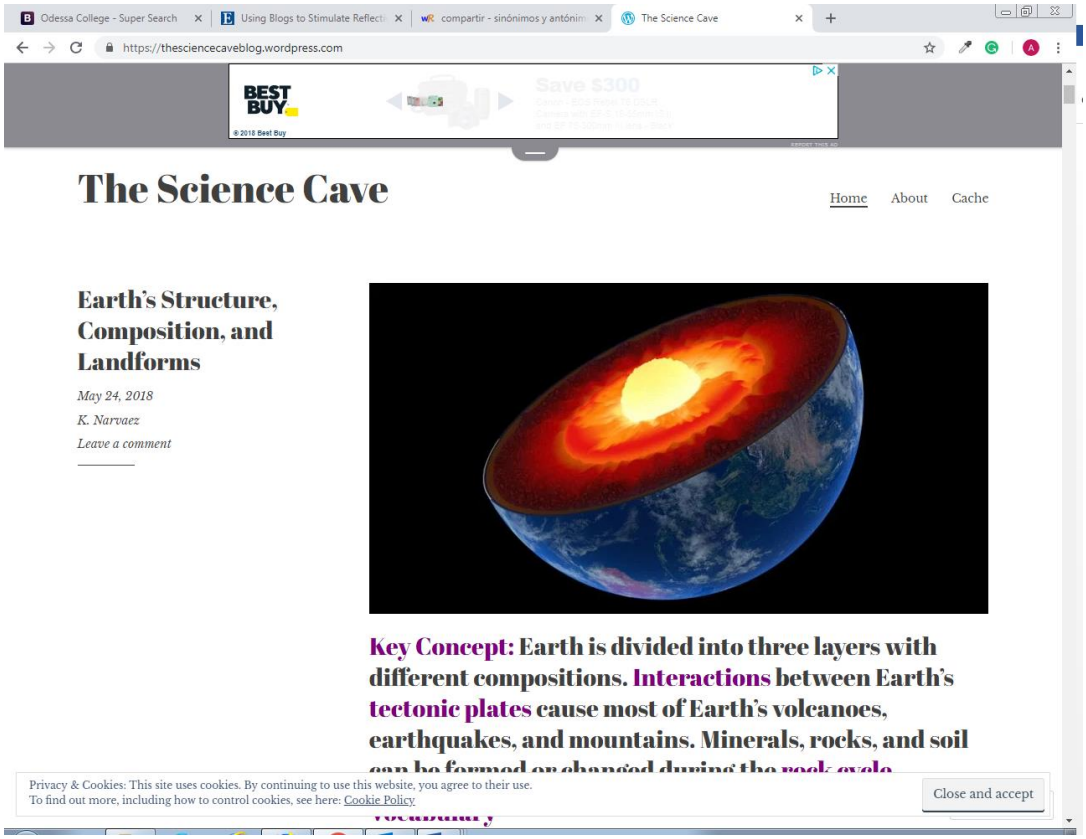


Figura 59. Captura de pantalla de creación de blog público para una clase.

Fuente: Cortesía de la profesora Kathryn Narvaez

4.6.6. Ejemplos de blogs

Se exponen aquí ejemplos de diferentes *blog*s utilizados en clases de diferentes disciplinas.

Ejemplo 1.

Para el profesor de Comunicación J.S., el *blog* es su TIC o herramienta online preferida y más usada porque considera que es la más útil para conseguir que los alumnos participen y compartan ideas con sus compañeros.

En su curso de 8 semanas *Business and Professional Speech* (SPCH 1321), los alumnos tienen 6 *blog*s en los que tienen que participar. La participación fue de 34 alumnos en cada *blog*.

Blog 1. Este *blog* es individual, por lo que solamente el profesor puede leerlo. Las instrucciones son largas, aquí están resumidas.

Los alumnos tienen que ir a un enlace para hacer un test sobre su nivel de seguridad al hablar en público y discutir cosas en grupo. Se les insiste en que no hay buenas o malas respuestas, simplemente tienen que responder sin pensarlo demasiado, pero la tarea exige que hagan el test para poder obtener los puntos por participación. También tienen que contestar de forma reflexiva a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál fue tu puntuación en los diferentes apartados del test?
2. ¿Cuál fue tu puntuación total?
3. ¿Crees que tu puntuación refleja la realidad? Explica
4. Tras responder estas preguntas, publícalas en el *blog*. Al final del semestre volverás a hacer el test y de esa forma verás si tu puntuación ha cambiado. Este *blog* es privado, así que solamente el profesor puede verlo.

Este ejemplo de entrada de *blog* sirve para mostrar un buen uso para que el alumno reflexione sobre su propia práctica de la oratoria, ayudándose de las preguntas y resultados del test. Es muy interesante que el alumno tenga que repetir el test después del curso, para que de esa manera reflexione nuevamente, esta vez sobre su propio progreso. Esto es una práctica muy aconsejable en cursos en los que las habilidades pueden ser claras de percibir o de medir. Los alumnos escribieron la puntuación del test y lo subieron al *blog*, que era privado.

Blog 2. Este *blog* permite a los alumnos publicar su tema y planificar la presentación que se incluirá en el módulo C. Por favor, incluye la siguiente información:

Tema: (por ejemplo, "cómo incorporar PowerPoint de forma eficiente en una presentación"

Objetivo general: (por ejemplo, "informar")

Objetivo específico: (por ejemplo, "quiero que la audiencia conozca los elementos que se deben incluir y prácticas que se deben evitar al usar PowerPoint para mejorar una presentación.")

Este segundo *blog* del mismo curso tiene el objetivo de alojar el trabajo del alumno de forma que los demás puedan verlo y aprender unos de otros. El profesor puede irlo corrigiendo e indicando los cambios que el alumno puede hacer para que la presentación oral, creando un *scaffolding*[120] o andamiaje, sobre el que se apoya el conocimiento.

Un ejemplo de este trabajo:

Tema: Equilibrar el trabajo y la vida

Objetivo general: Demostrar

Objetivo específico: Demostrar los pasos necesarios para lograr un equilibrio entre la vida y el trabajo, y todas las actividades, aficiones y sucesos que pueden ocurrir.

[120] Sistema educativo según el cual, el profesor va ayudando al alumno a que «construya» el conocimiento, creando una base sobre la que se va construyendo a medida que el alumno avanza.

Tesis: Hay ciertos pasos sencillos que se pueden seguir a la hora de tratar de equilibrar el trabajo y la vida.

Es importante que el profesor se dé cuenta de que el alumno tiene claro de lo que va a hablar, para de esa forma desarrollar el tema de una forma satisfactoria. Es en este momento, al principio de curso y del proyecto, cuando el profesor puede ver los errores de planteamiento. Al ser este *blog* abierto a los otros compañeros, se logran dos cosas: que no haya dos compañeros preparando el discurso sobre el mismo tema y que los compañeros se interesen por el discurso de los demás. En esta clase específica los alumnos prepararon discursos muy variados, desde la importancia de prepararse bien para una entrevista de trabajo hasta los pasos a seguir para hacerse millonario.

Blog 3.

1. Cuenta a la clase tus tres aficiones o intereses aparte de los estudios o el trabajo
2. ¿Cuáles son tus objetivos académicos o profesionales?
3. Esta clase requiere 15-20 horas de trabajo cada semana, incluyendo las horas de clase. ¿Cuál es tu horario/plan para completar tu trabajo cada semana?
4. ¿Tienes alguna duda o preocupación en lo referente a esta clase?

Este es un ejemplo de uso de *blog* para conocer al alumno y entablar una comunicación entre los alumnos y el profesor y entre ellos. Es muy importante que el profesor conozca las aficiones e intereses del alumno, así como su objetivo profesional porque de esa manera el profesor puede adaptar el contenido de forma que sea más relevante o interesante para la clase. Este *blog* requiere que los estudiantes reflexionen sobre algo muy importante: el trabajo que requiere la clase y la necesidad de hacerse un plan de estudio para poder «sacar» esas horas.

Blog 4. Para este *blog*, mira este vídeo de comunicación entre culturas. Después de verlo, contesta las siguientes preguntas y ponlas en el *blog*. Asegúrate de que respondes todas ellas y sus partes. Después, mira lo que tus compañeros han escrito y escribe un comentario. El propósito de esta conversación es aprender y entender nuevas cosas, no estar limitados por estereotipos. No olvides profundizar en tus respuestas, así como ser respetuoso.

1. ¿Cuál es la definición de cultura en el vídeo?
2. Describe un ejemplo de diferencia entre dos culturas en el vídeo. ¿Cuál fue la diferencia en comportamiento y qué revela sobre esa cultura?
3. Describe un momento en el que lo que consideraste aceptable no lo era para otra persona. ¿Cuál fue la situación y cómo descubriste la diferencia?
4. Cuando experimentaste esa diferencia cultural, ¿respondiste con curiosidad o con negatividad? ¿Por qué responder con negatividad es mucho más fácil? ¿Cómo podría el etnocentrismo llevarte hacia la negatividad y alejarte de la curiosidad?
5. Esto no tiene que ver con el vídeo, ¿qué problemas culturales piensas que te encontrarás en el desarrollo de tu profesión?

Para esta entrada de *blog*, los alumnos tienen que ver un vídeo de una charla sobre lo que significa cultura en este contexto (algo que es aceptado y familiar) y que lo que puede ser aceptado y familiar en una cultura no lo es en otra. Los alumnos tienen que recordar un concepto que está ampliamente repetido en el vídeo y reflexionar sobre sus propias experiencias, así como anticipar posibles problemas futuros en el desarrollo de la profesión. La reflexión sobre posibles dificultades es muy interesante, porque ayuda a los alumnos a desarrollar su pensamiento crítico.

Blog 5. Responde estas preguntas

1. ¿Es posible aprobar esta clase sin completar esta tarea?
2. ¿Es posible completar esta tarea sin presentar delante de un mínimo público?
3. ¿Cuál es la organización o comunidad en la que piensas concentrarte?
4. ¿Cuál es el problema o necesidad que te gustaría plantear?
5. Sin ser demasiado específico, ya que a lo mejor no has hecho la investigación aún, ¿qué tipo de soluciones crees que puede resultar para tu público?

Los alumnos tienen que leer las instrucciones para la propuesta para su exposición oral. Después tienen que responder a estas preguntas, con las que el profesor se quiere asegurar de que los alumnos han leído y entienden las instrucciones. Esto cobra una especial importancia en la clase online, porque ayuda a construir el andamiaje del que se habló anteriormente (*scaffolding)* para que el alumno desarrolle su exposición oral con una serie de requerimientos en su mente, de forma que el planteamiento de esta siga unas pautas necesarias.

Blog 6. Haz el test de nuevo. Busca tu puntuación al principio del semestre. Contesta estas preguntas:

1. ¿Cuál fue tu puntuación al principio del semestre?
2. ¿Cuál es tu puntuación ahora?
3. ¿Qué puntuación subió? ¿Qué puntuación bajó? ¿Cómo te parece que tus puntuaciones se han visto afectadas por el curso?
4. ¿Qué tarea te parece que te ha beneficiado más del curso?
5. ¿Qué sugerencias te gustaría hacerme sobre la manera en la que puedo mejorar este curso para los futuros estudiantes?

Este *blog* es privado, así que únicamente el profesor puede verlo. La reflexión sobre el impacto del curso en la puntuación del test es importante, así como la de pensar en las tareas realizadas. Aunque los alumnos de Odessa College pueden realizar una evaluación de cada clase y profesor, es interesante que el profesor les pida una reflexión y sugerencias sobre la manera de mejorar el curso.

Ejemplo 2

Para su curso online*Music Appreciation* MUSIC 1306, la profesora de música Jennifer Voigt utiliza el *blog* con el objetivo de que los alumnos puedan compartir con la clase sus trabajos. La clase de la profesora Voight es un ejemplo de escritura personal y de reflexión. Se ha elegido su uso del *blog* porque es uno de los poquísimos docentes que lo usa, pero en su clase la escritura reflexiva es una constante, así como el pensamiento crítico. En su clase, los alumnos tienen que hacer unas tareas de lo que ella denomina «escucha crítica» porque los alumnos tienen que escuchar y después escribir tareas reflexivas sobre sus pensamientos y emociones. Las instrucciones para este *blog* son:

Objetivo: Para el final del curso, serás capaz de conectar un hecho histórico y una pieza musical, discutir los elementos y tu opinión sobre esa pieza, y comunicar todo ello en un *blog* de una forma fácil de entender.

Tarea: Elige un hecho histórico que te interese. Elige una pieza musical que esté unida de alguna forma a ese hecho. Escribe una entrada de *blog* sobre esa conexión. Tu entrada de *blog* debe incluir:

1. Un título e introducción que capte la atención
2. Un breve resumen sobre la pieza y el hecho
3. Un breve resumen de los elementos musicales de la pieza
4. Tus opiniones
5. Fotos con licencia para usarse y que sean atractivas
6. Una conclusión como cierre

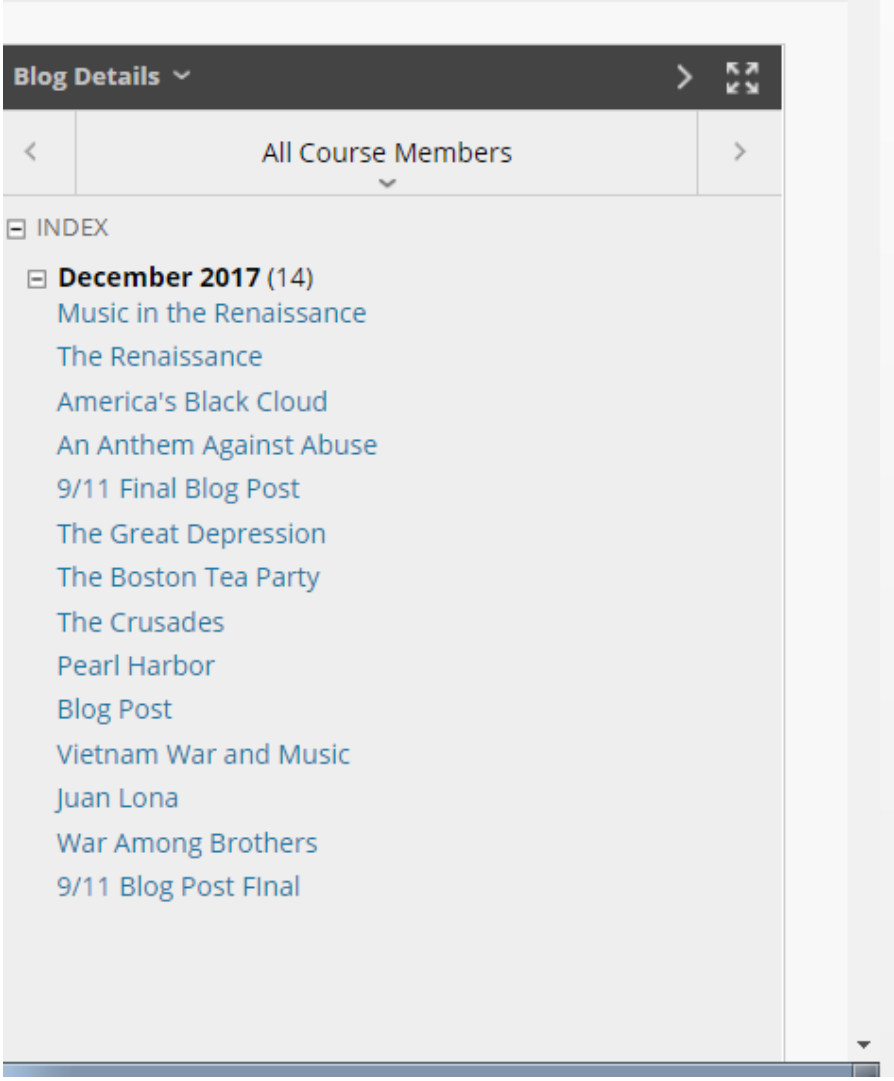


Figura 60. Captura de pantalla de blog en una clase de música.

Fuente: Cortesía del profesor Eric Baker.

Este modelo de uso de *blog* para una clase de música nos parece muy interesante porque demuestra que la reflexión, la expresión y el pensamiento crítico mediante la escritura tienen un lugar importante incluso en materias basadas en la práctica, como la música, la fotografía o la pintura.

Para ilustrar esta idea, tenemos el ejemplo del profesor de música Eric Baker, cuyo examen de mitad del curso incluye, además de preguntas «técnicas» propias de la asignatura, como la definición de tempo, ritmo, o armonía, las siguientes preguntas:

1. ¿Qué implica «escuchar» y qué puedes hacer para escuchar mejor? Da al menos tres ejemplos.
2. ¿Cómo afecta la música a tu cerebro? Explica cómo afecta tu pensamiento, tu cuerpo, tus emociones, o tu comportamiento. Da tres ejemplos; al menos uno de ellos debe ser de tu investigación.
3. ¿Qué relación tiene la música con la sociedad? ¿Por qué es importante? Da tres ejemplos; al menos uno de ellos debe ser de tu investigación.

En este ejemplo vemos el valor de la reflexión sobre la música, su conexión con la sociedad y otros elementos esenciales para la apreciación de la música. Requiriendo a los alumnos que unan esos conceptos les dotamos del aprendizaje de una habilidad (relacionar una serie de materias como psicología, biología, historia, sociología, etc.) tan importante como el aprendizaje de unos contenidos musicales, si no más. Al escribir esos ensayos están desarrollando el lenguaje, el pensamiento crítico y la relación entre conceptos.

Ejemplo 3

El profesor Steven Gaines utiliza el *blog* en su asignatura de Business & Professional Speech (SPCH 1321) como herramienta para que los alumnos se presenten a la clase. Para ese fin, el *blog* es más útil que el foro de discusión, ya que el alumno puede ver las fotos y las presentaciones de todos los compañeros sin necesidad de ir a las entradas una por una. Los 22 alumnos de la clase se presentaron online según las instrucciones:

1. Tu nombre. Pon tu nombre como título, no «hola», o «presentación», etc.
2. Pon una foto utilizando insertar/editar. Por favor, pon una foto apropiada.
3. Escribe 3 aficiones o intereses que no tengan que ver con los estudios o el trabajo
4. ¿Cuál es tu horario/plan de trabajo durante la semana para trabajar en la clase?
5. ¿Tienes alguna duda o preocupación con respecto a la clase?

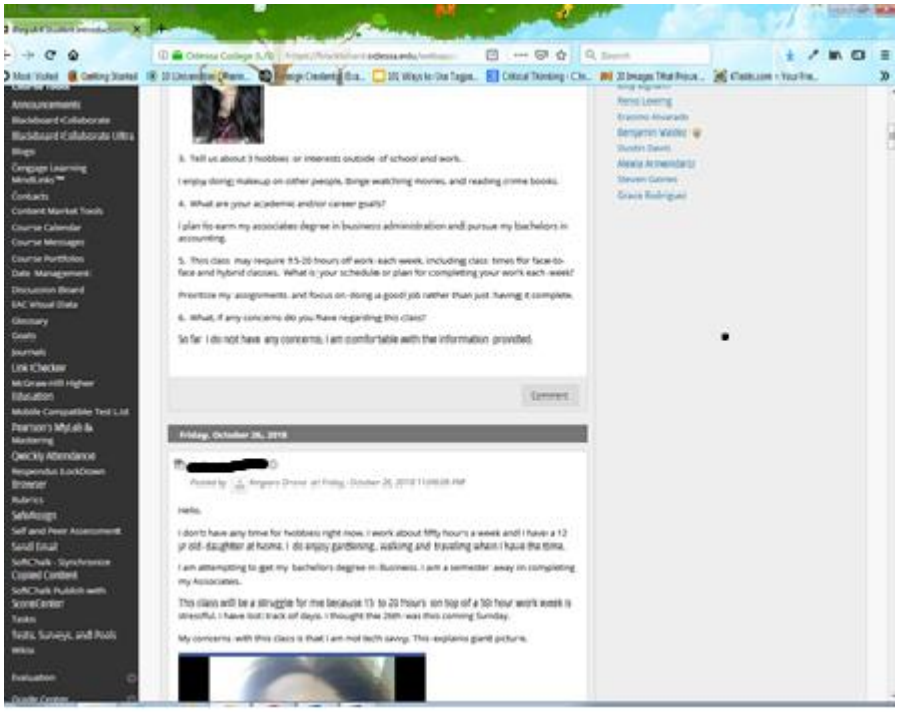


Figura 61. Captura de pantalla de blog.

Fuente: Cortesía del profesor Steven Gaines.

Este ejemplo de *blog* es un modelo muy sencillo para que los alumnos se presenten a los demás, pero eficaz para que los alumnos conecten con otros mediante aficiones comunes y posibles preocupaciones en común sobre la clase.

Para concluir este apartado dedicado al uso del *blog* y comenzar el de la última herramienta, la *wiki*, podemos decir que el *blog* es una herramienta útil en la clase para que los alumnos expongan de una forma muy visual y clara sus trabajos, de la misma manera que lo harían en las paredes o en el corcho de un aula.

4.6.7. Wikis

Para ilustrar el gran desconocimiento que se tiene de esta herramienta, traduzco la conversación entre un autor y un editor (no se especifica si real o ficticia, pero posible en

el mundo real) que aparece en el libro *Wiki Writing: Collaborative Learning in the College Classroon* (Barton, Cummings, 2008):

¿Wiki, o Wikipedia?

Autor (acercándose a un editor en una feria del libro): Hola. Me preguntaba si podría compartir una propuesta de libro con usted.

Bienintencionado editor: Claro. ¿De qué trata el libro?

Autor: ¡Wikis!

Bienintencionado editor: Oh. No tenemos libros sobre ocultismo. Pero si quiere, le puedo dar algunas ideas sobre dónde puede dirigirse.

Autor: ¿Ocultismo? No. Un momento. Espere –No he dicho «güijas», he dicho "wikis"

Bienintencionado editor: ¿Qué son las "wikis"?

Autor: No, "wiki" –en singular. Bueno, es una página web. En la que todo el mundo puede editar. Generalmente, pero no todo el tiempo. Quiero decir, es una lista de correo electrónico con memoria. Es un espacio web verdaderamente colaborativo donde se pueden revelar y explorar los mecanismos del conocimiento y las bases de la creación cognitiva.

Bienintencionado editor alucinado: (silencio)

Autor: ¿Ha oído hablar de la Wikipedia?

Bienintencionado editor: ¡Ah! ¡Wikis![121]

[121] **Your author** (*approaching an acquisitions editor at a book fair):* Hi. I'm wondering if I can share a manuscript proposal with you.
Well-meaning acquisitions editor: Sure. What's the book about?
Your author: Wikis!
Well-meaning acquisitions editor: Oh. We don't do books on the occult. But if you want, I can give you some ideas on where to look.
Your author: The occult? No. Wait−I didn't say "Wiccans", I said "Wikis."
Well-meaning acquisitions editor: What's a "wikis"?
Your author: No, "wiki"−singular. Well, it's a Web page. Which anyone can edit. Usually, but not all the time. I mean, it's an electronic mailing list with memory. It's really a collaborative Web space where the mechanics of epistemology and the politics of knowledge creation can be revealed and explored.
Puzzled acquisition editor:
(silence)
Your author: You ever heard of Wikipedia?
Well-meaning acquisitions editor: Oh! Wikis!

A pesar de que todos muestran conocer la wiki más famosa, Wikipedia, si a un profesor o a un alumno se le pregunta sobre una wiki, parece ser aún una herramienta desconocida o incluso denostada por algunos profesores al considerar que el uso habitual de la wiki no fomenta una situación de colaboración intensa. También la «mala fama» que entre el mundo académico tiene la Wikipedia, cuyo uso se desaconseja y hasta prohíbe en las investigaciones, ha derivado en una aversión a cualquier elemento que se relacione con ella.

Respecto a la mala fama de la Wikipedia como recurso académico, en el mismo libro antes nombrado (Barton y Cummings, 2008) explican que Robert McHenry, antiguo editor de la *Encyclopedia Britannica*, defendió la Wikipedia de la siguiente manera:

Cualquiera, independientemente del conocimiento o incluso familiaridad con el tema, puede enviar un artículo y este será publicado. […]Cualquiera, independientemente del conocimiento o incluso familiaridad con el tema, puede editar un artículo, y las modificaciones permanecerán hasta que alguien las modifique. Es entonces cuando llega un paso basado en la fe […] un proceso casi-darwiniano que asegurará que esos escritos y modificaciones realizados por los contribuyentes expertos sobrevivirán; llegará un momento que los artículos consigan un estado constante que corresponda al punto más alto de precisión (Barton y Cummings, 2008:7)[122].

La wiki de clase, como herramienta TIC, es un instrumento o recurso didáctico útil y altamente versátil para la docencia universitaria tanto en la modalidad de la enseñanza totalmente online, como en las clases semipresenciales. Útil porque facilita que los estudiantes puedan materializar en un documento virtual distintos tipos de tareas que se les soliciten: construir diccionarios, elaborar informes, comentar o analizar casos, elaborar catálogos, redactar diarios, etc. Versátil porque además de servir para cualquier tarea intelectual que

[122] Anyone, irrespective of expertise in or even familiarity with the topic, can submit an article and it will be published….Anyone, irrespective of expertise in or even familiarity with the topic, can edit that article, and the modifications will stand until further modified. Then comes the entirely faith-based step…some unspecified quasi-Darwinian process will assure that those writings and editings by contributors of greatest expertise will survive; articles will eventually reach a steady state that corresponds to the highest degree of accuracy.

requiera el empleo del lenguaje escrito puede ser adaptada tanto para el trabajo colaborativo en grupo, como para el trabajo individual, tal como he ejemplificado anteriormente. Asimismo, tiene una potencialidad evaluativa para los docentes muy relevante ya que ofrece información detallada sobre el "proceso" de construcción colectiva de un documento, así como las aportaciones individuales de cada alumno al mismo.

La wiki es simplemente una herramienta que podemos utilizar de la misma manera que utilizaríamos el trabajo en grupo en una clase; su nivel de colaboración y de riqueza depende de muchos factores, no de la herramienta en sí. La wiki parece ser una herramienta infrautilizada; es común que los profesores se muestren reacios a utilizarla porque creen que va a ser difícil de emplear y especialmente, de corregir.

Una wiki es básicamente una página web que permite la edición de su contenido. En esa edición del contenido, el usuario puede hacer tres cosas:

1. Añadir contenido al que ya hay escrito (y lo añadido aparecerá marcado en verde en su «historial»)
2. Borrar parte o la totalidad del contenido (aparecerá en rojo)
3. Cambiar el contenido existente (aparecerá en rojo lo borrado y en verde lo añadido)

Mediante la wiki, los alumnos pueden escribir una historia, hacer una lluvia de ideas, resolver un problema, etc., de forma colaborativa y con una enorme facilidad de uso −simplemente haciendo clic en «editar» El resultado total es solamente uno, una wiki de todo el grupo al contrario que los *blog*s o los diarios de clase, pero el profesor tiene la gran ventaja de que puede ver lo que ha aportado al trabajo cada alumno.

Las aplicaciones de la wiki son innumerables, porque permiten cualquier trabajo en grupo. De esa forma, se pueden utilizar las wikis como lluvia de ideas, como proyectos en grupo, como repositorio, como glosario, como creación de una historia, de un documento o cualquier tipo de proyecto en grupo, pero que quede muy claro, con un solo resultado al final.

La escritura creativa en la wiki es la escritura colaborativa por antonomasia. En la wiki los alumnos escriben conjuntamente una historia y pueden borrar, añadir o cambiar lo que otros han escrito. De esta manera, la historia va cambiando a medida que los estudiantes

escriben y puede terminar de forma muy diferente a como empezó. Al igual que muchos alumnos tienen miedo a hablar en público, la mayoría de estudiantes tienen miedo a escribir. Están acostumbrados a escribir ensayos sobre su opinión, pero no de manera creativa. La idea de escribir una historia de la nada les resulta aterradora; piensan que la escritura es una habilidad artística que muy pocos poseen. Esta herramienta rompe ese miedo, puesto que la historia se crea en grupo. No obstante, hay varias cosas que tener en cuenta a la hora de crear una wiki creativa para una clase.

La primera es que hay que elegir cuidadosamente el principio de la historia, que debe ser iniciado por el profesor. Un principio demasiado vago, como el que yo escribí para una clase de *Developmental Writing*, no anima a los alumnos a escribir:

"Next!" they said. "Okay; it's my turn" I thought breathing deeply.[123]

Los alumnos me demostraron que no sabían cómo seguir la historia, el comienzo era demasiado ambiguo, no creaba una historia, una imagen. Este comienzo sería –tal vez– adecuado para una clase de escritura creativa, donde los alumnos se sienten motivados a escribir, pero no para una clase de estudiantes sin hábito de lectura y escritura.

El resultado no fue bueno; los alumnos tardaron demasiado en encontrarle el sentido a la historia y yo aprendí la lección: el comienzo de una wiki tiene que ser lo suficientemente «sustancial» para que dé al alumno la visión de una historia en su cabeza.

El uso de la wiki como medio creativo para generar una narración en grupo es novedoso, porque el propósito no es compartir datos o conocimientos, sino crear una historia de forma colaborativa. Mi investigación para el trabajo de Fin de Máster en Escritura Creativa, donde ya se utilizó y examinó esta herramienta para analizar la motivación hacia la escritura y la colaboración con unos resultados muy positivos, fue un aliciente para seguir utilizando este recurso en clase.

En el año 2013, en el primer semestre como profesora en Odessa College, tuve una clase semi-presencial con estudiantes que, aunque en el college, no cumplían con los niveles en cuanto a escritura en inglés, por lo que tenían que matricularse en la

[123] "¡El siguiente!" dijeron. "Bueno; me toca a mí" pensé mientras tomaba aire.

Clase *Developmental Writing* o Escritura Básica. En esta tesis se exponen los resultados de aquella experiencia, que como ya he explicado, tiene un uso novedoso.

Odessa está en la zona oeste de Texas, cerca de Méjico, por lo que la población hispana es de un 80 %., lo que no quiere decir que en su mayoría mis alumnos hablen español como primera forma de comunicarse, pero sí que han formado parte de un bilingüismo que les ha llevado a navegar entre las dos lenguas (español en casa e inglés en el resto) y a no sentirse al cien por cien cómodos en ninguna de las dos. La mayoría de los alumnos entienden el español, pero no se sienten muy cómodos hablándolo y no saben escribirlo, y con respecto al inglés, se sienten cómodos hablándolo, pero tienen unos problemas tremendos con la gramática.

La parte de la gramática estaba clara, en cuanto al contenido y ejercicios, pero respecto a la escritura, pensé que podía añadir motivación al alumno si las tareas de escritura se realizaban en grupo, por lo que se me ocurrió que la mejor herramienta para ello sería la wiki. De esta forma, los estudiantes podrían escribir una historia juntos y corregirse los errores de gramática unos a otros.

El comienzo de la historia fue creado en clase, así como el personaje del protagonista desde un cuestionario. La única pauta que tuvieron los estudiantes fue que «tras un largo día de trabajo, el/la protagonista llegaba a un hotel y se encontraba con algo sorprendente». Los estudiantes crearon fantasmas, ratas y todo tipo de elementos extraños, y se eligió como comienzo de la historia el siguiente:

After a long day of work and meets, Luigi was very tired and he didn't care where a hotel was at. As long as it had a bed he would stay and sleep about eight hours. Well as he was trying to find a hotel he looked at a place that was shut down or had more rooms. So he keeps on searching, until he found this hotel that was a pretty good looking place. So he sees if there are any rooms there and they said there are rooms. So he says can I have the best room that y'all have and they said yeah sure. So they check him in and gave him his room he's room key, and as soon as he gets into the room. He finds that somebody left him a note saying "As you read this note I will need you to find me, my name is Jena I have been kidnap by one of my family

members. We left about an hour ago and I'm afraid that he is going to kill me!!! So who ever you are PLZ help me.[124]

Podemos ver que el texto tiene errores, (estos se han mantenido en la traducción al castellano al pie de página) pero fue el comienzo perfecto para que los alumnos se motivaran a añadir elementos a este. Entonces las clases eran de 16 semanas, y durante estas, Luigi pasó todo tipo de calamidades y aventuras para salvar a Jena de sus familiares secuestradores. El uso semanal de la wiki era obligatorio, pero no había ninguna obligación de añadir texto. El alumno decidía si solamente quería añadir una coma o cambiar un nombre, el único requisito era entrar y colaborar. Con el paso de las semanas, los estudiantes se vieron cada vez más motivados a leer y a escribir.

La primera labor del profesor −una vez el manejo de la herramienta está claro para los alumnos, así como los requerimientos−, es convencer a los alumnos que no hay que sentirse mal por cambiar o quitar algo que un compañero ha escrito. Al ser esta clase semipresencial, durante la clase me aseguré de que eso les quedaba claro, pero se mostraban reacios en un principio, por considerarlo algo así como una falta de respeto al compañero. El espíritu de la wiki es la colaboración, y para crear una historia de forma colaborativa, hay que borrar, cambiar o añadir todo lo que mejore la historia.

Las LMS (Blackboard, Moodle, Canvas, etc.) poseen wikis en sus sistemas que permiten al profesor comparar las versiones que se van creando, así como saber qué alumno ha creado la nueva versión, mostrando en verde lo añadido y en rojo lo borrado o cambiado. Aquí vemos un ejemplo de aquella wiki de mi asignatura en Blackboard.

[124] Tras un día de duro trabajo, Luigi estaba muy cansado y no le importaba el hotel en el que alojarse. Mientras que tuviera una cama en la que quedarse y dormir ocho horas. Bueno, en realidad, trataba de encontrar un hotel, porque en el que miró o estaba cerrado o no tenía más habitaciones. Así que sigue buscando, hasta que encontró este hotel que estaba muy bien. Así que mira si hay habitaciones y le dicen que hay habitaciones. Así que él dice puedo tener la mejor habitación que tenéis y ellos dicen, claro que sí. Así que le inscriben y le dan su llave, y tan pronto llega a la habitación. Encuentra que alguien le dejó una nota diciendo "Mientras lees esta nota yo necesitaré que me encuentres, me llamo Jena he sido secuestrada por un miembro de mi familia!!!! Así que quien quiera que seas POR FAVOR ayúdame.

Ilustración 1 Ejemplo de Wiki

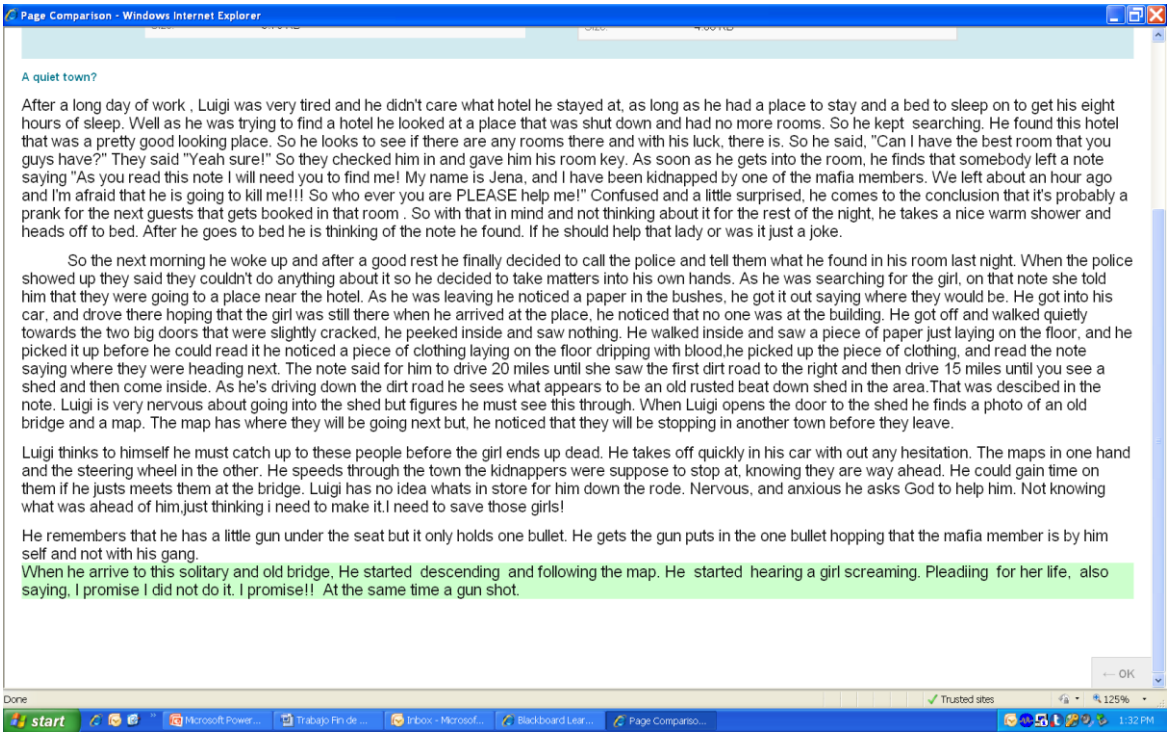


Figura 62. Captura de pantalla de wiki.

Fuente: Elaboración propia a partir de una de mis clases.

En este caso el estudiante añadió texto, que como se puede apreciar, está marcado en verde, pero al dejar la historia colgando con ese disparo (*gun shot)* los compañeros no tardaron en añadir a la narración.

Otro ejemplo en el que un estudiante borró y añadió:

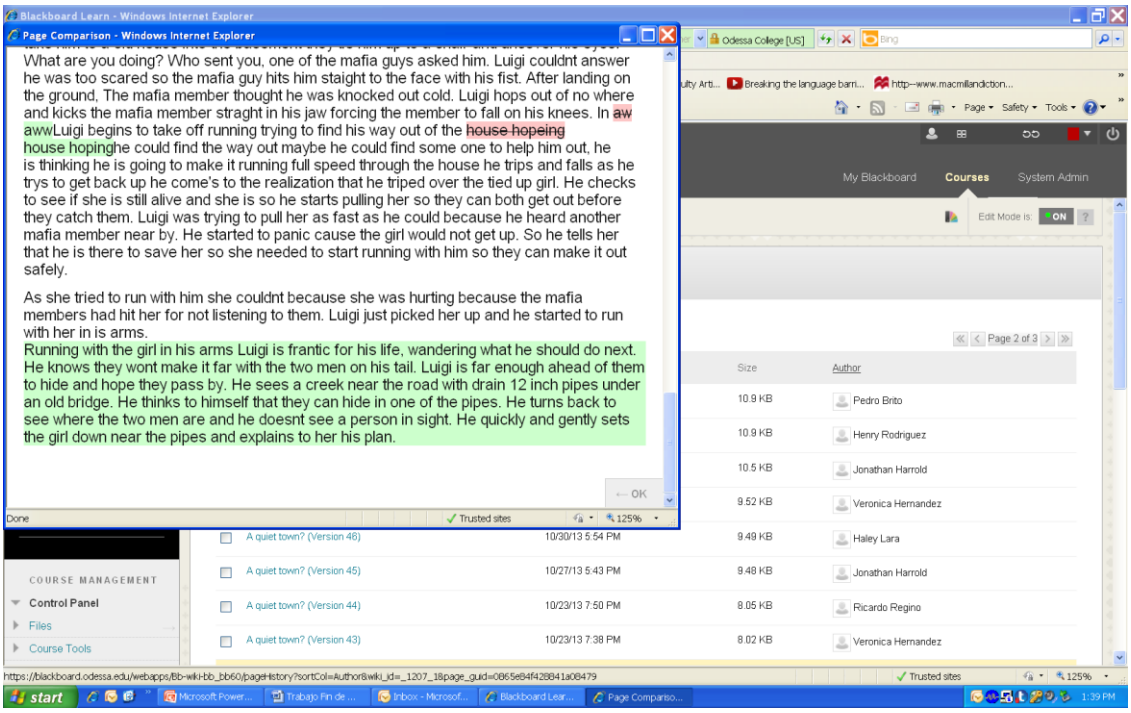


Figura 63. Captura de pantalla de aportación a una wiki de clase.

Fuente: Elaboración propia a partir de una de mis clases.

Un segundo uso de la wiki empleado en mis clases de segundo semestre de español (SPAN 1412) es tratar de que los alumnos escriban de forma colaborativa cada semana sobre un país hispanohablante. Hay una serie de información que tiene que estar en la wiki al final de la semana sobre el país que corresponda, como la localización del país, la moneda, el gobierno, la economía, etc.

Al final de la semana, si toda la información requerida está en la wiki, todos los alumnos participantes obtienen los puntos extra. Por eso, aunque solamente sea para asegurarse de que toda la información está ahí, los alumnos tienen que leerlo.

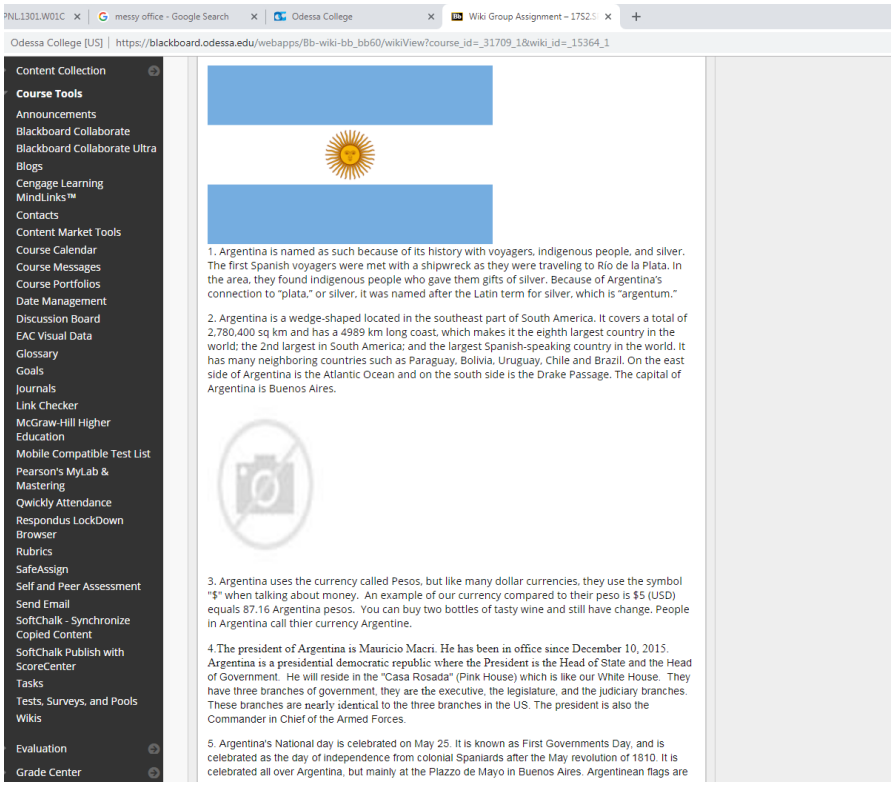


Figura 64. Captura de pantalla de una wiki sobre Argentina

Fuente: Elaboración propia a partir de una de mis clases.

Las conclusiones a las que he llegado tras varios semestres usando la wiki creativa en mis clases son:

1. La wiki es una herramienta muy válida y motivadora para cualquier tipo de escritura, sin importar el nivel de escritura que tengan los alumnos.
2. El hecho de que su mecánica sea simple facilita el uso de todos los estudiantes, incluso por parte de los que no tienen conocimientos extensos de informática. No obstante, las instrucciones de uso deben quedar muy claras a los alumnos si estos el curso es online, porque hay una preconcepción, tanto por parte de los alumnos como de los profesores, de que es una herramienta complicada, por lo que es trabajo del docente romper esa barrera. En el anexo se incluyen las instrucciones que yo incluyo en mis cursos.
3. La entradilla o comienzo de la historia tiene una enorme importancia. Si esta es demasiado vaga puede generar que los alumnos encuentren problemas para «idear» una continuación

de la historia. La entradilla tiene que contar con elementos suficientes para que los alumnos visualicen una posible continuación.

4. Es una herramienta muy útil para evaluar la participación del alumno. La forma de analizarla es muy clara y visual. El texto añadido queda resaltado en verde, y el sustraído queda tachado y resaltado en rojo.
5. El docente puede elegir participar en la wiki si ve que la historia está estancada o los alumnos no se sienten motivados por el curso que va tomando la historia. Es preferible que la corrección de errores la hagan los alumnos; esos alumnos que tienen que participar y no se sienten creativos o motivados para continuar la historia pueden sentirse motivados sabiendo que no tienen que añadir texto a la historia necesariamente, sino que pueden simplemente corregir errores gramaticales, de ortografía o de puntuación. La experiencia de la investigación es que – con una buena entradilla – y una participación continua, todos los alumnos se sienten motivados a escribir en algún momento.

El sistema permite tener tantas wikis como se quiera, y en el caso de que la clase sea muy numerosa sería aconsejable crear diferentes grupos. Otra alternativa puede ser la de crear varias entradillas con diferentes tipos de historias para que los alumnos escriban en la que encuentren más motivadora. El docente puede utilizar los anuncios en Blackboard o cualquier otra plataforma para motivar a los estudiantes a leer la historia y continuarla.

4.6.8. Otras herramientas

4.6.8.1. Google Docs y otras herramientas Google

Otra herramienta que cumple con el mismo cometido, la escritura colaborativa, fuera de los LMS, es decir, fuera de Blackboard, Canvas, Moodle, o cualquiera de las plataformas online para la educación, es *Google Docs.* De igual manera que con la Wiki, los alumnos pueden elaborar textos editando en tiempo real y el profesor puede ver la colaboración de cada alumno. Si ese tipo de colaboraciones se tuviera que hacer mediante el correo

electrónico, resultaría frustrante porque el alumno tendría que grabar el documento, cambiarlo, y enviarlo, lo que sería un proceso complicado en exceso, ya que sería difícil seguir el rastro de la versión más actualizada.

El único requisito para poder utilizar cualquiera de las herramientas *Google* es tener abierta una cuenta «Gmail», que es una cuenta gratuita de correo electrónico. Las otras herramientas son:

- *Google Sheets* para crear y compartir hojas de cálculo
- *Google Slides* para crear y compartir presentaciones

El sistema es muy fácil: una vez creado el documento en *Google docs*, se graba y se comparte invitando al otro alumno o alumno del grupo o al profesor para que lo vea o corrija. De esa forma todos participan en la creación del nuevo material, con la posibilidad también de añadir comentarios sin cambiar el texto.

Los resultados finales se pueden «subir» a cualquier LMS como si de otro documento cualquiera se tratara, para exponerlo a la clase o para que el profesor lo corrija.

Muestro aquí la pantalla de entrada para crea un nuevo documento con *Google Forms*, con la opción de elegir una plantilla o un documento en blanco. Dentro de las plantillas, existe la posibilidad de crear una encuesta, apuntarse a un evento o fiesta o crear una ficha con los datos de contacto.

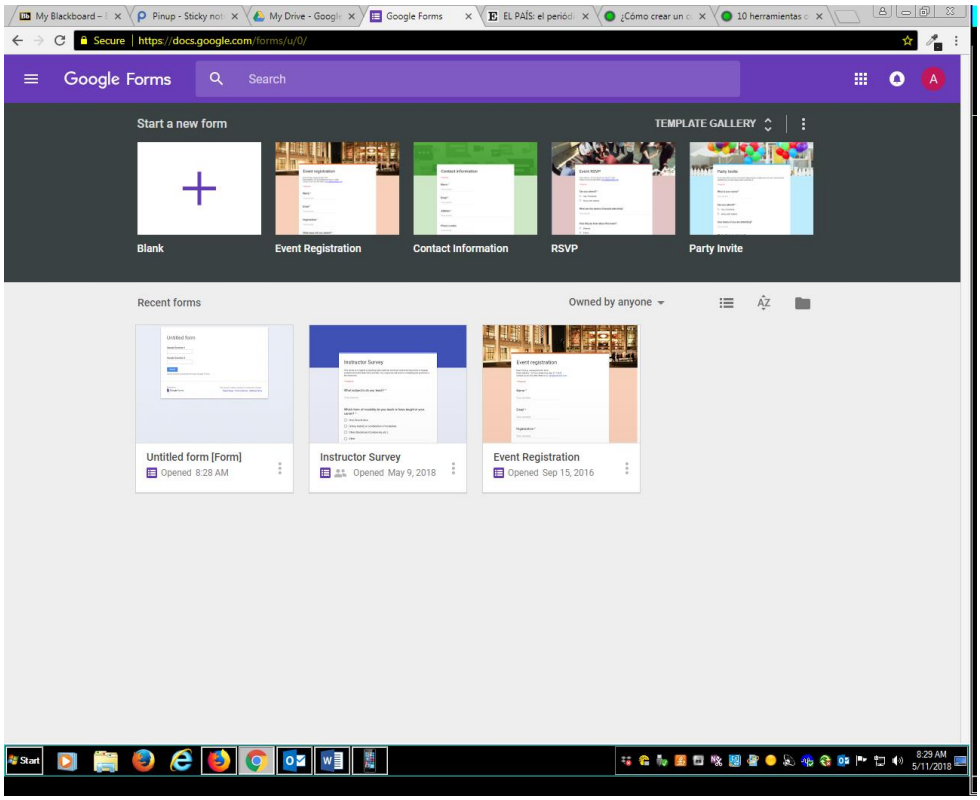


Figura 65. Captura de pantalla de Google Forms.

Fuente: Elaboración propia.

3.6.8.2. Creación de un Portafolio

El portafolio es una colección de trabajos que el alumno puede reunir en un fichero durante su paso por el college o la universidad y llevarse consigo cuando termine los estudios o vaya a otra institución.

Los LMS como Blackboard cuentan con un espacio para que el alumno compile los ejemplos que quiera mostrar. Los trabajos pueden ser de todo tipo, desde escritos para cualquier clase, presentaciones, imágenes o vídeos hasta entradas en los foros de discusión. Odessa College está impulsando esa idea para que los alumnos se motiven a recopilar sus mejores trabajos en todas las asignaturas y creen un fichero personal. Una vez que terminen en el *college*, ya no tendrá acceso al fichero a través del LMS, por lo que para llevárselo solamente tienen que copiar su portafolio en un dispositivo de memoria portátil o *pendrive.*

El alumno puede crear más de un portafolio, así que puede ser una buena idea tener uno para el material escrito de forma creativa y otro para el material de investigación, por ejemplo.

Para clases que implican muchos trabajos que corregir, el profesor puede pedir al alumno que seleccione sus mejores trabajos y solamente corregir aquellos. Esto conecta con la idea de la auto-evaluación como elemento vital en el aprendizaje; el alumno puede evaluar los cambios y la mejora en su escritura, y seleccionar los mejores textos.

Los portafolios se pueden compartir o no, y el enlace a un determinado portafolio puede ser enviado externamente a una empresa, como parte del currículum. Cuando un estudiante lo comparte, lo que realmente está compartiendo es una imagen de este, así que cuando incluya algo necesitará compartir el nuevo enlace.

Howard Gadner, en su libro *Múltiple Intelligences: New Horizons* (2006) sugiere una versión más didáctica y completa para mostrar el proceso evolutivo del alumno:

> Mientras este medio es a menudo denominado *portafolio*, yo prefiero usar el término *procesofolio*. Los portafolios de la mayoría de los artistas contienen solamente sus mejores trabajos, la colección por la que el artista le gustaría ser juzgado en una competición. En contraste, los procesofolios son mucho más como un trabajo en proceso. En ellos, los alumnos incluyen no solamente los trabajos terminados, sino también los bocetos originales, borradores, críticas hechas por ellos y por los compañeros, trabajos de los demás que admiran o no y que tienen que ver con el proyecto actual. (Gadner, 2006:161)[125]

[125] While this vehicle is often called a *portfolio*, I prefer the term *processfolio.* Most artists' portfolios contain only their very best works, the set by which the artist would wish to be judged in a competition. In contrast, processfolios are much more like works-in-progress. In their processfolios, students include not just finished works but also original sketches, interim drafts, critiques by themselves and others, artworks by others that they admire or dislike and that bear in some way on their current project.

3.6.8.3. Peer Review o revisión entre compañeros

También llamado retroalimentación entre pares, es una herramienta que ha resultado muy válida en el proceso de la escritura, y en general, del aprendizaje. Las ventajas de esta práctica son:

- El proceso de la revisión, incluido el comentario del profesor, es una forma valiosa de mejorar el enfoque de los alumnos para resolver problemas, al aprender de los errores y la innovación de los otros.
- Mejora el aprendizaje de métodos profesionales, incluyendo la crítica constructiva. Esto es necesario en el mundo laboral, altamente profesional y competitivo.
- Para poder evaluar el trabajo de los compañeros, los alumnos deben tener claros y presentes los objetivos y la metodología apropiada para este, así como apreciar la importancia de llegar a una conclusión satisfactoria[126]. (El-Mowafy, 2014:224)

El Centro de Escritura (The Writing Center) de la Universidad de Colorado cita entre otras, estas ventajas de la revisión entre parejas:

- Ayuda a los alumnos a identificar los propios puntos débiles y los de los compañeros
- Da a los estudiantes la oportunidad de poner en común ideas
- Da a los alumnos una perspectiva adicional sobre su escritura
- Enseña a los alumnos a leer los textos de una forma más critica

En cuanto a las ventajas para el profesor cita, entre otras:

[126] (1) The peer assessment process, including teacher' feedback, is a valuable way of improving students' approaches to problem solving by learning from the mistakes and innovations of others. (2) It supports early learning of professional methods, including the provision of constructive criticism to peers. This is needed in today's highly professional and competitive work environment. (3) In order to assess other's work,, students must be fully aware of, and follow, key learning objectives and proper methodology for the fieldwork, and appreciate the importance of coming to the final correct solution.

- Aligera el trabajo de la corrección
- Crea oportunidades adicionales para los alumnos que son tímidos de ganar puntos
- Demuestra de una manera práctica la importancia de la revisión de otra persona en el proceso de la escritura (UC The Writing Center www.ucdenver.edu)

Según Philippakos, los alumnos tienen la oportunidad de dar y recibir *feedback* a través del proceso de escritura. La revisión entre compañeros está basada en la reciprocidad, y cuando reciben los comentarios de los compañeros, los pueden usar para mejorar su trabajo. Sin embargo, esto no es todo, porque al leer el trabajo de los otros, el lector lee y piensa de forma crítica, comparando las ideas presentadas con un criterio concreto. (Philippakos, 2017:14).

Hay dos tipos de revisión entre compañeros:

1. Revisión anónima, en que el alumno no sabe quién es el autor del texto o del material que está revisando. Esto previene la posible sobrevaloración del trabajo de un amigo.
2. Revisión no anónima, en que el alumno sí sabe quién es el autor.

Los LMS (las plataformas donde se alojan las clases online, como Blackoboard o Moodle), facilitan esta tarea online y ciertamente puede resultar una herramienta muy útil para el alumno y para el profesor, pero en este caso, −más que en ningún otro− se hace imprescindible una buena organización, una clara estructura y una detallada rúbrica. Para esta actividad se requieren varias rúbricas:

1. Una para que el alumno evaluador puntúe al evaluado
2. Otra para que el alumno evaluador sepa cómo va a ser evaluada su revisión
3. Otra para el producto final

En Estados Unidos, casi la totalidad de centros educativos superiores, (*colleges* y universidades) tienen un centro de escritura, donde los alumnos pueden acudir para obtener ayuda con sus trabajos, como los ensayos que tienen que escribir para la asignatura de composición. El alumno puede solicitar una cita, si estima que la consulta va a ser periódica o larga, o puede «pasarse» por el centro para una consulta rápida. Generalmente, son los propios alumnos que han obtenido buenas calificaciones en escritura los que

ayudan como tutores a los alumnos que lo solicitan, y al ser un servicio de la institución, el tutor recibe dinero por las horas que trabaja (7 dólares/hora en el caso de Odessa College) mientras que para el alumno que solicita la ayuda, es gratis. En Odessa College hay un servicio de más de cien tutores, cubriendo prácticamente todas las asignaturas que se ofrecen. Además de un centro de escritura, en el que además hay un profesor todas las horas en las que está abierto, hay un centro de ciencias, que funciona con el mismo criterio para las asignaturas como matemáticas o química. Existe también un centro con distintas habitaciones para los tutores, y varias salas donde se pueden hacer las tutorías a través del ordenador, mediante *Skype* o *Blackboard Collaborate*.

3.6.9. Nuevas maneras de evaluar. La importancia de la rúbrica

La escritura es vital en nuestra experiencia personal, en nuestra carrera profesional y en nuestra identidad social, y mientras a menudo somos evaluados según nuestro control de ella, su naturaleza evade continuamente una calificación adecuada.[127] Ken Hyland (2011: 17)

En la introducción a su ensayo, de hecho la primera frase de *An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing* Hamideh Mozaffari dice: «Assessment is the primary concern of all educational settings. La evaluación es la principal preocupación en todos los entornos educativos.» (Mozaffari, 2013:1)

¿Es eso así? ¿Es la evaluación lo que más preocupa al profesorado en todos los niveles educativos? Una aseveración tan categórica por parte de un profesor seria comparable a la de un estudiante que confesara que su mayor preocupación es aprobar los exámenes. En estos casos, tanto el profesor como el alumno estarían expresando una idea completamente

[127] Writing is central to our personal experience, professional careers and social identities, yet while we are often evaluated by our control of it, its multifaceted nature constantly evades adequate description

equivocada de la educación. Numerosos estudios demuestran que cuando el alumno estudia simplemente pensando en aprobar un examen, es muy posible que olvide por completo el material al terminar el curso.

Una vez dicho esto, el alumno tiene que tener claro lo que se espera de él, y estas expectativas tienen que quedar claras desde el principio del curso, ya se trate de clase presencial, semipresencial o totalmente online, pero especialmente en una clase online.

Evaluar el trabajo de los estudiantes siempre es una labor delicada; especialmente cuando nos encontramos con alumnos que tienen que hacer malabares para equilibrar la vida laboral, la familiar y la académica, de manera que el esfuerzo debería ser un valor a tener en cuenta al evaluar los trabajos. Más complicado aún si la lengua nativa de los estudiantes no es el inglés y aún más difícil si la actividad es creativa.

Por todas estas dificultades a las que se enfrentan los alumnos, se enumeran aquí las pautas de evaluación que sugiere Dianne Donnelly (2015). Las enumero aquí por orden de importancia:

1. Esfuerzo. Especialmente en los cursos básicos, los profesores no pueden esperar poemas perfectos, pero la evidencia del esfuerzo debería ser quedar reflejada en la nota.
2. Participación. Es muy común que represente un 30% de la nota final en las clases de escritura creativa.
3. Contexto. En cursos más avanzados, el contexto –cómo el autor conecta la escritura con el entorno al que pertenece el tema debe ser parte de la nota.
4. Originalidad, siempre difícil de evaluar y de enseñar. (Donnely, 2015:3)

La originalidad puede ser evaluada en cuanto a diferentes aspectos, como el hecho de haber conseguido una voz propia y única, o tratar un tema que no es común o plantear un desenlace inusual. En cualquier caso, el docente debe dejar muy claro las expectativas y los parámetros que se utilizarán en la evaluación.

En su libro *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning* (2005, Stylus) Publishing), Danielle Stevens y Antonia Levi proponen a los profesores hacer un test para saber si necesitan de

una rúbrica para corregir. En el test, hay doce elementos, y sugieren que si se marcan más de tres casillas, el profesor tendrá que proponerse alguna. Algunos de los elementos de la encuesta son:

 Tienes síndrome del túnel carpiano[128] por escribir los mismos comentarios en todos los trabajos de los alumnos

 Son las 3 de la mañana. El montón de trabajos [para corregir] casi llega al techo. Llevas casi 4 semanas de retraso con la corrección, y claramente, no vas a terminar esta noche tampoco

 Los alumnos se quejan a menudo de que no pueden leer las notas que te han costado tanto tiempo escribir

 Has corregido todos los trabajos y te preocupa que los últimos se corrigieran de forma diferente que los primeros

 Te has esforzado por explicar de forma clara el trabajo de fin de curso; los alumnos empiezan a verte como el enemigo que intenta pillarles con un trabajo tan complicado que es imposible de entender

 Estás empezando a pensar que tienen razón (Stevens y Levi, 2005:5)

Al presentar esta lista (en el original de 12 elementos) a algunos profesores en un seminario en Odessa College, todos admitieron sentirse reflejados en más de tres puntos, con lo que todos admitieron que necesitaban una rúbrica, aunque algunos de ellos se mostraban reacios en un principio por pensar que era algo muy complicado, y especialmente los profesores de disciplinas relacionadas con el arte, por sentir que una rúbrica se opone a todo concepto creativo.

Una buena rúbrica facilita la labor del profesor, haciéndola más fácil y más justa, y en cuanto al alumno, este puede ver claramente lo que se espera de él y cómo se ha evaluado su trabajo. La web de ayuda (con Blackboard) de la University of Southern California, ofrece

[128] Afección del nervio y los tendones de la mano asociado a movimientos repetitvo, como teclear en el ordenador.

ejemplos de buenas rúbricas para los foros de discusión, *blog*s, trabajos de escritura creativa (www.usc.edu) para ayudar a los profesores.

En una enseñanza basada en el aprendizaje activo, los alumnos deberían ser partícipes del proceso de evaluación. Las plataformas de enseñanza online, o LMS, cuentan con recursos como la revisión entre parejas, de la que ya se ha hablado anteriormente en este trabajo.

Para determinadas clases, como de lenguas o comunicación, es importante que el alumno envíe tareas orales, que pueden ser grabadas en el teléfono u ordenador y después «subidas» al sistema. El profesor, después de escuchar la tarea grabada por el alumno, debe enviar la corrección de forma oral. Los alumnos pueden participar en el foro de discusión de forma oral, también, si el objetivo de aprendizaje es la pronunciación, la enunciación o la oratoria.

Las expectativas de una clase artística pueden variar notablemente de un profesor a otro y estas deberían quedar sentadas desde el primer día de clase, por lo que cada trabajo que un profesor pide debería tener su propia rúbrica.

Hamideh Mozaffari (2013) ha estudiado los problemas de elaborar una rúbrica que evalúe la creatividad:

> Se han creado varias rúbricas para evaluar la creatividad en la escritura creativa. Sin embargo, o bien contienen criterios que son demasiado generales (por ejemplo, la voz es personal, el trabajo es original, los sucesos son memorables, etc.), irrelevantes para la creatividad (por ejemplo, la ortografía, la gramática, la puntuación y la sintaxis son correctas, la organización es clara, etc.) o dejan fuera algunos aspectos importantes.[129] (Mozaffari, 2013: 2)

[129] Several rubrics have been developed to evaluate creativity in creative writing. However, they either contain criteria which are too general (e.g. voice is distinctive, work is original, events are memorable, etc.), irrelevant to creativity (e.g. spelling, grammar, punctuation and syntax are correct, organization is clear, etc.) or left some important aspects behind.

Mozaffari propone que en la rúbrica estén incluidas «la imagen, la caracterización, la voz y la historia», (Mozaffari 2003: 1) y Dianne Connelly (2015) propone que el profesor evalúe también el esfuerzo, la participación, el contexto y la originalidad.

En cuanto al esfuerzo, Carl Vandermuellen (2011) sugiere que el profesor puede incluir todas esas cualidades que se podrían incluir al escribir una carta de recomendación para el alumno. Medir el esfuerzo y la motivación no es fácil, por lo que la pauta de Vandermuellen parece acertada. El entusiasmo, la responsabilidad, o la puntualidad serian valores que entrarían en esta categoría; la puntualidad se demuestra en una clase online entregando los trabajos en el tiempo estipulado, por ejemplo. Antes este tipo de propuesta siempre hay profesores que aducen que no se debe premiar por este tipo de cosas, porque es obligación del alumno entregar las cosas a tiempo. El profesor tiene que evaluar todos estos parámetros y decidir lo que incluye en la rúbrica o explica a los alumnos, pero en todo caso, el alumno siempre tiene que saber de forma clara lo que el profesor espera de él. Las expectaciones en cuanto a la participación deberían estar incluida en una rúbrica, bien en la rúbrica de la tarea, si es un foro de discusión o una wiki, por ejemplo, o bien en las expectativas de la clase en general.

El contexto como pieza de información que sitúa al lector en el entorno adecuado debe ser un elemento a tener en cuenta a la hora de elaborar una rúbrica de escritura creativa. La originalidad es un factor muy subjetivo a la hora de evaluar, así como la creatividad. Algunos profesores utilizan términos en sus rúbricas como «proyecto único», «excitante y fresco», «no se parece a los proyectos de los demás».

Hamideh Mozaffari (2013:4) propone la siguiente rúbrica para evaluar la escritura creativa (traducida del original en inglés):

Criterio	Excelente	Bueno	Suficiente	Pobre
Imagen	Máximo uso de detalles significativos (no hay, o solamente hay una abstracción, generalización y juicio)	Varios usos de detalles significativos (más que abstracciones, generalizaciones y juicios)	Mínimo uso de detalles significativos (son menos que las abstracciones, generalizaciones y juicios)	No hay uso de detalles significativos (solamente hay uso de abstracciones, generalizaciones y juicios)
Caracterización	Máximo uso de descripción de la apariencia, acción, pensamiento, símbolos, etc., para revelar la naturaleza de los personajes (caracterización indirecta completa)	Algún uso de descripción de la apariencia, acción, pensamiento, símbolos, etc., para revelar la naturaleza de los personajes	Mínimo uso de descripción de la apariencia, acción, pensamiento, símbolos, etc., para revelar la naturaleza de los personajes	No hay uso de descripción de la apariencia, acción, pensamiento, símbolos, etc., para revelar la naturaleza de los personajes
Voz	Máximo uso de imágenes para hacer la voz atrayente	Algún uso de imágenes para hacer la voz atrayente	Mínimo uso de imágenes para hacer la voz atrayente	No hay uso de imágenes para hacer la voz atrayente
Historia	Hay uso de la narrativa para transmitir propósito	—	—	No hay uso de la narrativa para transmitir propósito (el propósito se transmite mediante declaraciones formales)

Figura 66. Rúbrica para evaluar trabajos de escritura creativa.

Fuente: Hamideh Mozaffari (2013)

Plataformas online como Blackboard facilitan el uso de la rúbrica, y con solamente clicar en la puntuación que se le quiere dar por cada «categoría». Mis alumnos de español online tienen que ver unos videos de temas gramaticales y tienen que hacer un sumario de estos. Muestro aquí la rúbrica para evaluarles.

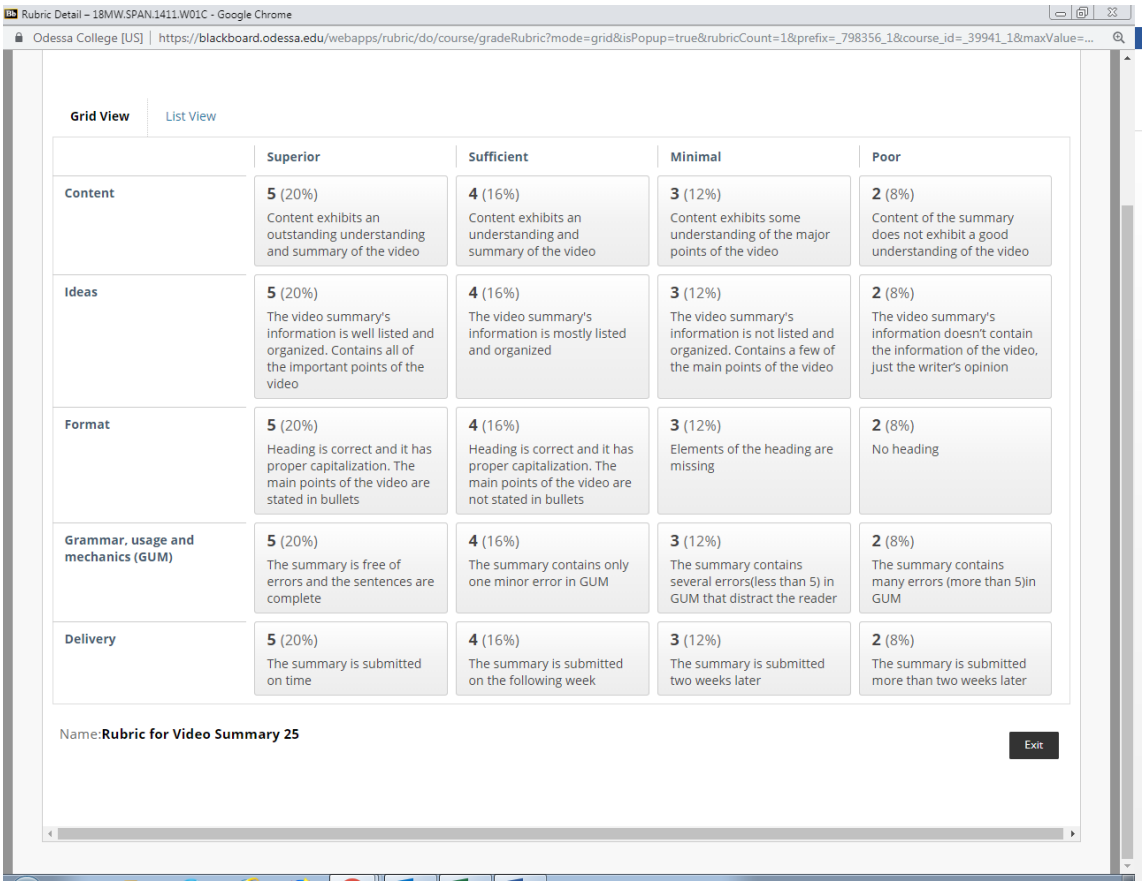


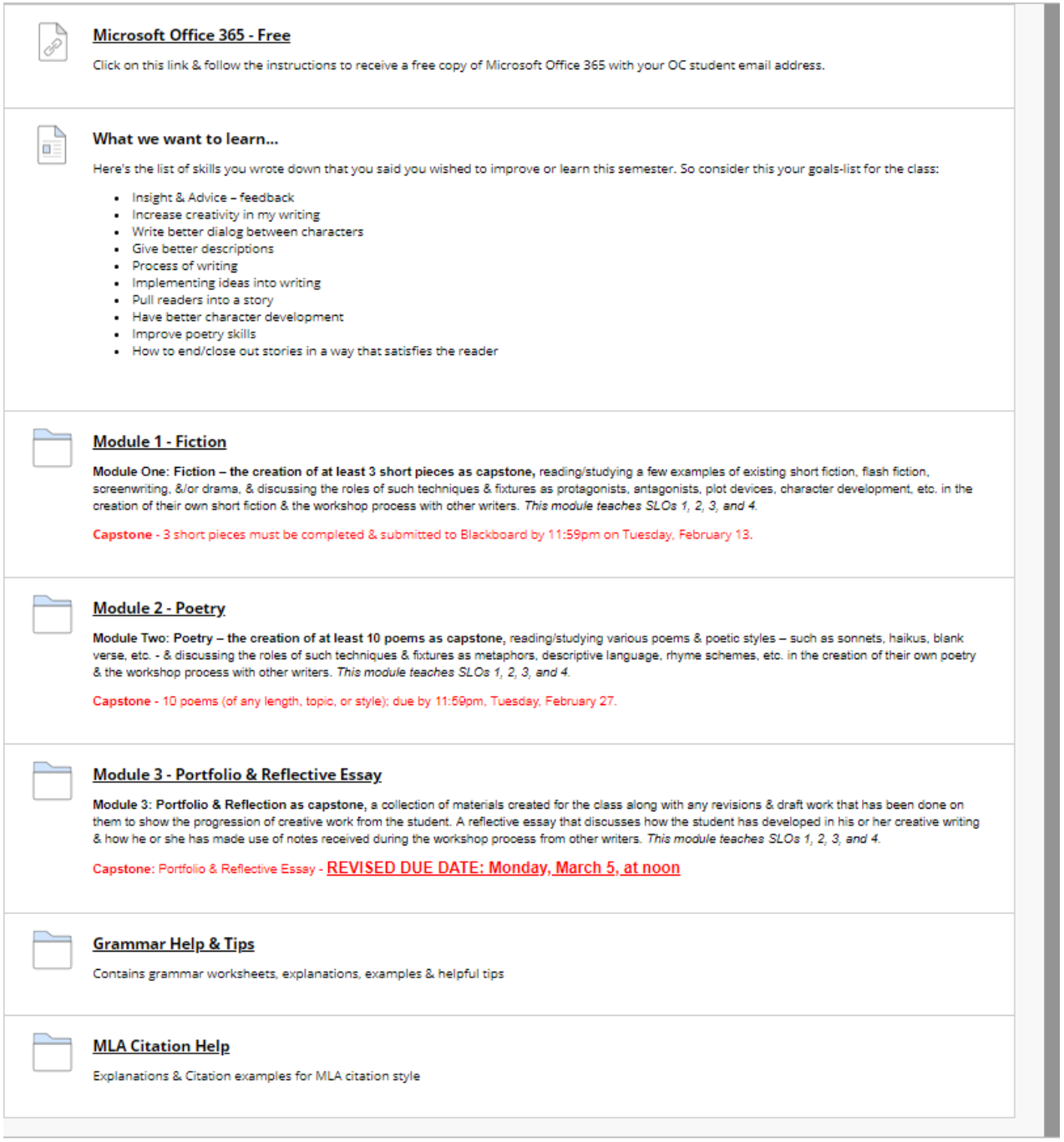
Figura 67. Rúbrica de ejercicio para la clase de español.

Fuente: Elaboración propia a partir de una de mis clases.

La base para escribir una buena rúbrica es empezar siempre por el nivel más alto, pensando en qué es lo que desea que el alumno cumpla, cuál es el objetivo, y de ahí ir bajando. Mientras que el número de categorías o criterios (la columna vertical) puede ser tan alto como el profesor desee (aunque yo no recomendaría más de diez), el grado de la escala no debería tener más de cuatro, dado que si es un número mayor es muy difícil precisar.

La enseñanza de la escritura parece encontrarse en un momento crucial en el que muchos docentes se plantean la necesidad de incluir la enseñanza de la escritura creativa, en el sentido más amplio, donde de la misma manera que en esta tesis, se incluye tanto la escritura creativa de ficción como la de no ficción. Esto es, incluir la escritura creativa en otras disciplinas con el propósito de enseñar a reflexionar, a expresarse y a comunicarse mediante la escritura.

Vemos un ejemplo del trabajo de una clase de Escritura Creativa en Odessa College de la Dra. Laura Holder.



Microsoft Office 365 - Free

Click on this link & follow the instructions to receive a free copy of Microsoft Office 365 with your OC student email address.

What we want to learn...

Here's the list of skills you wrote down that you said you wished to improve or learn this semester. So consider this your goals-list for the class:

- Insight & Advice – feedback
- Increase creativity in my writing
- Write better dialog between characters
- Give better descriptions
- Process of writing
- Implementing ideas into writing
- Pull readers into a story
- Have better character development
- Improve poetry skills
- How to end/close out stories in a way that satisfies the reader

Module 1 - Fiction

Module One: Fiction – the creation of at least 3 short pieces as capstone, reading/studying a few examples of existing short fiction, flash fiction, screenwriting, &/or drama, & discussing the roles of such techniques & fixtures as protagonists, antagonists, plot devices, character development, etc. in the creation of their own short fiction & the workshop process with other writers. *This module teaches SLOs 1, 2, 3, and 4.*

Capstone - 3 short pieces must be completed & submitted to Blackboard by 11:59pm on Tuesday, February 13.

Module 2 - Poetry

Module Two: Poetry – the creation of at least 10 poems as capstone, reading/studying various poems & poetic styles – such as sonnets, haikus, blank verse, etc. - & discussing the roles of such techniques & fixtures as metaphors, descriptive language, rhyme schemes, etc. in the creation of their own poetry & the workshop process with other writers. *This module teaches SLOs 1, 2, 3, and 4.*

Capstone - 10 poems (of any length, topic, or style); due by 11:59pm, Tuesday, February 27.

Module 3 - Portfolio & Reflective Essay

Module 3: Portfolio & Reflection as capstone, a collection of materials created for the class along with any revisions & draft work that has been done on them to show the progression of creative work from the student. A reflective essay that discusses how the student has developed in his or her creative writing & how he or she has made use of notes received during the workshop process from other writers. *This module teaches SLOs 1, 2, 3, and 4.*

Capstone: Portfolio & Reflective Essay - REVISED DUE DATE: Monday, March 5, at noon

Grammar Help & Tips

Contains grammar worksheets, explanations, examples & helpful tips

MLA Citation Help

Explanations & Citation examples for MLA citation style

Figura 68. Captura de pantalla de curso de escritura creativa.

Fuente: Cortesía de la profesora Dra. Laura Holder.

El curso está estructurado en tres módulos y cada uno tiene un tema principal. Dentro de cada módulo el trabajo está estructurado por semanas.

Como podemos ver en la siguiente captura de pantalla, la uniformidad en los módulos y dentro de ellos, en las semanas, es muy importante para que el alumno no se sienta perdido.

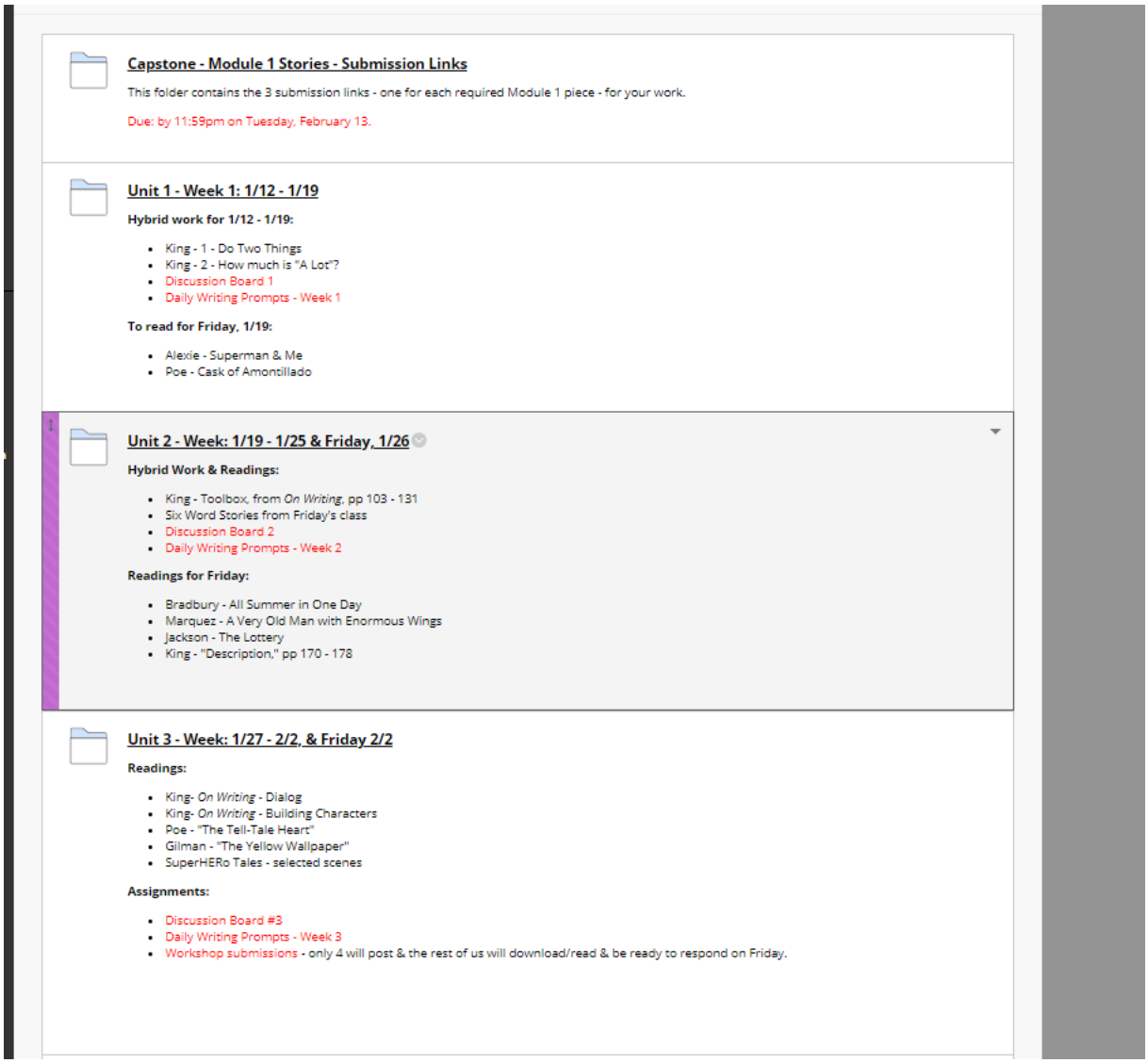


Figura 69. Captura de pantalla de trabajo del módulo.

Fuente: Cortesía de la profesora Dra. Laura Holder.

Esta profesora pregunta al principio del curso lo que los alumnos esperan de la clase. Esta lista la incluye en un apartado llamado «Lo que queremos aprender». Lo traduzco aquí:

Aquí tienes la lista de las competencias que dijisteis que queríais mejorar o aprender este semestre. Considera esta lista como la de los objetivos para la clase:

- Recibir opinión y consejo – *feedback*
- Mejorar la creatividad en mi escritura
- Escribir mejores diálogos entre los personajes
- Dar mejores descripciones
- [Mejorar el] proceso de escritura
- Plasmar ideas en palabras
- Interesar a los lectores en la historia
- Desarrollar mejor los personajes
- Mejorar la escritura de poesía
- Saber terminar la historia de forma que satisfaga al lector

Figura 70. Lista de competencias.

Fuente: Cortesía de la profesora Dra. Laura Holder.

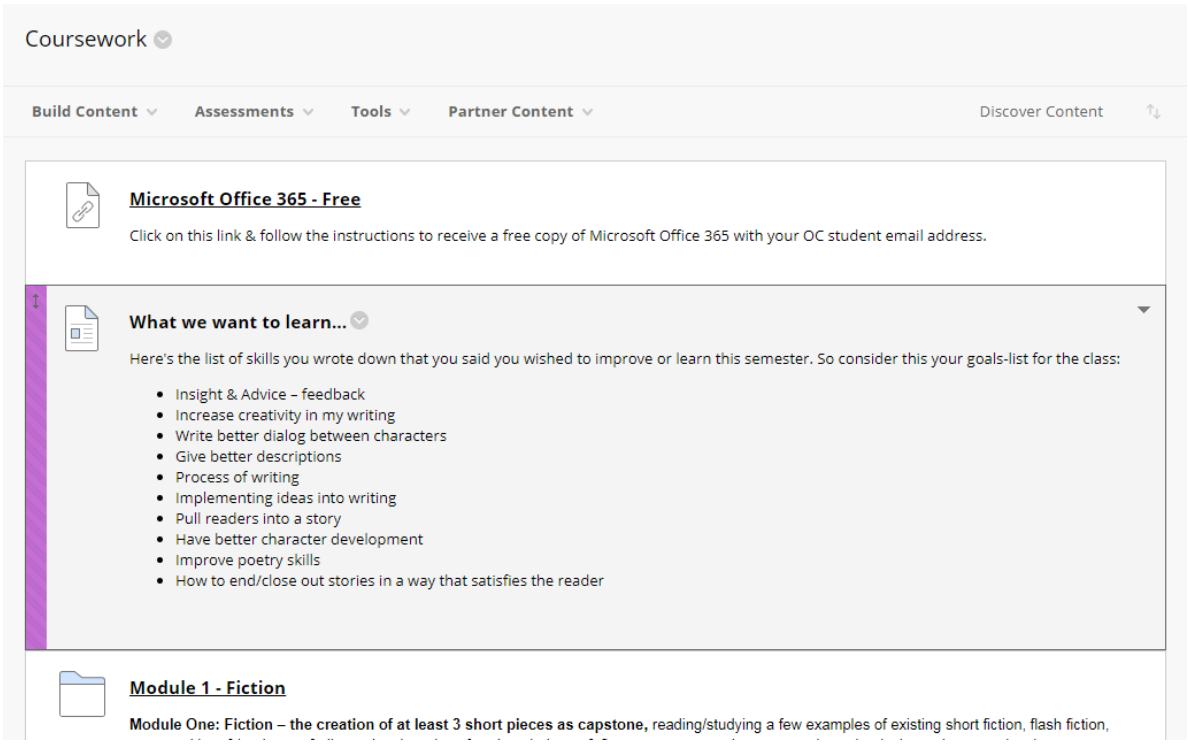


Figura 71. Captura de pantalla.

Fuente: Cortesía de la profesora Dra. Laura Holder.

3.6.10. El Problema del Plagio

«El plagio es un tema dicotómico, dividido en delitos intencionales y delitos involuntarios» (MacLennan, 2018:1). Según esta investigadora, el 50% de los alumnos que plagian, no son conscientes de que lo están haciendo o de que estén haciendo algo carente de ética.

En la era digital, donde todo está al alcance de la mano y a menudo de forma gratuita, supone un reto enseñar a los estudiantes los motivos por los que no puede plagiarse. A eso hay que unirle el factor del anonimato del estudiante online, lo que ha contribuido un aumento de la desinhibición que puede llevar más tarde a la deshonestidad informática.

Algunos profesores no se atreven a incorporarse la enseñanza online porque tienen miedo al plagio o a que el alumno no sea el autor del trabajo presentado, lo que se ha denominado «integridad académica». Esto toma una relevancia especial entre los profesores de matemáticas, donde la exclusividad de los resultados hace más difícil detectar el engaño.

En Odessa College, los estudiantes tienen que cursar una asignatura en el primer año de su carrera llamada *Strategies for Succes*, en la que a tomar apuntes, a manejar el tiempo o el estrés durante el curso, etc. Durante el curso 2017-18 se me asignó la tarea de mejorar el contenido de ese curso, que no tenía una estructura clara, para lo que, junto a la profesora Susie Haynes, pedimos a los alumnos de una clase de Comunicación que escribieran lo que les habría gustado saber antes de matricularse y ningún alumno de los 15 preguntados contestó nada que tuviese que ver con los contenidos que se impartían en la clase, mientras que todos los encuestados expusieron sus problemas «técnicos» con Blackboard, el acceso al correo electrónico, o similares. Cuando pregunté a los profesores lo que pensaban que debería haber incluído el cursose *Strategies for Success*, una mayoría de ellos explicaban que los alumnos, o bien no sabían qué era plagio, o no eran conscientes de las consecuencias que este podía traer en la vida académica, por lo que determiné que esos serían los dos puntos a tratar en esa clase:

1. El manejo esencial de Blackboard (cómo enviar un documento, participar en el foro de discusión, mirar las notas, etc.)
2. La definición de plagio y sus consecuencias, y la manera de evitarlo

Blackboard tiene un sistema, SafeAssign, con el que los estudiantes pueden asegurarse de que todas las fuentes están citadas, y el profesor de que el examen o tarea no ha sido copiado de otro alumno o plagiado.

Este es un ejemplo de la revisión con SafeAssign, y podemos ver las fuentes de donde el alumno ha tomado la información.

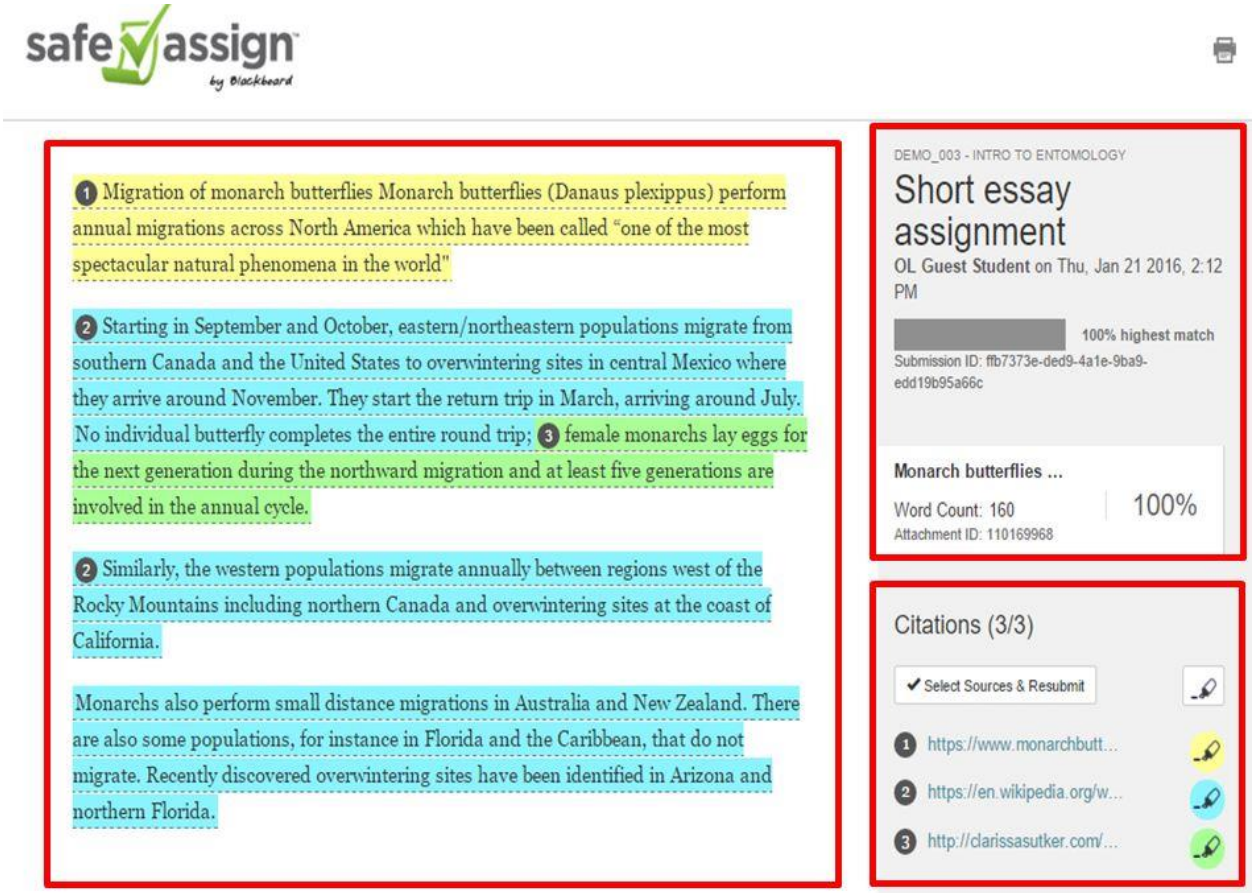


Figura 72. SafeAssign.

Fuente: htpps://help.blackboard.com

Un estudio del año 2007 realizado por Stephens et al. (Stephens, Young y Calabrese, 2007) en el que se analizaron las convicciones y comportamientos de los alumnos superiores en ambas modalidades (presencial y online) nos aporta los siguientes datos:

En conjunto, el 32% de los estudiantes declararon no copiar en ninguna de las modalidades, el 18’2 % declararon copiar utilizando métodos convencionales, el 4’2 % declararon copiar solamente con métodos digitales, y el 45’6% declararon copiar tanto con

> métodos digitales como con métodos tradicionales…Los resultados no corroboraron nuestra hipótesis de que los alumnos consideraban la deshonestidad digital como menos seria que la deshonestidad convencional. Estos resultados, sin embargo, ilustran que las creencias del alumno sobre la seriedad de copiar es un indicador negativo del comportamiento deshonesto, tanto convencional como digital[130]. (Stephens et al. 2007: 1)

Este estudio refleja que el alumno que tiene una conducta deshonesta va a copiar tanto si sus clases son online como si son presenciales, simplemente la forma será diferente.

Parece evidente que la utilización de material auténtico, lejos del tipo de evaluación centrada en un examen es una solución importante para evitar este tipo de conducta. Las tareas auténticas deben estar ligadas a la demostración de habilidades o conocimiento necesario en el mundo real tras haber finalizado los estudios. Ya se ha hablado en este estudio de la enseñanza basada en casos y en proyectos, lo que constituye un buen ejemplo de tareas auténticas.

En cuanto al ejemplo concreto del mundo de las matemáticas, los alumnos pueden desarrollar proyectos en los que tengan que razonar, investigar e interpretar datos, gráficos y símbolos, formar hipótesis basados en la prueba y error, ya sea individualmente o en grupo, como ya se ha explicado anteriormente en este trabajo.

En el libro *Orchestrating Mathematical Discourse to Enhance Student Learning* (Kersaint, 2017 Ready Curriculum Associates) se muestran una serie de preguntas que promueven el pensamiento matemático y la conversación. Algunas de ellas son: ¿Qué estrategia has utilizado? ¿Hay otra manera de explicarlo? ¿Hay otra respuesta posible? ¿Hay alguna situación en la vida real en la que se pueda aplicar esto? ¿Cómo puedes estar seguro de

[130] Overall, 32% of the students reported no cheating of any kind, 18.2% reported using only conventional methods, 4.2% reported using only digital methods, and 45.6% reported using both conventional and digital methods to cheat….The findings did not support our hypothesis that students viewed digital cheating as less serious than conventional cheating. These findings did, however, illustrate that a student's beliefs about the seriousness of cheating is a strong negative predictor of cheating behavior, conventional and digital.

que tu respuesta es correcta? ¿Has usado alguna habilidad o algún concepto no matemático para obtener el resultado?, etc. (Kersaint, 2017: 19)

La educación de los alumnos y su pensamiento crítico en relación al tema del plagio y la deshonestidad en las pruebas tiene que buscar el asentamiento de una cultura de honestidad, un concepto que se debería empezar a trabajar desde mucho antes de llegar a la universidad, pero en cualquier caso, debe ser tratado y ampliamente discutido en estas clases de iniciación al mundo académico de las que ya he hablado. Es tarea de las instituciones crear este ambiente de honestidad y advertir a los alumnos de los riesgos y las consecuencias de un comportamiento deshonesto, ya sea en las clases online como en las presenciales.

CAPÍTULO V. ODESSA COLLEGE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA ONLINE DE LA ESCRITURA CREATIVA

En este capítulo se hablará de la educación online en Estados Unidos, así como del caso de Odessa College. Se mostrarán los resultados de la encuesta realizada por los profesores, que mostrarán su grado de uso y su conformidad con las herramientas TIC analizadas y el uso de la escritura creativa, siempre extendida a todo tipo de escritura expresiva y personal, en sus clases.

Se mostrarán los resultados de la encuesta sobre las herramientas TIC y sus prácticas, así como el grado de uso y satisfacción de ellas y de las clases en general.

5.1. Odessa, Texas

Para entender mejor esta tesis, hay que situarla en el contexto de la población de Odessa, en el estado de Texas. No hay que olvidar que Texas, al igual que otros estados del sur de Estados Unidos, tiene los índices más bajos en los exámenes nacionales. En particular, la zona donde esta ciudad está ubicada, los índices más bajos de Texas, más altos del estado de absentismo laboral y embarazos de adolescentes.

También es importante entender que la cultura de la zona es una donde se valora el trabajo en cuanto a que proporcione dinero y es muy común escuchar a los profesores de instituto quejarse de que no les apoyan para que los alumnos no pierdan clase o finalicen sus estudios y al menos puedan terminar el instituto. Es común escuchar casos de alumnos que acuden a clase a espaldas de sus padres, que lo que quieren es que trabajen y traigan dinero a casa.

Con una gran demografía hispana, ya sea de primera o de segunda generación, la ciudad tiene, en épocas cuando el valor y la extracción del crudo sube, el índice más bajo de todo Estados Unidos de paro laboral, prácticamente nulo.

En este contexto es muy difícil inculcar a la población la necesidad de estudiar, y de hecho, los centros educativos superiores de la zona (Midland College o Universidad de Texas Permian Basin, por poner un ejemplo) pierden alumnos cuando el crudo está en alza. No así Odessa College, que presume de ser la única institución de educación superior «que no está en números rojos» (palabras del presidente de Odessa College). De todo esto se hablará en este capítulo, así como del profesorado y del alumnado de este *community college.*

Con un sistema de tutores (más de 100) si el alumno lo necesita, todo el sistema de Odesa College está diseñado en torno al alumno. Primer centro modelo del Instituto AVID desde el año 2016, las estrategias AVID (que se explicarán más tarde, pero que están centradas en el aprendizaje activo) están extendidas por todo el campus a todas las clases, incluidas las de los tutores y las de los asesores de los alumnos, que tienen que enseñar una asignatura *Strategies for Success* a todos los alumnos nuevos.

Hay que aclarar que a partir del primer semestre del año 2019, en Odessa College se pueden cursar dos licenciaturas de cuatro años, gracias a un permiso especial del Ministerio de Educación de Texas. Estas dos carreras son Robótica y Empresariales.

Todos los directivos de Odessa College (excepto el presidente y vicepresidentes) como directores de formación, o decanos, etc., tienen que impartir al menos una clase cada semestre. De esa manera se intenta que no se pierda el contacto con los alumnos y sus problemas, así como con los problemas o necesidades de los profesores.

5.1.1. Población de Odessa, TX y sus características socioculturales y sociolingüísticas

Localizada en el oeste de Texas, a menos de una hora de New Mexico y a una cuatro de El Paso, ciudad fronteriza con México, el censo de 2016 (http://www.city-data.com/city/Odessa-Texas.html) nos habla de 117.749 habitantes. La ciudad más cercana de más de 1 millón de habitantes es San Antonio, a 283’5 millas (456’25 km).En ese mismo censo del año 2016 podemos apreciar el crecimiento de la ciudad, cuya

economía está centrada principalmente en la extracción del crudo, produciendo unos picos de subida y bajada muy drásticos.

Figura 73. Mapa de Texas y localización de Odessa.

Fuente: http://www.city-data.com/w9/bfm23430.gif

En esta gráfica podemos apreciar el crecimiento de la ciudad desde el año 1930 (https://population.us/tx/odessa)

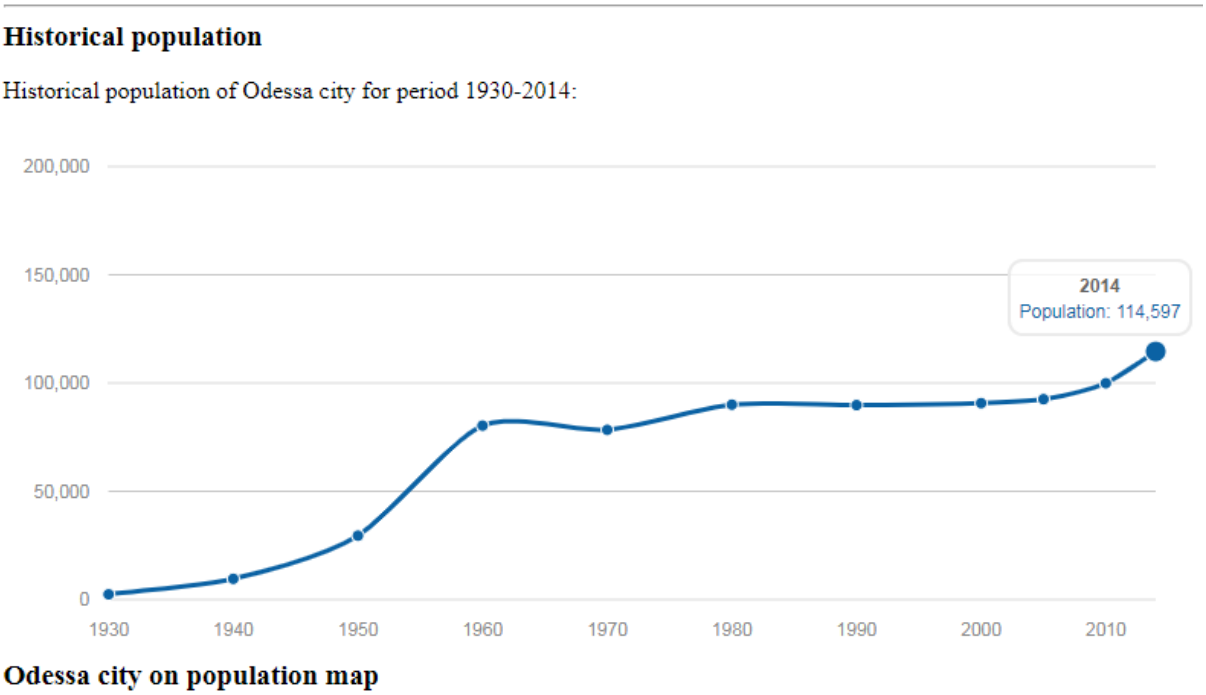


Figura 74. Población de Odessa.

Fuente: (https://population.us/tx/odessa)

Con una población altamente hispana (66.589 personas se definieron como hispanas frente a 40.987 de raza blanca y 1.572 de varias razas), Odessa es una población dentro de una burbuja de prosperidad, con unas cifras diferentes al resto de Estados Unidos e incluso al resto de Texas.

En ese mismo censo se aprecia que la edad media en Odessa es de 31’0 años lo que da una muestra del tipo de población de la ciudad y del alumnado que acude al college. La media de Texas es de 34’5 años. La renta per cápita en Odessa en el año 2016 era de 56.265 dólares

El desempleo, según el U.S. Bureau of Labor Statistics, era a día 22 de agosto de 2018 del 2’5 % (4’0 % en Texas) con una necesidad enorme de profesores en todo el área para todos los niveles educativos, desde pre-escolar a la universidad. La página web Zippia

(www.zippia.com), dedicada a ayudar a los alumnos a descubrir las opciones y oportunidades para su carrera, cita a la ciudad de Odessa como la tercera con un mejor mercado laboral en los Estados Unidos, después de San José y San Luis Obispo, ambas en California (http://odessatex.com/odessa-ranked-3rd-best-job-market-country-zippia/).

En cuanto a la política, con una mayoría aplastante de votantes del Partido Republicano, los resultados de las elecciones presidenciales del 2016 dieron una clara ventaja al Donald Trump, con un 69 %, frente a los votantes de Hillary Clinton, que sumaron un 28 %. Los votantes a otros partidos fueron el 3 %.

En cuanto al censo de religión, cabe decir que la religión con más fieles es la Evangelical Protestant (43.262 fieles y 129 congregaciones), seguida de la religión católica con 21.600 fieles y 7 congregaciones.

Estados Unidos tiene una gran desigualdad en términos de renta anual por familia; el espectro va desde los $75.847 anuales en Maryland a los $40.593 en Mississippi. Texas es uno de los 18 estados considerados en el centro de ese espectro, junto a Rhode Island, Vermont, Pennsylvania, Wisconsin y Nebraska, aunque el tipo de familia varíe mucho de unos estados a otros. El tipo de familia de Odessa es de un matrimonio joven con hijos menores de edad.

Así pues, Odessa es una ciudad con unas características muy propias e interesantes porque es una ciudad aislada de cualquier ciudad grande, con los recursos culturales que eso lleva implícito, con una cercanía a la frontera, y con un nivel adquisitivo debido a la extracción de crudo muy por encima de la media de los estados del Sur de los Estados Unidos e incluso de la media del estado de Texas.

En estas tablas, traducidas y adaptadas de las tablas en inglés de la página web City-Data sobre las profesiones más comunes en Odessa en el año 2016 (www.city-data.com/city/Odessa-Texas.html) nos ayudan a hacernos una idea del tipo de ciudad que es Odessa: una ciudad de clase trabajadora, con un nivel adquisitivo muy alto, pero con unas deficiencias educativas muy importantes.

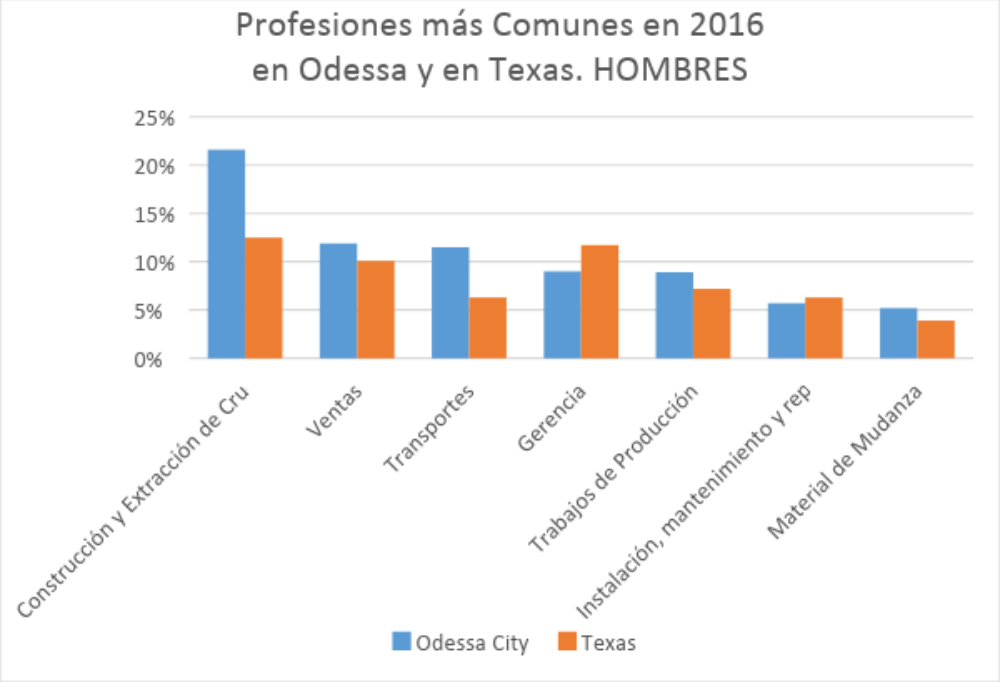


Figura 75. Profesiones más comunes en Odessa y Texas en 2016. Hombres.

Fuente: www.city-data.com/city/Odessa-Texas.html

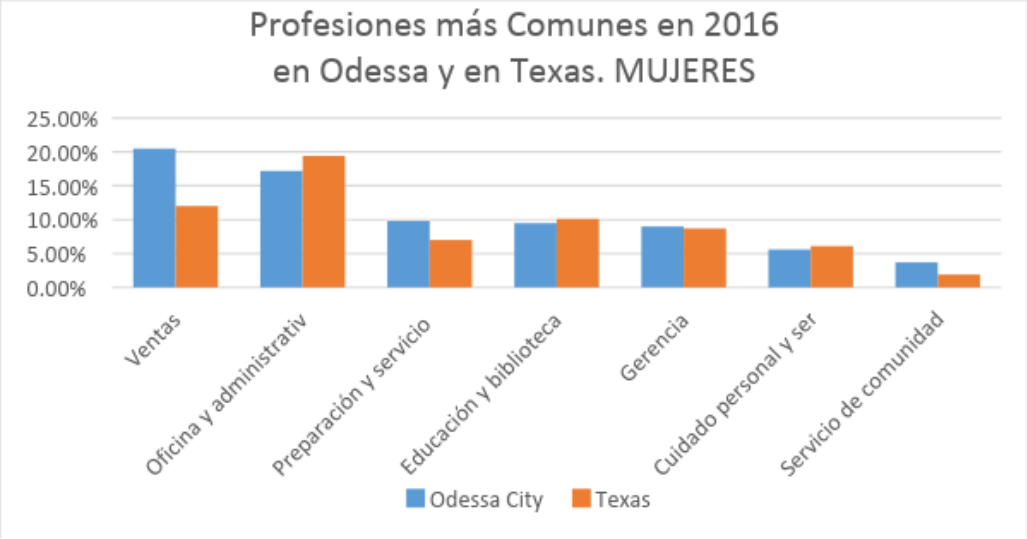


Figura 76. Profesiones más comunes en Odessa y Texas en 2016. Mujeres.

Fuente: www.city-data.com/city/Odessa-Texas.html

5.2. Odessa College

5.2.1. El profesorado de Odessa College

Odessa College cuenta este semestre (Spring 2019) con 144 profesores a tiempo total, y un grupo de unos 75 profesores adjuntos. El número de profesores adjuntos que rotan es muy alto (500) porque la ley restringe el número de horas y de semestres seguidos que pueden trabajar como adjuntos. En la inmensa mayoría de los casos, estos profesores trabajan para los colegios durante el día y dan clases por la tarde o durante el fin de semana, o trabajan en otra parte del país e imparten las clases online. Algunos de ellos son profesores jubilados que se quieren sacar dinero extra. Como ya he explicado, el principal problema es que los adjuntos no se sientan involucrados en su trabajo y no presten la atención a la clase o no respondan a los emails de los alumnos, que en el caso de las clases online es muy importante.

Los profesores de Odessa College tienen que participar en eventos de la comunidad, no de una forma obligatoria, pero el trabajo comunitario queda reflejado en la evaluación anual del profesor, así como el resultado de la valoración que dan los alumnos a la clase o al docente.

Eventos como la «toma» de colegios de primaria de áreas menos favorecidas de la ciudad, en los que los trabajadores del *college*, desde el presidente hasta el jardinero, acuden al colegio y pintan las áreas que lo necesitan, hablan con los niños sobre la importancia de la educación y de lo que se puede estudiar en el *college*, se plantan flores, se lijan los bancos del patio, se les enseña un camión de bomberos por dentro, hacen experimentos de química o se les deja tocar con la banda. Con ello se pretende que, además de la ayuda inmediata de la mejora del colegio, los niños aprendan que en su ciudad hay un *college* al que pueden ir ya quieran ser bomberos o ingenieros.

Figura 77. Alumnos del Colegio Goliad aprenden lo que tiene una ambulancia.

Fuente: www.odessa.edu

Algunos profesores dan puntos extra a los alumnos si ayudan en este tipo de eventos. Otra acción comunitaria es el *Food for Kids*, que ocurre cada dos meses, en el que los profesores empaquetan comida para los niños necesitados o *Keep Odessa Beautiful,* anual, en el que los voluntarios ayudan a limpiar la ciudad durante un par de horas. Los profesores que acuden a estos eventos con los alumnos remarcan el vínculo y el sentido de grupo que se crea entre los alumnos y de estos con el profesor.

Respecto a los años trabajados en la institución, si tomamos el departamento de *Communication and World Languages* como ejemplo, vemos que con un total de 18 profesores en el departamento, solamente 4 profesores (22.22 %) llevan trabajando en Odessa College más de 10 años; 3 profesores (16.66%) llevan de 5 a 10 años; 6 profesores

(33.33 %) llevan de uno a cinco años, y 5 profesores (27.77%) llevan menos de un año. Si dividimos esos 18 profesores solamente en dos grupos: los que llevan menos de diez años y los que llevan más de diez, el resultado sería de 14 (77.77%) a 4 (22.22%) para los nuevos, lo que en otros departamentos seria incluso más acusado (los profesores de inglés, literatura e humanidades parecen mostrar una menor tendencia a la movilidad que los profesores de otras áreas más nuevas). Odessa College tiene una escasez de profesores y un número de posiciones que cubrir (tanto de profesores como otras) constante, que crea un círculo vicioso de saturación de trabajo para los empleados, lo que unido a la particularidad de la ciudad, hace que los profesores no duren mucho tiempo y vayan en busca de otros centros educativos en otros lugares de Estados Unidos. Muchos profesores trabajan en un *college* mientras están haciendo el doctorado, requisito imprescindible para trabajar como profesor en una universidad, donde las horas de oficina son mucho menores, y el sueldo más alto.

El nivel de requerimiento por parte de los trabajadores en general de Odessa College es muy alto, entre otras cosas porque aspira al premio Aspen, del que ya se ha hablado en la introducción.

En el primer semestre de trabajo en Odessa College, los profesores titulares (aunque ahora estamos trabajando para ampliarlo a los profesores adjuntos) forman parte de un programa de mentores. A cada profesor nuevo se le asigna un mentor que le guía durante el primer semestre; el mentor recibe 750 dólares por este trabajo y con unos temas que tiene que revisar cada semana, ambos tendrán que escribir en un diario en Blackboard sobre esos encuentros y si hay algo que al mentor le parezca que puede constituir un problema. El programa ha sido de gran ayuda para los profesores nuevos, que ven soluciones a problemas antes de que surjan, sobre cómo enviar las notas al sistema, cuáles son los requerimientos en cuanto a trabajo comunitario, etc. Cada dos semanas, todos los trabajadores del *college* tienen una reunión en la que un departamento explica lo que ocurre en el centro, y hay profesores nuevos que encuentran intimidante acudir solo a esas reuniones, por lo que los mentores los acompañan, o se cercioran de que saben dónde tienen que ir. Esto es solamente un ejemplo.

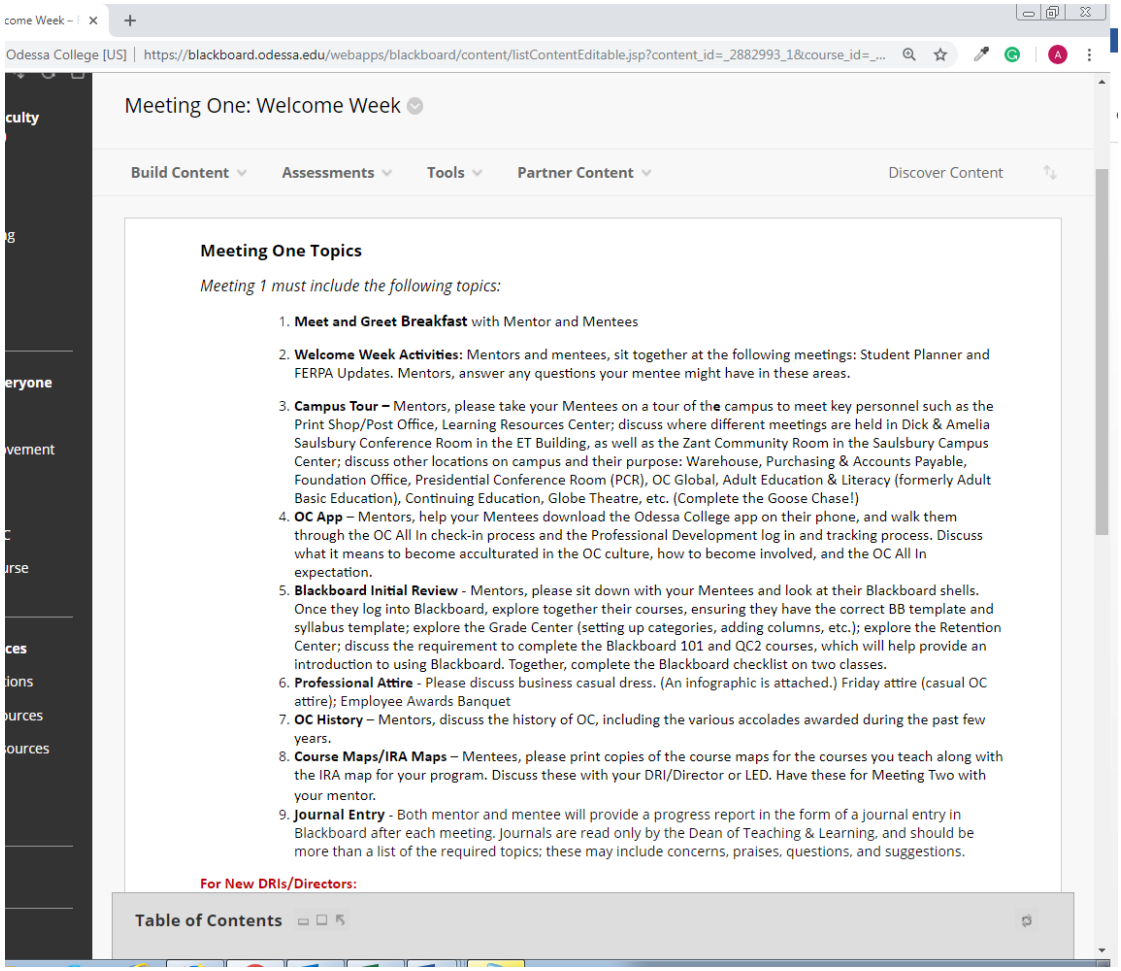


Figura 78. Puntos a tratar en la primera semana de mentores en Odessa College

Fuente: www.odessa.edu

5.2.2. El alumnado de Odessa College

En el semestre de otoño (Fall I y Fall II) del año 2018, se matricularon en Odessa College alrededor de 6500 alumnos. Como podemos ver en la gráfica creada por el Departamento de Mercadotecnia o *Marqueting* del college, de esta cantidad, el 75% estudian a tiempo total y el 25% a tiempo parcial.

Para que un alumno sea considerado de tiempo total, tiene que estar tomando en el semestre (Fall I y Fall II, por ejemplo, dos periodos de 8 semanas cada uno)

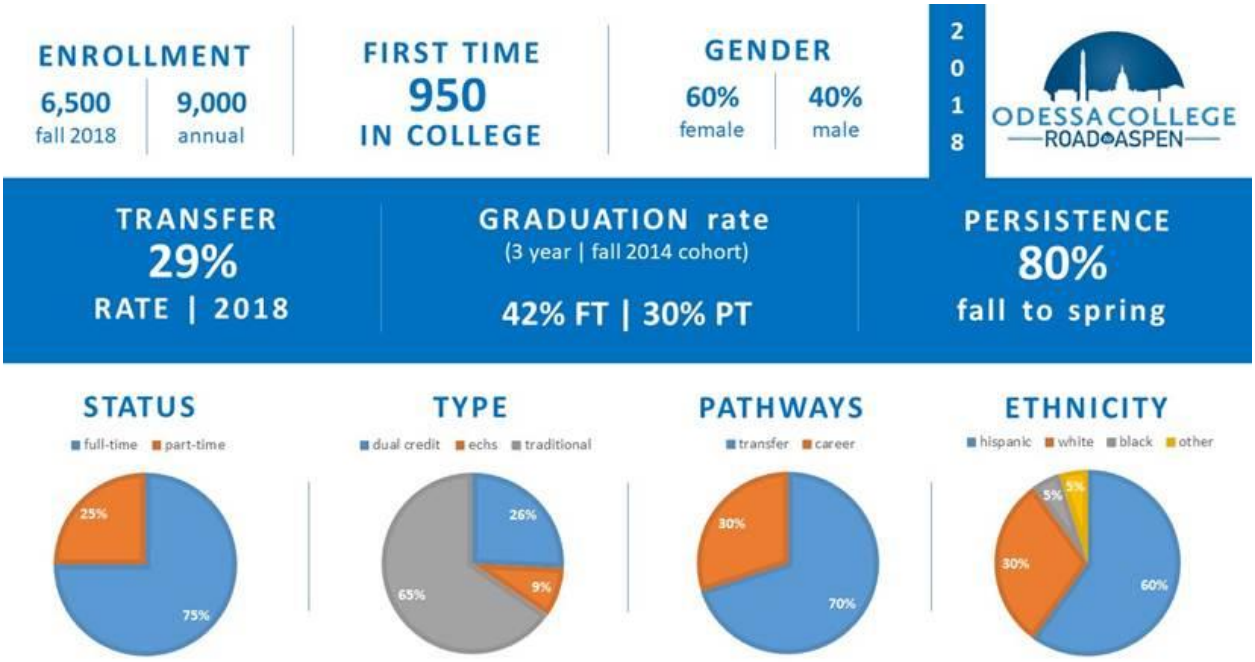


Figura 79. Datos del alumnado de Odessa College. Fall I y II 2018

Fuente: www.odessa.edu

Ya se ha explicado el reto que supone la visión de la educación, que llega a la institución con una falta de base en sus estudios y en la mayoría de los casos, sin saber a qué dedicarse.

Programas como el Weekend College, el sistema de tutores, la ampliación del horario de la biblioteca hasta la medianoche y la apertura en los fines de semana, son programas que han facilitado que los alumnos puedan trabajar en sus tareas si carecen de acceso a internet en casa. Se observó que un número creciente de alumnos acudían al aparcamiento para tener acceso a la wifi del college y podían hacer así sus tareas desde el coche.

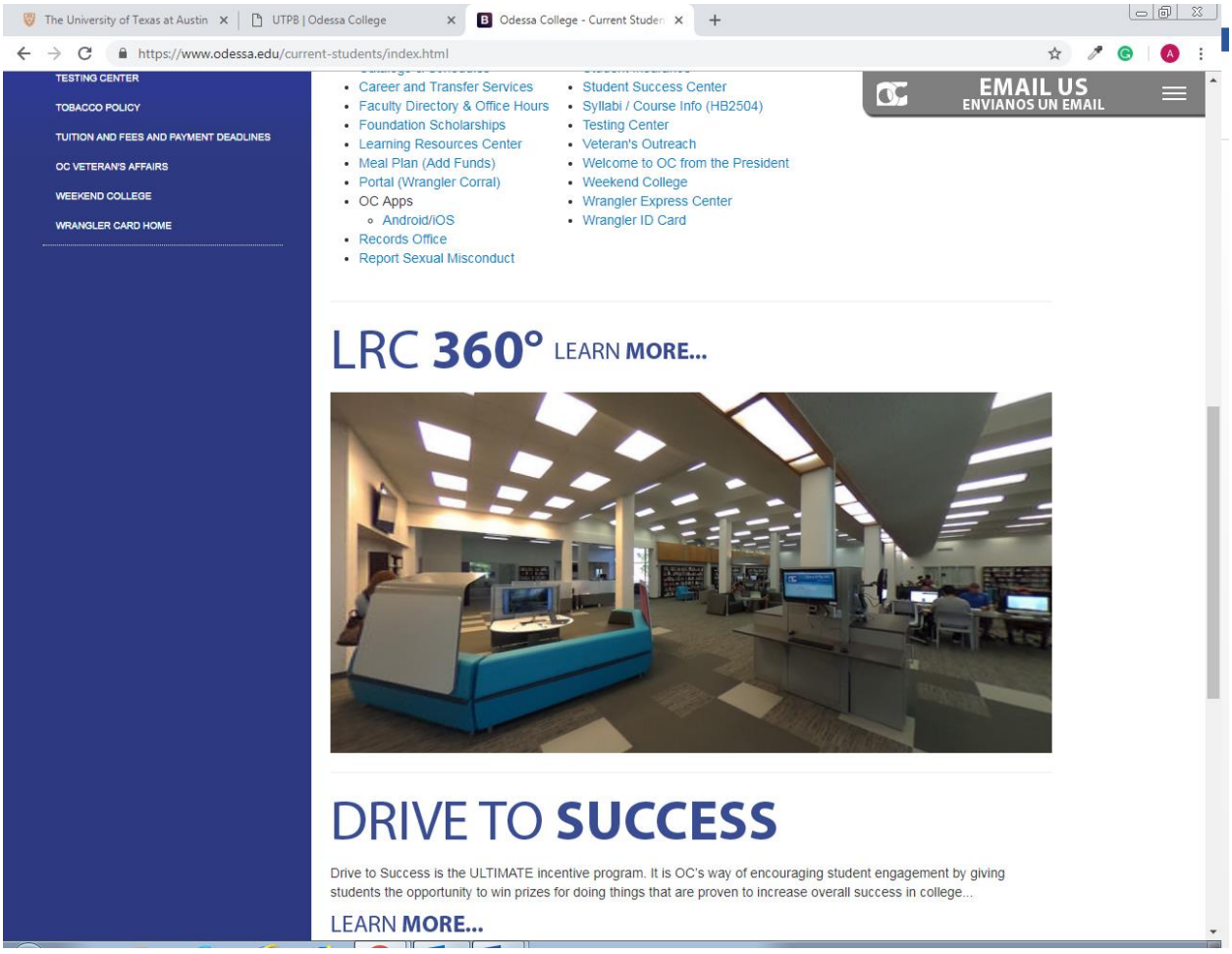


Figura 80. Foto de la biblioteca de Odessa College.

Fuente: wwww.odessa.edu

Con la idea de que un estudiante tiene que ver el lugar donde estudia como algo más que un lugar donde ir a clase, Odessa College promueve las asociaciones de alumnos. El *college* tiene también alrededor de 200 alumnos que viven en el campus, la mayoría de ellos becados por pertenecer a los deportes con equipo del centro: baloncesto, béisbol, campo a través, rodeo y golf (todos con equipo masculino y femenino menos este último) y hay consciencia de que estos alumnos están fuera de casa (a menudo son extranjeros) y necesitan tener entretenimiento en las horas que no están en clase, por lo que el

departamento de vida estudiantil es muy dinámico preparando actividades para los alumnos.

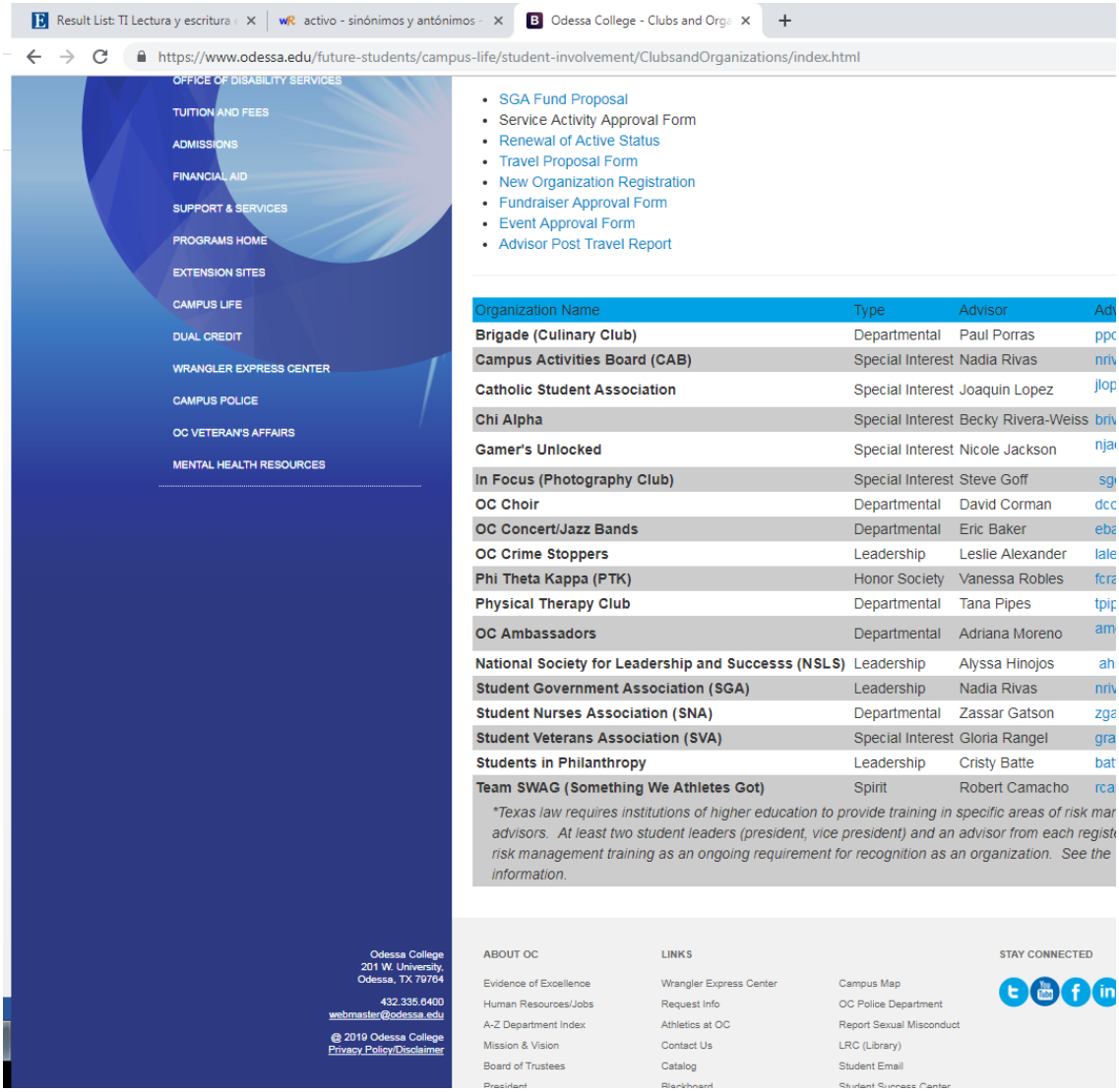


Figura 81. Captura de pantalla de las asociaciones de alumnos.

Fuente: www.odessa.edu

Para terminar este apartado, diremos que por cada actividad cultural, conferencia, etc., a la que el alumno acude se le dan unos puntos. Al final del año, los cinco finalistas con el máximo

número de puntos entran en un sorteo para llevarse un Mustang a estrenar. El año pasado se sortearon un Ford Mustang y un *pickup truck*, ambos donados por comercios de la zona.

Figura 82. Ford Mustang para el Drive to Success.

Fuente: www.odessa.edu

5.2.3. Odessa College y su papel en el desarrollo cultural del área

Odessa se encuentra en un área denominada Permian Basin, localizada en la parte oeste de Texas y que da su nombre al yacimiento (*basin*) petrolero formado en el periodo *Permian*. Este yacimiento es uno de los más prolíficos en el mundo, con una extensión de 300 millas

(unos 450 km.), que toma parte del sur del estado de New Mexico. En el año 2013, la producción de crudo se incrementó de 850,000 barriles al día a 1350,000.

En un área de 32 km. coexisten Odessa College, Midland College (situado en la ciudad anexa, Midland, con 6,347 alumnos en 2015) y la Universidad de Texas, con alrededor de 7,000 alumnos.

La University of Texas (UT) tiene en total 14 campus, −seis de ellos de medicina− y en Odessa se aloja el campus de la UTPB, University of Texas Permian Basin, cuenta con 250 profesores a tiempo total. Uno de los programas más elaborados, por supuesto, es el de ingeniero de petróleo. Odessa College tiene un acuerdo de trabajar conjuntamente a la hora de crear programas para que los alumnos puedan transferir sus créditos y continuar en la universidad con la carrera que empezaron en el college. A partir del otoño del 2019, hay dos carreras que pueden ser estudiadas en Odessa College en su totalidad: ingeniero de automoción y empresariales. Para obtener este permiso, el *college* ha necesitado tener el permiso del Ministerio de Educación de Texas, en un proceso que ha durado varios años. Es el primer college de Texas que consigue el permiso para dos carreras.

Así pues, el área tiene suficientes oportunidades y diferentes programas para estudiar, pero también tiene una carencia de ilustración y cultura, con una población que viene a la zona con la intención de trabajar en el crudo.

El incremento de la renta per cápita desde el año 2000 nos hace ver el alto poder adquisitivo medio de la población de Odessa. Las estadísticas nos dicen que la industria con los salarios más altos es la extracción de bruto, seguido de la industria del transporte, la de las utilidades (como fontaneros, etc.) los profesionales científicos y técnicos y la educación, evidentemente, no se necesitan estudios superiores para tener un buen sueldo en esta parte del mundo.

Por esta razón las instituciones de educación superior en Odessa, como son el Odessa College y la University of Texas Permian Basin (UTPB) tienen un claro reto a la hora de inculcar la educación y la necesidad de continuar los estudios una vez acabada la secundaria. Estas dos instituciones no son comparables, puesto que la UTPB es una universidad pública de 4 años, pero de todos los estudiantes graduados en 2015 en Odessa, el 55’8 % lo hicieron

en el college, y el 44’2 % en la universidad. Ya se ha explicado la diferencia entre un *community college* y una universidad, pero básicamente es que en el primero solamente se pueden estudiar o bien carreras o certificados de dos años, o los dos primeros años de una carrera superior.

En el año 2015, en Odessa College se graduaron 793 hombres frente a 1.377 mujeres. De todos ellos, 1.043 se autodefinieron como *Hispanic or Latino*, 913 como *White* y 125 como *Black or African American.*

Al subir el crudo, los salarios aumentan para aquellos que se dedican a estas áreas, y el precio de la vivienda, así como el de la comida se incrementan considerablemente. Por esta razón, las personas que no se dedican a la extracción del crudo sufren un encarecimiento que hace disminuir su calidad de vida notablemente, creando una necesidad social de ayudas. Por este motivo el *college* tiene una política de *scholarships* o becas muy desarrollada. Los profesores donamos parte de nuestro sueldo para crear becas en los departamentos para alumnos que demuestran potencial pero no cuentan con los medios para continuar sus estudios. En los semestres de otoño del 2015 y la primavera del 2016 se concedieron 740 becas con valor de $631.000.

De igual modo, el college está asociado a compañías como la Chevron o la Lincoln, que donan dinero y material para programas que preparen a los estudiantes con las nuevas técnicas y preparen a alumnos con un buen potencial para trabajar en sus empresas. Con todos estos hechos presentes, Odessa College tiene programas cada año para acudir a las escuelas e institutos desde primaria para intentar poner la «chispa» de la educación en unos alumnos que, en su inmensa mayoría, no han oído hablar siquiera de lo que es un college. Los profesores acuden a las clases a explicar lo que es la educación superior, así como a las reuniones de las asociaciones de padres para hablar con ellos.

En un área donde las demás instituciones superiores (UTPB y Midland College) ven reducido el número de alumnos cuando sube el crudo, Odessa College ha incrementado el número de alumnos año tras año. Por poner un ejemplo, a día de hoy, en agosto del año 2018, cuando estamos en unos de esos momentos prósperos cuando el precio de un apartamento se incrementa en un 30% de un mes a otro, Odessa College ha incrementado el número de

alumnos en un 3% con respecto al número de alumnos del mismo día el año pasado, cuando la ciudad estaba en receso económico.

La primera asignatura de Odessa College, sea la que sea, es gratis. De esta forma, el alumno puede probar matriculándose en una clase cualquiera. La mayoría de las clases son de tres créditos y si la clase en la que se quiere inscribir es de cuatro, como ocurre con la de español de los dos primeros años, y algunas pocas más, el alumno solamente paga por un crédito. En el caso del crédito dual, los alumnos tienen gratis los seis primeros créditos.

Esta forma incentiva al alumno a «probar» el college, y en el caso de los alumnos del instituto que se matriculan en crédito dual, una forma de verse en el mundo universitario sin que los padres tengan que gastar una cantidad, especialmente ahora, que con los recursos abiertos, los alumnos no tienen que comprar libros de texto.

Otros de los cambios implementados para ayudar a los alumnos ha sido la división de las áreas de estudio en lo que han denominado *Schools.* De esta forma, el estudiante, según el tipo de estudio que quiera realizar, se le dirige a un área. Así, en lugar de tener que elegir el *major* desde el primer momento, y dado que muchos futuros alumnos se muestran confusos si tienen frente a ellos demasiadas posibilidades, se le va dirigiendo hacia el área o *school* de interés Al eliminar campos en los que el solicitante no está interesado, la decisión se hace mucho más fácil. El alumno empieza por tomar las asignaturas obligatorias.

Hay cinco escuelas:

1. Servicios públicos y educación, en la que están incluidos los estudios de bomberos, policías, maestros, etc.
2. Artes y humanidades, con los estudios de todas las artes plásticas (fotografía, música, teatro…) y todas las carreras que en España se han denominado tradicionalmente «de letras» (historia, literatura…)
3. Negocios e industria, que alberga los estudios de cosmetología, cocina, paralegales, electrónica, secretariado, etc.
4. Ciencias de la salud, para todas las carreras de enfermería y relacionadas con el campo de la medicina (fisioterapeuta, etc.). No hay que olvidar que el 75% de los alumnos que

acuden a Odessa College traen la idea de entrar en este campo, aunque luego estudien otros.

5. Lo que en inglés se llama STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) que son los estudios comúnmente llamados «de ciencias».

Otra iniciativa importante para la visión del alumno que se acerca por primera vez al college del aspecto de su carrera es la *Linear Pathway*, o secuencia linear.

Aquí vemos un ejemplo de una secuencia en criminología. Como se puede ver en el ejemplo, la primera clase de cualquier carrera es gratis, un descuento del 10% en todas las clases cuando el alumno está a la mitad de la carrera y un descuento del 20% en los dos últimos semestres, incentivando de esta manera a los alumnos a terminar los estudios. Como se puede ver en el ejemplo, hay una estimación de lo que cuesta cada semestre, así como la cantidad de créditos tomados. Esto es, por supuesto, una visión de una posibilidad. La idea del cambio de las 16 a las 8 semanas es que el alumno, en lugar de tomar 5 asignaturas cada semestre, tome dos en una mitad y tres en la otra, pero si un alumno quiere y siente que puede, es posible tomar tres asignaturas cada semestre. Los encargados de matricular al alumno, los *student success coaches*, no les dejan matricularse en más asignaturas por semestre.

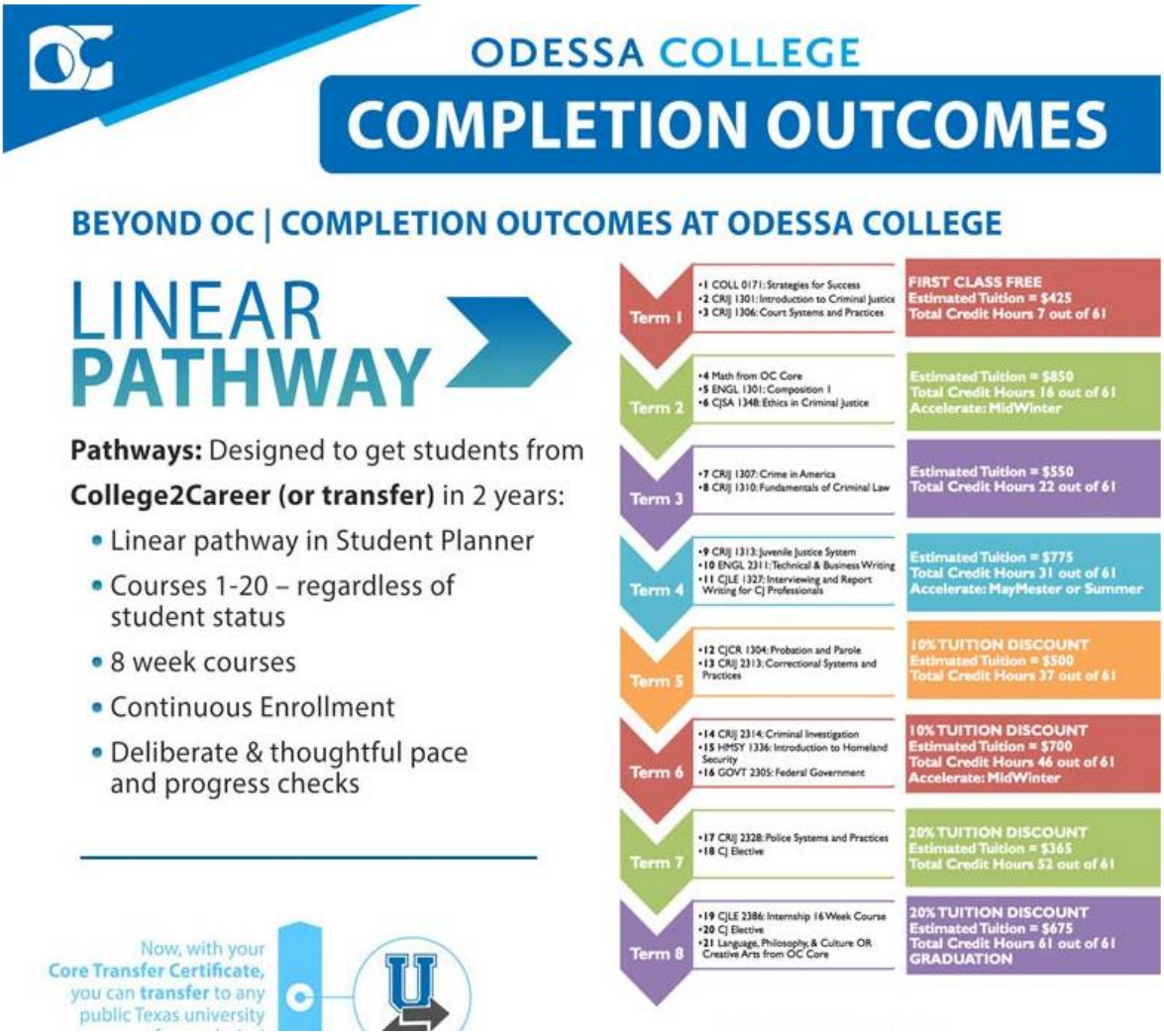


Figura 83. Ejemplo de programa de estudios de Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

Cuando un alumno llega a la institución y se quiere matricular, se le asigna uno de estos consejeros, que lo será durante todo el tiempo que esté matriculado. En muchas ocasiones, los futuros estudiantes vienen sin una idea clara de lo que quieren estudiar, por lo que estos

consejeros funcionan de alguna manera como mentores, llegando a tener una conexión con el alumno grande. Ellos le aconsejan sobre las materias que tienen que cursar, las becas o ayudas que pueden pedir, los recursos que pueden utilizar y son sus profesores en una clase que tienen que recibir todos los alumnos que llegan por primera vez al college, *Strategies for Success*.

En esta clase los alumnos aprenden estrategias de estudio, de organización del tiempo, aprenden a escribir su currículo, a utilizar *Blackboard*, a conectarse con los estudios y la disciplina que van a estudiar. También se les asigna un profesor mentor al que tienen que visitar y con el que tienen que hablar sobre sus expectativas y sus planes.

Cuando un alumno empieza a faltar a clase, a no enviar los trabajos online o simplemente a no trabajar como debiera, el profesor habla con su consejero y este se pone en contacto con el alumno.

Mediante un programa llamado *Student Planner*, el alumno puede ver su progreso, las clases que tiene que tomar y las optativas que el alumno puede elegir, las notas que ya tiene y la media de estas, etc.

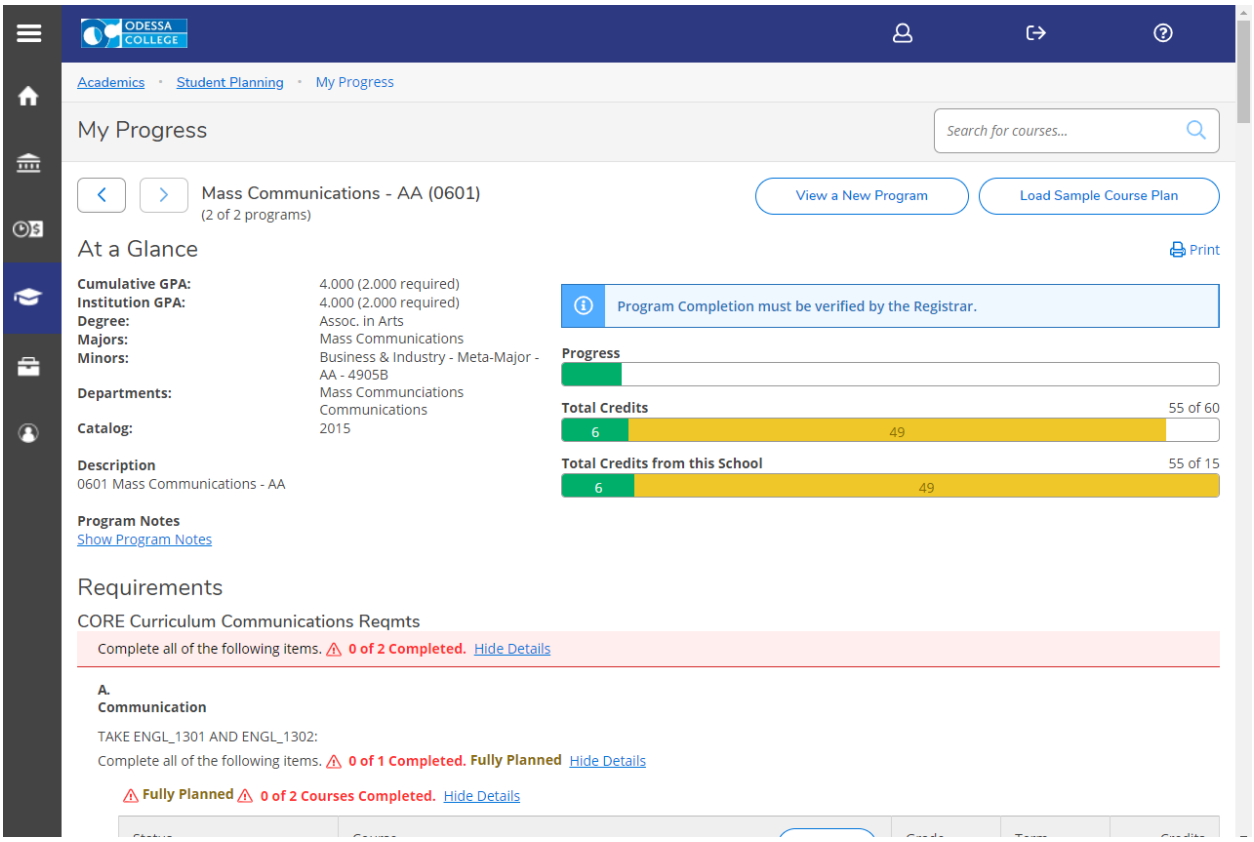


Figura 84. Captura de pantalla de Student Planner.

Fuente: www.odessa.edu

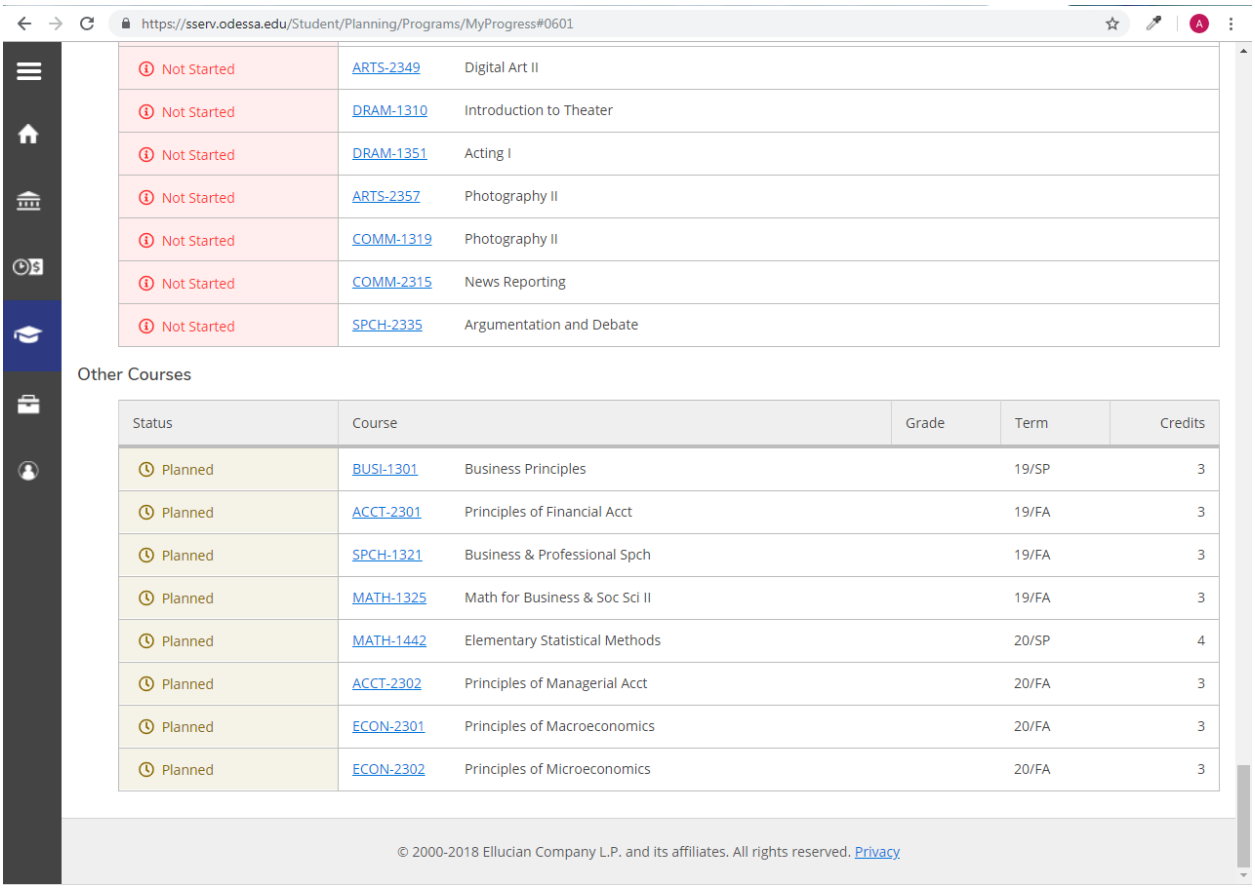


Figura 85. Captura de pantalla de las asignaturas optativas en el Student Planner.

Fuente: www.odessa.edu

A partir del otoño del año 2019, Odessa College contará con dos estudios de Bachellor Degree, gracias al permiso especial otorgado por el Texas Higher Education Coordinating Board (THECB). Los dos estudios de cuatro años, que corresponderían a una licenciatura en España, son Bachelor of Applied Arts and Sciences (BAAS) in Automation – ingeniería electrónica− y BAAS en Leadership and Management – administración y dirección de empresas.

La Fundación *Achieving the Dream* se fundó en 2004 como iniciativa para «asegurarse de que todos los estudiantes, especialmente aquellos con pocos recursos económicos y los estudiantes de color, consiguieran sus objetivos en cuanto al éxito académico, crecimiento

personal y oportunidad económica». Entre sus valores se incluyen el incremento de la creatividad y la innovación.

Odessa College se unió a esta institución en el año 2009 y empezó en 2010 a utilizar, bajo la supervisión del Dr. Donald Wood, el sistema ZogoTech para analizar los datos del college, buscando patrones para identificar modelos en los diferentes grupos de estudiantes. Lo que descubrió fue que los docentes, sin tener en cuenta la asignatura, el curso, la hora del día, el nivel de rigor o el nivel de los alumnos, tenían una tasa de estudiantes que abandonaban la clase. Esta tasa dependía por encima de otro parámetro cualquiera, del profesor.

Cuando comenzó a hablar con los profesores que tenían una tasa alta de abandono, estos respondían con razones como «mi clase es temprano, así que los alumnos vienen muy cansados», pero cuando se le cambiaba a la tarde, los resultados eran los mismos.

Wood realizó una serie de observaciones en la clase, así como entrevistas a los profesores, llegando a la conclusión de que las cifras de abandono estaban relacionadas no tanto con el método de enseñanza del docente como con la relación de este con los estudiantes. Los profesores con un menor número de abandonos tenían lo que Donald Wood describe como «una conexión con los alumnos».

Este hallazgo llevó a la institución a diseñar y poner en marcha el *Drop Rate Improvement Program.* El programa implica una formación al docente de las pautas a seguir, que son cuatro:

1. Interactuar con los alumnos llamándoles por su nombre la primera semana del semestre. Aquí hay que aclarar que las clases tienen un máximo de 30 alumnos por clase.
2. Supervisar el progreso del alumno para intervenir si es necesario. Por ejemplo, si un estudiante no manda el trabajo en una clase online, o no acude a clase, se contacta con su consejero para que le avise.
3. Tener reuniones personales con los alumnos para comunicarles su progreso en la clase. Pueden ser unos minutos después de clase.
4. Ser un *Master of Paradox*, o maestro de la paradoja al cumplir la estructura del curso y a la vez mantener una flexibilidad cuando sea necesario.

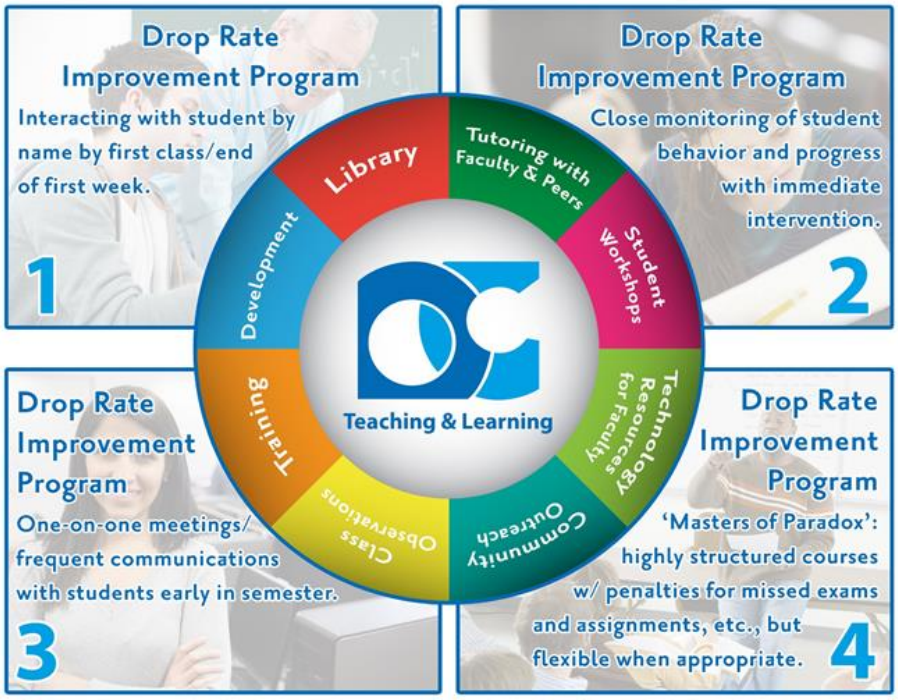


Figura 86. Drop Rate Improvement Program.

Fuente: www.odessa.edu

Los resultados después de la implementación del programa fueron impresionantes en todos los grupos, sin importar la asignatura, el género de los alumnos, la raza o etnia, o el nivel económico (hasta entonces, el grupo de estudiantes que solicitaba becas o *Pell Grant* tenía un nivel mayor de abandono de clases).

En esta tabla podemos ver el cambio en un año, después de instaurarse el programa.

		Media de 3 años	Programa DROP (Fall 2011)
Profesores con experiencia	Profesor 1	28’1%	6’7%
	Profesor 2	23’7%	9’7%
	Profesor 3	22’7%	15’1%
	Profesor 4	20’8%	9’2%
	Profesor 5	20’7%	8’1%
	Profesor 6	19%	7’6%
	Profesor 7	18’6%	13’4%
	Profesor 8	18’4%	5’5%
	Profesor 9	18’3%	15’1%
Nuevos profesores	Profesor N-1	20%	7’3%
	Profesor N-2	19’8%	10’3%

Figura 87. Cambios tras la implementación del DRIP

Fuente: Traducida y adaptada de The Drop Improvement Program at Odessa College. ATDTechStudy_Odessa-Zogotech.pdf

Según Kistner y Henderson en “The Drop Rate Improvement Program at Odessa College” (2014) donde exponen los datos aquí mostrados los resultados llevaron al Dr. Brad C. Phillips, consejero de estadísticas de Achieving the Dream, a proclamar que «Odessa College tiene los resultados más impresionantes que he visto» (Achieving the Dream, 2014:3)

Una de las visiones del *college* es la concerniente a la equidad con respecto a todos los niveles sociales, económicos, culturales, étnicos, raciales, etc. No importa el punto en el que el alumno se encuentre, se intenta ayudarle a encontrar una carrera que le provea de una expectativa de vida mejor. Estos son los programas integrados en esa visión:

1. Los primeros seis créditos de cualquier estudiante de crédito dual son gratis.
2. El primer curso de cualquier clase es gratis. De esta forma, se puede recomendar al alumno que tome una clase para «probar», y es importante que los alumnos que necesitan ayuda con el inglés tomen una clase.

3. Beca del progreso académico. Cuando un alumno completa 30 créditos recibe un 10% de reducción en la matrícula, y cuando completa 45 créditos, un 20% de reducción.
4. Programa de mejora de abandono de clases, con los 4 puntos que ya se han comentado en el comportamiento del profesor con los alumnos.
5. Estudio de matemáticas, con un programa para alumnos que necesitan mejorar sus matemáticas y un profesor/tutor en el estudio todos los días de la semana (incluido los fines de semana).
6. Modelo de co-requisito, donde los alumnos que tienen problemas con el inglés o con las matemáticas tienen que asistir a unas clases de ayuda.
7. Programa de crédito dual, del que ya se ha hablado.

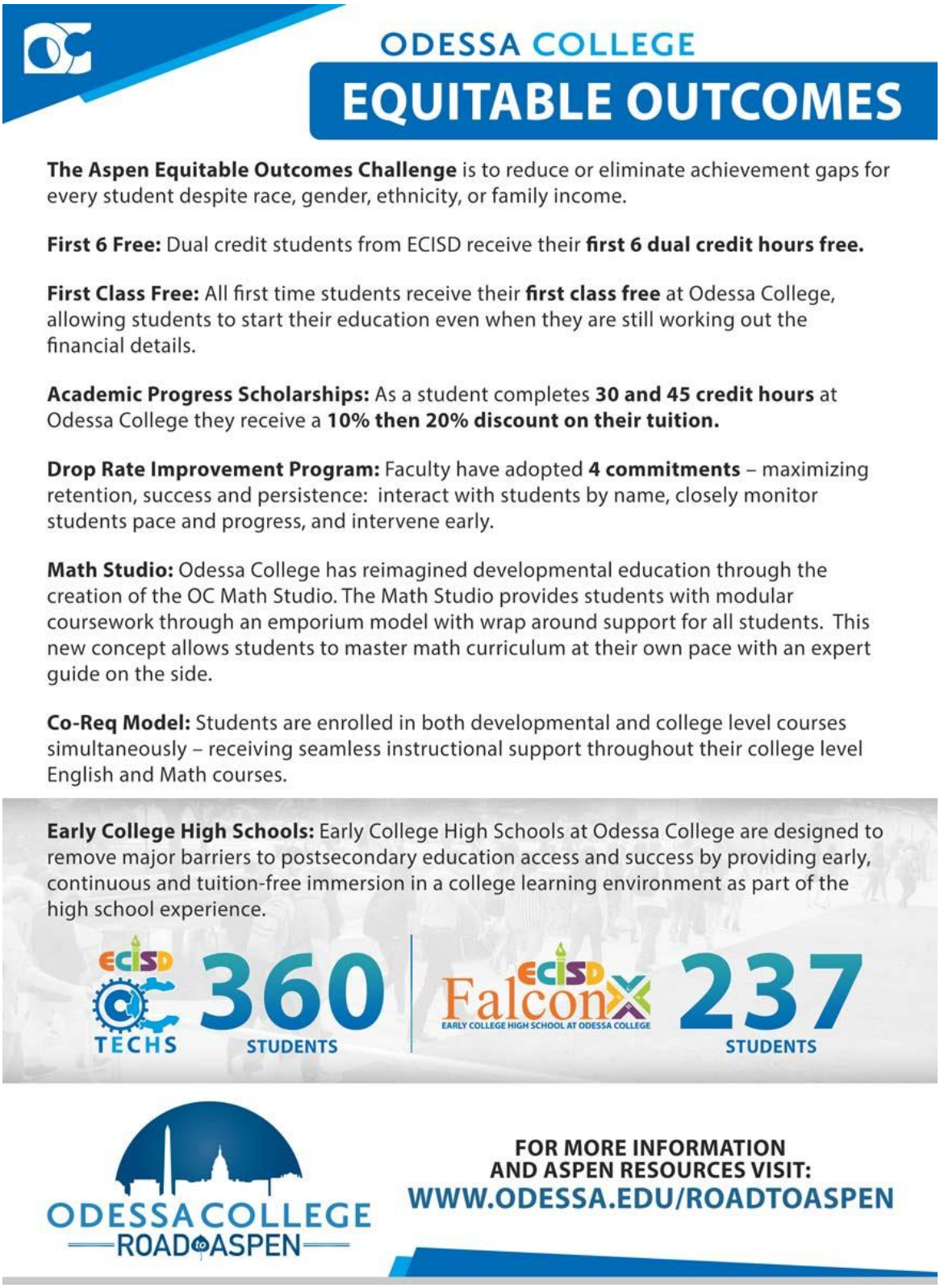


Figura 88. Información de los programas de Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

Iniciativas como el *Weekend College*, donde un alumno que trabaje a tiempo completo puede sacarse un grado viniendo a clase los viernes por la tarde y los sábados durante todo el día. Este tipo de clases ha supuesto un éxito para el college y es un comentario generalizado por parte de los profesores el nivel de compromiso de los estudiantes que acuden a clase durante el fin de semana.

Figura 89. Logo del Weekend College en Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

Cada año, Odessa College crea un plan estratégico de visión y objetivos general y uno para cada área del college. Las áreas del *college* son:

- Efectividad institucional (*Institutional Effectiveness)*, que se encarga de toda la investigación y los datos
- Instrucción (*Instruction)*, que se encarga de la labor del profesorado
- Servicios de alumnos (*Student Services)*, encargado del área de matrículas, actividades en el campus y los dormitorios de los alumnos que viven en el campus
- Tecnología (*Information Technology)*, encargado de todo el funcionamiento informático

- Negocios (*Business Affairs*), que es el responsable de todo lo referente a la manutención del college

Se muestra aquí el plan estratégico de cada área creado por el correspondiente vicepresidente.

Appendix B - ODESSA COLLEGE
2017-2018 Strategic Plan Vision and Objectives

President	**To become the number 1 community college in the nation.**
	1. Increase Student Enrollment to 10,000 students over the next five years. 2. Increase Educational Attainment
VP for Institutional Effectiveness	**To achieve national recognition for community college student access and success**
	1. Research and develop effective approaches to increase Student Success Points. 2. Insure compliance and alignment with state and national accrediting and regulatory agencies.
VP of Instruction	**To achieve national recognition for innovation and leadership in community college instruction**
	1. Improve institutional success rates to 80%. 2. Increase new student and underprepared student enrollment in college courses through innovative pathways.
VP of Student Services	**To achieve national recognition for innovative and effective high school to college enrollment and first year learning outcomes.**
	1. Deliver high quality student services and student development opportunities to facilitate student success throughout the pathway from connection to completion (transfer or placement). 2. Develop and implement strategies to manage and meet institutional enrollment and graduation targets. 3. Increase momentum to graduation by removing barriers to success graduating seniors and dual credit.
VP of Information Technology	**To provide technology and technology solutions that are reliable, cost effective and innovative**
	1. Develop standards for operational excellence and WOW customer service. 2. Provide high availability services above industry standards of 99.9% uptime throughout the year.
VP of Business Affairs	**To provide affordable college educational opportunities to the community through fiscally responsible oversight of college resources.**
	1. Reallocate financial resources to support enrollment growth. 2. Advance Vision 2015 projects on-time and within budget.

Figura 90. Plan estratégico de Odessa College para el 2017-18.

Fuente: www.odessa.edu

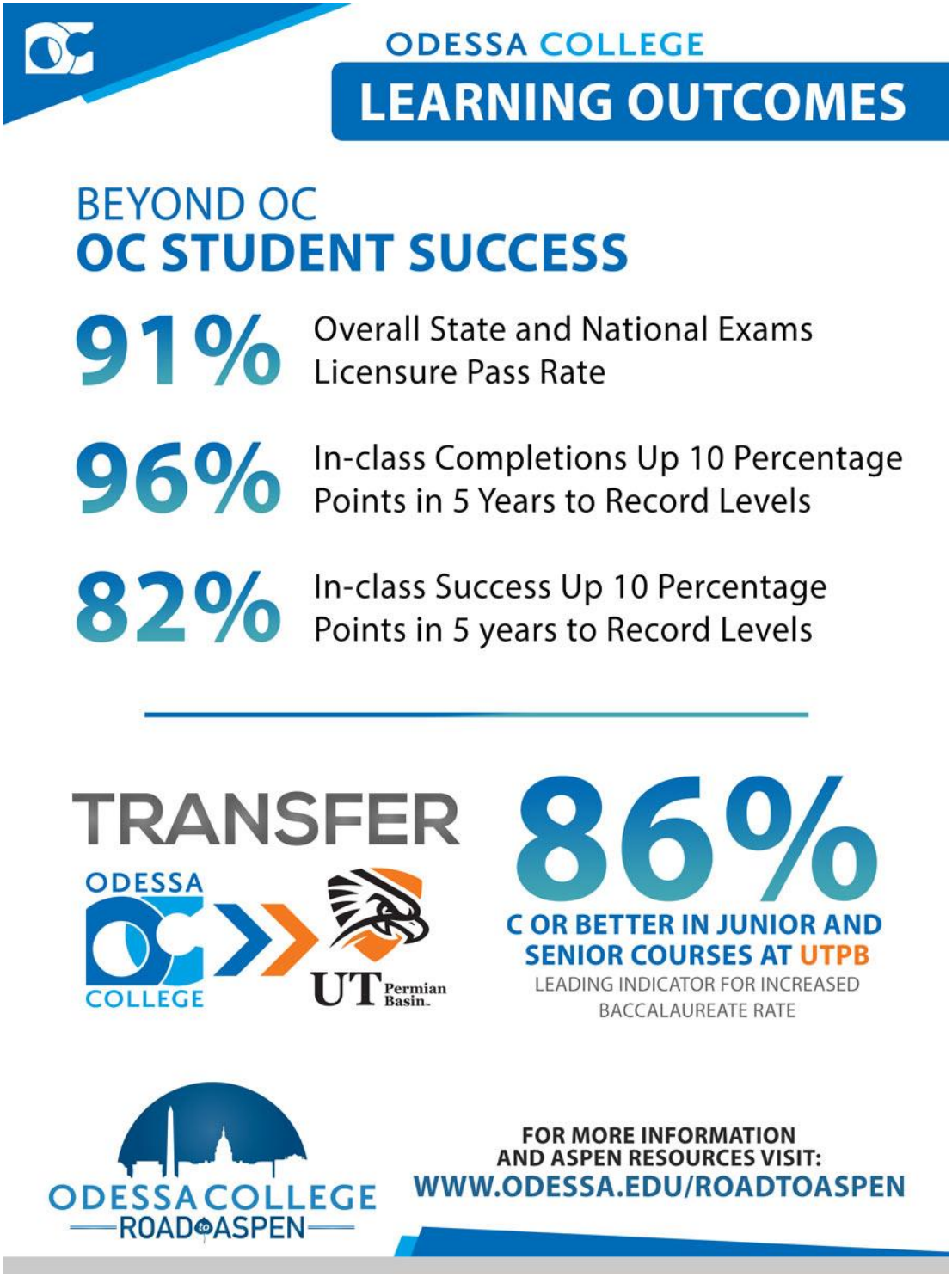


Figura 91. Gráfico de logros de Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

5.2.4. La educación online de Odessa College

Figura 92. Logo promocional de las clases online en Odessa College

Fuente: www.odessa.edu

Odessa College cuenta con multitud de grados que se pueden tomar íntegramente online. Todas las clases, sin embargo, tienen que ofrecerse en los tres formatos –presencial, semipresencial y online− de forma rotativa si no pueden ofrecerse en los tres en un mismo semestre para dar así la opción al alumno de poder elegir la modalidad preferida para esa asignatura, aunque como ya se ha explicado, debido a los semestres de 8 semanas, cada vez son menos clases las totalmente presenciales.

Muestro aquí la pantalla de la página web explicativa con los enlaces de los grados que se pueden cursar totalmente online en el college.

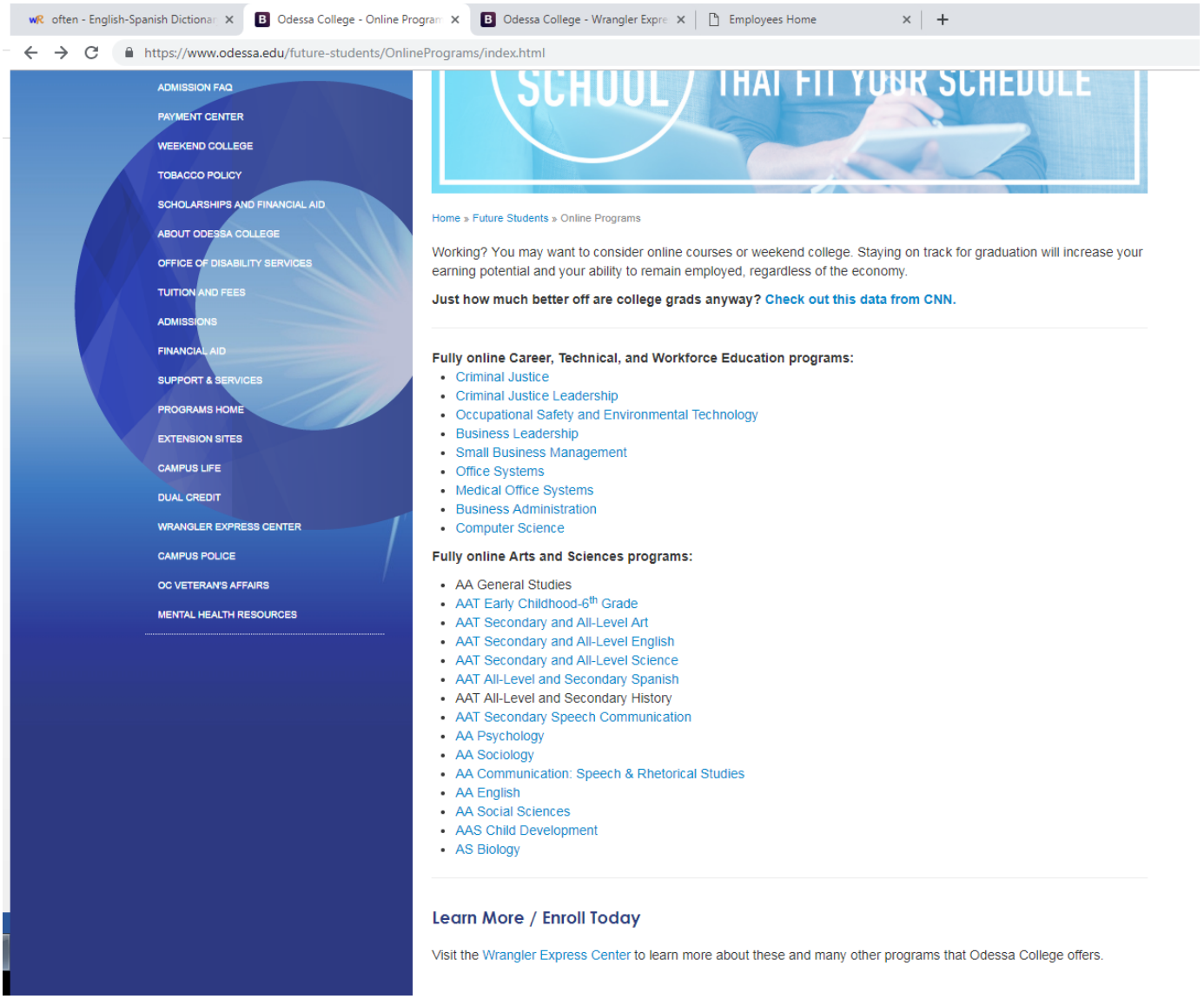


Figura 93. Captura de pantalla de los grados totalmente online en Odessa College

Fuente: www.odessa.edu

5.3. Grado de uso y conformidad del profesorado de Odessa College de los sistemas y herramientas de enseñanza online

Para determinar el grado de uso, la conformidad y el uso que los profesores de Odessa College estaban dando a las herramientas TIC estudiadas aquí, se elaboró un cuestionario que se distribuyó entre los profesores a través de un enlace en un email. El cuestionario fue creado en *Google Forms* y de los 111 profesores titulares de Odessa College, 64 (57.65%) respondieron a él.

5.3.1. Población del estudio y elección de la muestra

La muestra para esta investigación fue voluntaria, ya que los sujetos de esta no fueron seleccionados matemáticamente. Se creó mediante *Google Form* un cuestionario que los profesores respondieron de forma voluntaria. Las respuestas obtenidas pertenecen a profesores de todo tipo de disciplinas, tipo de clases (presenciales, semipresenciales y online, así como cualquier combinación de ellas), preferencias, experiencia, e inquietud por aprender más sobre el tema o no.

Mi trabajo como profesora de la certificación online *Online Teaching and Learning Certification,* así como mi trabajo de *Master Teacher* me pone a diario en contacto con profesores de todo tipo de materias, con lo que su ayuda fue de vital importancia a la hora de recoger material para este estudio.

La encuesta estuvo disponible para los profesores de Odessa College durante tres semanas. Se envió un correo electrónico mediante la red de profesores – 111 profesores titulares de todas las disciplinas− con lo que tienen una vinculación al campus y a mi trabajo como Master Teacher. 64 profesores respondieron a la encuesta (57.5%), todos ellos en un periodo de dos semanas. La colaboración fue desinteresada y voluntaria. Las muestras se

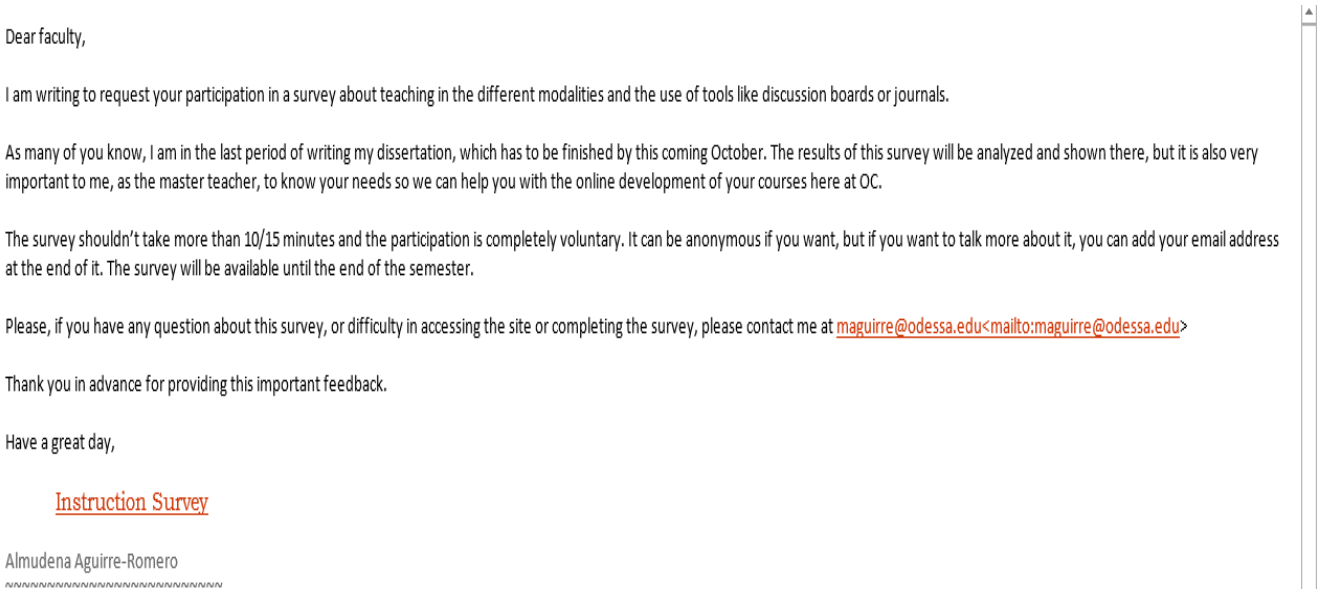
registraron a medida que ocurrían, de modo que el tipo de ocurrencia de este estudio es prospectivo.

La investigación es de índole interpretativa, con una participación activa del grupo durante la investigación. Los investigados participaron con la intención de mostrar sus opiniones e intereses, así como sus preocupaciones con respecto a la docencia virtual en general, y/o a su vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico, del lenguaje, de la interacción y la creatividad.

Se consideró el cuestionario como instrumento valioso en este estudio por considerarlo una herramienta fácil de realizar y valorar, que aporta una visión clara y objetiva de la estimación y enjuiciamiento que los profesores dan a estas herramientas, así como la estimación de los resultados. Dado que el objetivo de la investigación es esencialmente descriptivo, el cuestionario nos permite conseguir datos desde una perspectiva exploratoria (descriptiva-interpretativa). Se buscó que hubiera una simplicidad en el diseño, así como una claridad en la redacción y facilidad de cumplimentación.

Los instrumentos de la investigación se construyeron a través de los siguientes procedimientos:

1. Diseño del cuestionario según las variables. Las variables de este estudio fueron cualitativas en su mayoría y según su amplitud, individuales.
2. Diseño de las preguntas. Según la naturaleza, las preguntas fueron, o bien sobre comportamientos y hechos, o sobre opinión, y al final hubo algunas preguntas sobre la disposición de los encuestados a colaborar en un grupo focal sobre las herramientas y el deseo de aprender más sobre estas. Las preguntas fueron abiertas, semiabiertas y cerradas, y por su función, fueron esenciales para la investigación.
3. Difusión del cuestionario
4. Análisis de los resultados
5. Observación de clases online
6. Toma de muestras del uso de las herramientas



Dear faculty,

I am writing to request your participation in a survey about teaching in the different modalities and the use of tools like discussion boards or journals.

As many of you know, I am in the last period of writing my dissertation, which has to be finished by this coming October. The results of this survey will be analyzed and shown there, but it is also very important to me, as the master teacher, to know your needs so we can help you with the online development of your courses here at OC.

The survey shouldn't take more than 10/15 minutes and the participation is completely voluntary. It can be anonymous if you want, but if you want to talk more about it, you can add your email address at the end of it. The survey will be available until the end of the semester.

Please, if you have any question about this survey, or difficulty in accessing the site or completing the survey, please contact me at maguirre@odessa.edu<mailto:maguirre@odessa.edu>

Thank you in advance for providing this important feedback.

Have a great day,

Instruction Survey

Almudena Aguirre-Romero

Figura 94. Correo electrónico enviado a los profesores

El sistema *Google Form* es un sistema gratuito de crear y compartir encuestas que posibilita la inclusión de diferentes tipos de preguntas:

1. Respuesta breve
2. Respuesta larga
3. Opción múltiple (a elegir una entre una lista)
4. Opción múltiple (con posibilidad de elegir varias entre una lista)
5. Opción única (si/no)
6. Escala de lineal de Likert
7. Escala de cuadricula, con una matriz de filas y columnas personalizables

No se utilizó la escala de Likert por considerar que, al ser demasiado lineal, existe una tendencia en el encuestado a mostrarse en el lado positivo o a contestar en la zona neutral si no tiene interés o no sabe qué contestar (Chyung, et al., 2017: 19)

Así pues, esta investigación es cualitativa, y cito aquí la definición de este tipo de investigación de Uribe-Jongbloed (2014):

La investigación cualitativa se desarrolla desde una interpretación fenomenológica tomada de un discurso como manera de producir conocimiento no limitado a la recolección de datos, sino basada en un intercambio y dialogo como fundamentos de una construcción participativa de conocimiento.(Servaes, 2006, in Uribe-Jongbloed, 2014:136)[131]

El texto del mensaje electrónico, traducido (original en los anexos) era:

Estimados profesores:

Os escribo para solicitar vuestra participación en una encuesta sobre docencia en las diferentes modalidades y el uso de herramientas como los foros de discusión o los diarios.

Como muchos sabéis , me encuentro en el último periodo de la escritura de mi tesis doctoral, que tiene que estar finalizada el próximo octubre. Los resultados de esta encuesta serán analizados y mostrados en el trabajo, pero también es importante para mí, como master teacher, saber vuestras necesidades para así poder ayudar con la creación de los cursos online en Odessa College.

La encuesta no debería necesitar más de 10/15 minutos en completarse, y la participación es totalmente voluntaria. Puede ser anónima si se desea, pero si os gustaría hablar más sobre ello, podéis añadir vuestro correo electrónico al final. La encuesta estará disponible hasta el final del semestre.

Por favor, si hay alguna pregunta sobre la encuesta, dificultad para acceder a ella, o para completarla, escribidme a maguirre@odessa.edu.

Muchas gracias por adelantado por proporcionarme una información tan valiosa.

Buen día,

(enlace a la encuesta)

Almudena Aguirre-Romero

[131] Qualitative research is developed from a phenomenological interpretation that draws from discourse as a way of producing knowledge not limited to the collection of data, but based on exchange and dialogue as bases of participatory construction of knowledge.

La encuesta, envió por email a todos los profesores titulares de Odessa College. Esta incluía un apartado específico para conocer el grado de confianza del profesor ante las diferentes modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial y online, así como la evaluación de las herramientas en lo concerniente a la participación del alumno y el desarrollo del pensamiento crítico.

La encuesta contaba con 3 secciones:

1. Datos sobre la materia impartida y la modalidad/es (presencial, semi-presencial o totalmente online), así como los años de experiencia y nivel de confianza en la actualidad y al comienzo de la docencia.
2. Preguntas sobre el uso y la opinión de las 4 herramientas (foro de discusión, diario de clase, blog y wikis) en lo concerniente a la participación, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo del lenguaje.
3. Preguntas sobre el interés de aprender más sobre las 4 herramientas, o alguna/s de ellas y deseo de ser contactado para una posterior entrevista en grupo.

De este modo, este gráfico muestra la estructuración del cuestionario/encuesta:

CUESTIONARIO/ENCUESTA A LOS DOCENTES		
DIMENSIONES		**PREGUNTAS**
Identificación	**Materia impartida y modalidad**	• ¿Qué materia/s enseña? • ¿En qué modalidad?
	Experiencia y preferencias	• En la actualidad la mayoría de sus clases son… • ¿Cuántos años lleva enseñando online? • ¿Se siente seguro de sí mismo enseñando clases presenciales? • ¿Se siente seguro de sí mismo enseñando clases semipresenciales? • ¿Se siente seguro de sí mismo enseñando online? • ¿Se sintió seguro de sí mismo la primera vez que enseñó una clase online o semi-presencial?
Herramientas	**Foros de Discusión**	• Si no lo usa en clase, explique por qué • Uso del foro de discusión • Utilidad del foro de discusión en general • Rol del profesor en el foro de discusión • Reglas de participación en su clase • Puntuación del foro en su clase
	Efectividad del Foro	• Con respecto a la implicación del alumno • Con respecto al pensamiento crítico • Con respecto al fomento de la creatividad • Con respecto al desarrollo del lenguaje del alumno
	Diario de Clase	• Si no lo usa en clase, explique por qué • Uso del diario de clase • Utilidad del diario de clase en general • Rol del profesor en el diario de clase • Reglas de participación en su clase • Puntuación del diario en su clase
	Efectividad del Diario	• Con respecto a la implicación del alumno • Con respecto al pensamiento crítico • Con respecto al fomento de la creatividad • Con respecto al desarrollo del lenguaje del alumno

	Blog de Clase	• Si no lo usa en clase, explique por qué • Uso de blog de clase • Utilidad del blog de clase en general • Rol del profesor en el blog de clase • Reglas de participación en su clase • Puntuación del blog en su clase
	Efectividad del Blog	• Con respecto a la implicación del alumno • Con respecto al pensamiento crítico • Con respecto al fomento de la creatividad • Con respecto al desarrollo del lenguaje del alumno
	Wiki de Clase	• Si no la usa en clase, explique por qué • Uso del wiki de clase • Utilidad del wiki de clase en general • Rol del profesor en el wiki de clase • Reglas de participación en su clase • Puntuación del wiki en su clase
	Efectividad de la Wiki	• Con respecto a la implicación del alumno • Con respecto al pensamiento crítico • Con respecto al fomento de la creatividad • Con respecto al desarrollo del lenguaje del alumno
	Conclusiones	• ¿Hay algo que le gustaría añadir? • ¿Le gustaría aprender más acerca de alguna/s de las herramientas? • ¿Puedo contactarle para tener una charla?

Figura 95. Preguntas del cuestionario.

5.3.2. Validación del cuestionario

Para la validación del cuestionario, se recurrió a un análisis de los contenidos de este de tres expertos en distintos áreas, como son la estadística, el diseño de material didáctico y la educación. Estas personas fueron elegidas por la posibilidad de aportar una visión diferente a la encuesta, enriqueciendo la perspectiva. Estas tres personas trabajan en Odessa College, en calidad de director de investigación (encargado de toda la sección de estadística y datos del *college*), diseñadora jefe del material didáctico (encargada de analizar la estructura online de las clases para asegurar su calidad) y la *dean* o decana de formación (encargada de implementar la visión estratégica de la docencia en el *college*). Todos ellos aportaron ideas y repasaron la encuesta hasta que consideraron que el resultado era excelente.

Los objetivos que se buscaron con la validación fueron:

1. Asegurar la fiabilidad del mismo.
2. Que los términos recogidos en el cuestionario fueran claros y fáciles de entender para los destinatarios, así como que tuvieran un buen rango de contenido. Se incluyeron las respuestas abiertas para ampliar aún más este concepto.
3. Comprobar que se podía realizar en un tiempo razonable. Esto era importante, puesto que se envió al final de curso, cuando los profesores están más ocupados corrigiendo.
4. Que no tuviera errores gramaticales o de expresión que dificultaran su comprensión
5. Que la presentación estuviera cuidada y fuera atractiva

Tras el documento de validación, se incluyen los tres ejemplares firmados como aprobación del cuestionario.

Documento de Validación

Yo, _____

Lugar de trabajo _____

Puesto _____

Reconozco que he revisado con el propósito de validad la encuesta “Instructor Survey”, diseñada por la investigadora Almudena Aguirre Romero y, tras hacer los comentarios relevantes, puedo hacer la siguiente evaluación:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Coherencia pregunta-dimensión			
Rango de contenido			
Claridad de las preguntas			
Ortografía			
Presentación			

En Odessa, Texas _____, 2018

Firma del validador

Record of Validation

I, Joaquin Lopez

Place of Work Odessa College

Position Director of Research

I acknowledge that I have reviewed with the purpose of validation the survey "Instructor Survey" designed by the researcher Almudena Aguirre Romero and, after making the relevant comments, I can make the following evaluation:

	Deficient	Aceptable	Excelent
Coherence ítem-dimension			✓
Range of content			✓
Items wording			✓
Spelling			✓
Presentation			✓

In Odessa, Texas 9/18, 2018

Signature of the validator

Record of Validation

I, Julie Lyon

Place of Work Odessa College

Position Sr Instructional Designer

I acknowledge that I have reviewed with the purpose of validation the survey "Instructor Survey" designed by the researcher Almudena Aguirre Romero and, after making the relevant comments, I can make the following evaluation:

	Deficient	Aceptable	Excelent
Coherence ítem-dimension			✓
Range of content			✓
Items wording			✓
Spelling			✓
Presentation			✓

In Odessa, Texas 1-Oct-2018, 2018

Signature of the validator

Julie M. Lyon

Record of Validation

I, Becky Musil

Place of Work Odessa College

Position Dean of Teaching & Learning

I acknowledge that I have reviewed with the purpose of validation the survey "Instructor Survey" designed by the researcher Almudena Aguirre Romero and, after making the relevant comments, I can make the following evaluation:

	Deficient	Aceptable	Excelent
Coherence ítem-dimension			✓
Range of content			✓
Items wording			✓
Spelling			✓
Presentation			✓

In Odessa, Texas October 1, 2018

Signature of the validator

5.3.3. Respuestas al cuestionario

La primera parte del cuestionario eran preguntas generales sobre las opiniones y experiencias de los profesores con respecto a las distintas modalidades de enseñanza. Se muestran los datos cuantitativos con una tabla y se presentan las respuestas abiertas más significativas. En el anexo se muestran todas las respuestas, en su original en inglés y la traducción. Todas las figuras son de elaboración propia, tomando como fuente las respuestas dadas por los profesores en el cuestionario.

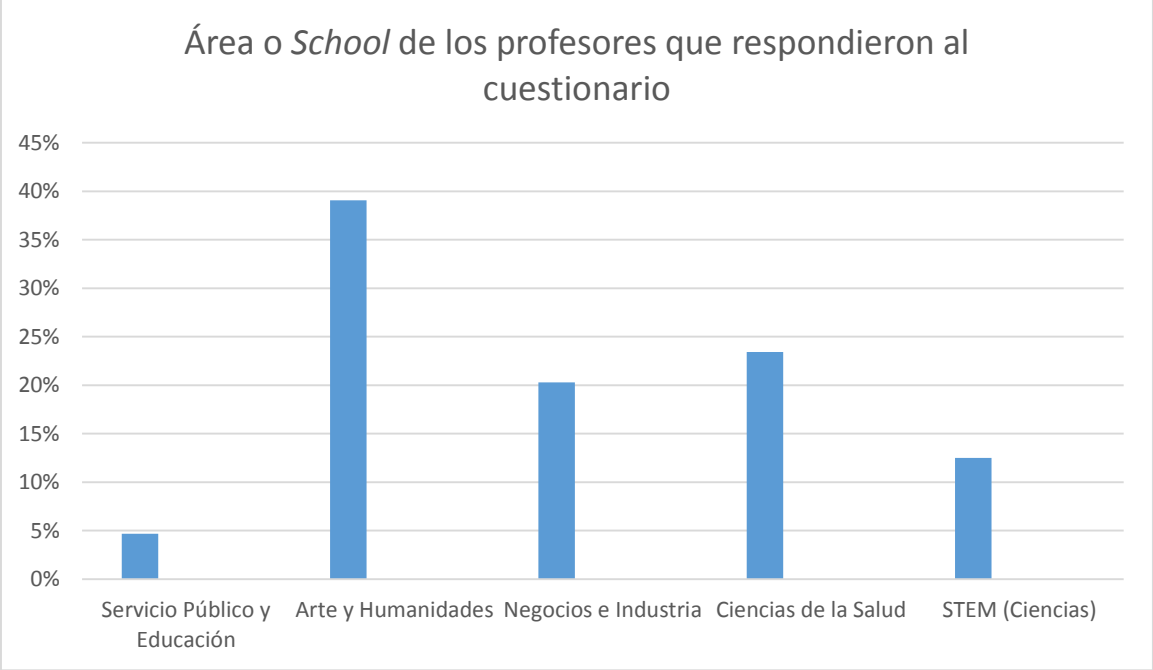


Figura 96. Area de los profesores

Pregunta 1. « ¿Qué asignatura/s enseña?»

Administración de oficina	2	Estudios paralegales	2
Artes culinarios	1	Historia `	1
Artes plásticas	2	Informática/electrónica	3
Biología	1	Inglés/ composición	15
Comunicación	4	Justicia penal	2
Contabilidad	2	Kinesiología	2
Cosmetología	1	Matemáticas	3
Desarrollo infantil	1	Música	2
Educación	1	Negocios	1
Enfermería	14	Psicología	1
Español	1	OSHA	1
		Teatro	1
		Tecnología quirúrgica	1
		Terapia física	1

Figura 97. Área específica de enseñanza de los encuestados.

English (4)
English and Humanities (3)
English Composition (2)
Kinesiology (2)
Communication (2)
Accounting (2)
Medical Surgical Nursing
Occupational Safety y Environmental Technology
Computer Science / Technolgy (Electronics)
Business
English
Visual Arts

Computer Science (Business Computer Applications - BCIS)
Pre-calculus, College Algebra, Trigonometry, Calculus
Med-Surg, Health Science, (Nursing)
Music
Surgical Technology
Office Administration and Paralegal Studies
Education courses
Cosmetology
Nursing
Biology
Nursing
English/Reading
Spanish
Culinary Arts
Composition, Technical Writing, and Literature
GED Coordinator
Leadership, Finance, Communications, Human Resources
Child Development and Reading
Criminal Justice / Psychology
Vocational Nursing
Humanities, Sociology, Psychology
Pharmacology, Special topics in nursing
NUrsing
Office Administration
Writing/Literature
Mathematics
Health Science, NHI-1, Maternal-Newborn, Mental Health
Theatre
VNSG
Math
Criminal Justice
Mental Health and Med-Surg Nursing
Law / Paralegal
Vocal Music
Professional Office Procedures
ESL
Communication, Speech and Media Literacy
Computer science
TECHNOLOGY
Art
Physical therapy
History
Medical Term/Pathophysiology

Figura 98. Captura de la encuesta en Google Form.

Pregunta 2. « ¿En qué modalidad enseña o ha enseñado?:»

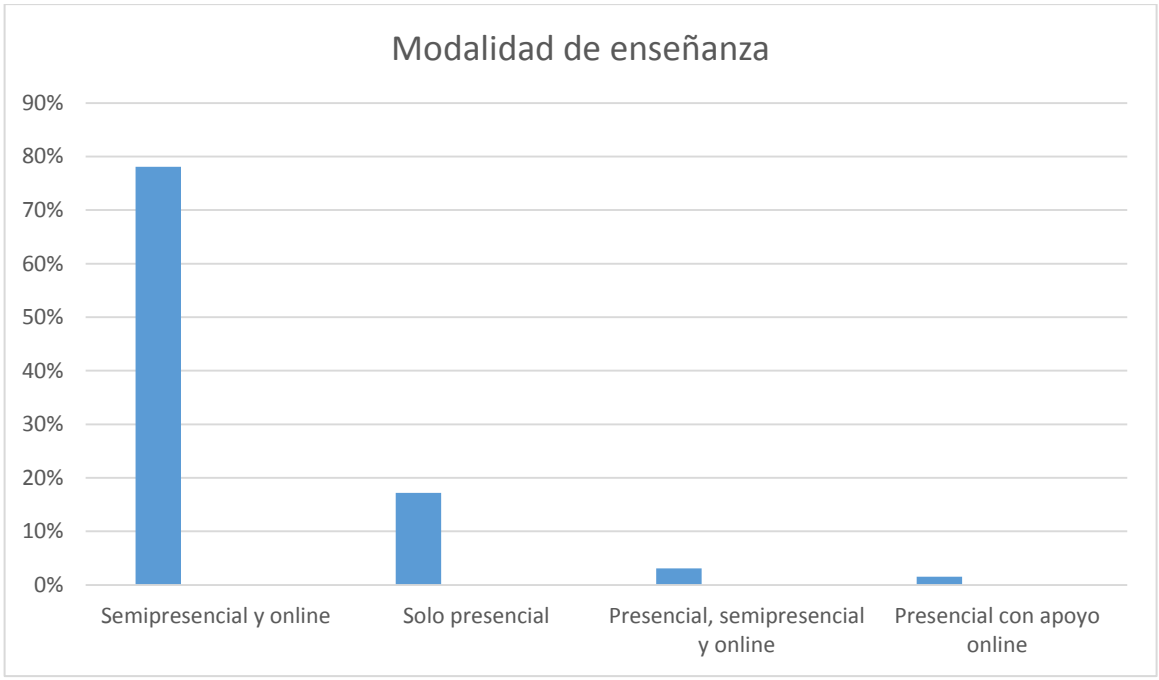


Figura 99. Modalidad de enseñanza.

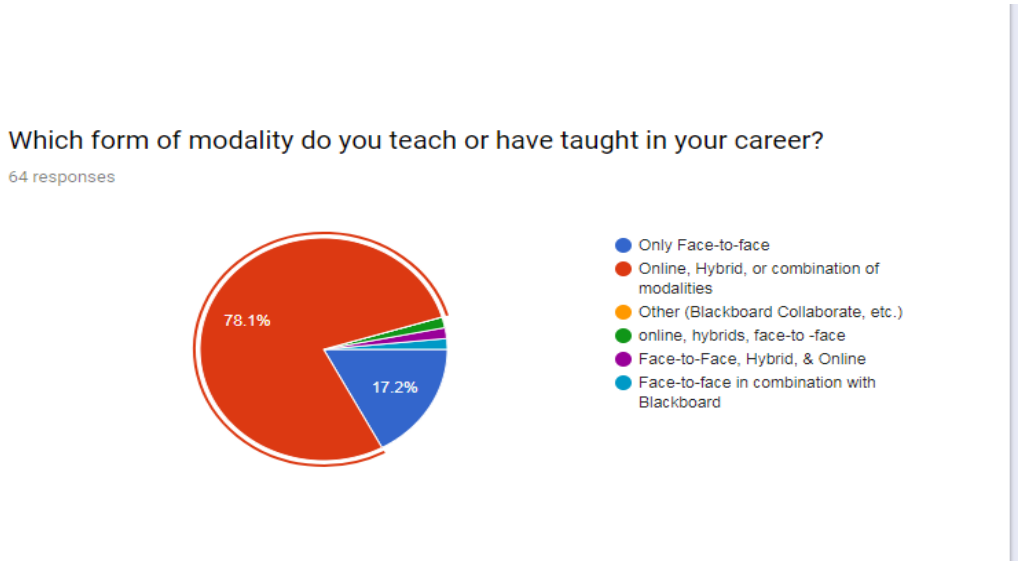


Figura 100. Captura de pantalla de las respuestas en Google Form.

En el curso de Otoño 2018, se imparten en Odessa College 1759 clases, de las cuales 450 (25.5%) son totalmente online. La implantación en la mayoría de las clases de las 8 semanas en lugar de las 16 semanas, ha derivado en la dificultad de mantener clases totalmente presenciales, puesto que para cubrir las horas que hacen falta de instrucción para los créditos, esto supondría tener 6 horas de clase a la semana, en el caso de las clases de tres créditos (la mayoría de las clases) u ocho horas a la semana en el caso de las clases de cuatro créditos, como es el caso de las clases de español. Esto, tanto para los alumnos como para los profesores es muy difícil de cumplir.

Es por este motivo, que la mayoría de los profesores (78.1%) no enseña o ha enseñado clases presenciales, solamente clases semipresenciales o totalmente online. Algunas clases, como las de enfermería, que son de laboratorio y prácticas en el hospital clínico, son totalmente presenciales, pero algunos profesores ponen algún material de clase, como páginas web o artículos que pueden resultar interesantes para los alumnos, o tests.

Hay que aclarar que toda clase en Odessa College, sin importar la modalidad, tiene que tener un espacio en Blackboard, donde el profesor tiene que tener visible su currículum, la forma de contacto, el programa de la asignatura, y los objetivos de aprendizaje, que vienen dados por el Ministerio de Educación de Texas. Se anima también a que los profesores pongan las notas en Blackboard, de forma que el alumno pueda saber en todo momento cuál es su nota en la clase, así como los exámenes, trabajos finales, etc.

Pregunta 3. «En la actualidad, la mayoría de tus clases son:»

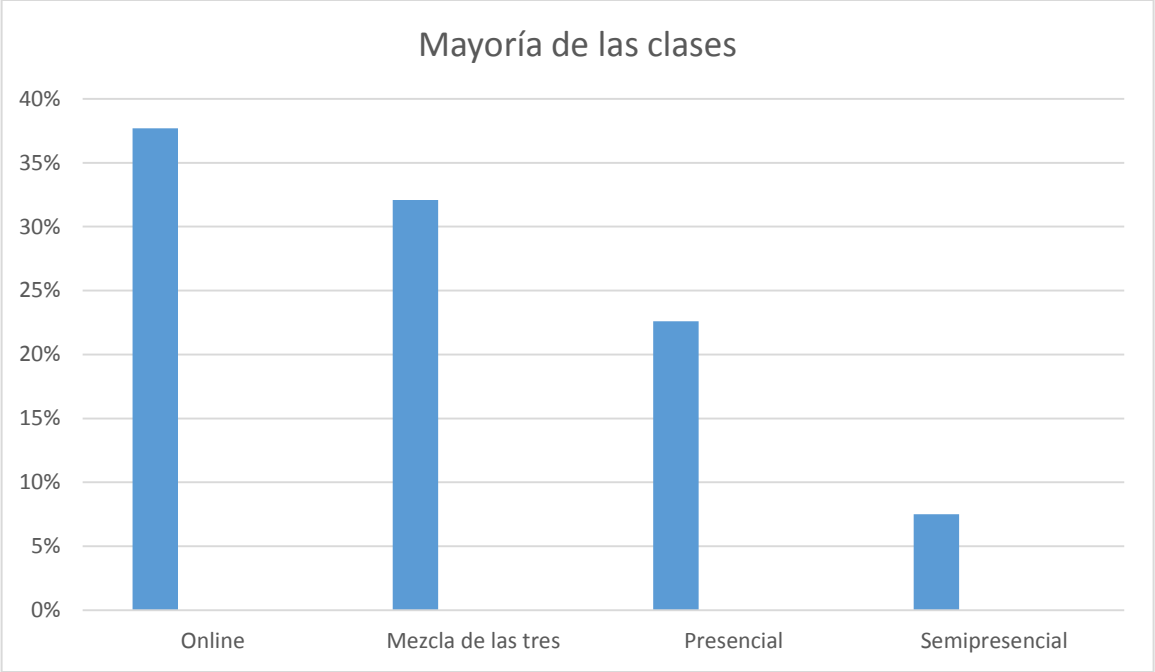


Figura 101. Mayoría de las clases en la actualidad.

Se puede observar que aún existe un número relativamente alto (22.6%) de profesores que imparte clases totalmente presenciales. Esto se debe a dos factores:

1. La cantidad de clases de crédito dual, donde el profesor acude al instituto (hay dos institutos en el campus y otro en un radio de un kilómetro).
2. Las clases de disciplinas como soldadura, teatro, cosmetología, etc., que tienen un componente práctico muy importante y los alumnos las prefieren totalmente presenciales. No obstante, clases como «Teoría de la Música» o la parte teórica de la química de los tintes para el cabello para una aspirante a peluquera, por ejemplo, también se pueden tomar online en Odessa College.

Pregunta 4 « ¿Cuántos años de experiencia lleva enseñando online?»

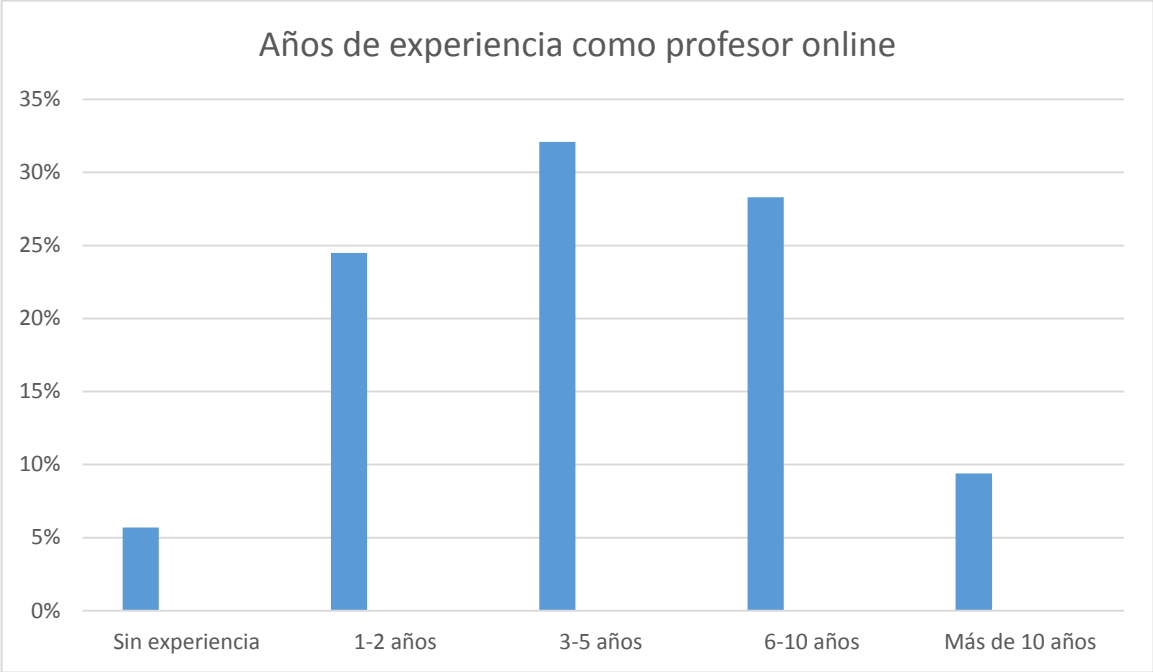


Figura 102. Años de experiencia enseñando online.

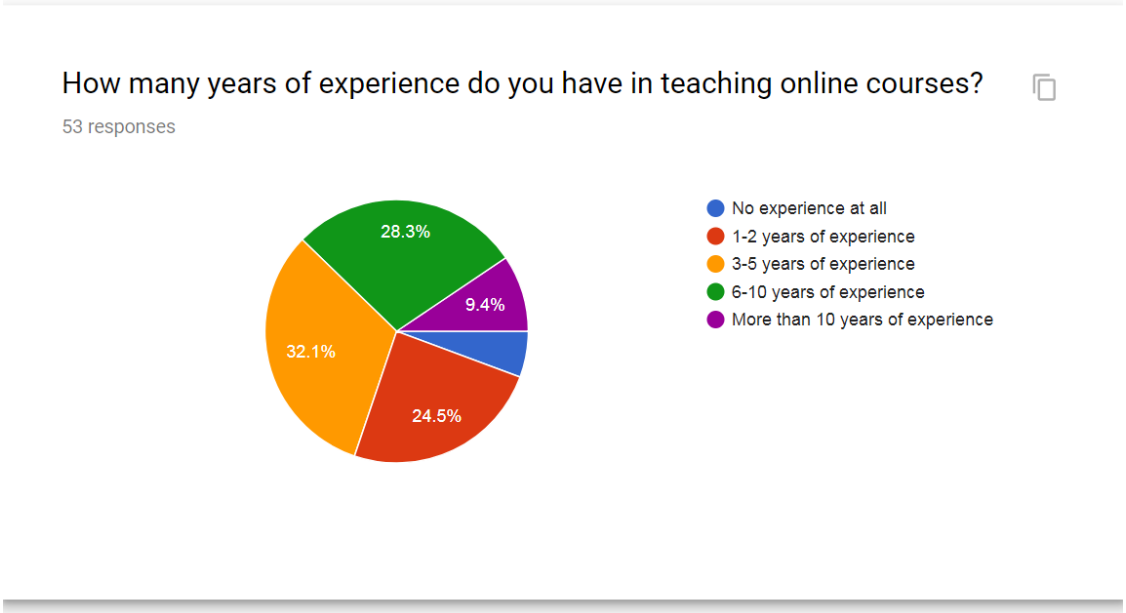


Figura 103. Captura de pantalla de las respuestas en Google Form

Esta respuesta nos indica el cambio a la enseñanza online, que como se explica en la entrada del 29 de Noviembre del 2017, «The History of Online *Education*» (www.petersons.com)

Según llegábamos al final de la primera década del nuevo siglo, no se podía obviar por más tiempo el impacto de la enseñanza online en educación. El número de estudiantes que recibían cursos online se incrementó en un 187 %, y había alrededor de 5.5 millones de estudiantes en todo el mundo que estudiaban al menos un curso online. Además, las universidades tradicionales empezaron a ampliar no solamente el número de clases online, sino también el número de grados completos disponibles online**.** (www.peterson.com/blog)[132]

Por este motivo, la respuesta es lógica en cuanto a que solamente un 3% respondió no tener experiencia, mientras que la mayoría (32.1%) contestó tener entre 3-5 años de experiencia.

Pregunta 5 ¿Se siente seguro de sí mismo enseñando de forma presencial?

[132] As we approached the end of the first decade of the new century, the impact of online learning on education could no longer be denied. The number of students taking online courses jumped a whopping 187%, and there were about 5.5 million students worldwide who were taking at least one class online. Moreover, traditional universities began expanding not only the number of online courses but the number of entire degree programs available online.

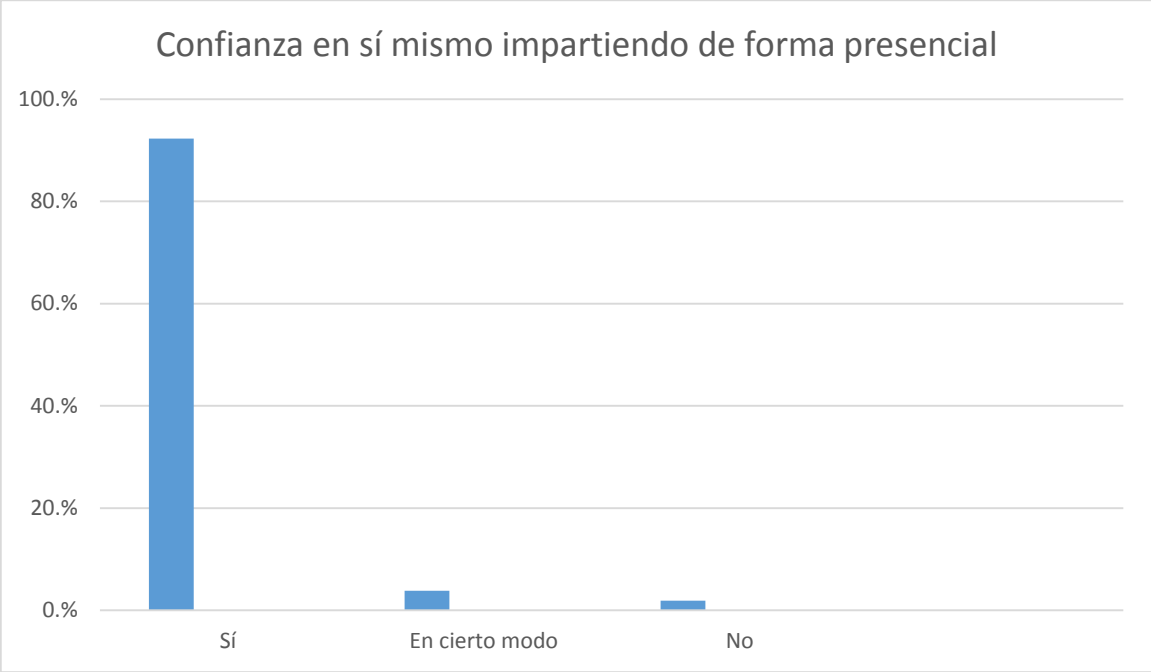


Figura 104. Confianza impartiendo de forma presencial.

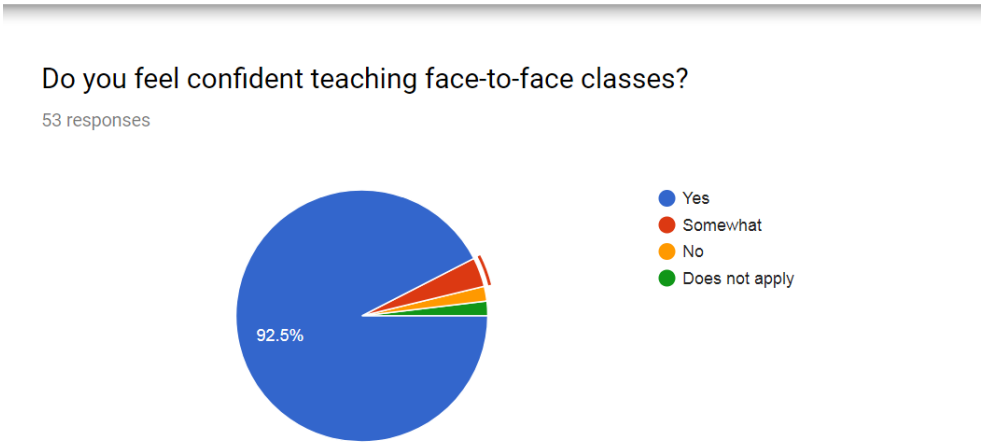


Figura 105. Captura de pantalla de la respuesta en Google Form.

Un 92.5% de los encuestados que respondieron a esta pregunta reconoció sentirse seguros de sí mismo enseñando de forma presencial. Al requerimiento de que explicaran este posicionamiento, 25 encuestados respondieron con una respuesta abierta. Estas son algunas de las respuestas:

- Me encanta enseñar e interactuar con los alumnos.
- Tengo contacto inmediato con los alumnos y puedo ver si me siguen o no.
- Como persona extravertida, disfruto de las clases presenciales.
- Me siento más seguro en las clases presenciales que en las clases virtuales. Las clases presenciales siempre me resultan más divertidas.
- Llevo haciéndolo 32 años.
- Me gusta la gente y me gusta relacionarme con ellos en persona.
- Años de competición en debates y práctica de derecho me han entrenado a estar cómodo frente al público. Trabajo muy bien en las clases presenciales, ayudando a los alumnos a navegar a través de una discusión crítica del material y abriendo su mente a las posibilidades de conflictos con la ley y nuestras convenciones sociales.

Como se puede apreciar en las respuestas, los profesores valoran esa interacción con el alumno, verles las caras, lo que les hace también conocedores de si el estudiante ha entendido el contenido o no, siendo esto lo que más aprecian de las clases presenciales o semipresenciales y lo que más temen de las clases online.

Aunque en Estados Unidos la educación online lleva implantada y creciendo de forma exponencial desde hace más de una década, son aún una buena parte de los profesores los que valoran la interacción en persona con el alumnado, y consideran que la clase presencial es la base de la educación por diferentes motivos, pero remarcando ese factor de conexión.

Es nuestra misión desde el departamento de formación romper esa barrera y hacer ver a los profesores que una clase online puede tener los elementos adecuados para resultar «divertida» (tanto para el profesor como para el alumno) e interactiva.

Pregunta 6 ¿Se siente seguro de sí mismo enseñando de forma semi- presencial?

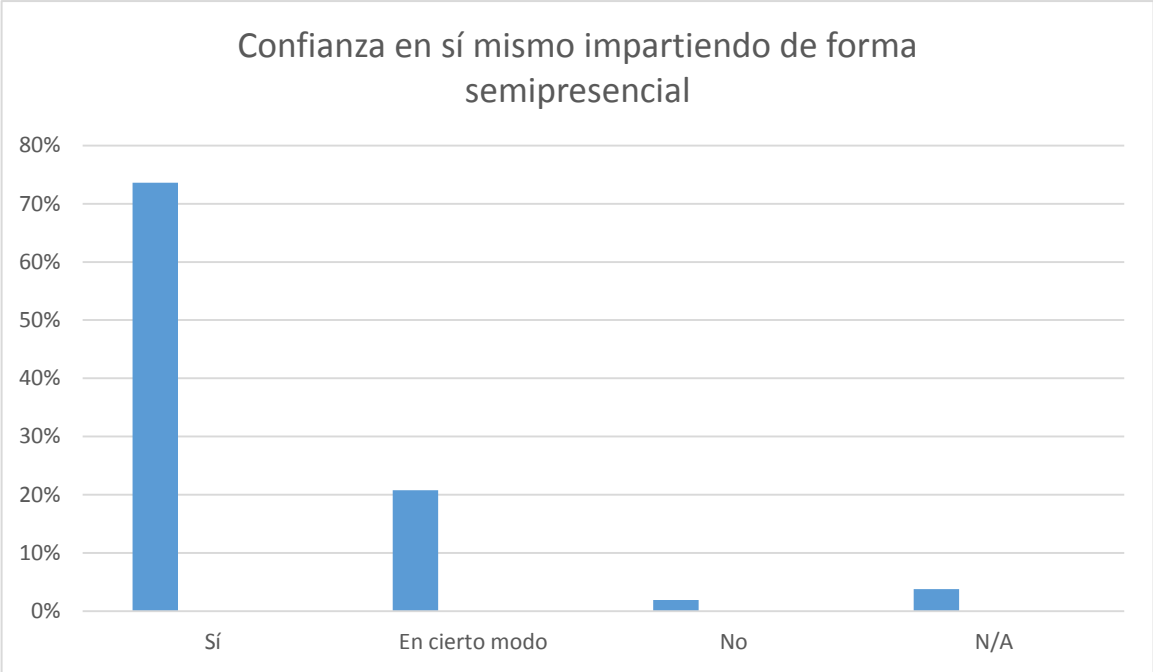


Figura 106. Confianza enseñando de forma semipresencial.

Solamente un 1 (1.9%) docente dijo no sentirse seguro de sí mismo al impartir una clase presencial. Analizando los resultados, veo que esta respuesta fue dada por un profesor de contabilidad, que afirma solamente haber enseñado online, nunca de forma presencial.

A la pregunta abierta de **Por favor, explique su respuesta**, 27 (42.18%) profesores respondieron y estas fueron algunas de las respuestas:

- Disfruto enseñando en todas las modalidades.
- Puedo invertir mi clase, y al mismo tiempo, puedo ayudar a los alumnos con los problemas que puedan tener con la plataforma online.
- La teoría que hay que enseñar se beneficia de la plataforma online y las demostraciones presenciales.

- Me he adaptado a esa modalidad.
- Sí, conozco muy bien las diferentes plataformas y sé cómo mostrar a los alumnos la manera de navegar en los cursos.
- Me gusta que las tareas puedan ser online y la parte presencial sean para la interacción.
- La clase semipresencial es básicamente una clase presencial con más trabajo realizado en casa que en la clase presencial.
- Tengo problemas intentando enseñar en la clase semi-presencial todo lo que enseñaba en la clase presencial.
- Me gusta invertir la clase y concentrarme en actividades para mejorar el contenido.
- Se puede aclarar en persona [en la clase presencial] lo que no quede claro en la clase online.
- Ha habido un progreso en mi aprendizaje desde que empecé en Odessa College en 2015, pero el concepto de clase semi-presencial se me hizo fácil. Aprender los entresijos de Blackboard requiere tiempo, pero ahora me siento bastante seguro enseñando clases semipresenciales.
- Me gusta el aspecto presencial de estas clases, pero no el virtual. Me resulta más difícil ayudar a los estudiantes que tienen problemas [con la asignatura].
- La corrección de trabajos online me resulta muy pesada.

De las respuestas abiertas se puede deducir que generalmente:

6. Los profesores consideran que la parte online y la parte presencial se complementan en la enseñanza de la asignatura, dado que pueden aprender los contenidos por su cuenta y preguntar las dudas en clase.
7. Los profesores se encuentran con el problema de adaptar el contenido de una clase presencial a una clase semi-presencial. Al intentar impartir el mismo contenido, se sienten frustrados.

8. Los profesores encuentran la interacción con el alumno, así como discernir si los alumnos entienden el contenido o no, los objetivos más difíciles de cumplir en la sección online de la asignatura semi-presencial.
9. De las tres modalidades (presencial, semi-presencial y online), la clase semi-presencial es la más valorada por el profesorado.

Pregunta 7 ¿Se siente seguro de sí mismo enseñando de forma totalmente online?

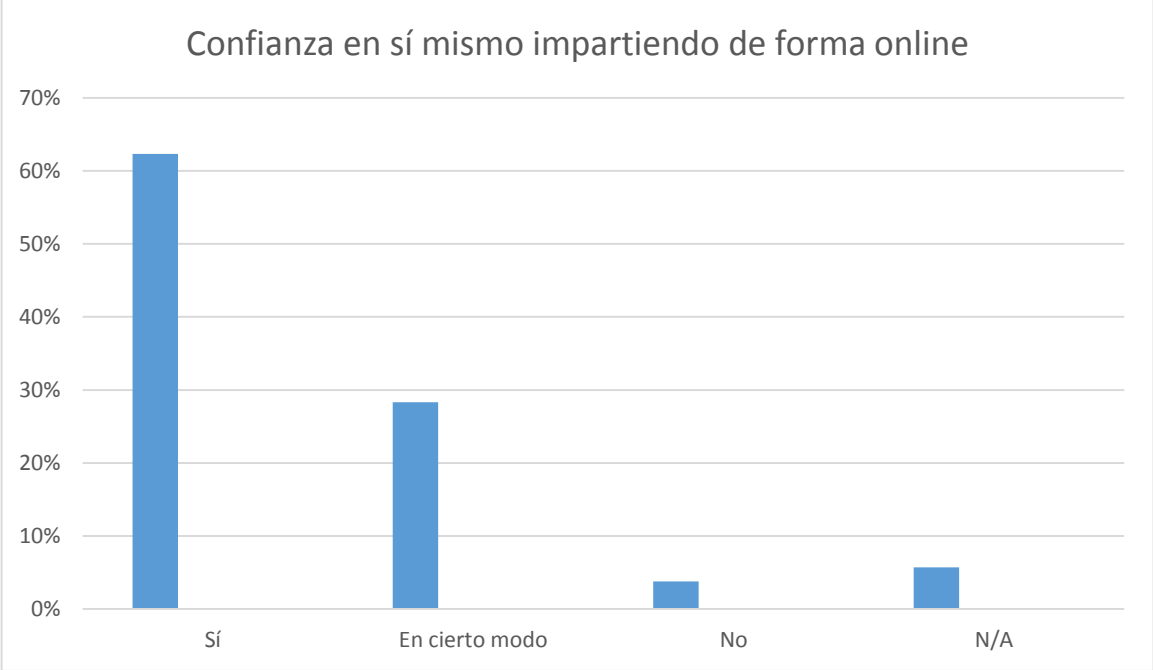


Figura 107. Confianza enseñando de forma online.

28 (62.3%) de los profesores encuestados declaró sentirse seguro enseñando clases totalmente online. Estas fueron algunas de las respuestas abiertas:

- Confío en las señales no verbales que me indican cuando los alumnos están confundidos. La enseñanza online elimina esas señales, de forma que los alumnos que no entienden el material pasan desapercibidos. No hay material o tareas que puedan suplir la falta de conexión entre el docente y el alumno. Mis alumnos presenciales y

semipresenciales acuden a mí cuando tienen un problema. Mis alumnos online dependen demasiado en su propio entendimiento, sin buscar orientación o aclaración.

- Siento que puedo crear una clase que funcione automáticamente (de forma que los alumnos puedan seguirla a su propio ritmo), pero no estoy seguro de que la experiencia sea válida para ellos.
- Aunque yo disfruté las clases de recibí porque podía trabajar rápidamente a mi propio ritmo, me resulta difícil mantener una conexión con los alumnos.
- Las disfruto ahora que sé cómo crear relaciones entre los alumnos y conmigo. No me gustaba cuando eran entidades anónimas enviando su trabajo.
- Tengo más tiempo para responder y preparar las cosas.
- Esta forma funciona mejor con alumnos adultos y estudiantes no tradicionales.
- Me parece que puedo tener más tiempo con cada alumno de forma virtual. Intento estar en constante comunicación con el alumno para crear un entorno similar al aula.

De las respuestas abiertas se puede deducir que:

1. La conexión profesor-estudiante es el factor clave para los profesores, y para llegar a ello hace falta experiencia y formación. El apoyo por parte de la institución es clave para acelerar este proceso.
2. Una vez que el profesor se siente seguro en ese terreno, el docente disfruta del control del tiempo que dedica a la clase, a mejorar los contenidos, y a los alumnos, aunque los profesores reconocen que llegar a tener esa seguridad, requiere tiempo y esfuerzo.
3. Los profesores sienten que los alumnos tradicionales, esto es, los que entran en la enseñanza superior inmediatamente después del instituto, funcionan mejor en la clase presencial. Es un comentario común que aunque estos alumnos son jóvenes y se pudiera pensar que tienen más experiencia con los ordenadores, a la hora de dar una clase online, presentan una serie de problemas.

Pregunta 8 ¿Se sintió seguro/a de sí mismo/a enseñando de forma online o semi-presencial cuando comenzó a impartirlas?

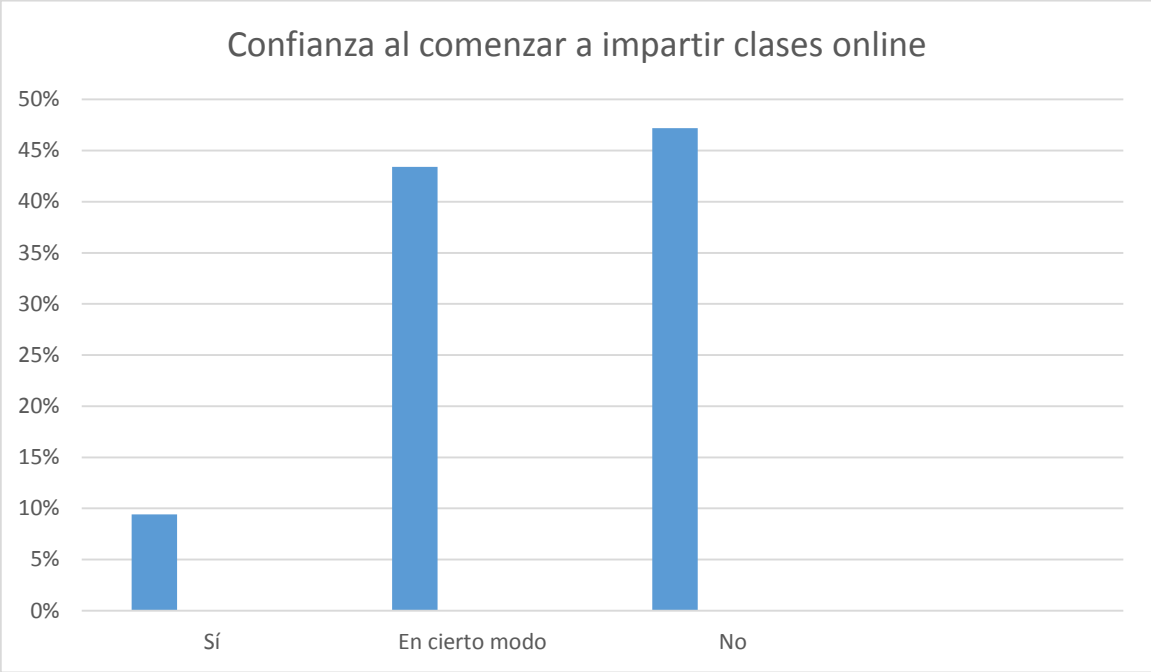


Figura 108. Confianza al empezar a impartir clases online.

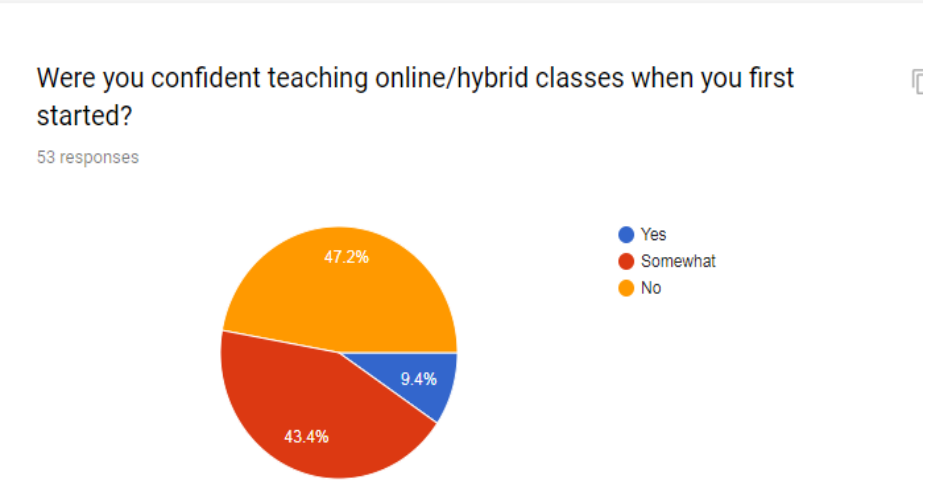


Figura 109. Captura de pantalla de las respuestas en Google Form.

El 47.2% respondieron que no, el 43.4% «en cierto modo» y el 9.4 respondieron «sí». En la explicación, hubo todo tipo de respuestas (35 profesores, 63% respondieron a la pregunta abierta).

Estas fueron las respuestas más significativas:

- No pensaba que sabía lo suficiente para trabajar bien en la modalidad online.
- Tecnología
- ¡No me sentía seguro enseñando ninguna modalidad aún!
- Muchos de los profesores que enseñaban online donde yo lo hacía daban muy poca información al alumno sobre las tareas, sin embargo, la institución reprendía o criticaba a los profesores por asuntos que parecen menores. Por este motivo, había alguna tensión por saber lo que quería la institución.
- No sabía qué esperar cuando empecé a enseñar online. No obstante, con el tiempo he llegado a estar mucho más cómodo.

Pregunta 8a. ¿Por qué? ¿Por qué no?

Estas fueron algunas de las respuestas abiertas:

- ¡No me sentía seguro enseñando ninguna modalidad aún!
- Todos mis estudios habían sido online
- La primera clase online que creé era para una compañía, y no sentí que tenía las habilidades requeridas. Esa fue en parte la razón por la que estudié un máster, porque esa experiencia me hizo darme cuenta de que no todos los docentes tienen las habilidades y el conocimiento necesario para dar el salto a la plataforma online.
- Intentar construir mi clase y «aprender» el contenido fue una experiencia abrumadora.
- No sabía qué esperar cuando empecé a enseñar online. No obstante, con el tiempo he llegado a estar mucho más cómodo.
- Era diferente, así que había que hacer cambios. Pero enseñar es enseñar.

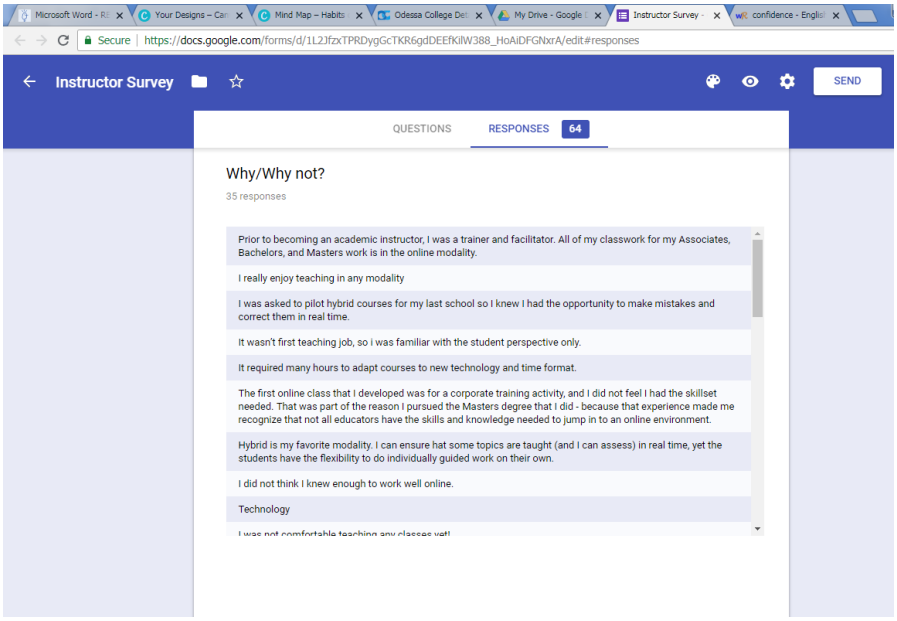


Figura 110. Captura de pantalla de las respuestas abiertas en Google Form.

Por las respuestas se puede observar que los profesores en la mayoría de los casos, se sintieron inseguros al tener que enseñar online cuando aún sentían que no estaban preparados bien por no conocer la plataforma (Blackboard), la tecnología, lo que se esperaba de ellos, o simplemente no tener experiencia suficiente como profesores, en general. Se puede apreciar que la formación en la metodología y pedagogía, así como la experiencia, son factores determinantes para la seguridad del profesor. El hecho de haber asistido a alguna clase online como alumno facilita este paso a la enseñanza online. También parece ser positivo que el profesor tenga experiencia en la enseñanza presencial antes de enseñar online.

Pregunta 8b. ¿Hay algún comentario adicional que le gustaría añadir con respecto al nivel de confianza en sí mismo en las diferentes modalidades de enseñanza o algo más?

De los 64 encuestados, 13 profesores (20.32 %) respondieron, de los cuales 6 (46.15%) respondieron «no»; 7 de ellos (53.84%) respondieron de forma abierta. Algunas de sus respuestas fueron:

- Creo que la enseñanza/aprendizaje online puede ser una gran herramienta y una experiencia de aprendizaje excelente. Es solo que creo que necesito más entrenamiento para ser un buen docente online.
- Me siento más seguro enseñando online porque tengo tiempo para pensar mis respuestas a los alumnos. A veces siento que me trabo mucho en la interacción de la clase presencial.
- Lo que funciona para un docente puede no funcionar para otro. La libertad de enseñar según nuestros conocimientos es tan importante como la noción de que los alumnos tienen diferentes modos y ritmos. No es aceptable respetar los diferentes estilos de aprendizaje pero no los diferentes estilos de enseñanza.
- Creo que dibujar una línea divisoria entre la clase semi-presencial y la virtual es un error. Deberíamos tener una especie de clase «flexible» donde los alumnos pudieran elegir la modalidad basada en la comprensión del material o la tarea. Esto permitiría al profesor poner atención en los alumnos que necesiten ayuda adicional, concedería permiso a los estudiantes que entienden el material para evitar las explicaciones extra que no necesiten, y animaría a los alumnos que de otra manera se quedarían callados a participar en grupos donde todos tienen que asistir porque necesiten o deseen ayuda adicional

De las respuestas a estas preguntas se puede deducir la importancia que los docentes dan a la parte online de una clase, pero necesitan tiempo y entrenamiento para sentirse seguros.

La siguiente sección de la encuesta versó sobre la enseñanza presencial.

Enseñanza Presencial

La primera pregunta fue sobre los años de experiencia enseñando de forma presencial.

Pregunta 9. ¿Cuántos años de experiencia lleva enseñando de forma presencial?

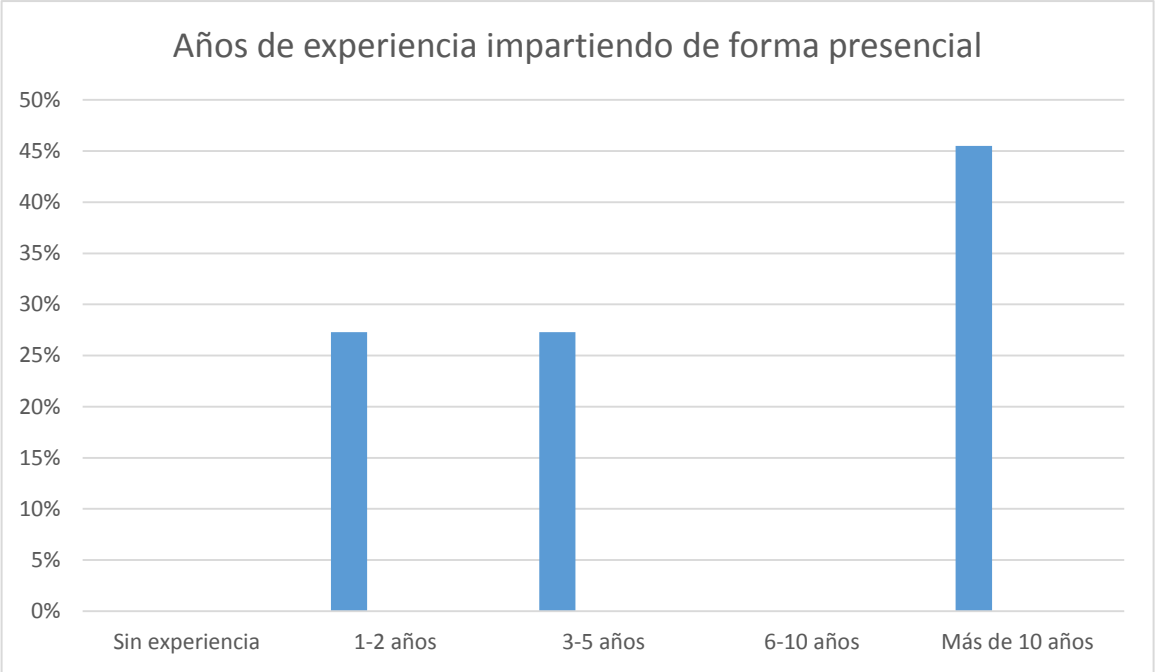


Figura 111. Años de experiencia impartiendo de forma presencial.

Como ya se ha indicado, el profesorado de Odessa College es, en general, muy nuevo. Tomando el *School of Arts and Humanities* como representativo, vemos que:

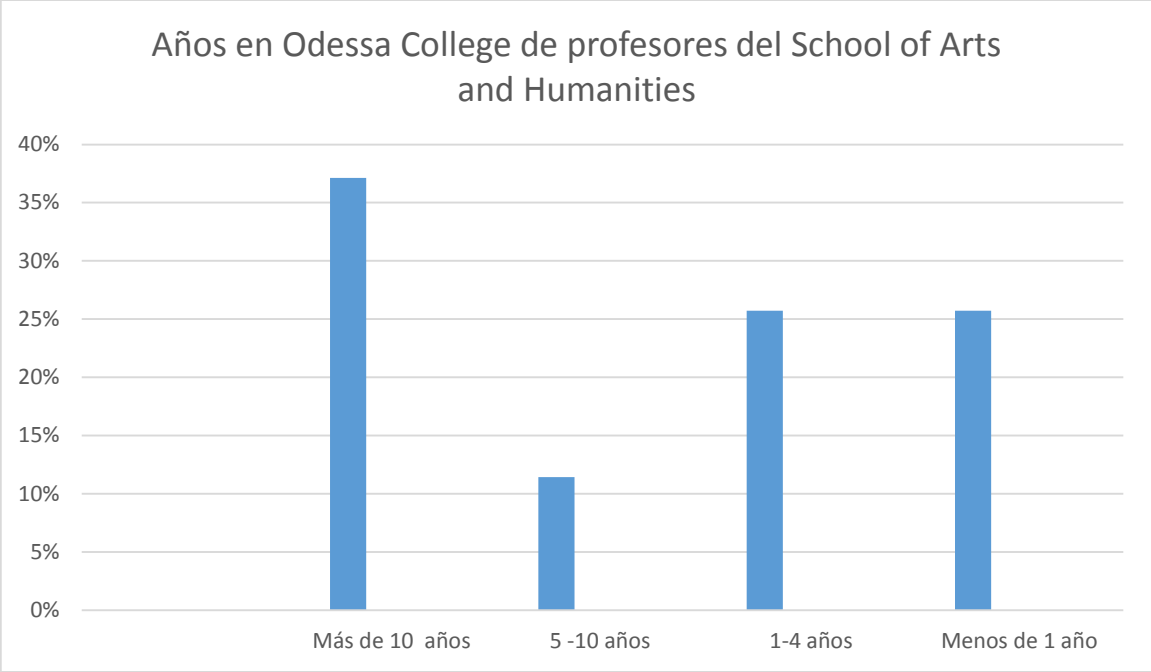


Figura 112. Años trabajando en Odessa College.

Hay que resaltar que ningún profesor ha comentado que no se siente cómodo enseñando de forma presencial, aunque algún profesor ha mostrado las ventajas de la enseñanza online, como «me da tiempo a pensar mi respuesta». Esto demuestra que aún la forma presencial se ve como la forma «natural» de enseñanza.

Pregunta 10a. Por favor, explique sobre su nivel de confianza enseñando de forma presencial.

Se les pidió también que explicaran los motivos en una respuesta abierta, a lo que 10 docentes respondieron. Estas son algunas de las respuestas:

- Se ajusta a mi personalidad y en una clase presencial conecto mejor con los alumnos.
- Me siento seguro en la clase presencial porque recibo información inmediata de los alumnos tanto verbalmente como con la expresión facial. Me gusta interactuar con los alumnos en persona, desarrollar actividades y convertir el aprendizaje en diversión.

- Solamente quiero aprender más acerca de cómo hacer participar a los alumnos. Siempre siento que no hago lo suficiente.
- Llevo enseñando de forma presencial durante 33 años.
- Me encanta ver la cara que muestra que aprendieron algo que no sabían.

Algunos profesores respondieron de una manera lógica, alegando su tipo de asignatura para preferir las clases presenciales ("una clase de teatro tiene que ser presencial", por ejemplo).

Los profesores, en su mayoría, remarcaron la interacción con el estudiante, esa seguridad que da disponer del lenguaje de los alumnos, tanto el verbal como el corporal, para saber si entienden el contenido.

Pregunta 10b. Por favor, explique el motivo por el que nunca ha impartido una clase semi-presencial u online y si se plantea hacerlo en el futuro.

La intención era saber el verdadero motivo por el que no se impartían esas clases, porque a veces las ideas de las instituciones o la necesidad de los alumnos marcan pautas y los profesores tienen poco de decir. 8 profesores (12.5% de la totalidad de profesores y 80% de los que respondieron no enseñar de forma semi-presencial u online) contestaron a esta pregunta abierta. :

- Falta de experiencia.
- Mis clases incluyen material online, pero en teoría son presenciales. Estaría dispuesto a enseñar de forma online y/o semi-presencial.
- Nunca he enseñado online porque nunca he tenido la oportunidad de hacerlo. Me encantaría tener la oportunidad de experimentar la enseñanza online.
- La mayoría de las clases de teatro no son efectivas como clases online.
- Tradicionalmente las clases de coro y voz son presenciales. Tendría en cuenta la opción de ser preparador vocal, de dicción, y artístico de manera online.

De las respuestas se deduce un interés general por parte de los profesores de aprender, de intentarlo. Incluso el profesor de canto considera que es posible instruir de forma eficiente, lo cual creemos que no hubiera sido imaginable hace unos años.

Pregunta 10c ¿Qué tipo de ayuda le gustaría tener si empezara a enseñar de forma semi-presencial u online? ¿Qué necesitaría para sentirse seguro?

9 profesores respondieron a esta pregunta abierta (14.6% y 90% de los que respondieron no enseñar de forma semi-presencial u online). Esta pregunta es de gran importancia para analizar la ayuda que se le puede dar a los docentes.

Todos los profesores remarcaron la necesidad de tener apoyo (de un mentor, jefe de departamento) o entrenamiento (especialistas en formación online) y la necesidad de la experiencia. Estas fueron algunas de las respuestas:

- La formación es importante, pero creo que lo que tienes es que hacerlo.
- Más instrucción en rúbricas de escritura, más ideas de formas de crear contenido online interesante.
- Ahora mismo me parece que tenemos a nuestro alcance las herramientas necesarias.
- Me encantaría aprender las diferencias en la docencia y cómo estar seguro de que los alumnos están aprendiendo de verdad.

Pregunta 10d ¿Tiene algún comentario que le gustaría añadir?

Al preguntar por comentarios adicionales al respecto, 6 profesores respondieron, de los cuales 3 respondieron que no tenían ningún comentario y otros 3 profesores añadieron:

- Me temo que los profesores serán reemplazados pronto por avatares.

- Estoy abierto a lo que sea por ayudar al *college* y a los estudiantes, pero las clases presenciales son mi punto fuerte y lo que enseño en la actualidad.
- Podría enseñarse online de forma competente. Mi experiencia en francés, alemán e italiano y en canto podría beneficiar a los estudiantes del Conservatorio de Sanghai, por ejemplo.

De las respuestas a la pregunta 10 deducimos que los docentes con más años en la docencia, aunque en un principio son más escépticos frente a la enseñanza online, una vez que aprenden el manejo, son más seguros. La experiencia que poseen les sirve para adaptarla a la modalidad online, y se sienten más proclives a probar algo nuevo, mientras que el profesor sin experiencia, aunque sea más joven y el medio online sea más natural para él, aún necesita el «rodaje» de las clases presenciales.

La siguiente parte de la encuesta fue sobre las herramientas TIC de escritura online. La primera a evaluar fue el foro de discusión.

HERRAMIENTA: FORO DE DISCUSIÓN

Pregunta 11a ¿Utiliza o ha utilizado alguna vez el foro de discusión en sus clases?

La totalidad de los profesores (100%) respondieron a la pregunta:

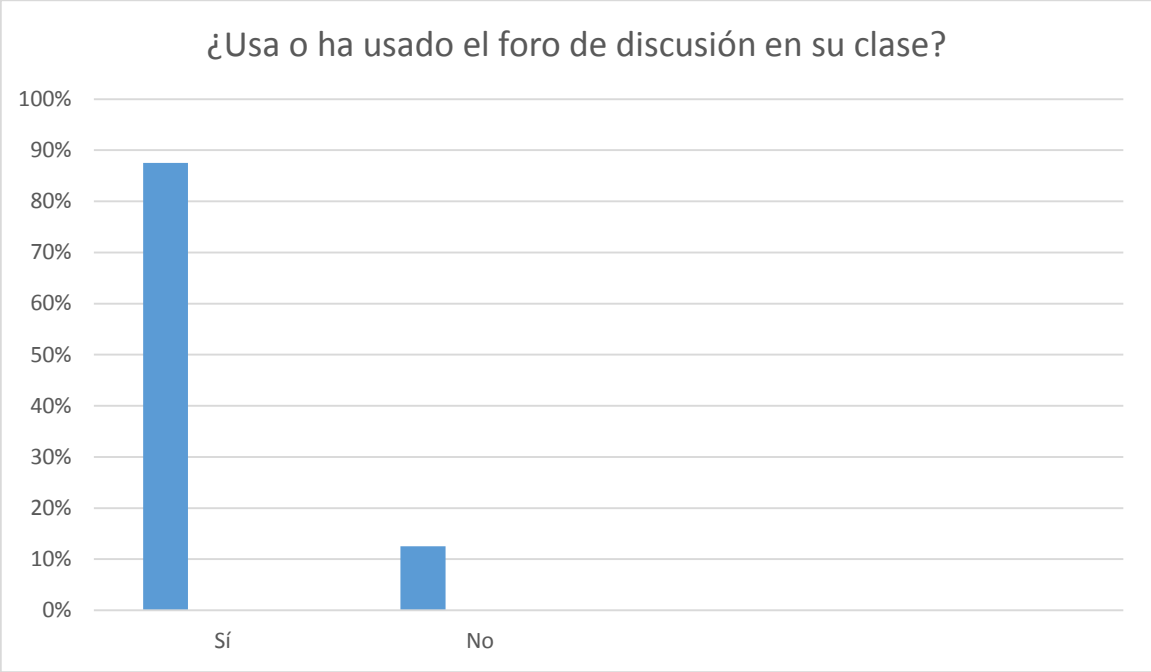


Figura 113. Resultados pregunta 11a.

Como se puede ver, el foro de discusión es ampliamente utilizado en las clases, siendo la herramienta TIC más empleada. Las discusiones en clase son el ejemplo que el profesor parece tener en mente para reproducir en sus clases online.

Pregunta 11b ¿Cuál es el propósito del foro de discusión en su clase?

Se pidió a los profesores que marcaran todos los usos que dieran al foro de discusión en la clase. Las opciones a elegir eran estas (seguido del número de profesores que marcaron la respuesta y el porcentaje):

Figura 114. Resultados a la pregunta 11b.

Hay que aclarar que los profesores podían elegir tantas opciones como desearan.

Como podemos observar, el mayor uso que se le da al foro es para que hablen de temas relacionados con la materia de clase, como el caso de la clase de OSHA, o seguridad, donde los alumnos tenían que comentar noticias relacionadas con accidentes en el trabajo y discutir la manera en la que podían haberse evitado.

Pregunta 11c. Si el propósito es otro, explíquelo.

Dentro del apartado «con otro propósito», los encuestados tenían una casilla para explicar el uso. Estas fueron las respuestas:

- Para compartir experiencia clínica
- Para revisión entre compañeros
- Para «preguntas y respuestas», de forma que los alumnos puedan ayudarse unos a otros sin tener que contactar conmigo de forma innecesaria
- Para que los alumnos compartan los borradores de los trabajos
- Para dar a los alumnos la oportunidad de expresar sus pensamientos en palabras utilizando lenguaje académico y mejorar su escritura

Según las respuestas de los profesores, los usos más comunes son para la presentación a la clase y las preguntas que implican pensamiento crítico.

Pregunta 11d. ¿Cuál es su papel en el foro de discusión?

El papel del profesor en el foro es importante, ya que mediante la intervención de este, el alumno puede deducir la significación del foro en la clase. De los 64 profesores, 56 (87.5%) respondieron:

- 20 profesores (35.7%) declararon participar activamente, escribiendo entradas y respondiendo a las entradas de los alumnos.
- 18 profesores (32.1%) dijeron leer las entradas y contestarlas, pero sin expresar su opinión.
- 8 profesores (14.3%) dijeron poner su entrada al principio y de vez en cuando responder a las entradas de los alumnos.
- 6 profesores (10.7 %) dijeron que solamente leían las entradas y comentarios de los alumnos, pero no participaban.
- 3 profesores (5.4 %) dijo poner su entrada solamente al principio del curso para que los alumnos tuvieran un ejemplo de lo que se les pide.

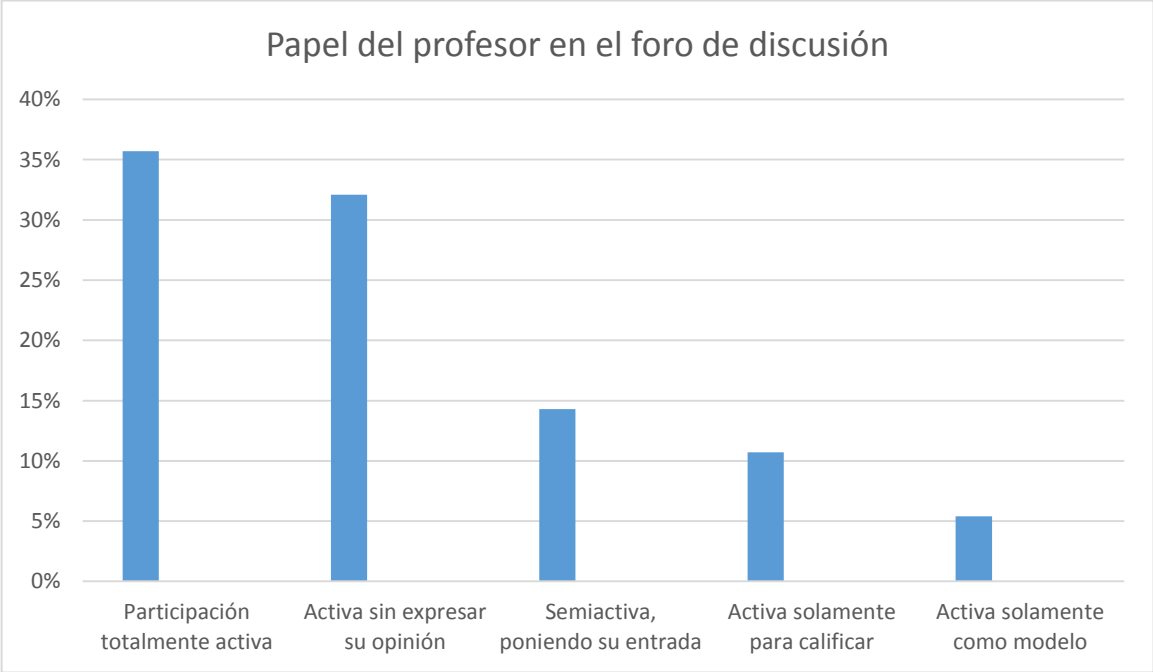


Figura 115. Resultados a la pregunta 11d.

Referente a esta pregunta, parece interesante relacionarla con el nivel de satisfacción del profesor con el funcionamiento del foro, ya que parece lógico pensar que el foro va a ser más participativo si los alumnos ven que el profesor participa activamente en ellos.

En el apartado de «otros», dos profesores exponen que el papel que adoptan en el foro depende de la clase, de la participación por parte de los alumnos y de la finalidad del foro.

Esto parece ser el denominador común. El foro de discusión es la herramienta más utilizada y la inmensa mayoría de los profesores (87.5%) dicen usarla, pero ser activo en el foro requiere tiempo, así que cuando la clase es intensa, el profesor no tiene tiempo para leer, y especialmente responder a todas las entradas y comentarios.

Pregunta 11e. Si ha respondido «otro», por favor, explíquelo:

A esta pregunta abierta respondieron dos profesores. Sus respuestas fueron estas:

- No sabía cómo responder esta pregunta porque lo he utilizado de muchas maneras. En el primer foro, pongo mi entrada al principio y luego comento en las entradas de los alumnos. En algunos cursos donde hay muchos participantes, normalmente pongo nota a las entradas y pongo comentarios en el *grade book*[133] .También tengo clases en las que empiezo la discusión y participo varias veces a la semana de forma activa.
- Depende del propósito del foro. A veces solamente leo las entradas, pero no participo. Otras veces pongo comentarios, opiniones, opiniones contrarias, etc. A veces participo de forma muy esporádica, otras frecuentemente. Como digo, depende.

Pregunta 11f. ¿Tiene unas reglas de participación en el foro de discusión? Si es así, por favor, explíquelas brevemente:

De los 64 profesores, 45 respondió a esta pregunta abierta.

En las respuestas abiertas, una parte importante de los profesores (18) dijo tener unas reglas similares en el foro, los alumnos tienen que publicar su respuesta original a la pregunta del foro y responder al menos a un alumno (la mayoría dijo a dos, y alguno a tres). Por este motivo, y para dar tiempo a los alumnos a responder, los profesores generalmente tienen un día asignado en mitad de la semana para que estén publicadas las entradas, que suele ser a mitad de la semana.

Los profesores mostraron en general preocupación porque los comentarios a otros compañeros fueran más allá de un simple «estoy de acuerdo», «yo también», o «buena entrada», por lo que algunos de ellos incluyen reglas como:

- Un mínimo de frases o palabras
- Respuestas razonadas

Estas son algunas de las respuestas:

[133] Sección de Blackboard donde el alumno ve sus notas y los comentarios del profesor

- Todos deben haber publicado su entrada a mitad de semana (si el curso se abre el domingo[134], la entrada inicial tiene que estar publicada el miércoles). Y tienen que contestar a la entrada de dos compañeros para el sábado siguiente.
- Se les pone nota porque son pequeños trabajos de investigación, con estrategias AVID incluidas.
- Es una tarea requerida que supone el 20% de la nota del curso.

Los profesores mostraron de forma generalizada la preocupación o frustración por la pobre implicación en el foro de discusión. Este problema se afronta comúnmente con unos requerimientos para obtener los puntos, pero incluso así, a los profesores les cuesta motivar a los alumnos a participar.

Pregunta 11g. ¿Cómo puntúa el foro de discusión en la nota final de su clase? Marque lo que corresponda:

[134] Aunque las clases empiezan oficialmente de forma general los lunes, los alumnos tienen acceso al material online un día o dos antes, de forma que puedan conocer al profesor y el material necesario cuando empiece el curso.

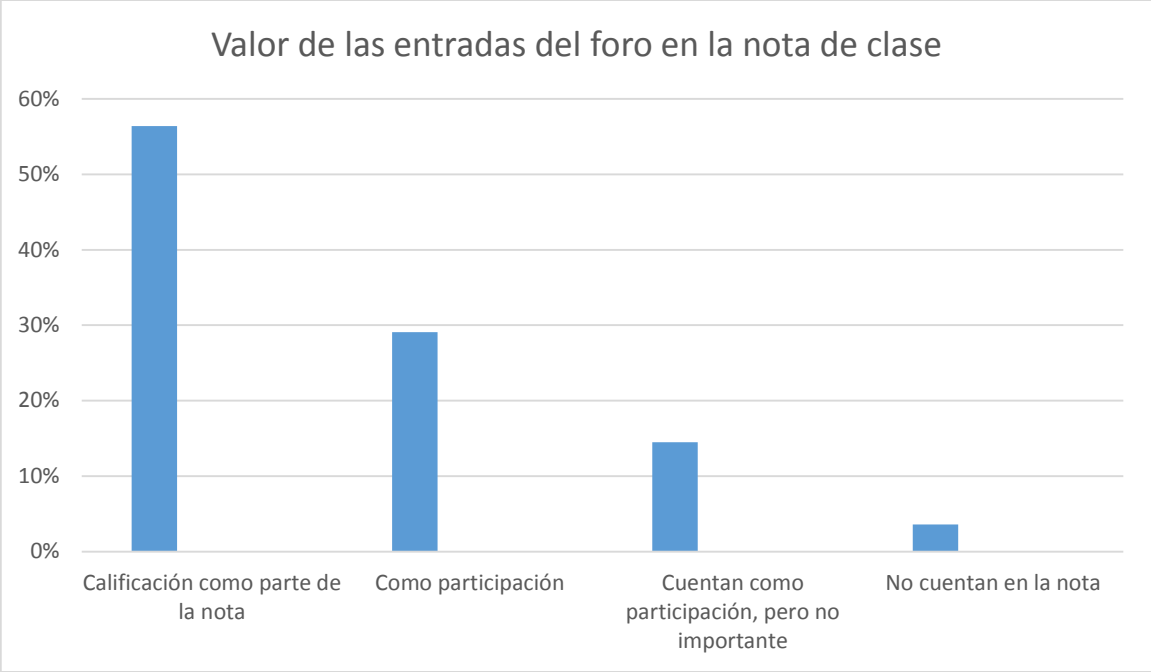


Figura 116. Resultados a la pregunta 11g.

Pregunta 11h. Si ha respondido «otra», por favor, explíquese:

De los 55 profesores, 4 (7.27%) respondieron a esta pregunta de forma abierta y estas fueron las respuestas:

- Su nota depende de la entrada original y las dos respuestas a los compañeros, que tienen que ser razonadas.
- Aunque posteriormente cuenta como un porcentaje menor de la nota, durante la primera mitad es un 40% de la nota. De esta forma se habitúan a responder y la relación entre ellos crece antes de que se reduzca al final.
- Yo puntúo según el entendimiento del material de clase, la corrección en las citas y el pensamiento crítico.
- La discusión y la participación es un porcentaje de la nota.

Pregunta 11i. ¿Considera que el foro de discusión es una herramienta que ayuda a la colaboración de los alumnos en la clase?

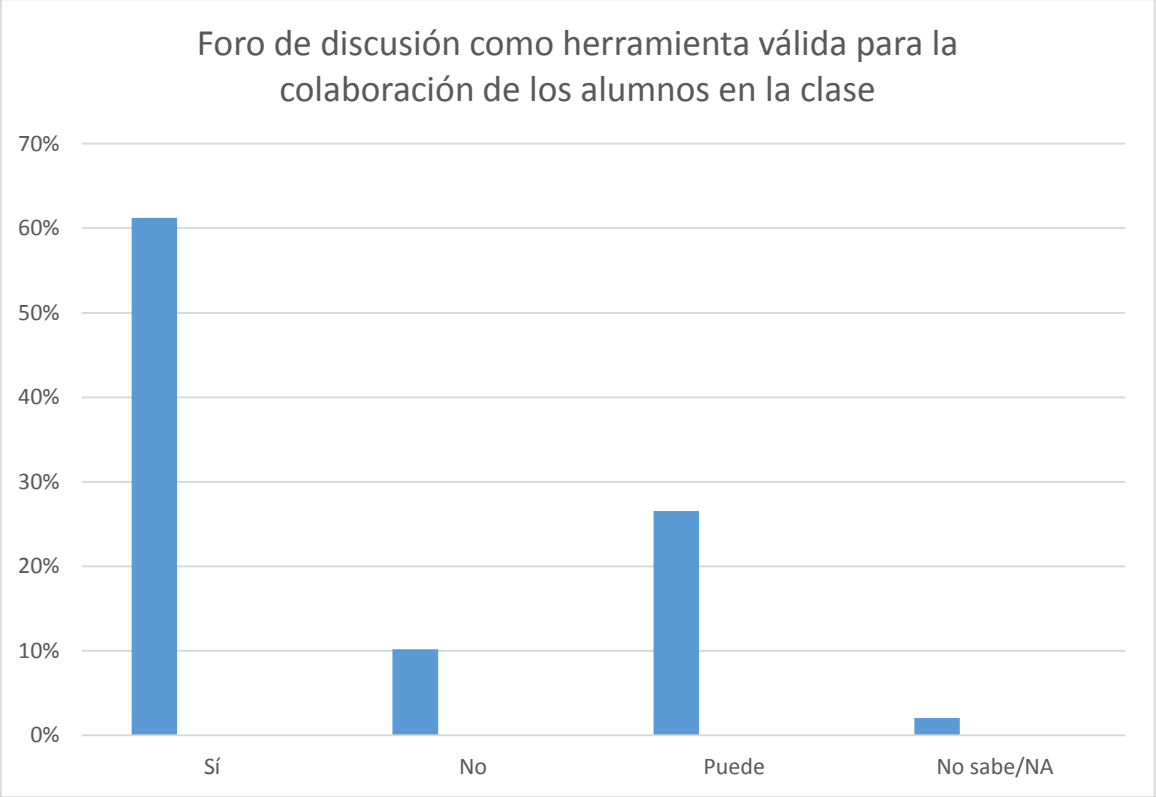


Figura 117. Resultados a la pregunta 11i.

Al pedir que explicaran su respuesta de forma abierta, las más significativas fueron:

- La verdad es que no. Creo que los alumnos lo utilizan como una tarea que tienen que completar, en lugar de como manera de relacionarse con los objetivos de la clase.
- En cierto modo, sí. Sirve como una forma de relacionarse con los alumnos mediante la comunicación escrita. Sin embargo, si los alumnos tienen mucho que trabajar para la clase, el resultado es que no se esfuerzan en el foro.

- No solamente yo lo encuentro efectivo, sino que los alumnos también. Es una de las cosas que los alumnos valoran positivamente en la evaluación final del curso.[135]
- En cierto modo, pero nunca como en las clases presenciales.
- Sí, los alumnos se conocen entre ellos en el foro. También creo que es importante que discutan el material para procesar la información.
- Sí porque los alumnos tienen que meditar lo que escriben.
- El foro es hasta efectivo hasta cierto punto. No todos los alumnos se sienten cómodos participando.
- No. Los alumnos hacen lo que sea para evitar participar. Dan respuestas mínimas, se limitan a responder «estoy de acuerdo», y evitan arriesgarse a contradecir abiertamente.
- Sí, y muestra el conocimiento que tienen y el que van adquiriendo.
- Sí, empecé a usarlos para ayudarles a construir sus propias respuestas cortas para los exámenes. Practican e intercambian información importante en ellos.

Como se puede deducir por las respuestas, el nivel de satisfacción del foro de discusión por parte de los profesores es muy variado, pero se puede deducir que el alumno se toma la tarea del foro como una parte importante de la clase y de la nota final si el profesor lo hace.

Pregunta 11j. ¿Considera que el foro de discusión es una herramienta en la promoción del pensamiento crítico de los alumnos? Por favor, explíquelo. 50 respuestas.

[135] A todos los alumnos se les invita a participar en una encuesta sobre el profesor y la clase. Aunque anónima, algunos profesores dan puntos extra a los alumnos por participar en ella. El alumno puede tomar una foto de la pantalla cuando termina la encuesta, por ejemplo. Esta evaluación se denomina SEI (*Student Evaluation for Instruction)*

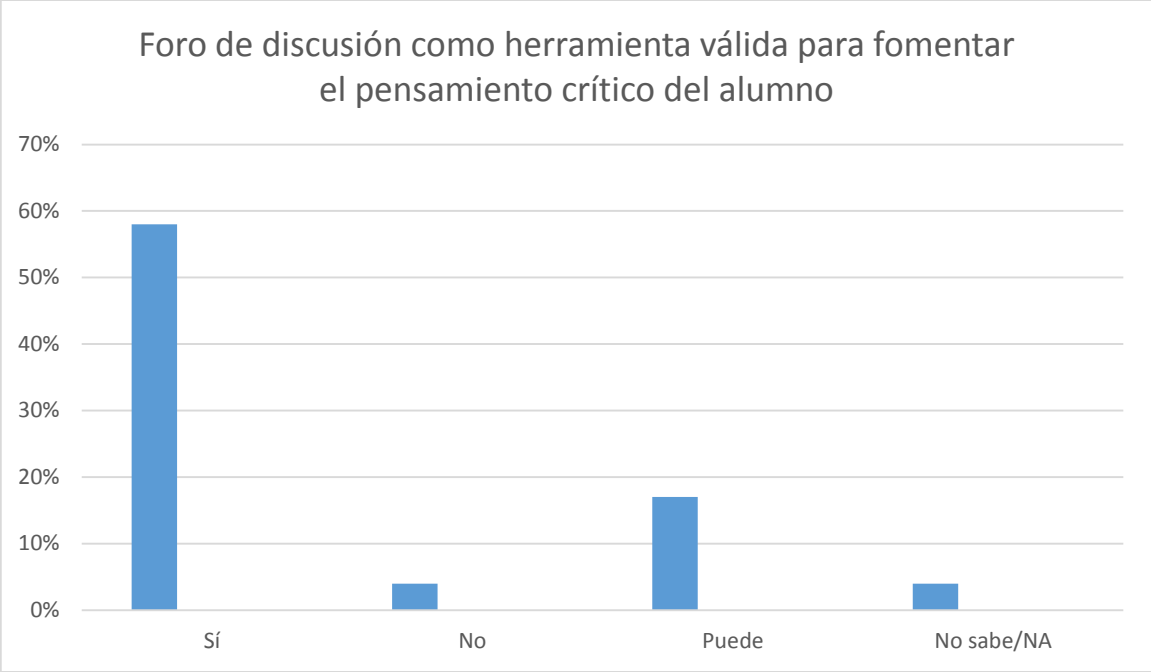


Figura 118. Resultados a la pregunta 11j.

Las respuestas más significativas fueron:

- Sí, al ser capaz de compartir sus experiencias y aprender de la manera en que otros lo han experimentado, y compartir lo que se podría haber hecho de forma diferente.
- Claro que sí, un ejemplo es utilizando AVID 321[136].
- No. Incluso si existe pensamiento crítico, la imposibilidad de comunicar sus ideas puede oscurecer la habilidad para evaluar el tema a debatir.
- Sí. Les ayuda a investigar y a trabajar con los procedimientos y entonces discutir las preguntas que tengas después de clase para así colaborar con sus compañeros para los tests.
- Permite comentarios inmediatos por parte de los compañeros y del profesor. Puedo ver si van por el camino equivocado antes de que tengan que entregar las tareas más importantes.
- En cierto modo. Muchas entradas contienen un pensamiento minino.

[136] Actividad de AVID en la que los alumnos, tras la clase, tienen que reflexionar y escribir 3 cosas que han aprendido, 2 cosas que les han resultado interesantes, y 1 pregunta que aún tienen sobre el contenido

- No. Los alumnos pasan demasiado tiempo auto-censurándose, intentando descubrir lo que quiere oír el profesor para que no se le ponga en entredicho y verse forzado a decir algo que piensa.
- Puedo ver cómo el pensamiento crítico puede tener un papel en los foros solo si los compañeros participan activamente.

Pregunta 11k. ¿Considera que el foro de discusión es una herramienta eficaz en la promoción de la creatividad de los alumnos? Por favor, explíquelo. 48 respuestas.

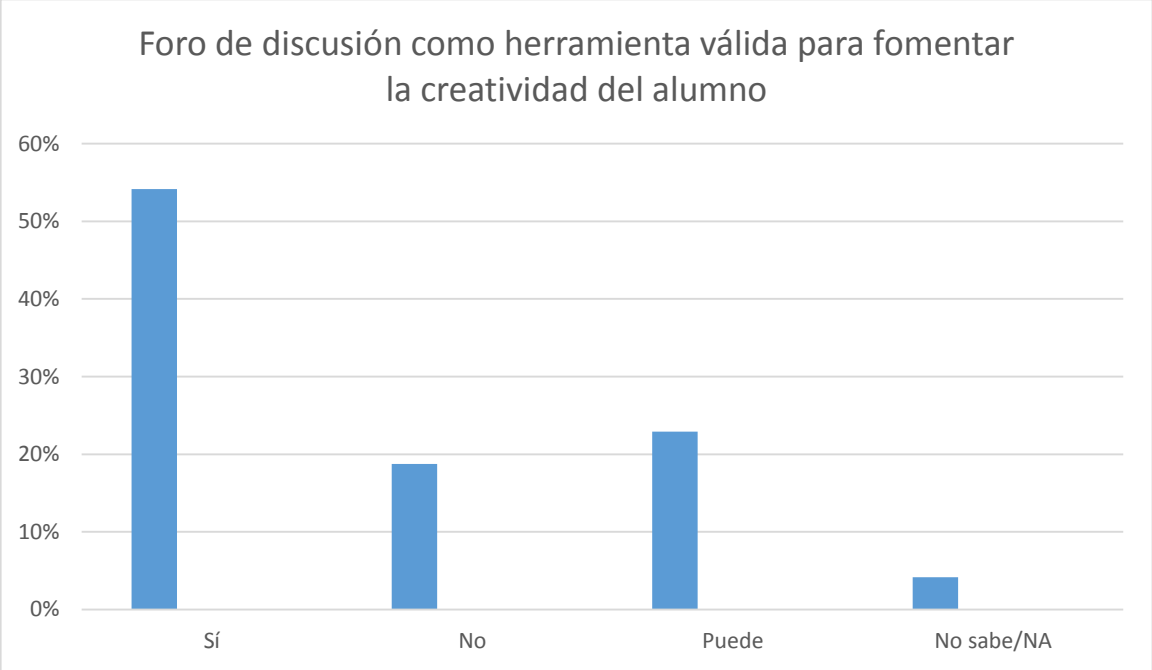


Figura 119.Resultados a la pregunta 11k.

Algunas de las respuestas fueron:

- Pueden ser efectivos en ese sentido, si el docente les da la suficiente referencia al comienzo. Siempre pienso en los foros del profesor de arte cuando pienso en pensamiento crítico y creatividad. Tiene algunas maneras únicas e increíbles de hacer que los alumnos participen en el foro en sus clases online de arte. En una actividad,

los alumnos tienen que reproducir una famosa obra de arte utilizando comida. En la entrada del foro, los alumnos tienen que mostrar su obra de arte, hablar sobre la obra original y su significancia social/histórica/política, y explicar la razón por la que utilizaron los elementos de ese modo. Luego los alumnos responden a las entradas de los otros, con comentarios constructivos. Una tarea realmente genial, que tiene un gran potencial creativo.

- De hecho, algunos alumnos van más allá de la respuesta que se les pide y escriben más de lo que necesitan y eso demuestra (su creatividad).
- No he visto que sea útil en ese aspecto, pero desarrollan una relación que permite a los grupos ser creativos en otro tipo de tareas.
- Sí, los usamos como lluvia de ideas.
- En cierta forma. El trabajo online depende del alumno y lo que este se esfuerce determinará lo que aprenda.
- No del modo en que lo utilizo ahora. Pero estoy cambiándolo según voy aprendiendo.
- No creo que el foro de discusión sea el lugar para desarrollar la creatividad, pero pueden ser diseñados de forma que fomenten la creatividad.
- Sí, porque los alumnos tienen que elaborar un tratamiento según un diagnostico específico para un paciente con unas limitaciones de salud.
- En absoluto. Nunca he visto a los alumnos mostrar creatividad en un foro de discusión.

Como se puede deducir por las respuestas, en general, los profesores los ven como una herramienta válida en este respecto, pero son conscientes de las limitaciones en cuanto al desarrollo de la creatividad en el foro, aunque sería interesante la interpretación de la creatividad según el tipo de asignatura que se enseña.

Pregunta 11l. ¿Considera que el foro de discusión es una herramienta eficaz en la promoción del desarrollo del lenguaje? Por favor, explíquelo. 45 respuestas.

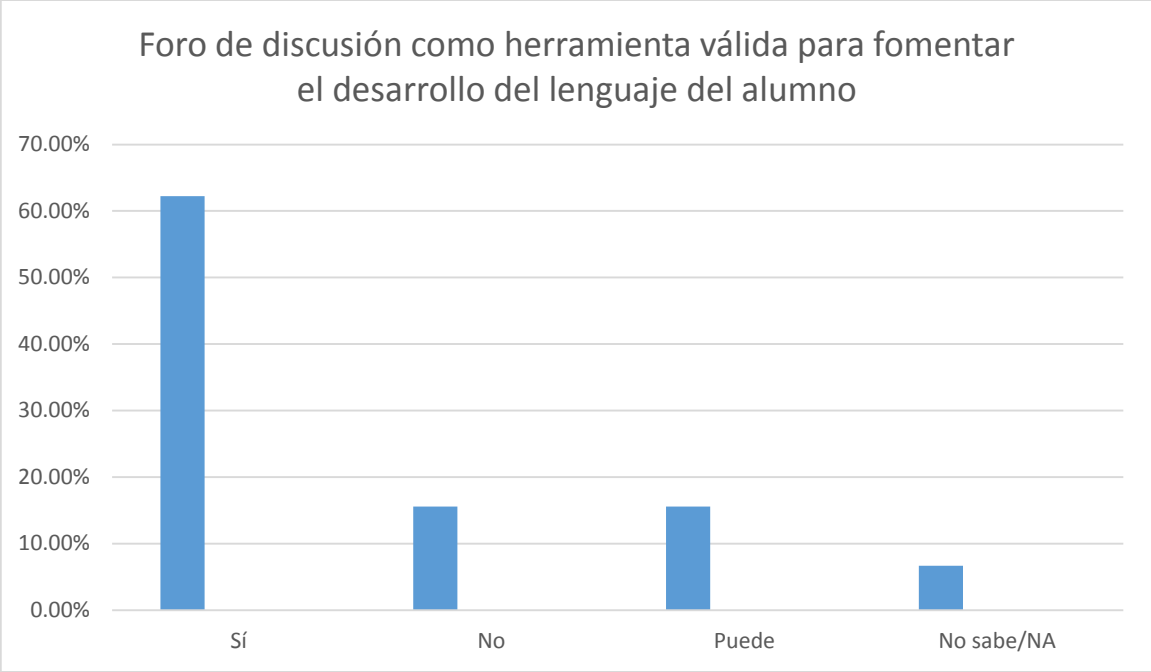


Figura 120. Resultados a la pregunta 11l.

Algunas de las respuestas fueron:

- Sí, especialmente si se les corrige la gramática o en el material.
- Sí, creo que ayuda a los alumnos a empezar a utilizar el vocabulario propio de la enfermería.

Sí, especialmente cuando el profesor les exige buen lenguaje. Es necesario una categoría al menos en la rúbrica que evalúe el lenguaje. Cuando NO he tenido rúbricas con esas categorías, los alumnos escribían más informalmente.

- A veces; debe de ser difícil para ellos utilizar el lenguaje apropiado porque ven el foro como un medio muy informal.
- Tal vez, creo que la respuesta seria «sí» si los alumnos lo usaran como un medio de comunicación honesto y abierto. Por desgracia, la mayoría de los alumnos no pasan del «buen trabajo, totalmente de acuerdo».
- Desgraciadamente, los alumnos escriben como en los mensajes de textos aún con la amenaza de perder puntos, ya que nunca va a suponer una diferencia sustancial en la

nota. El esfuerzo de desarrollar el lenguaje es mínimo. Los alumnos tienen que utilizar la jerga médica en el foro, y constantemente tengo que corregirles para que la utilicen.

De las respuestas se deduce que uno de los mayores problemas del foro en relación con el uso del lenguaje es que los alumnos tienden a usar un lenguaje demasiado informal. Se hablará más adelante de las posibilidades para corregir esto.

Pregunta 11m ¿Piensa seguir utilizando el foro de discusión? 56 respuestas.

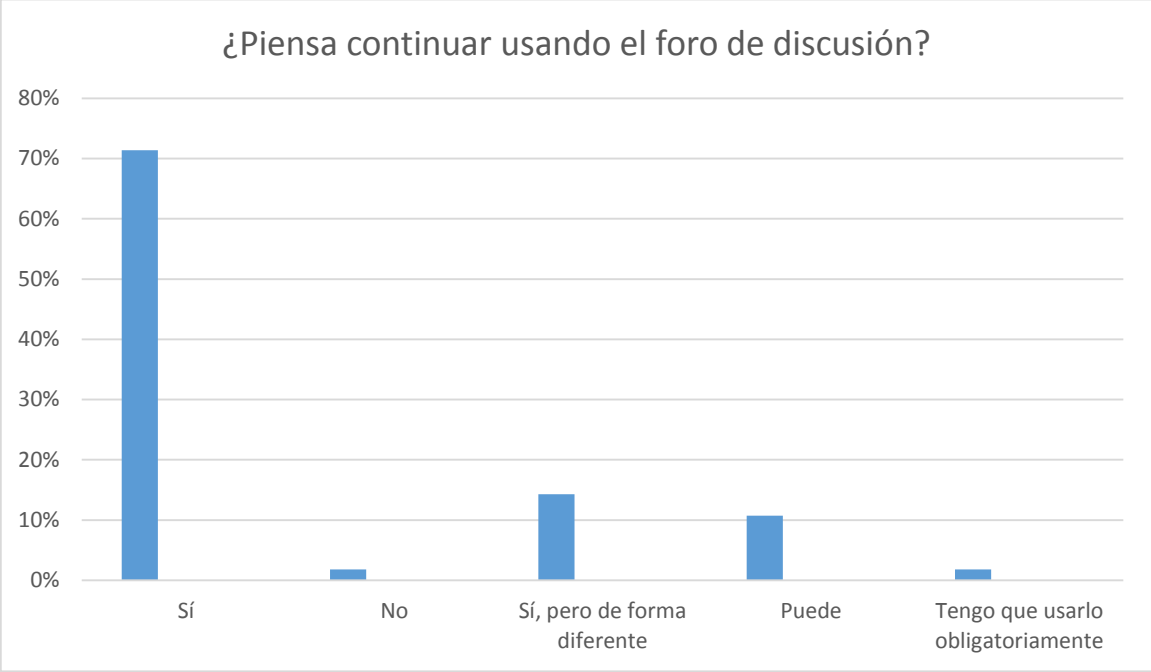


Figura 121. Resultados a la pregunta 11m.

Un profesor dijo tener que hacerlo, imaginamos que su departamento ha optado por el foro como tarea obligatoria en el programa.

Conclusiones del foro de discusión:

- Si el foro se utiliza correctamente puede ser una herramienta muy positiva en una clase y valorada tanto por el profesor como por los alumnos. Algunos profesores lo están utilizando satisfactoriamente, tanto para presentarse al grupo y crear un sentido de grupo, como para discutir temas relacionados con la asignatura o que desarrollan su pensamiento crítico. En
- Los principales problemas a los que los profesores se enfrentan con esta herramienta son:

1. Mínima participación –limitada simplemente a lo que se les pide para obtener los puntos para la nota− especialmente según va avanzando el curso.
2. Tono demasiado informal en los mensajes, dado que es fácil que los alumnos consideren el foro de clase como cualquier foro en la red, en el que no se exige un rigor académico.
3. Falta de profundidad y pensamiento crítico en los mensajes.

Recomendaciones para el foro de discusión:

- El profesor tiene que crear unas entradas que sean motivadoras, que inciten a la discusión.
- El alumno tiene que ver la importancia del foro y no tomarlo como una tarea secundaria. Para solucionar esto, el profesor tiene que estar presente, comentando y moderando de forma activa. Incluso si el profesor decide no participar en las discusiones, el alumno tiene que ver que el profesor ve las respuestas y califica la participación.
- Las preguntas del foro deben revisarse todos los cursos. Es conveniente que al menos algunas de la preguntas sean relativas a temas de actualidad. Es mucho más motivador para el alumno hablar de algo vigente.
- Si lo que busca el profesor es motivar al alumno a que se presente a la clase, hay muchas maneras creativas de hacerlo que van más allá del «preséntate a la clase»,

como puede ser que se presenten mediante una imagen que les represente, o una canción, o una película.

- El profesor debe mostrar de forma muy clara lo que se espera de los alumnos en el foro. Para esto, la participación, la calificación, el rigor académico, la gramática, las fechas de entrega (de la publicación de la entrada y de las respuestas a los compañeros) y todos los requerimientos tienen que quedar claramente expresados y la mejor manera para ello es tener una buena rúbrica.
- Es conveniente que, además de la rúbrica, el profesor publique su entrada a las respuestas del foro, de forma que el alumno tenga un modelo a seguir.

HERRAMIENTA: DIARIO DE CLASE

Pregunta 12a ¿Utiliza o ha utilizado alguna vez el diario de clase (*journal)* en sus clases? 64 respuestas.

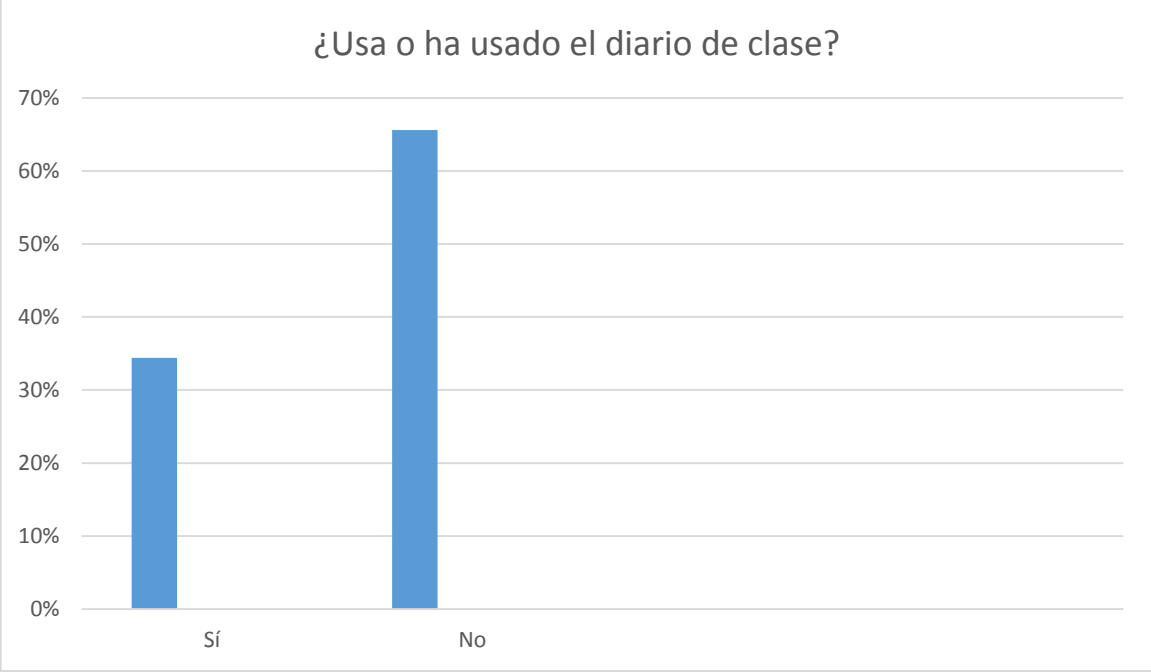


Figura 122. Resultados a la pregunta 12a.

Pregunta 12b. Explique sus ideas con respecto al diario (uso, resultados, reglas de participación, calificación, etc.). 22 respuestas.

Estas fueron las respuestas más significativas:

- Creo que los diarios son una herramienta estupenda, especialmente para que los alumnos reflexiones y el profesor les comente. Me gustaría crear una plataforma donde los alumnos se pudieran apuntar durante todo el programa, y el programa incluyera el diario en su portafolio.
- Requiere mucho tiempo.
- El diario que utilizo es una reflexión de su tiempo de prácticas clínicas y lo tienen que escribir a diario en Blackboard.
- Mis alumnos los usan para seguir un estudio de caso durante el curso. Al final, los diarios sirven para que desarrollen un análisis del caso. En otra clase, las notas se ponen en diarios. Estos permiten que tengan toda la información que necesitan en un solo lugar.
- Uso el diario como un ejercicio de 3-2-1[137]. Es un momento estupendo para que los alumnos hablen de lo que han aprendido en clase sin que otros vean lo que escriben.
- Los utilizo como enseñanza privada a los alumnos.

Pregunta 12c. ¿Considera que el diario es una herramienta que ayuda a la colaboración de los alumnos en la clase? 22 respuestas.

[137] Actividad de AVID antes mencionada

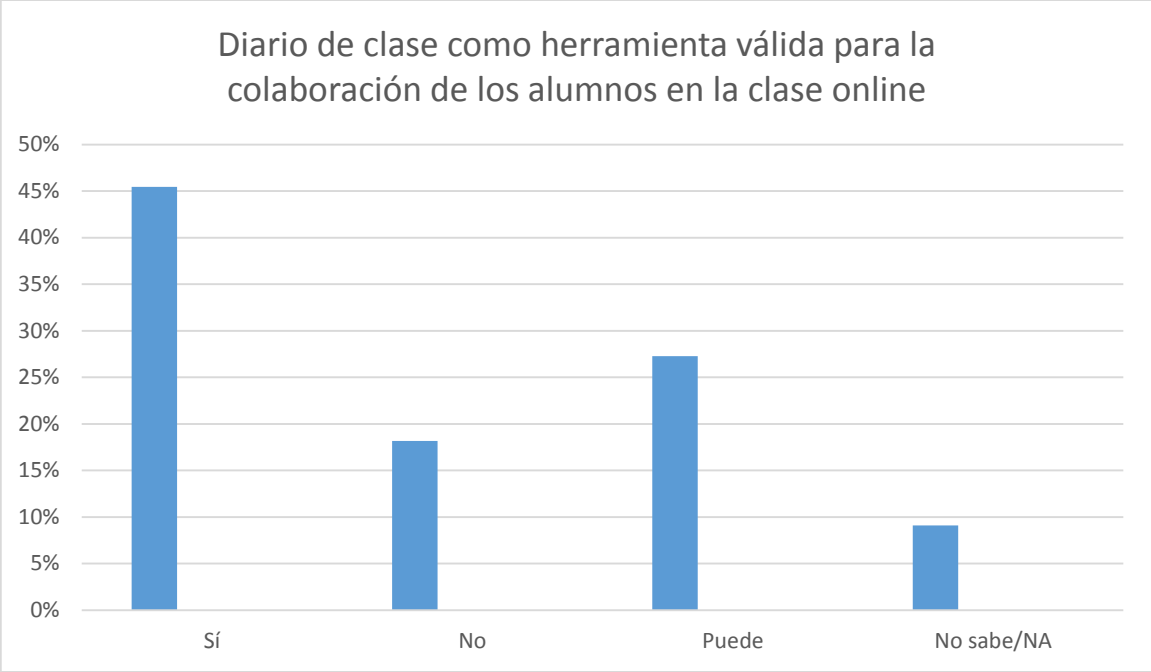


Figura 123. Resultados a la pregunta 12c.

Aunque la naturaleza del diario es principalmente individual, los diarios pueden estar abiertos al grupo o a la clase. Estas las respuestas más representativas:

- Sí, si yo participo y el estudiante participa como debe
- Sí, pero requiere mucho tiempo para ellos también
- Creo que es una manera fantástica de interactuar con el profesor, porque la tarea puede ser tomada como una evaluación continua. Al reflexionar sobre lo que han aprendido, el profesor puede ver si hay lagunas. Los comentarios del profesor son muy importantes en cuanto a la participación, porque si no…es simplemente otra tarea.
- Ayuda a crear conversación durante los periodos de reflexión
- Sí y no. Algunos alumnos los usan de forma eficiente y algunos se dejan llevar por la corriente.

Pregunta 12d. ¿Considera que el diario es una herramienta eficaz en la promoción del pensamiento crítico de los alumnos? Por favor, explíquelo. 21 respuestas.

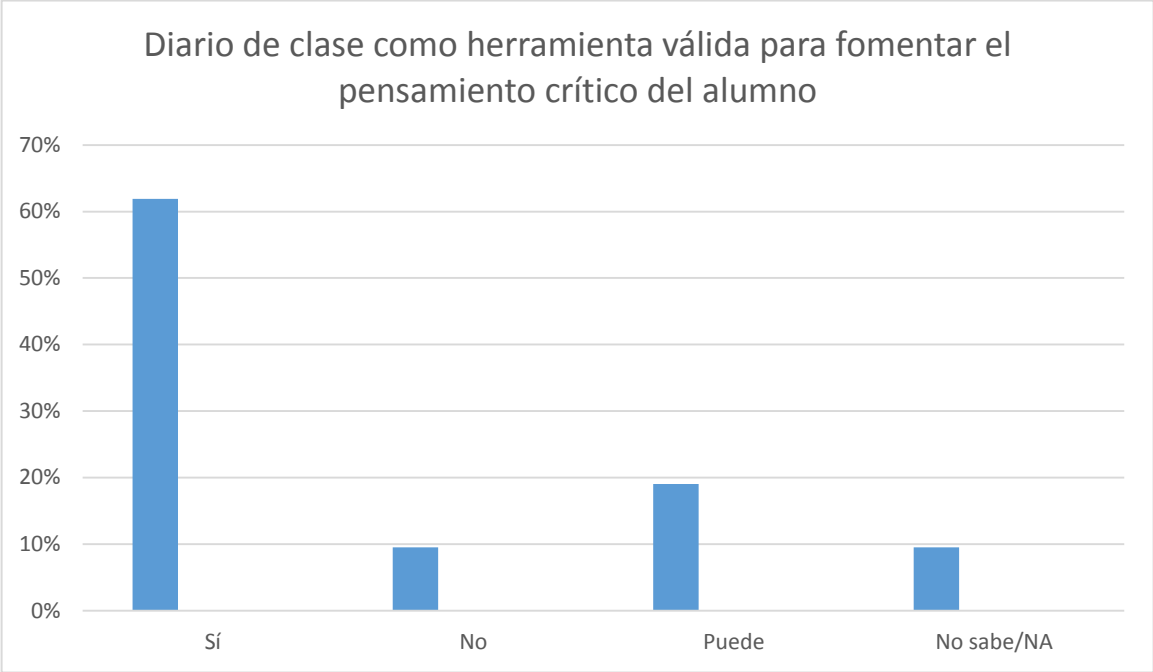


Figura 124. Resultados a la pregunta 12d.

Estas fueron algunas de las respuestas abiertas:

- Puede ser. Mientras que recibía una de las clases para el máster en comunicación, uno de los profesores dijo: "decidles lo que vais a enseñarles; enseñarles; decirles lo que han aprendido". Yo creo que esto se puede modificar y usarse con el diario de clase de forma que tú no les dices lo que han aprendido, sino que les pides que te lo digan ellos. Por supuesto, todo reside en la forma en la que la actividad se desarrolle. Preguntando a los alumnos cómo van a aplicar lo aprendido les ayuda a pensar de otra manera que simplemente mostrándoles algo en una clase. Les hace que apliquen en la vida lo aprendido.
- No, porque el alumno no lo ve como una parte importante del curso.
- Sí. La reflexión es una parte importante con respecto al pensamiento crítico, y el diario lo permite.
- Sí, los alumnos tienden a escribir más si piensan en un diario.
- Sí, cada diario puede ser la continuación del anterior.

- Sí, si se hace la pregunta correcta.
- Sí, porque es más informal y pueden decirme lo que quieran. Solamente puntúo que lo completen e intento ser muy receptivo.

Pregunta 12e. ¿Considera que el diario es una herramienta eficaz en la promoción de la creatividad de los alumnos? Por favor, explíquelo. 21 respuestas.

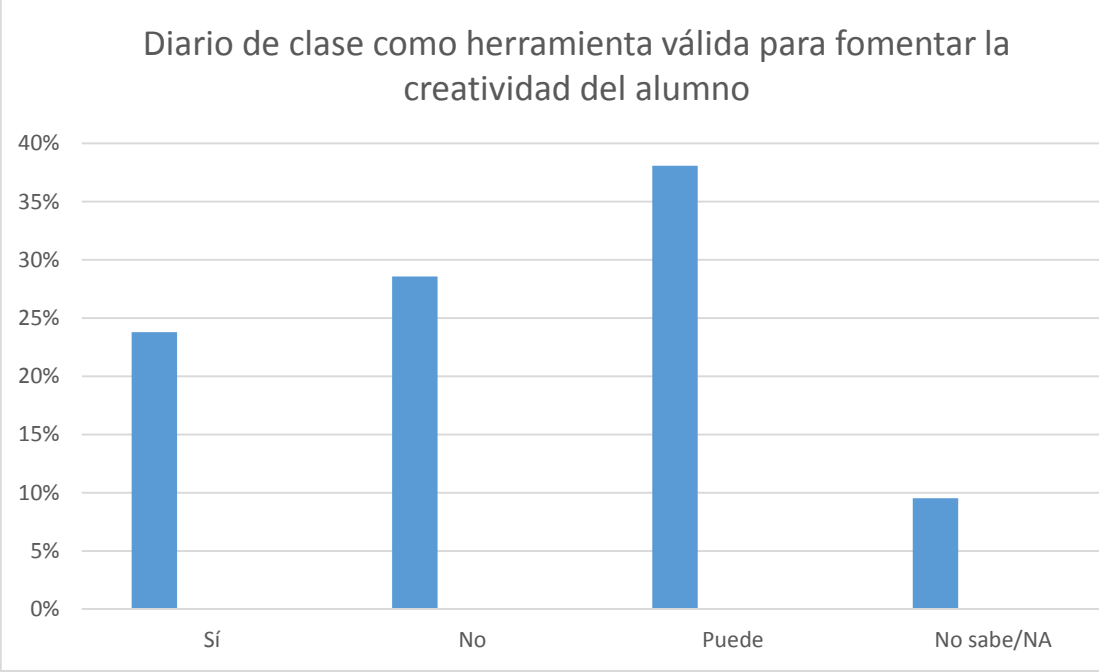


Figura 125. Resultados a la pregunta 12 e.

Las respuestas abiertas más significativas fueron:

- Puede ser, pero todo depende de cómo les oriente el profesor.
- No más que otra actividad escrita.
- Puede ser. La escritura puede estimular la creatividad.
- No es creativo, pero reflexivo.
- Hasta ahora no he utilizado el diario de esa manera.
- No. Típicamente no los creo para que se usen de forma creativa.

- Sí. Depende de la entrada.

De las respuestas se deduce la importancia de la manera en la que el profesor conciba la herramienta va a determinar el uso que le dé, y de esa manera, la forma en la que el alumno la percibe. Como ya se ha explicado anteriormente, el concepto de creatividad puede ser interpretado de muy diversas maneras.

Pregunta 12f. ¿Considera que el diario es una herramienta eficaz en el desarrollo del lenguaje de los alumnos? Por favor, explíquelo. 19 respuestas.

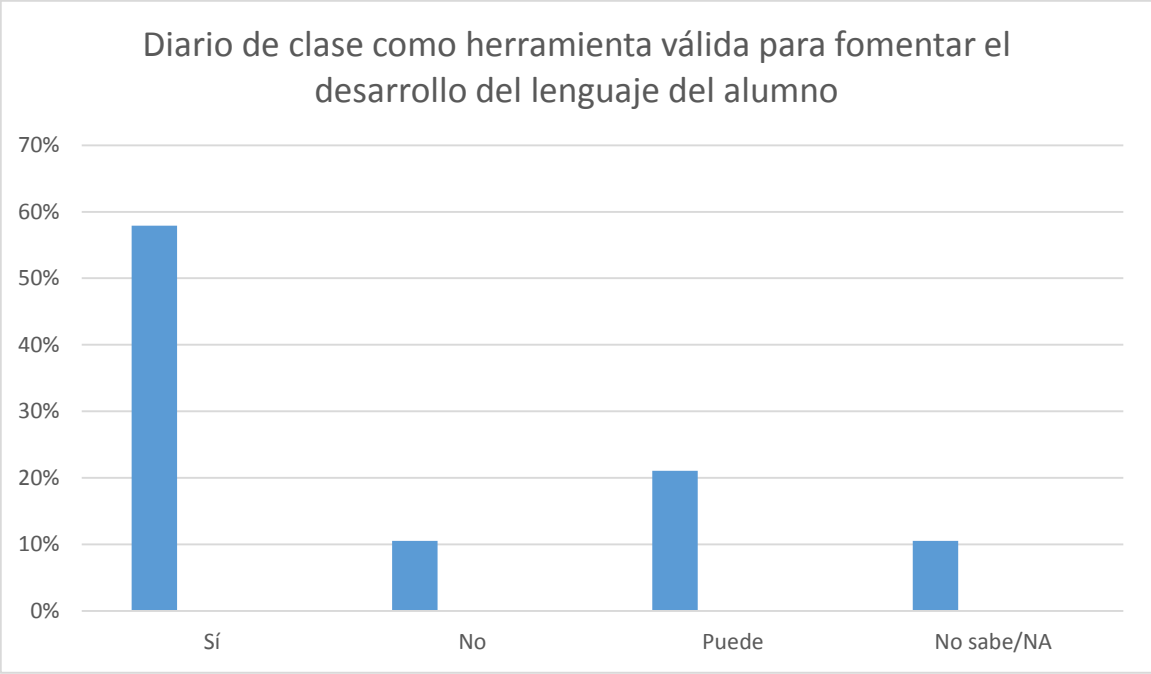


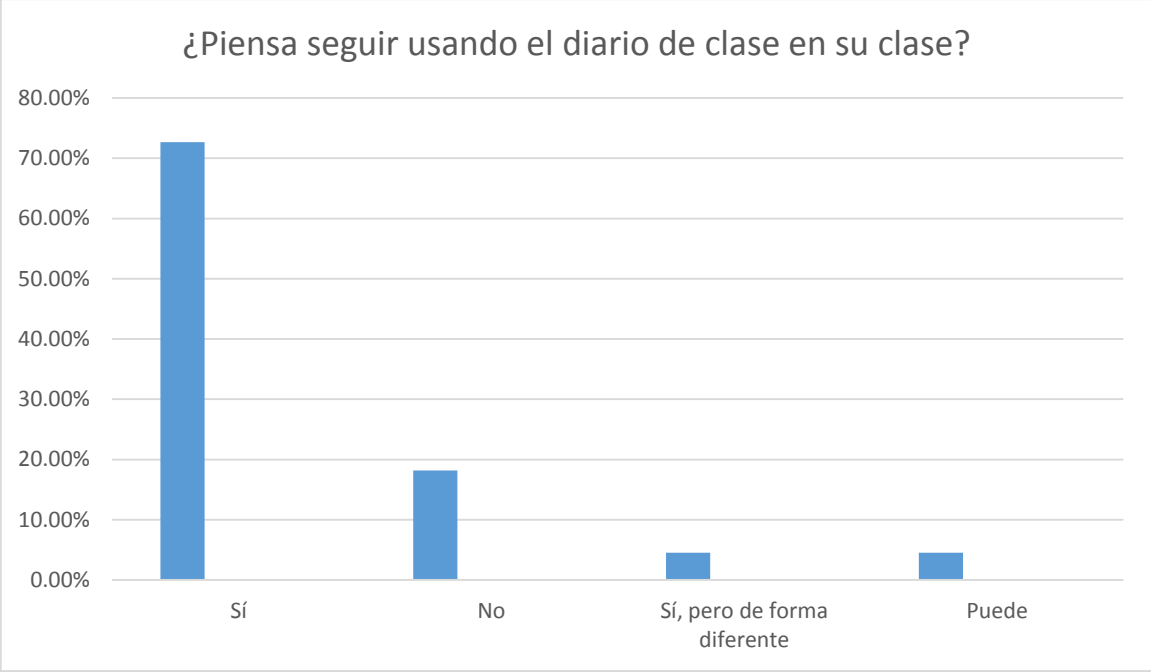
Figura 126. Resultados a la pregunta 12f.

La mayoría de los profesores ven el diario como una herramienta favorable al desarrollo del lenguaje, y los que no lo hacen así, explicaron que su objeción es, o bien porque

se encontraron con el problema de la falta de participación o de rigor por parte de los alumnos, o porque consideraron que otras herramientas servían al mismo propósito. Algunos de los profesores enfatizaron el carácter privado, con los que el alumno se siente menos intimidado ante la posibilidad de cometer errores. Estas fueron las respuestas más significativas:

- Puedo hacer sugerencias en el diario sobre su escritura que no haría en un entorno más público. Incluso en los diarios, se les puntúa según la gramática y el uso. Esto es a veces difícil para los alumnos de ESL.[138]
- Sí. Es una buena herramienta para estimular el desarrollo del lenguaje.
- Sí, les ayuda a poner por escrito lo que están haciendo en el hospital y tienen problemas para expresar oralmente hasta que lo escriben.
- Como los foros, los alumnos tienden a ver los diarios como algo informal.

Pregunta 12g. ¿Piensa seguir usando los diarios de clase? 22 respuestas.



[138] Inglés como segunda lengua

Figura 127. Resultados a la pregunta 12g.

Pregunta 12h. Si respondió "Sí, pero de forma diferente"… ¿Cómo? 1 respuesta.

- Me gustaría crear una plataforma donde los alumnos se pudieran apuntar durante todo el programa, y el programa incluyera el diario en su portafolio.

Pregunta 12i. ¿Por qué no usa el diario de clase? Si recibiera formación adicional sobre los diarios ¿se animaría a utilizarlos en clase? 37 respuestas.

Estas fueron las respuestas más representativas:

- No le veo el sentido cuando hay otras herramientas más efectivas, y no, no cambiaría nada el que me dieran formación.
- No me parece que el diario sea apropiado para una clase de contabilidad.
- No estoy seguro de cómo incluirlo en una clase de matemáticas.
- Formación adicional al respecto ayudaría. Sin embargo, también dependería del trabajo extra que me llevara..
- No sé cómo usar el diario. Puede ser una opción si me enseñan.
- El programa requiere aprendizaje intensivo y están llenos de proyectos y de habilidades que aprender. No estaría bien añadir escritura.

Por las respuestas, los profesores parecen usar el diario principalmente con dos propósitos:

1. Comunicación «privada» con el profesor, de forma que este pueda entender el proceso de aprendizaje del alumno, así como problemas o preguntas que puedan surgir.
2. Reflexión del alumno sobre la materia o sobre las experiencias vividas en el transcurso del curso.

Por las respuestas se puede deducir que:

1. Con frecuencia, los profesores no entienden que el diario y la reflexión se pueden utilizar para clases de disciplinas que no son de humanidades.
2. Hay un desconocimiento bastante generalizado de esta herramienta, además de una preocupación porque piensan que la escritura como obligación puede agobiar a los alumnos –y a ellos mismos− con más trabajo extra.
3. La visión de la reflexión como ejercicio de aprendizaje es muy limitada entre los profesores, especialmente de disciplinas que no tienen que ver con las humanidades. Dado que los estudios sobre los beneficios de la pedagogía narrativa, según la cual los alumnos de enfermería se benefician de la escritura de su experiencia son muy extensos, esta rama de la educación tiene más práctica en la demanda de que los alumnos escriban.

RECOMENDACIONES PARA EL USO DEL DIARIO DE CLASE:

- El diario de clase es una herramienta TIC muy eficaz que se debe utilizar en todas las clases, tanto presenciales, como semipresenciales y online, porque ayuda al alumno a reflexionar sobre la materia y sobre su relación con ella.
- El diario de clase crea una conexión del alumno con su propio aprendizaje y con el profesor. Parece que en disciplinas relacionadas con la salud, en la que el alumno vive experiencias que pueden ser muy poderosas e incluso traumáticas, es muy necesario que el alumno tenga un lugar donde expresarse, pero esto se puede extender a disciplinas como la pedagogía, u otras. En realidad, la reflexión debería estar presente en todas las clases de un modo u otro. Esta herramienta puede ser un complemento del foro de discusión, en la que el alumno se relaciona con los compañeros.
- Para facilitar la reflexión, es conveniente que la clase tenga un hilo conductor mediante una pregunta central en el curso (puede ser «qué significa enseñar» o «qué significa cuidar de un enfermo de forma holística», etc., y el alumno puede escribir en el diario los nuevos razonamientos y reflexiones según va aprendiendo durante el curso. La pregunta principal se puede dividir en varias preguntas.

HERRAMIENTA: BLOG

Pregunta 13a. ¿Usa o ha usado alguna vez el blog en su clase?

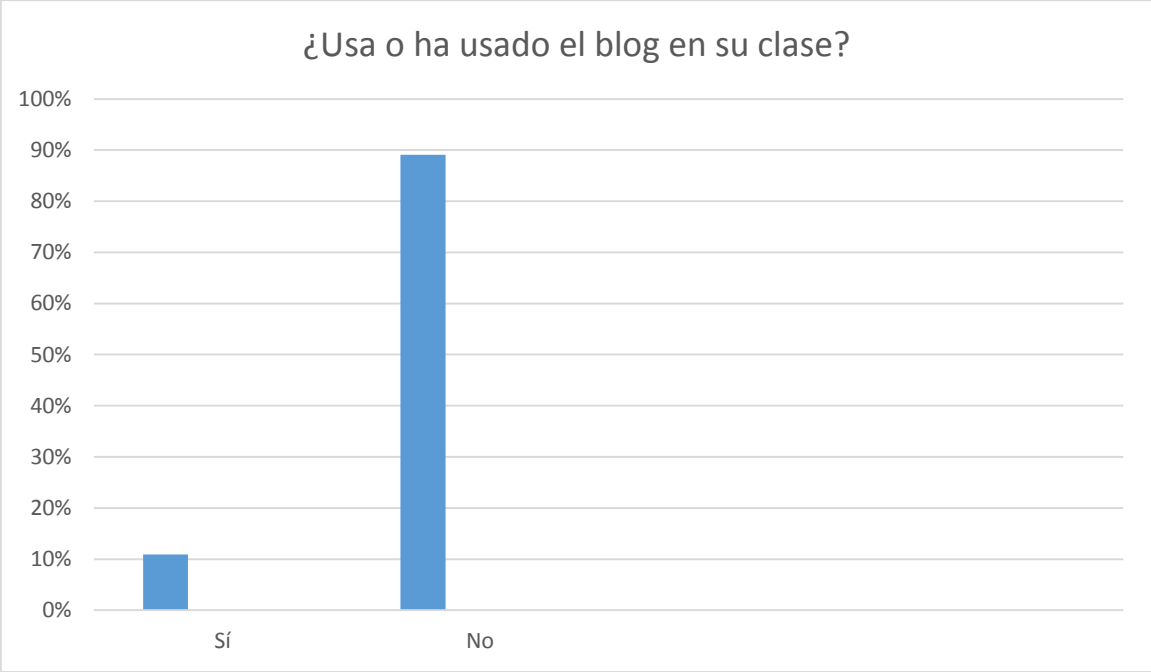


Figura 128. Resultados a la pregunta 13a.

La totalidad de los encuestados respondieron a la pregunta, aunque solamente 7 de ellos utiliza el blog en sus clases. Hay que aclarar que en este trabajo, cuando hablamos de blog nos referimos al blog que existe dentro de la plataforma Blackboard, pero parece posible que –a la vista de las respuestas−, algún profesor que ni siquiera sepa que existe esa herramienta en la plataforma, esté pensando que nos referimos a un blog exterior, como así respondió una profesora que enseña ciencias para el programa de graduado escolar.

Pregunta 13b. Explique sus ideas con respecto al blog (uso, resultados, reglas de participación, calificación, etc.). 7 respuestas.

Estas fueron las respuestas más representativas:

- Los blogs se usaron en una clase diseñada por alguien. No los he añadido a los cursos. Hasta que asistí a un *Webinar* [139]sobre enseñanza online, no sabía la diferencia entre blogs y foros de discusión. Ahora que la sé, me parece que no estamos usando los blogs de la mejor manera posible.
- No veo mucha diferencia entre el blog y el foro, así que uso generalmente el foro.
- Es mi forma preferida de que los alumnos participen y compartan ideas.

La expresión de la falta de conocimiento de la herramienta fue muy general, incluso los que dijeron usar dicha herramienta tienen un sentimiento de que no lo están haciendo de la forma correcta o sacando todo el partido a las posibilidades.

Pregunta 13c. ¿Considera que el blog es una herramienta que ayuda a la colaborace los alumnos en la clase? Por favor, explíquelo. 6 respuestas.

[139] Conferencia a través de internet

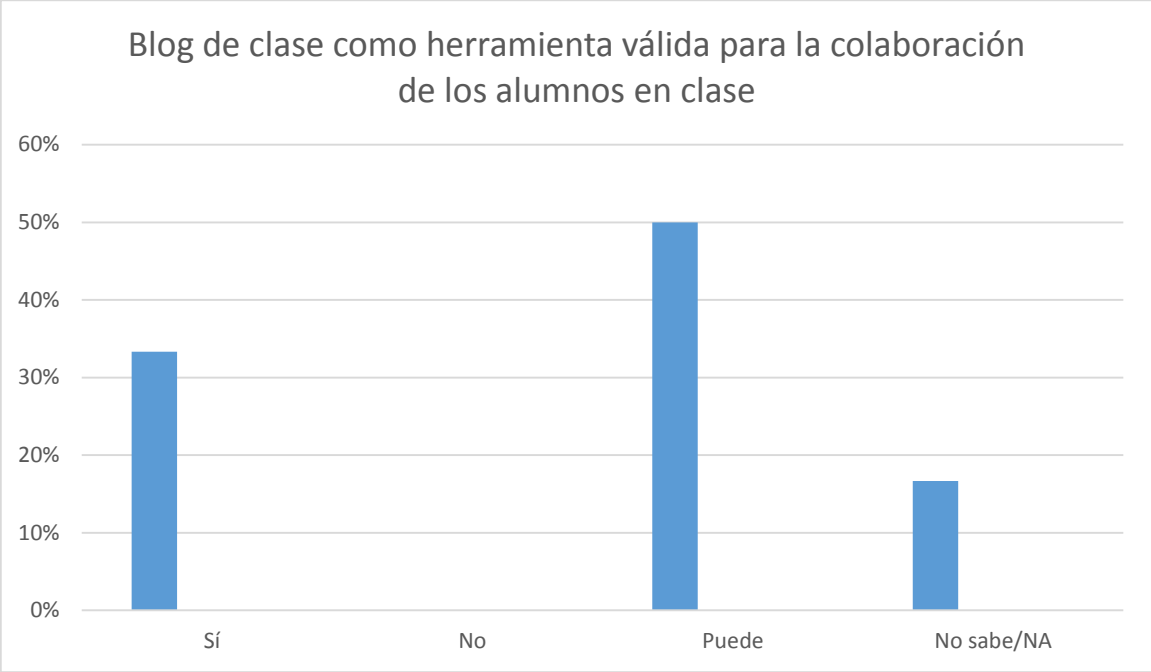


Figura 129. Resultados a la pregunta 13c.

Estas fueron las más representativas de las respuestas abiertas:

- El blog, como el foro, permite a los alumnos interactuar con los demás. Es genial para la participación.
- Creo que depende del alumno y de la clase.
- No es eficaz con la estructura actual [de los cursos de 8 semanas].
- Sí, es fácil que se contesten unos a otros y entre el profesor y el alumno.

Pregunta 13d. ¿Considera que el blog es una herramienta que fomenta el pensamiento crítico de los alumnos? Por favor, explíquelo. 6 respuestas

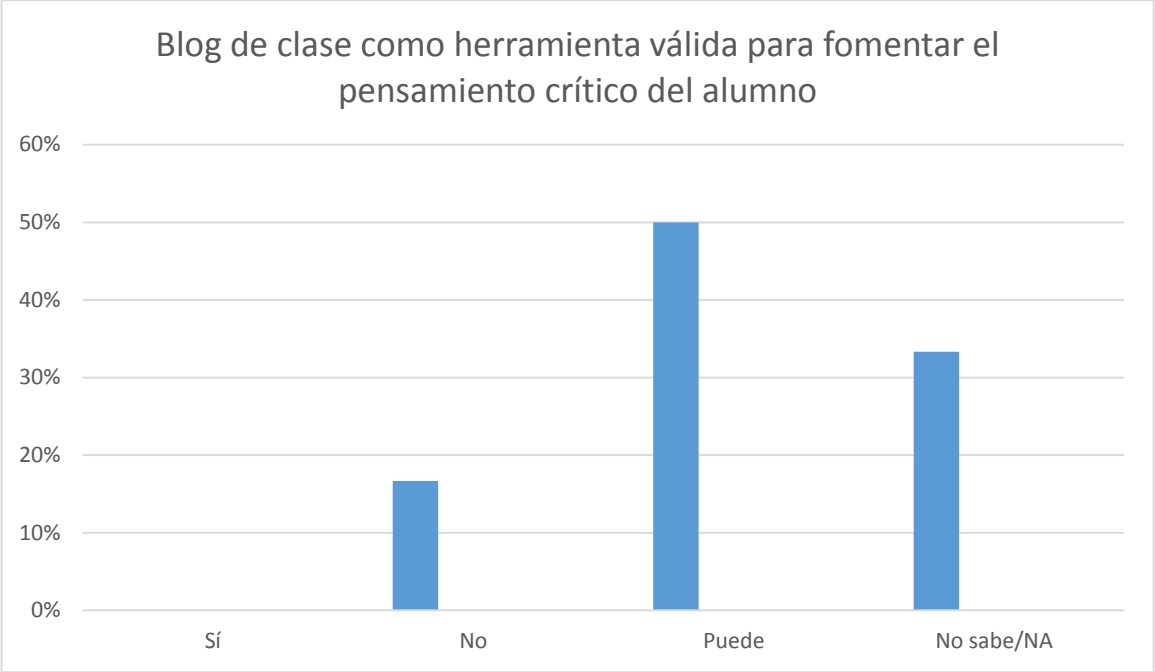


Figura 130. Resultados a la pregunta 13d.

- Puede ser, según las instrucciones del profesor, la calidad de las preguntas, etc.
- Depende del alumno y de la clase
- Parece que sí es útil para practicar el pensamiento crítico.
- No tengo experiencia suficiente para decir que sí o que no.

Pregunta 13e. ¿Considera que el blog es una herramienta que fomenta la creatividad de los alumnos? Por favor, explíquelo. 5 respuestas

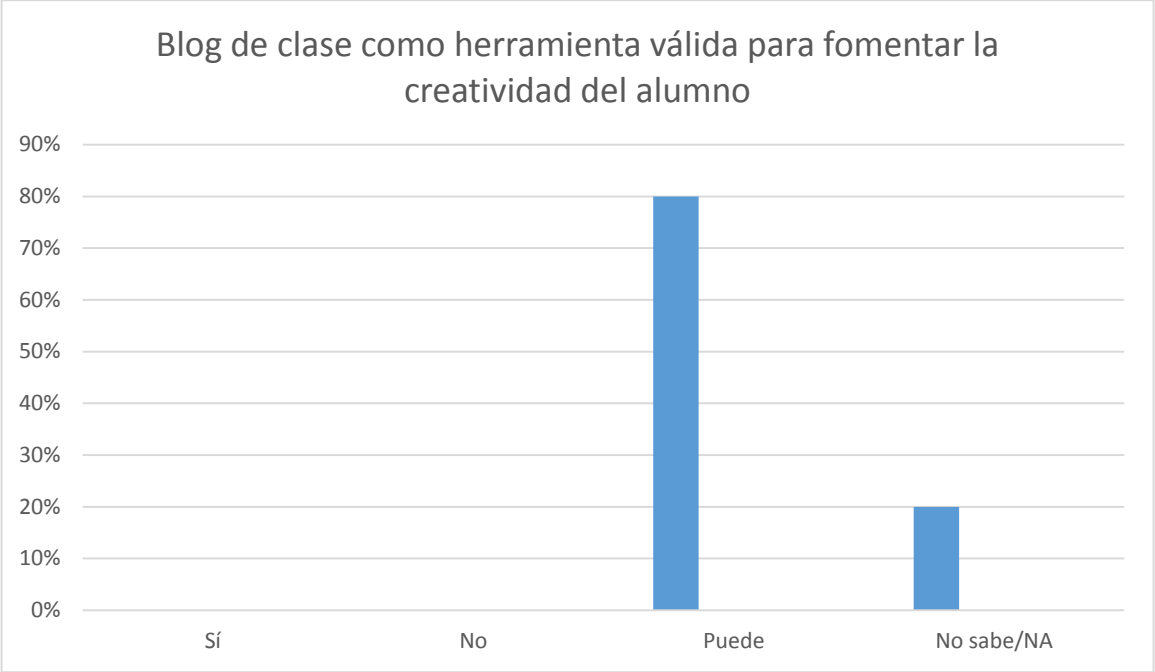


Figura 131. Resultados a la pregunta 13e.

Las respuestas abiertas fueron:

- Puede ser, según la guía del profesor, la calidad de las preguntas, etc.
- Depende del alumno y de la clase.
- No es eficaz con la estructura actual.
- A veces, mientras preparan los elementos de su discurso.

Pregunta 13f. ¿Considera que el blog es una herramienta que fomenta el desarrollo del lenguaje de los alumnos? Por favor, explíquelo.5 respuestas

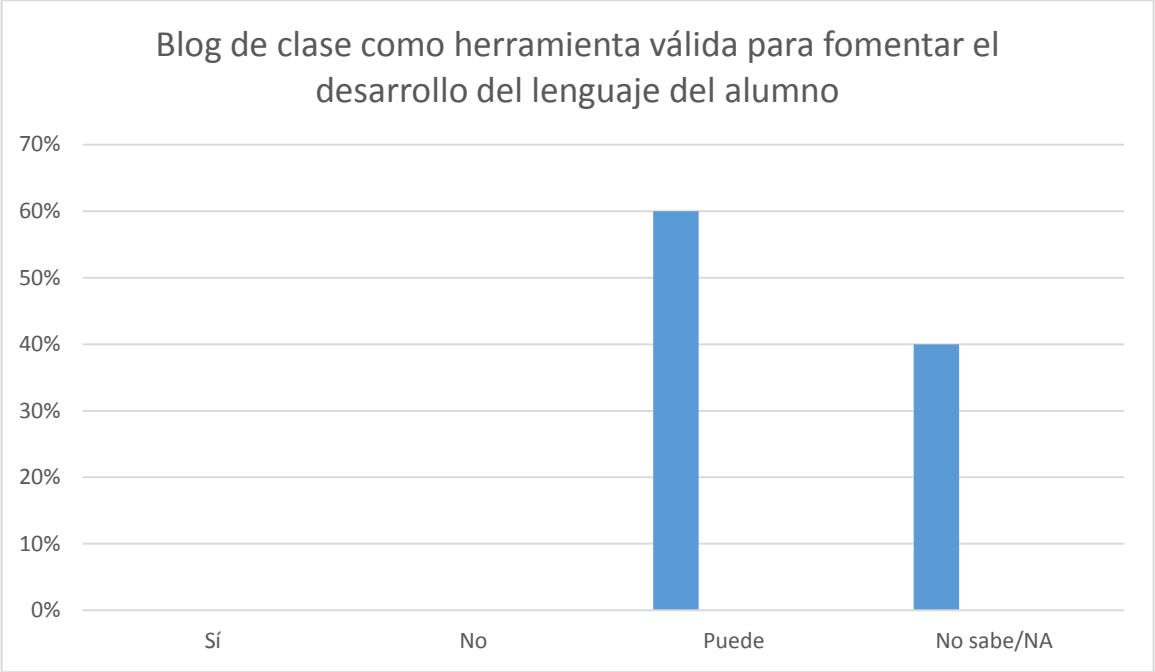


Figura 132. Resultados a la pregunta 13f.

- Puede ser, según la guía del profesor, la calidad de las preguntas, etc.
- Depende del alumno y de la clase.
- No es eficaz con la estructura actual.

Como se puede apreciar, las respuestas son prácticamente las mismas a todas las preguntas relacionadas con el desarrollo de las habilidades. Los encuestados, por regla general, centran su utilidad en el profesor y la tarea, y básicamente en el alumno.

Pregunta 13g. ¿Piensa seguir usando el blog? 7 respuestas.

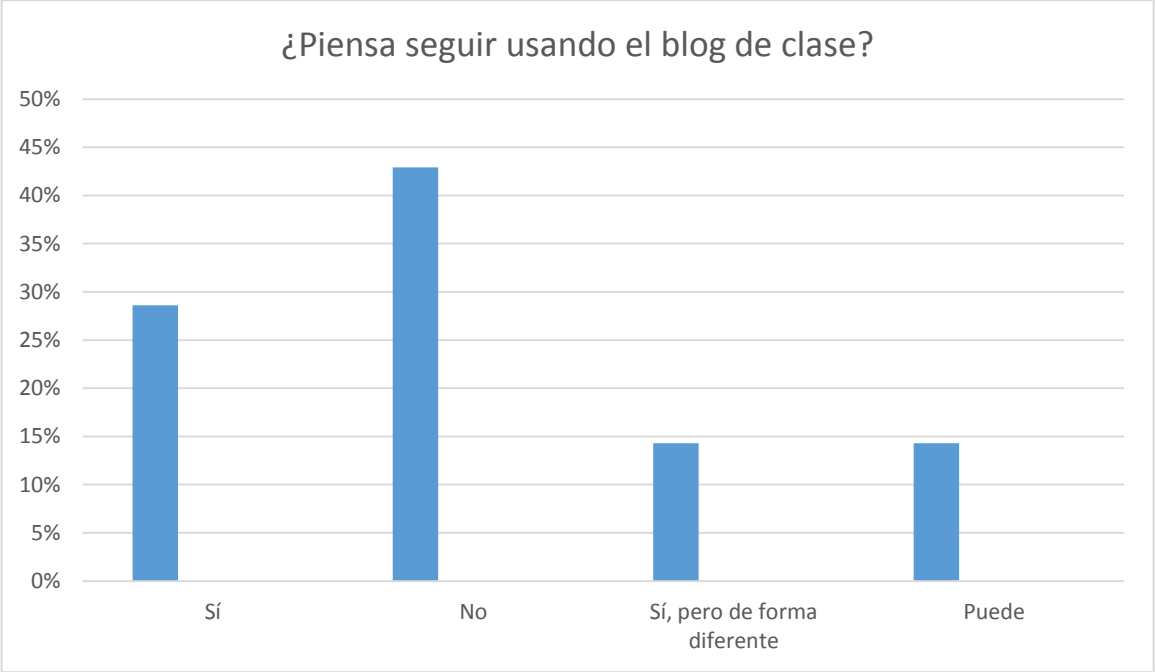


Figura 133. Resultados a la pregunta 13g.

Pregunta 13h. Si respondió "Sí, pero de forma diferente"… ¿Cómo? 1 respuesta

- Creo que necesitamos agregar un blog de clase para discutir cosas de otra forma que una discusión individual o un diario. Otros tipos se usan en mi clase. Creo que se podrían utilizar blog de manera muy eficaz con ciertas tareas.

No uso blogs

Pregunta 13i. ¿Por qué no usa el blog en su clase y se animaría a usarlo si se le diera formación sobre él? 46 respuestas.

46 profesores (72%) respondieron a esta pregunta. Estas son las respuestas más significativas:

- No me gustan –a los alumnos no les gustan.

- No sé cómo usar los blogs. Puede ser una opción si aprendo.
- Lo intenté cuando empecé con la docencia, y fue un desastre –usé Wordpress, y era muy difícil de manejar, etc.
- Creo que las discusiones sirven para lo mismo.
- No sé cómo hacerlo. Sí, formación.
- Siempre estoy abierto a un nuevo método SIEMPRE que me demuestran ser más eficaces que mi método usual.

Las respuestas demuestran el desconocimiento general del blog como herramienta TIC, dado que algunos de los encuestados confunden esta herramienta con las otras, no viendo realmente el uso específico del blog, que es compartir con la clase el trabajo individual o de un grupo.

De las respuestas se puede deducir que sí hay profesores que usan el blog de clase de una forma satisfactoria en cuanto a la colaboración de los alumnos, así como el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo del lenguaje, pero aún hay mucho desconocimiento de esta herramienta y de cómo puede usarse bien. Una amplia mayoría de profesores ven que es una herramienta que ofrece posibilidades, y de ahí responden «puede», pero ellos no han encontrado la forma adecuada.

HERRAMIENTA: WIKI

Pregunta 14a. ¿Usa o ha usado alguna vez la wiki en su clase?

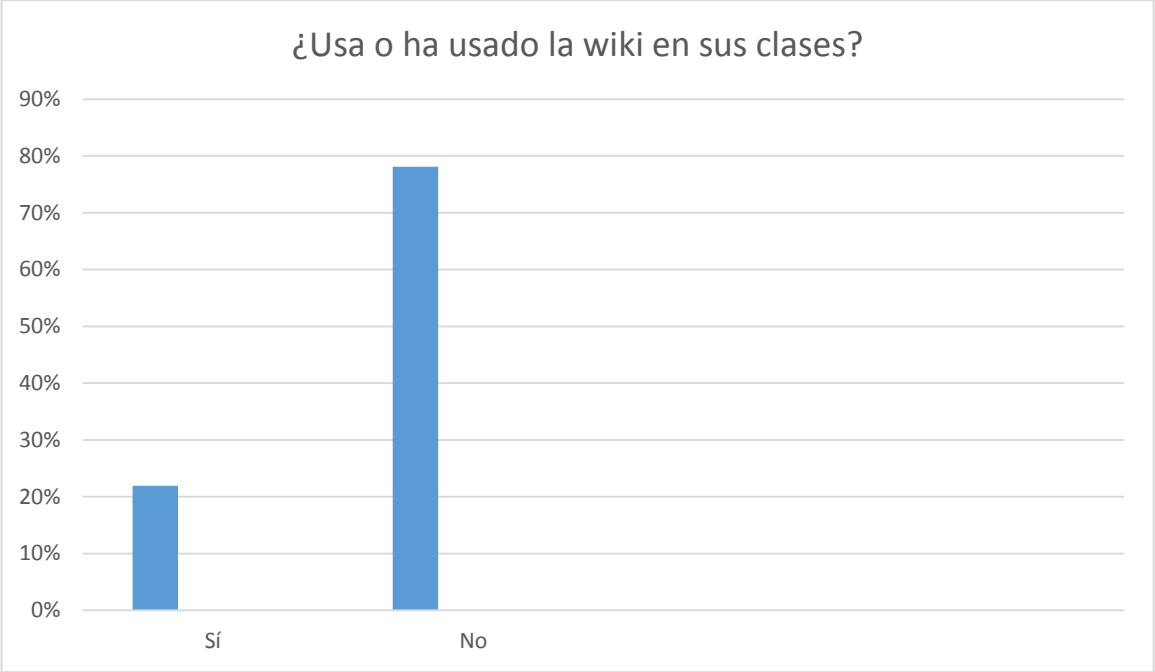


Figura 134. Resultados a la pregunta 14a.

La totalidad de los encuestados respondieron a la pregunta, aunque solamente 14 respondieron usar o haber usado la wiki en clase. De nuevo, es posible que algún profesor, al desconocer la herramienta, piense que se le está preguntando por el uso en clase de la wiki más famosa, la *Wikipedia*.

Pregunta 14b. Diga sus ideas con respecto a la wiki (uso, resultados, reglas de participación, calificación, etc.). 11 respuestas.

Estas fueron las respuestas más significativas:

- Me gusta usar la wiki como repositorio para información. Los alumnos pueden recopilar listas de recursos, por ejemplo. Si pongo una wiki en mi clase, la puntúo.
- ¡Las wikis tienen truco! Los alumnos necesitan saber cómo editar sin borrar el trabajo de los otros alumnos. Además, necesitan saber lo que se espera de ellos. ¿Necesitan leer lo que ponen otros alumnos?

- He utilizado wikis para un proyecto de grupo en lugar de un ensayo de investigación. Todavía tienen que investigar y escribir, pero la información se divide en diferentes secciones/páginas en la wiki, así que el resultado es diferente. Yo puntúo la cantidad de trabajo que aportan.
- Me gusta que las wikis dejan una lista de ideas que vienen de todos.
- Las wikis han reemplazado a los tests en la mayoría de mis clases. Es una forma de trabajar aplicando los conceptos de una forma más como el «mundo real».
- Está bien si te sientes a gusto con la herramienta.
- La mayoría de los profesores las usan de la misma forma que usarían un foro de discusión, por lo que no tiene sentido que usen una wiki. Cuando se utiliza bien, creo que la wiki debería estar relacionada con un proyecto o actividad colaborativos.
- Herramienta colaborativa genial.
- He usado la wiki por primera vez este semestre. Los alumnos tuvieron dificultades editando y la wiki no funcionó muy bien para albergar la cantidad de material que los alumnos intentaron añadir. Frustró a los alumnos.

Es bastante común la respuesta de la efectividad de la wiki como herramienta colaborativa siempre que el alumno tenga instrucciones muy claras de lo que se le pide y de cómo editar. Aunque la wiki no es una herramienta más complicada de utilizar que otra TIC, parece haber un desconocimiento y una idea preconcebida de que es una herramienta complicada de usar y calificar.

Pregunta 14c. ¿Considera que la wiki es una herramienta eficaz que fomenta la participación de los alumnos? Por favor, explíquelo. 10 respuestas

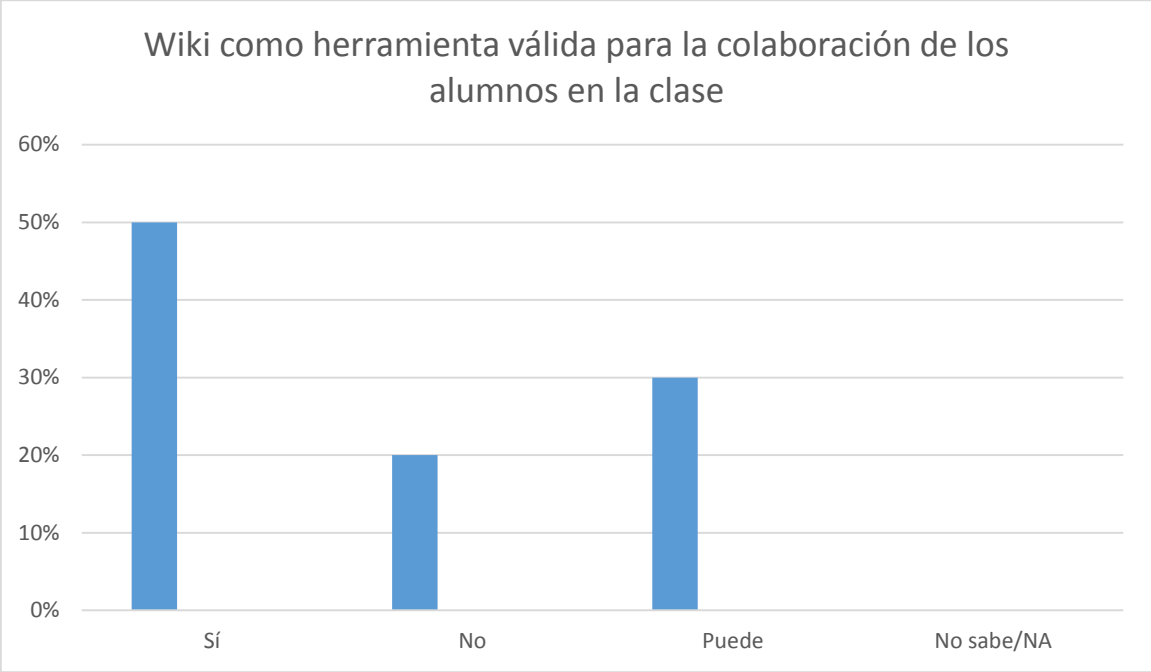


Figura 135. Resultados a la pregunta 14c.

Algunas de las respuestas abiertas, las más significativas fueron:

- Sí, pero no sé generalmente lo que los alumnos han aprendido con la wiki.
- Es una manera fácil de interactuar en grupo sin tener que estar sentados frente al mismo ordenador.
- ¡Sí! Saber que los compañeros van a ver tu trabajo puede ser una gran motivación.
- Creo que es una de las mejores. Requiere una gran cantidad de colaboración porque va a ser la misma nota para todo el grupo. Y lo que es mejor, puedo decir cuánto ha contribuido cada uno.

De las respuestas se deduce que la wiki tiene una valoración más positiva que las otras herramientas en cuanto a la participación de loa alumnos.

Pregunta 14d. ¿Considera que la wiki es una herramienta que fomenta el pensamiento crítico de los alumnos? Por favor, explíquelo. 10 respuestas

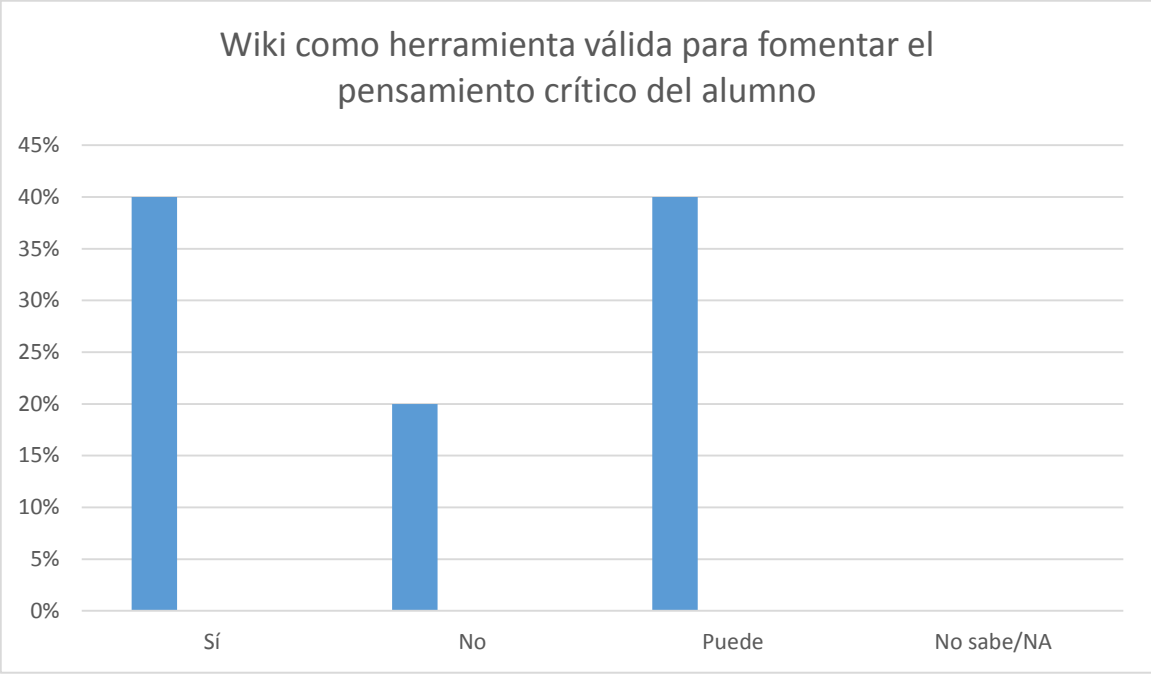


Figura 136. Resultados a la pregunta 14d.

Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- Sin duda, las wikis dan la oportunidad a los alumnos de pensar de forma crítica, pero la participación activa declina rápidamente.
- No. La wiki es generalmente un lugar para que los alumnos recolecten ideas y recursos online. No veo cambios en el pensamiento crítico.
- De alguna manera; tienen que ver la forma de dividir la información en secciones.
- Puede ser, depende de la manera en que se use.
- Si los alumnos van a cambiar la información de la wiki, tienen que ser capaces de explicar el problema. Si les parece que la respuesta es correcta, tienen que poder defenderlo.

Por las respuestas se puede deducir la importancia de que el profesor sepa confíe en la herramienta, y de esa forma va a utilizarla con convencimiento. Si el profesor no la conoce en profundidad y no se siente seguro, va a crear una tarea débil que el alumno no va a sentir como importante.

Pregunta 14e. ¿Considera que la wiki es una herramienta que fomenta la creatividad del alumno? Por favor, explíquelo. 10 respuestas

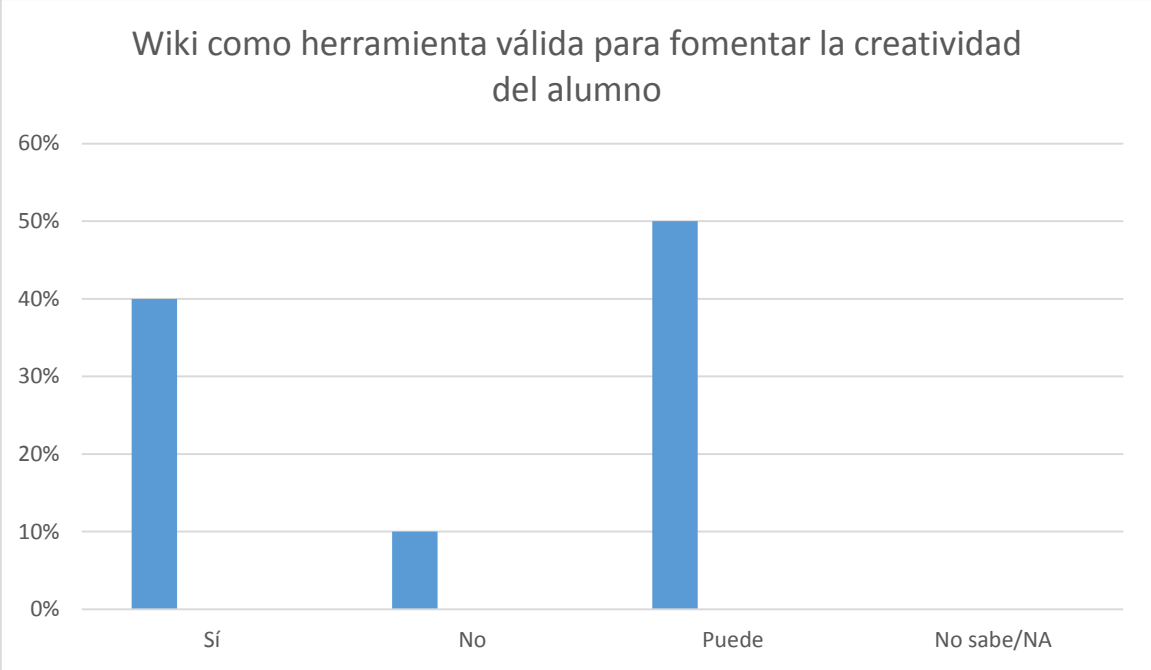


Figura 137. Resultados a la pregunta 14e.

- Las wikis pueden tener tantas formas diferentes que me parece que los alumnos pueden ser más creativos con ellas que con otras formas de participación.
- Les deja que se expliquen.
- Cualquier oportunidad de diseñar y colaborar puede sacar la creatividad del alumno, pero mantenerles participativos durante todo el semestre es difícil.

Parece que mantenerles participativos durante todo el semestre es uno de los mayores problemas con los que se enfrenta el profesor, pero esto no parece específico de esta herramienta, sino de todas ellas.

Pregunta 14f. ¿Considera que la wiki es una herramienta que fomenta el desarrollo del lenguaje del alumno? Por favor, explíquelo. 10 respuestas.

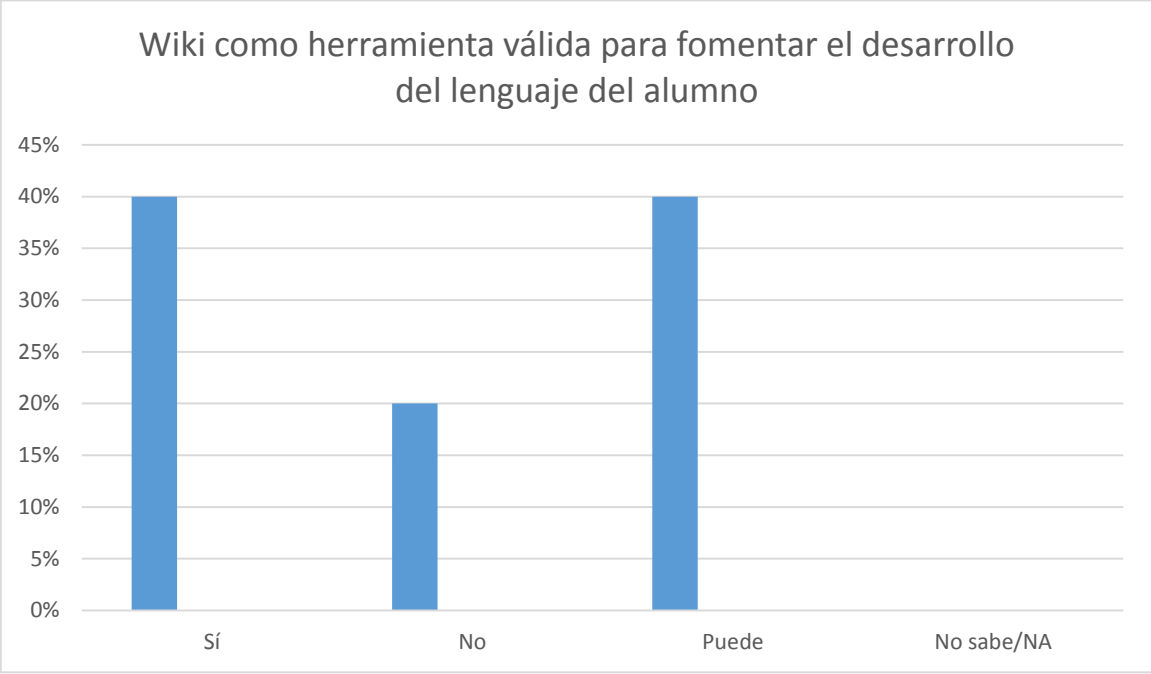


Figura 138. Resultados a la pregunta 14f.

- Si requiere escritura, sí, puede ser útil
- Todo lo que haga al alumno escribir con la oportunidad de que el profesor lo corrija es útil en cuanto al desarrollo del lenguaje. Esto es incluso más importante cuando es parte de un documento de grupo que afectará a todo el grupo.
- No. Los alumnos no usaron la wiki de la manera que deberían haberlo hecho, incluso con las continuas instrucciones por mi parte.

Pregunta 14g. ¿Piensa seguir usando la wiki? 14 respuestas.

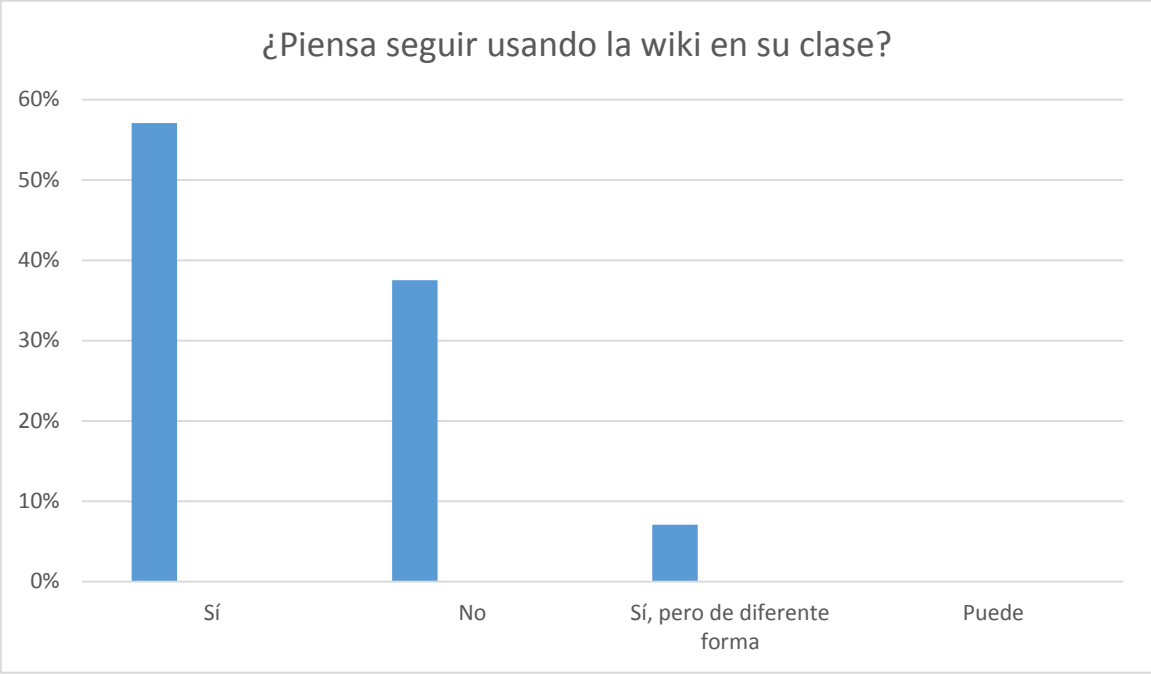


Figura 139. Resultados a la pregunta 14g.

Pregunta 14h. Si respondió "Sí, pero de forma diferente"… ¿Cómo? 1 respuesta

- No uso la wiki de forma eficiente, me gustaría formación.

No uso wikis

Pregunta 14i. ¿Por qué no usa la wiki en su clase y se animaría a usarla si se le diera formación sobre ella? 40 respuestas.

- Podría ser una herramienta usada para la colaboración o la creación de documentos, pero he optado por métodos que, con probabilidad, van a utilizar más en el «mundo real».

- Recibí una clase en la que se usaban wikis, pero era una clase muy pequeña de estudios femeninos con compañeros con los mismos estudios, así que los alumnos estaban más interesados.
- A los alumnos presenciales no les gusta el tiempo extra de tecnología.
- Tal vez. Sin embargo, mis clases tienen respuestas de verdadero/falso y la ciencia crea verdades objetivas así que no importa lo que los alumnos piensen de una asignatura, porque hay una verdad objetiva que tienen que aprender. El uso de las wikis puede dar al alumno la idea de que la verdad objetiva es subjetiva y esto es algo peligroso de enseñar.

Esta última respuesta es muy interesante y sirve para ilustrar el modo en que se percibe generalmente el mundo de las ciencias, en el que no tiene cabida el desarrollo del lenguaje o la colaboración, simplemente el número resultante o si algo es verdadero o falso.

RECOMENDACIONES PARA EL USO DE LA WIKI:

- La wiki es la herramienta colaborativa online por excelencia, por lo que debería incluirse en la totalidad de las clases como lugar donde los alumnos crean un proyecto juntos, hacen lluvia de ideas, etc.
- Los usos de la wiki son ilimitados, de igual manera que los grupos en las clases presenciales, pueden funcionar con diferentes propósitos.
- Los alumnos –así como los profesores– necesitan tener instrucciones muy claras sobre el funcionamiento de la wiki, dado que esta herramienta parece tener una connotación de dificultad asociada.
- El objetivo de la wiki tiene que quedar muy claro también, así como la participación y lo que se espera de los alumnos. Por este motivo, el uso de una rúbrica es muy aconsejable.

Pregunta 15a. ¿Tiene algún comentario adicional que quiera compartir? 14 respuestas.

Por la relevancia de las respuestas, se muestran todas aquí:

- No (6)
- Tu tesis es muy interesante y de actualidad.
- La tecnología es increíble, pero los alumnos llegan a menudo no preparados para el rigor que brinda la tecnología. Dominan de forma increíble los teléfonos y cómo encontrar respuestas en Google, pero están limitados a eso. A menudo no tienen las habilidades para completar una tarea porque no la pueden subir a Blackboard.
- La modalidad de enseñanza y aprendizaje solamente son efectivas en tanto el usuario las perciba. Las modalidades no pueden ser aplicadas extensamente. La adopción de la tecnología es otro reto y la difusión de la innovación debería considerarse según el público.
- Me gustaría ver ejemplos de la manera en que los demás están usando estas cosas. Tal vez podría ser parte de la formación en Blackboard[140].
- Toda tecnología puede ser útil, pero no puede reemplazar el toque «humano».
- Todas estas herramientas pueden ser poderosas, pero al final todo depende de si el profesor las utiliza eficazmente o solo las lanza a los alumnos.
- Me gustaría tener más formación en Blackboard PERO tendría que ser antes de que empezaran las clases.
- ¿Cuánta ayuda a los alumnos es demasiado? ¿Cuánto es demasiado poca? ¿Bajo qué condiciones deberíamos inclinarnos a ayudarles menos? Creo que estas preguntas son importantes y deben ser resueltas antes de aplicar las herramientas que se discuten en este cuestionario para que tenga efectividad. Me encantaría aprender más acerca de

[140] En el primer semestre de trabajo en Odessa College, los profesores tienen que asistir a unos cursos de formación en Blackboard.

todas las herramientas mencionadas aquí. Me encantaría establecer pautas, usando los datos, para las preguntas anteriores.

Respecto a la última respuesta, que me parece clave, se ha formado un grupo de profesores en Odessa College para llegar a conclusiones de lo que se puede «exigir» al profesorado en cuanto a exigencia con la tecnología, metodología de enseñanza y pedagogía.

Pregunta 15b. ¿Sobre qué le gustaría aprender más? (marque todo lo que proceda)

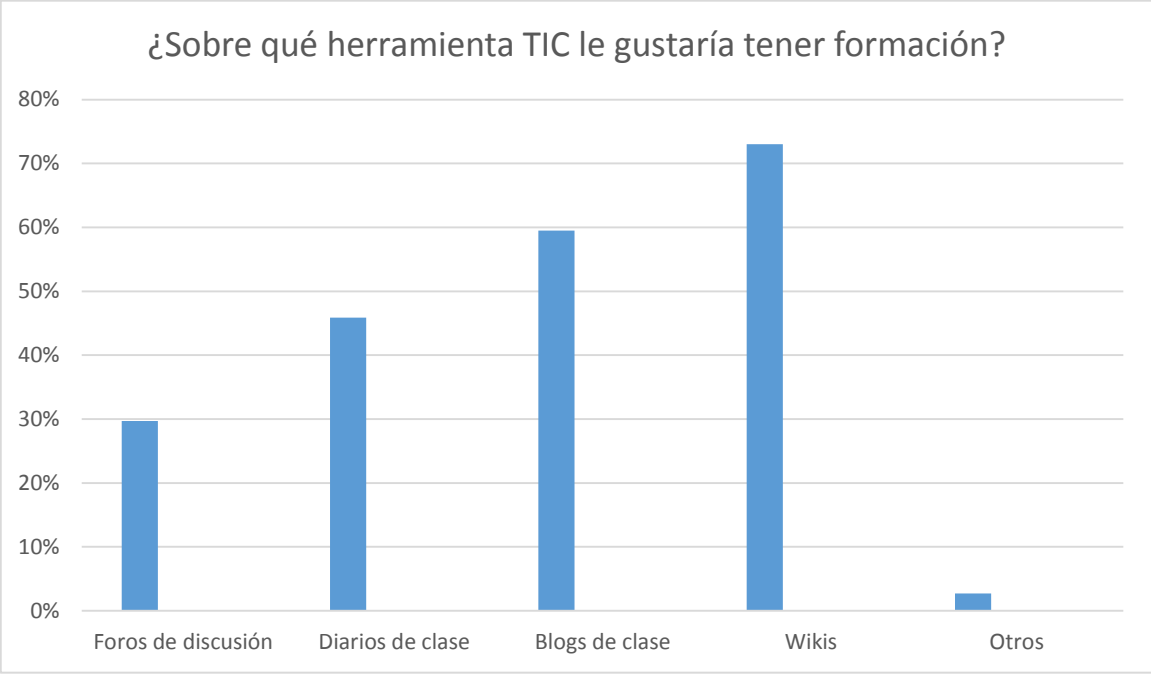


Figura 140. Resultados a la pregunta 15b.

Pregunta 16. ¿Es aceptable si contacto con usted para tener una charla en grupo?

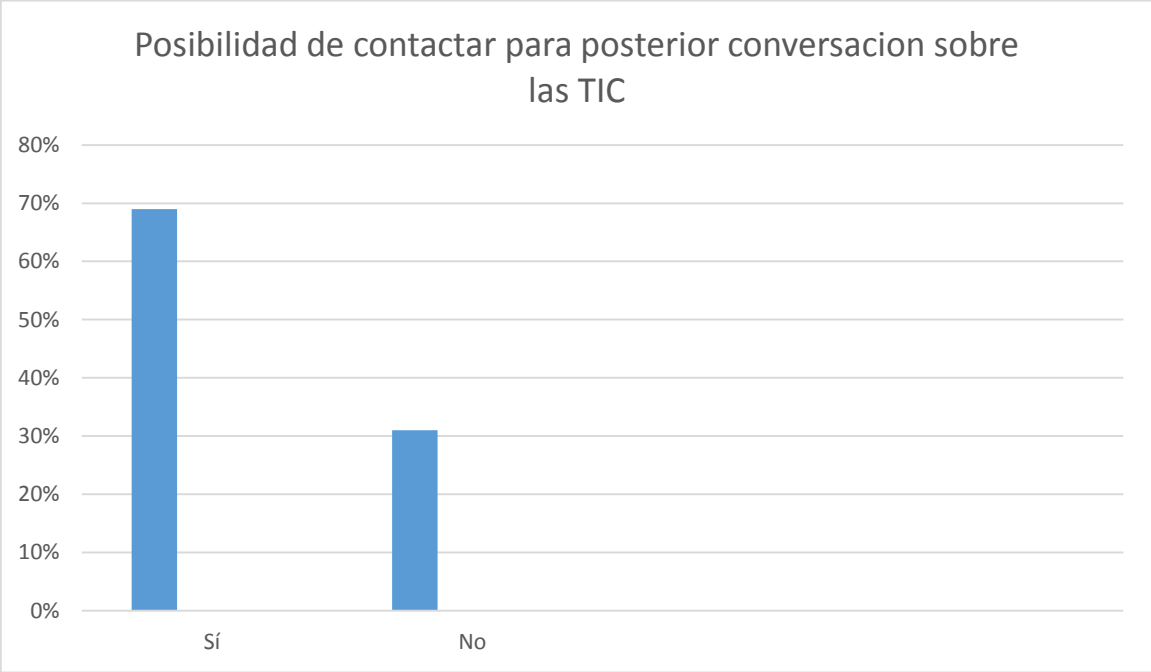


Figura 141. Resultados a la pregunta 16.

A los encuestados se les preguntó también si se les podría contactar para conocer más, a lo que 58 respondieron, de los cuales, 37 respondieron afirmativamente y (68.96%) 10 negativamente (31%).

5.4.Conclusiones

Como conclusión a este capítulo diremos que en general, el profesorado necesita formación sobre las herramientas TIC, aunque hay profesores que las están utilizando de manera muy provechosa en clase para hacer reflexionar a los alumnos y comunicarse sobre todo tipo de temas y materias.

La herramienta más utilizada es el foro de discusión, y algunos profesores lo utilizan de manera provechosa, pero generalmente se sienten frustrados por el poco nivel de colaboración y participación de los alumnos, así como el alto nivel de superficialidad de las respuestas, que parecen existir nada más que para recibir la nota de participación. Aun así, hay profesores que lo están usando de manera satisfactoria, con un grado de pensamiento crítico. Para que esto se produzca, el foro tiene que estar muy bien estructurado y concebido, y el profesor tiene que dejar claro el nivel que exige y lo que se espera del alumno, y parece dar buen resultado que el profesor se involucre y siente las bases con un modelo creado por él. La participación del profesor es muy importante, porque el alumno no va a entrar en el foro si no espera ninguna respuesta a su intervención.

Lo mismo parece ocurrir con las otras herramientas, que aunque se muestra un desconocimiento de ellas o incluso una frustración por el desarrollo, hay profesores que las están utilizando con éxito en sus clases, que pertenecen a disciplinas variadas, desde teoría de la música a biología.

Todas estas herramientas están vinculadas a la escritura creativa o expresiva de alguna manera y si hacemos a los alumnos escribir sobre la materia y sus emociones sobre ellas, haremos que se sientan vinculados con el contenido de la asignatura.

Los profesores necesitan formación sobre las herramientas, así como talleres prácticos donde se pongan en común los usos más satisfactorios de estas.

CAPÍTULO VI. DESCRIPCIÓN DE SISTEMAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA CREATIVA ONLINE

Ya se ha hablado aquí de la situación de la educación, de la crisis de escritura, de la queja generalizada de los docentes sobre la falta de pensamiento crítico, la escasez de vocabulario o la falta de creatividad, pero hay vías para solucionar esta situación y se están intentando con buenos resultados.

En este capítulo mostraremos iniciativas en la educación para promover estas habilidades y desarrollar el pensamiento crítico, el lenguaje, la creatividad y la sociabilidad. En todos ellos tiene cabida la escritura creativa, de una manera o de otra y en todas ellas se invita al alumno a que reflexione y comparta sus vivencias y errores para que de esa manera su aprendizaje sea activo.

6.1.Clase invertida o flipped classroom

La clase invertida es un modelo pedagógico en el que se invierte el enfoque convencional de la enseñanza y el aprendizaje. En la docencia tradicional, el tiempo de la clase es utilizado por el profesor para explicar o presentar el contenido de la materia y puede ir seguido de actividades, o bien en clase o en casa. La idea de la clase invertida es que los alumnos exploren el material fuera del tiempo de la clase para así utilizar el tiempo dentro del aula en la aclaración de ideas, o practicar, discutir y explorar el contenido en mayor profundidad.

Según explica Li Sainan (Sainan 2016) nos explica, la clase invertida se originó en el Forest Park School en Colorado, USA. En la primavera del 2007, dos profesores de química, Bergman y Sams empezaron a crear PowerPoints con voz con el material visto en clase, de forma que pudieran acceder a ellos los alumnos que habían faltado

al aula. Fueron completando ese material grabado con las preguntas que habían formulado los alumnos que habían acudido a clase, de manera que los alumnos ausentes no perdían ninguna explicación. (Sainan, 2016:1959)

En 2007, Salman Khan comenzó la Khan Academy, una organización sin ánimo de lucro dedicada a grabar videos de diferentes asignaturas a los que los estudiantes podían acceder, así como hacer una auto-evaluación o seguir su progreso de la asignatura, mediante unos tests. Los alumnos pueden ver estos vídeos tantas veces como quieran o necesiten.

Según Alsowat profesor de inglés en la Taif University, en Saudi Arabia, «el problema con la clase tradicional –especialmente en la educación superior –es el ritmo (Alsowat, 2016:1)». Este ritmo del que nos habla es el que hace que el alumno se pierda en clase –si es muy rápido para él – o que se aburra, si siente que ya se lo sabe o no se siente estimulado.

Una de las enormes ventajas de la clase invertida es que puede solucionar precisamente a este problema, porque el alumno puede adaptar su aprendizaje a su propio ritmo. La tecnología de hoy en día hace posible que un video se pueda, además de repetir tantas veces haga falta, ralentizar o incluso leer en la pantalla lo que va diciendo el presentador, mediante un sistema de subtítulos. Así, si un alumno tiene problemas auditivos o no entiende bien la lengua o la terminología, puede seguir la clase con mayor facilidad.

La nueva visión de la educación ahora va encaminada hacia el protagonismo del alumno, de manera que se fomente su responsabilidad, ya que se le exige una participación activa, un pensamiento crítico y un trabajo en grupo para el aprendizaje mediante la resolución de problemas. La clase invertida viene a dar un vuelco a la clase tradicional centrada en el profesor.

Este tipo de clase forma parte de lo que se llama *blended models* o clases semipresenciales, porque une la enseñanza online con la enseñanza presencial aunque el material que los estudiantes tienen que ver con anterioridad a la clase no tienen que ser

necesariamente online, sino que puede también haber sido recopilado o fotocopiado por el docente.

Como apunta Wallace (2014) la flipped classroom permite a los profesores pasar gran parte del tiempo haciendo de *tutor* y no de *profesor*. Los términos que utiliza Wallace son *tutoring* y *lecturing*, y es muy interesante esa diferenciación que emplea, ya que la palabra *tutoring* lleva la connotación del profesor como consejero, interactuando en la elaboración de las tareas, ayudando al alumno a llegar a sus propias conclusiones, mientras que la palabra *lecturing* conlleva un significado de discurso por parte del profesor y de aprendizaje pasivo por parte del alumno.

En este tipo de clase se promueven actividades como las discusiones y los debates, las preguntas y respuestas, el trabajo y la interacción con el grupo y con el profesor y la comunicación global. Para algunos profesores, la gran revolución de la clase invertida no es solo la inclusión de la materia online, sino la visión revolucionaria de centrar el protagonismo en el alumno y no en el profesor.

El problema que se encuentran los profesores de la docencia superior cuando tratan de tener una clase invertida, es que resulta muy difícil de implantar si el alumno no ha tenido ese enfoque y experiencia en el instituto; el alumno llega generalmente a la enseñanza superior habituado a una pasividad que es muy difícil de cambiar. Este tipo de enseñanza tiene que empezar mucho antes, desde la primaria.

El papel de las nuevas tecnologías en la clase invertida está muy claro y deriva en gran parte de la generalización del uso de internet en nuestra vida, pero no debería estar limitado y en casos de áreas donde el uso de internet no está generalizado, el profesor puede recurrir a dar el material fotocopiado, o indicar la sección del libro de texto quiere que los alumnos se lean antes de la clase.

La clase invertida es el modelo ideal para la escritura creativa, ya que el alumno puede escribir de forma individual o colaborativa, mediante wikis, diarios, *blog*s, etc., fuera del aula, y el tiempo de la clase se puede emplear para la aplicación y la práctica, dudas y revisión de los trabajos. La clase invertida promueve el aprendizaje

individual, así como la colaboración. Las herramientas que se analizan en esta tesis son idóneas para la clase invertida de escritura creativa.

Además, con las nuevas tecnologías, el profesor puede grabar sus propias clases. Ya no es necesario tener una cámara al final de la clase, algo que a muchos profesores les producía incomodidad y la voz resultaba lejana. Ahora, con software como TechSmith, los resultados son mucho más ventajosos: el alumno puede ver la pantalla del ordenador y escuchar la voz del profesor.

La cantidad de material educativo disponible en la red es tan extensa que no es necesario que el profesor dedique tiempo, especialmente si no se siente inclinado a ello, preparando su propio material. Es mejor que se concentre en preparar lo que se va a ver en clase, que es realmente la pieza más importante de todo este proceso.

La conclusión que se puede obtener de este capítulo es el optimismo de ver que se están haciendo sistemas metodológicos que nos llevan a pensar de una forma positiva en nuevas maneras de involucrar al alumno, desarrollando su sentido de individuo de la comunidad, en todos los sentidos de la palabra, promoviendo su pensamiento crítico, su sociabilidad, y el aprendizaje activo. Todos estos proyectos tienen una implicación con la escritura creativa, ya sea como reflexión, como colaboración o como discusión.

6.2.Enseñanza basada en proyectos (PBL)

La periodista Suzie Boss expuso en una entrevista con la periodista Katrina Schwartz, colaboradora de uno de los blogs educativos más prestigiosos, *MindShift:* «Si

enseñamos a los alumnos los problemas del mundo sin darles una receta para hacer algo, simplemente es una receta para la depresión» (Boss a Schwartz, 2017).

Como ya se ha explicado brevemente, la enseñanza basada en proyectos es un concepto de aprendizaje en el que no existen charlas por parte de los profesores –a los que en ese entorno se les denomina «facilitadores»− y en donde los estudiantes aprenden los contenidos desarrollando proyectos –a veces para varias asignaturas conjuntamente− que elaboran en grupo.

Ya se ha hablado también en este trabajo de las tres relaciones del alumno que se deben tener en cuenta al planear e impartir una clase: alumno-contenido, alumno-profesor, y alumno-compañeros. En la enseñanza basada en proyectos se añade una cuarta relación: alumno-comunidad.

La idea de conectar a los alumnos con su comunidad o con la idea de una comunidad global, e inculcarles que se puede hacer algo por mejorar el mundo, resulta una motivación intrínseca muy valiosa para los alumnos.

Basada en el concepto de educación de John Dewey (1859-1952) según el cual aprendemos mediante la realización de tareas, esta metodología fue iniciada en los años 60 por Barrows y Tamblyn en un programa de medicina en la McMaster University para estimular a los estudiantes a ver la importancia de la enseñanza en sus roles futuros. Desde que se implantó el primer LMS o *Learning Management System* en el año 2001 y las nuevas tecnologías en la educación, el PBL (o aprendizaje basado en proyectos, por sus siglas en inglés) ha ido creciendo por todo Estados Unidos.

Thom Markahm, psicólogo y educador, explica los 7 principios del aprendizaje basado en proyectos:

1. Identificar el reto. Esto significa que el proyecto tiene que comenzar con una gran idea, un problema real, o un concepto vital. El reto debe definirse entonces con detalle, de forma que se ajuste a uno de los objetivos del curso.
2. Crear la pregunta conductora. ¿Cuál es el conocimiento que el profesor quiere que los alumnos demuestren al final del proyecto?
3. Construir la tarea. Los alumnos «producen» un resultado al final del proyecto.

4. Planear con la mente en el producto final. Enseñar el contenido del proyecto sigue una línea relativamente ordenada, pero enseñar a los alumnos habilidades como la colaboración o la presentación, o ayudarles a que reflexionen con empatía, es diferente.
5. Hacer participar a los alumnos desde el primer momento. Esto incluye incorporar su voz y tener en cuenta su elección, así como tener un calendario claro con los pasos del proyecto.
6. Crear los equipos. El PBL se basa en equipos que demuestran compromiso, propósito y resultados.
7. Mantener la mente en el resultado final. El proceso no es lineal. Muchos proyectos fallan porque el profesor se concentra en la preparación de la tarea. Aunque los proyectos puedan terminar con una presentación pública o un trabajo publicado, el proyecto no está completo porque los alumnos deberían reflexionar y evaluar su trabajo, así como pensar en futuros proyectos (adaptado de Markham, 2011:39-40)

Uno de los principios más importantes de este sistema es que para todos los proyectos los estudiantes tienen que diseñar y firmar un contrato por el que se comprometen a realizar su parte del trabajo; en el anexo de este trabajo (anexo 1) se incluye una copia de este para las clases del instituto New Tech Odessa, centro que tiene implantado la enseñanza basada en proyectos en la totalidad de las clases. Cuando el trabajo está listo, los integrantes del grupo lo tienen que presentar a la clase de una manera profesional, y cada cierto tiempo, se invita a la comunidad –padres, negocios e instituciones− a que asistan a las presentaciones de estos proyectos. Esto relaciona a los alumnos, además de con el contenido, el profesor y los otros estudiantes, con la comunidad.

La página web del *Buck Institute for Education* (BIE) www.bie.org, institución para formar docentes en esta metodología, explica la necesidad del profesorado en formarse, para que los proyectos cumplan los requisitos y los objetivos. Los elementos necesarios de un buen proyecto, según esta página son:

1. Un problema o pregunta de comienzo, lo que definen como «el corazón del proyecto»
2. Una investigación en profundidad
3. Autenticidad
4. Voz y elección del alumno. Este tiene que elegir el proyecto o la manera en la que enfocarlo, para que pueda sentirlo como suyo
5. Reflexión. Después de la presentación, los alumnos reflexionan sobre lo aprendido, lo que ha salido bien y sobre lo que podrían haber hecho mejor.
6. Crítica y revisión
7. Producto público (adaptado de www.bie.org/about/what_pbl)

La escritura creativa es un componente muy importante en esta metodología educativa, tanto en la creación de proyectos, como en la reflexión final. Con la reflexión y escritura final, se completa el ciclo del que habla la clasificación de Benjamin Bloom, que ya hemos explicado en el capítulo III de esta tesis, y que se basa en niveles de aprendizaje, en el que el nivel más elevado es la creación.

6.2.1. Ejemplos de enseñanza basada en proyectos

Ejemplo 1. Clase de español III de dual credit del Instituto New Tech Odessa

Como docente de la clase de crédito dual o *dual credit* de español en este instituto, acudo una vez a la semana a este centro a impartir mi clase, que decidí que estaría centrada en el componente cultural, y de esa forma, en combinación con la profesora de español, el alumno podría recibir los créditos del *college* a la vez que el crédito del instituto. Este centro, miembro de una red de 114 institutos en Estados Unidos y Australia, tiene instaurado la enseñanza basada en proyectos como modelo educativo.

Durante cuatro años he sido testigo del progreso de los alumnos, asistiendo a las presentaciones de los proyectos de mi clase, así como de otras asignaturas, siempre con admiración hacia la madurez de los alumnos y su riqueza expresiva.

Para mi clase de Español III, a los alumnos se les asignó un proyecto que duraría las 16 semanas del semestre, y para el que trabajarían en grupos de cinco alumnos. Es importante en este tipo de metodología que los grupos sean pequeños. La versión abreviada del proyecto es la siguiente (en el anexo se incluye la versión original de la tarea. Anexo 2):

«Mientras caminabas por la calle con tus amigos te encuentras una cartera que resulta ser de Antonio Banderas. Agradecido, decide recompensaros con 2500 euros por persona para que realicéis un viaje cultural por España. Con ese dinero deberéis costearos el billete de avión, la estancia (de un mínimo de 6 días y de un mes como máximo), comida, viajes de una ciudad a otra, y eventos culturales.

Vuestro viaje comenzará en Madrid o Barcelona, e incluirá al menos dos ciudades más. Todos los días tendréis que ir a un evento cultural, que puede ser una visita a un museo, una obra de teatro, evento deportivo, etc., y tendréis que elegir lo que más os ha gustado de cada experiencia (una pieza del museo, etc.) para mostrarlo a la clase y explicar la elección. Uno de los días tendréis que ir a un restaurante o un bar de tapas y escribir el menú de lo que comisteis, así como la receta.

Todas las visitas y experiencias tendrán que quedar documentadas en un PowerPoint, Prezi, o elemento visual para mostrárselo a la clase, a la profesora y al Sr. Banderas, y tendréis que explicar lo que más habéis disfrutado del viaje. Todos los gastos serán incluidos en la presentación en un documento Excel o en una tabla. Toda la preparación y la búsqueda en internet se hará con páginas web en español, así como con el dinero en euros»

Cuando los alumnos llevaban varias semanas trabajando en el proyecto, se dieron cuenta de que, para realizar todas las actividades que querían hacer, necesitaban más dinero, por lo que se añadió una tarea más al proyecto: los alumnos escribirían en español una carta al actor solicitando más dinero. Se decidió que la mejor carta de las cinco (el número de grupos) recibiría 500 euros extra por persona, la segunda 400 y así sucesivamente. El nivel de las cartas fue tan profesional en su eficacia que se decidió que dos grupos tuvieran el primer «premio».

En el anexo se incluyen fotos y documentación de los resultados del proyecto, que fue tremendamente satisfactorio. Los alumnos crearon con herramientas como Photoshop imágenes de ellos en el Museo del Prado, el zoo de Madrid, o paseando por las Ramblas. Crearon también billetes «auténticos» de avión o de tren, así como abonos transportes. Aprendieron a discutir problemas que nunca se habían planteado, como si era más económico alquilar un apartamento o residir en un hotel, o si era mejor alquilar un coche o viajar en transporte público. Lo mejor de todo es que todos expresaron el deseo de ir a España a visitar en persona los lugares que habían visitado virtualmente.

Para el curso siguiente, Español IV, los alumnos escribieron en grupo, de forma colaborativa en una wiki, el «diario» de ese viaje, día por día, en una narrativa en pasado de todos los acontecimientos y experiencias que vivieron en este viaje. Mediante esta actividad, practicaron estructuras verbales en pasado, así como utilizaron un amplio vocabulario.

Ejemplo 2. Clase de Business Computer Applications (BCIS 1305) de Odessa College.

La clase del profesor Daya Sharma tiene como proyecto final una evaluación del coste/propiedades de dos ordenadores, elegidos por el alumno según un presupuesto dado de antemano. Los alumnos tienen que investigar en dos tiendas de tecnología y creando una hoja Excel con todos los precios y propiedades de los dos ordenadores (edición de Windows instalada, espacio de disco, velocidad del procesador, monitor, etc.) tienen que defender ante la clase su decisión mediante la hola Excel y una presentación de Power Point.

El trabajo para esta clase no es en grupo, sino individual, pero los alumnos tienen que poner en juego todo el contenido aprendido en el curso para evaluar y tomar decisiones reales de la vida cotidiana.

6.3. Enseñanza basada en la resolución de casos (PBLC)

En la misma línea educativa y con unos principios muy parecidos, tenemos el *Problem Based Case Learning* (Aprendizaje con Casos Basados en Problemas) (PBCL, por sus siglas en inglés), basado en la resolución de problemas.

Al igual que en la PBL, en este sistema se conecta al estudiante con la vida real y los problemas de la comunidad y ha sido aplicado especialmente con las materias de ciencias, como las matemáticas o la física, o las socio-económicas, como sociología o dirección comercial. Lo que los alumnos aprenden durante el proceso individual de recogida de información debe servir para la resolución del problema y el posterior análisis. La puesta en común del material por el grupo es un momento esencial del proceso.

En estos cursos se pide a los estudiantes que salgan de su zona de confort y del elemento en el que se encuentran y se enfrenten a retos que son nuevos para ellos. Se ven forzados a aprender la manera de aprender, a adquirir nuevos conocimientos y a navegar a través de las fases del desarrollo del proyecto en grupo, mientras que intentan solucionar un problema. Por eso es necesario que los cursos estén cuidadosamente estructurados en todas las fases del proceso. Según Pete y Fogarty, las fases y las habilidades utilizadas son:

	Acción	**Habilidad**
1.	Desarrollar la pregunta	Desarrollar
2.	Analizar el escenario	Analizar
3.	Reunir la información	Razonar
4.	Organizar la información	Comprender
5.	Componer la evidencia	Resolver
6.	Presentar lo encontrado	Aplicar
7.	Evaluar lo aprendido	Evaluar (Pete y Fogarty, 2017:7)

Tabla 5. Acciones y habilidades según Pete y Fogarty

Fuente: Pete y Fogarty (2017:7)

El papel del profesor, al igual que en la PBL, es de facilitador del grupo en el proceso, y los problemas han de ser abiertos, para facilitar la mayor libertad posible. La situación de la que se parte en este tipo de estrategias ha de estar bien definida, pero no así las acciones a tomar o incluso el producto final o las limitaciones.

De acuerdo con la University of Delaware, el Nashville State Technical Community College y el WGBH Education Foundation, la enseñanza basada en problemas:

- Mejora la resolución de problemas, la investigación y las habilidades sociales
- Aumenta la motivación a aprender
- Desarrolla el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo en grupo
- Aumenta la retención de alumnos en la clase
- Desarrolla un sentido real del reto de enfrentarse a problemas reales
- Capacita a aplicar nuevas aptitudes a los problemas reales
- Mejora la red profesional
- Mejora la transferencia del conocimiento, las habilidades y las aptitudes a las nuevas situaciones (University of Delaware; Nashville State Technical Community College, Benefits to Students, 2009, 2011 en Eisenhardt y Ninassi,2016: 72) [141]

Este tipo de enseñanza puede ser adaptada perfectamente a la enseñanza online, siendo para esto imprescindible que el alumno tenga muy claras las expectativas del curso, lo que se espera de él, así como la estructura del trabajo y la forma de comunicarse con los estudiantes en el grupo. La flexibilidad por parte del profesor para adaptarse a los diferentes ritmos, problemas y preguntas que los grupos puedan tener es un factor a tener en cuenta. La inclusión de un lugar virtual donde los alumnos puedan

[141] (a) Improves problem solving, research, and social skills (b) Increases motivation to learn (c) Develops critical thinking, communication and team working skills (d) Enhances retention (e) Develops true sense of the challenges facing real world in chosen field (f) Increases professional networking (g) Better transfer knowledge, skills, and attitudes to new environments and situations.

comunicarse con el resto de la clase, aparte de la comunicación con el grupo, es muy aconsejable, porque así pueden consultar con la clase problemas generales.

Tanto si la enseñanza está basada en proyectos o en casos, es muy importante que los alumnos analicen los resultados y contesten preguntas como: ¿se parece el resultado a lo que te habías imaginado?, ¿qué harías de diferente manera si tuvieras que hacerlo de nuevo?

6.4. Instituto AVID

La página web del instituto AVID (www.avid.org) define la institución de esa manera:

AVID (Advancement Via Individual Determination) es una organización sin ánimo de lucro que cambia vidas al ayudar a los colegios a cambiar a un enfoque más justo y centrado en el alumno. Entrenamos a 70.000 educadores al año a cerrar la brecha de la oportunidad, para así poder preparar a todos los estudiantes para la universidad, la profesión, y la vida (www.avid.org)[142].

La misión de esta institución es preparar a los profesores para que desarrollen una enseñanza basada en el alumno para que desarrollen el pensamiento crítico y que de esa forma, estén preparados para una educación superior, ya sea en un *community college* o en una universidad.

AVID tiene una sección para educación para educación superior (AHE o *AVID for Higher Education)* para ayudar a los estudiantes a aprender y está establecida en más de 6.000 colegios y 50 instituciones superiores. Odessa College es la primera institución modelo en Estados Unidos (nombrada así en 2016), y los principios de AVID y su método educativo están instaurados en todas las clases.

[142] AVID (Advancement Via Individual Determination) is a nonprofit that changes lives by helping schools shift to a more equitable, student-centered approach. We train 70,000 educators annually to close the opportunity gap, so they can prepare all students for college, careers, and life.

El método educativo que promueve AVID se denomina W.I.C.O.R.:

- W por *writing* o escritura
- I por *inquiry o* indagación
- C por *collaboration* o colaboración
- O por *organization* u organización
- R por *reading* o lectura

El papel de la escritura es muy importante y estrategias como la reflexión, el uso del diario de clase, debates en foros y escritura rápida son estrategias primordiales en el tipo de educación promovida por AVID. Se invita a reflexionar al alumno, a preguntarse y a analizar e interpretar sus reacciones ante el material.

Una de las estrategias AVID más valoradas e utilizadas es el método de toma de notas Cornell, sistema de toma de apuntes creado por Walter Paulk, un profesor de educación en la Universidad de Cornell en la década de 1950. El proceso es el siguiente:

1. El alumno divide una hoja de papel en dos columnas, una para los apuntes con las ideas clave del texto o lección y otra para las preguntas/palabras clave
2. El alumno debe escribir preguntas clave sobre el texto para ayudarle a entenderlo
3. En la parte inferior de la hoja, el alumno escribe un resumen
4. Cuando se revisa el material, el estudiante puede cubrir la columna de la toma de apuntes (derecha) mientras intenta contestar las preguntas de la izquierda. De esta manera se le motiva a que revise y reflexione sobre sus apuntes.

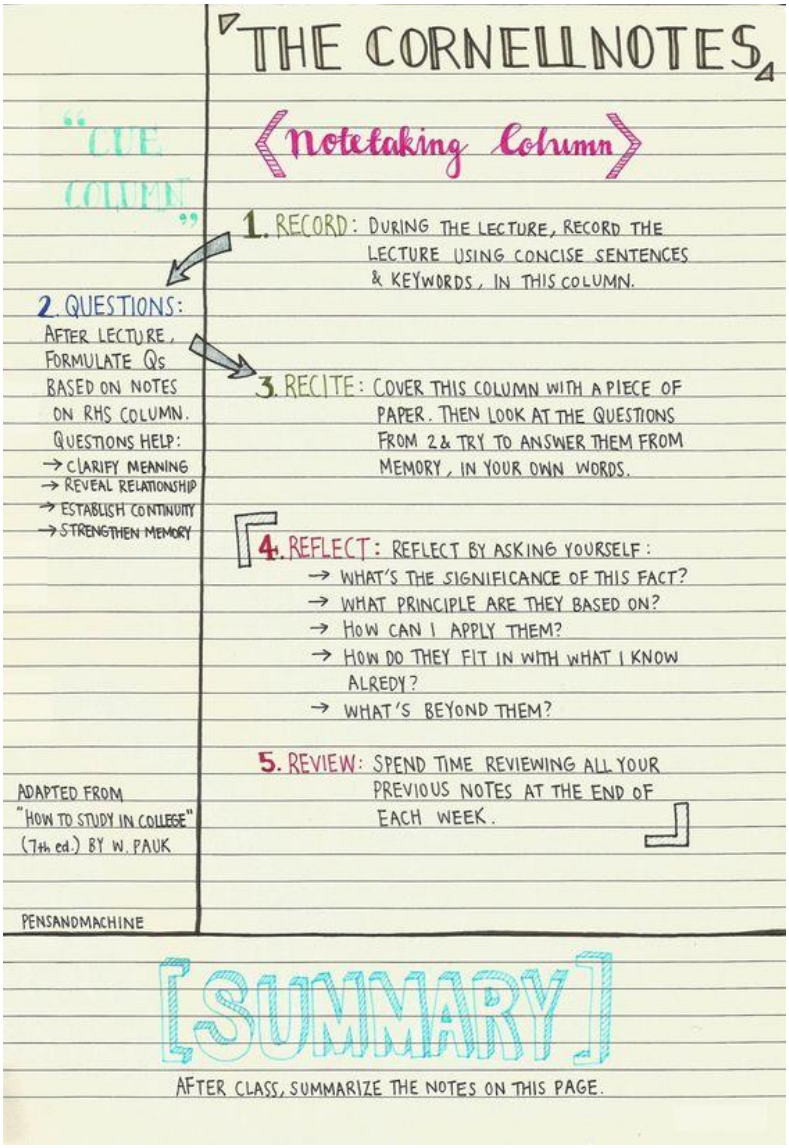


Figura 142. Sistema Cornell de toma de notas.

Fuente: AVID institute

Aquí tenemos un ejemplo de toma de notas de una clase de química:

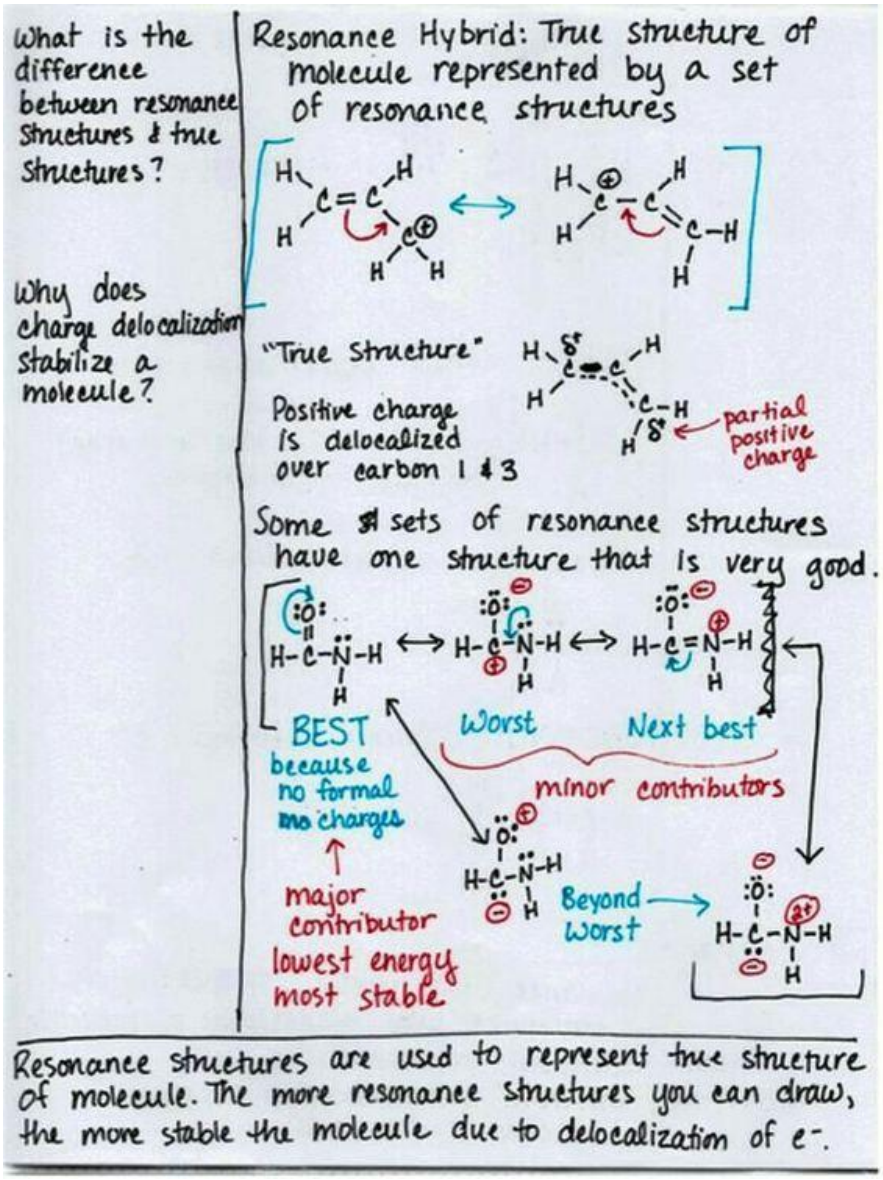


Figura 143. Ejemplo de notas de Cornell para clase de química.

Fuente: AVID Institute

Otras estrategias AVID de escritura, como la revisión entre compañeros (*Structured Peer Response)* o las escrituras de tiempo regulado (*Timed Writings)* son muy populares porque en el caso de la primera promueve la colaboración y reflexión sobre la escritura, y la segunda porque prepara al alumno para la organización y la gestión del tiempo.

En el año 2011, Odessa College integró las estrategias AVID en todo el campus, y en 2016, fue nombrada la primera institución de educación superior modelo del instituto.

6.5.CASEL o collaborative for academic, social and emotional learning

Basado en la creencia del poder transformador del aprendizaje emocional y social en la escuela y en la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional, la misión de esta institución es ayudar a integrar este movimiento a nivel nacional en los colegios e institutos.

El marco de este tipo de enseñanza identifica cinco competencias (adaptado y traducido de su página web https://casel.org):

1. Autoconocimiento para reconocer las propias emociones, pensamientos y valores
2. Autocontrol para regular los impulsos, el estrés y motivarse
3. Autoconocimiento social para empatizar y respetar a los demás
4. Habilidades para relacionarse para establecer y mantener relaciones sanas
5. Toma de decisiones responsable para identificar los problemas, reflexionar y resolverlos

Esta corriente va unida al pensamiento crítico, así como a la colaboración y la resolución de problemas y conflictos y la empatía. La escritura personal cobra una relevancia en esta manera de enfocar la educación.

6.6.OER (Open Educational Resources) o recursos educativos abiertos

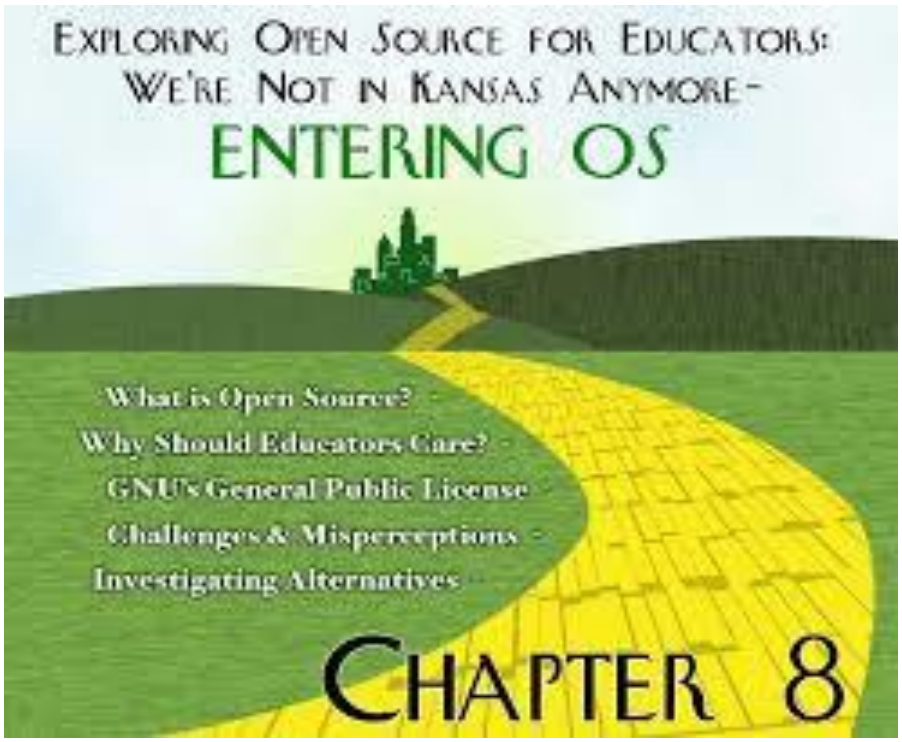


Figura 144. Recursos educativos abiertos.

Fuente: Education for a Digital World (2008)

En Odessa College, uno de los 38 colleges de Estados Unidos que recibieron en 2016 dinero de la fundación *Achieving the Dream* para desarrollar grados totalmente integrados en OER (*Open Educational Resources*, esto es, recursos educativos abiertos), de forma que los alumnos no tuvieran que gastar dinero en libros de texto o materiales para clase, estima que los alumnos del college ahorraron en un año aproximadamente un millón de dólares. Achieving the Dream calcula que cada estudiante gasta una media de 1.300 dólares al año en material y libros, lo que supone un tercio del coste de un grado de dos años. En este college, un alumno puede ya hacer una carrera de dos años sin comprarse ningún libro de texto. Se calcula que en un semestre la totalidad de alumnos han ahorrado más de un millón de dólares.

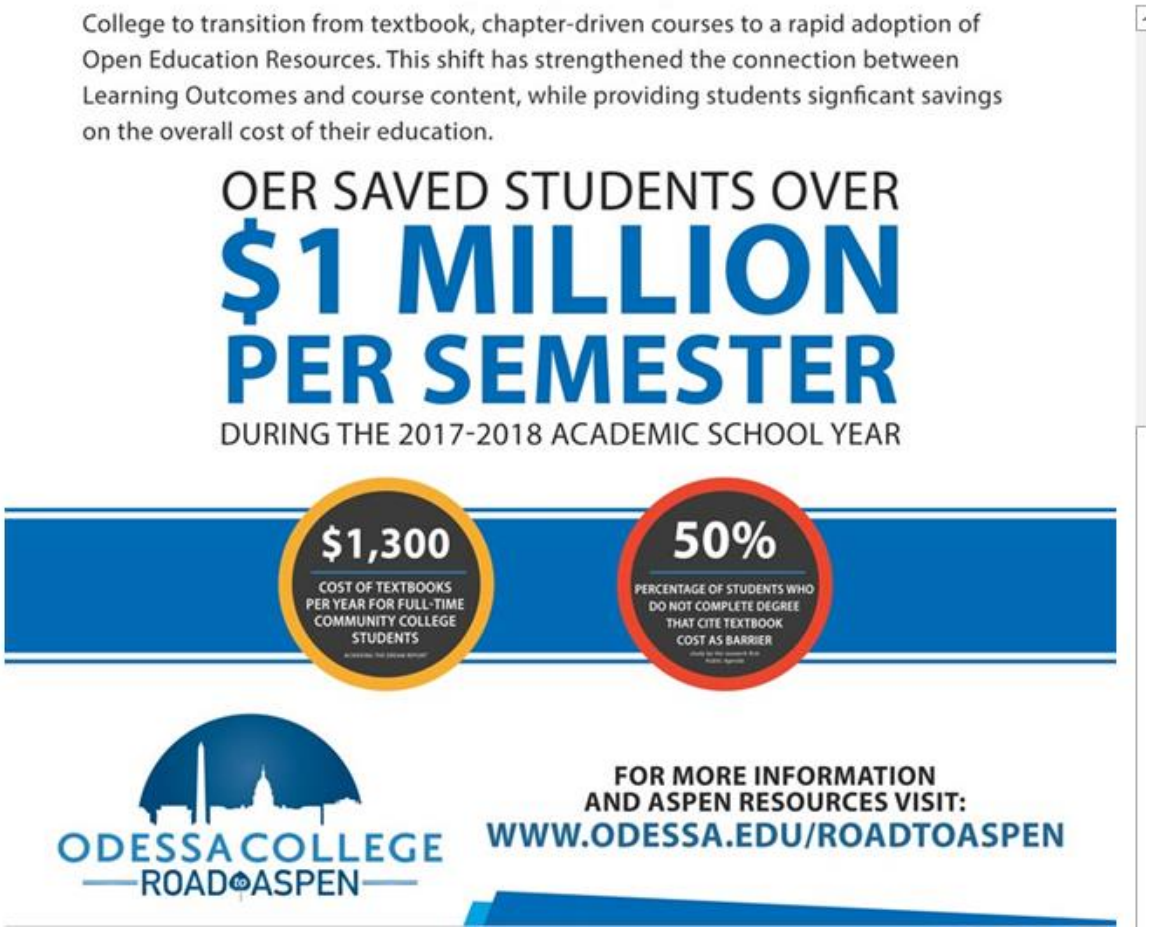


Figura 145. Dinero ahorrado con OER en un semestre en Odessa College.

Fuente: www.odessa.edu

El Instituto Internacional para el Plan de Educación de la UNESCO (IIEP por sus siglas en inglés) ha tenido una gran importancia en la implantación de esta iniciativa, así como las universidades y fundaciones, como la William and Flora Hewlett Foundation, que comenzó a investigar los recursos educativos abiertos en 2002.

La propia página web de la fundación (http://hewlett.org) define el movimiento:

Los recursos educativos abiertos son materiales para enseñar, aprender e investigar en cualquier medio –digital o de cualquier otra índole– de dominio público o que ha sido liberado mediante una licencia abierta que permite el acceso sin coste, uso, adaptación

y redistribución por otros sin restricciones ni limitaciones.(OER Defined www.hewlett.org) [143]

Según la página web de la Open Content Organization, el sistema OER tiene su planteamiento basado en cinco Rs:

- Retener
- Reusar
- Revisar
- Remezclar
- Redistribuir (www.opencontent.org/definition/)

Esta iniciativa pretende acercar la educación a los sectores menos favorecidos de la población. En estudios como los de enfermería o psicología, el importe de los libros de texto superaba incluso al de la matriculación.

6.7. Ludificación o *gamification*

Según el diccionario Oxford, *gamification* es «la aplicación de elementos típicos de los juegos (reglas, puntos, competición con otros) a otras áreas de actividad, especialmente para involucrar a los participantes en la resolución de problemas» (Oxford Online Dictionary).

[143] Open Educational Resources are teaching, learning and research materials in any medium –digital or otherwise− that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions.

Las tareas son presentadas como misiones y la idea de este tipo de enseñanza es que estas tengan un nivel de competición, con lo que los alumnos se sientan motivados a completar las misiones y así, ganar puntos.

Según Kapp (2017):

El acto de participar en los eventos del juego fuerza a los alumnos a pensar en situaciones que pueden ocurrir. Si el juego incluye elementos de estrategia y recursos, los jugadores deberán desarrollar un plan de acción y pensar activamente en los elementos a los que tendrán que renunciar cuando los recursos sean limitados. Si el juego está bien desarrollado, incitará a los jugadores a pensar de forma crítica, examinar las posibilidades, y tomar decisiones, lo que les ayudará a ser mejores pensadores cuando tengan que resolver problemas[144]. (Kapp, 2017:1)

El mismo Kapp, en otro artículo, de 2012, nos explica con un ejemplo de ludificación en una clase de un programa para preparar a alumnos para realizar investigaciones internas. La clase comienza de la forma típica, se introducen la terminología, se explican los conceptos, se describe un modelo, se discute un pequeño caso, se cubren conceptos adicionales, se da un examen y termina el curso. El autor nos presenta una forma lúdica de presentar este curso que lo convertiría en algo muy diferente.

Tan pronto como Mary entra en la clase, se le asigna un rol y se le dice: «un empleado te envía un correo electrónico diciendo que sospecha que un compañero ha desviado $10.000. ¿Qué es lo primero que tienes que hacer?». Mary describe las acciones al profesor y este le da sus ideas, le corrige, utiliza terminología apropiada, y luego le da a Mary y al resto de la clase la siguiente parte de la historia: «la persona que ha

[144] The act of participating in the events of the game forces learners to think about various situations that might occur. If the game includes elements of strategy and resource allocation requirements, the players must develop a strategy and actively think of the trade-offs that might be required when resources are limited. If the game is developed carefully, it will push players to think critically, examine assumptions, and make predictions that will help them become better leaders and help the organization weather unexpected issues and problems.

informado del desfalco ha sido rebajada de cargo. ¿Quién es la siguiente persona con la que necesitas hablar?» De nuevo, Mary tiene que tomar una decisión y escuchar los comentarios del profesor, aprender el modelo que necesita para su investigación, y entonces se le explica la siguiente acción[145]. (Kapp, 2012:4)

Según Kapp, «al final de un periodo de dos días de clase, Mary y sus compañeros habrían cubierto la misma información que con un formato a modo de conferencia, pero habrían ganado también la experiencia de llevar la investigación por sí mismos». (Kapp, 2012:5)

Llevando esta metodología a un nivel más avanzado, tenemos el ejemplo del curso Technical Communication COM3500, de la Hawai Pacific University, creado como un juego de ordenador, en el que el estudiante «tiene que demostrar su maestría en habilidades orales y de escritura sobre información técnica y científica». La profesora de este curso, la doctora Han Chong, se presenta en un vídeo introductorio a la clase como "Your Game Master". Los estudiantes tienen que completar una tarea a la semana para pasar al siguiente nivel y este se presenta en el tablón de anuncios, llamado «el oráculo»; el foro de discusión es llamado "The Tavern". El alumno recibe unas medallas según va completando las tareas semanales. Los estudiantes eligen su avatar según unos personajes del juego de rol *Dragones y Mazmorras* –mago, guerrero, etc.− y necesitan cierta cantidad de puntos para «sobrevivir».

En estas capturas de pantalla del curso, vemos cómo la profesora Chong se presenta a la clase como la *Game Master* y cómo todo el diseño de la clase sigue la misma temática.

[145] As soon as Mary walks into the classroom, she is given a role and told, "An employee sends you an email saying he suspects a co-worker has embezzled $10,000. What is the first thing you need to do?" As Mary describes her actions to the instructor, the instructor provides feedback, corrects misconceptions, uses appropriate terminology, and then gives Mary and her classmates the next part of the story: "The person reporting the embezzlement has recently been demoted. Who is the next person with whom you need to speak?" Again, Mary must make a decision and receive feedback, learn about a model she needs for her investigation, and is them prompted for her next action.

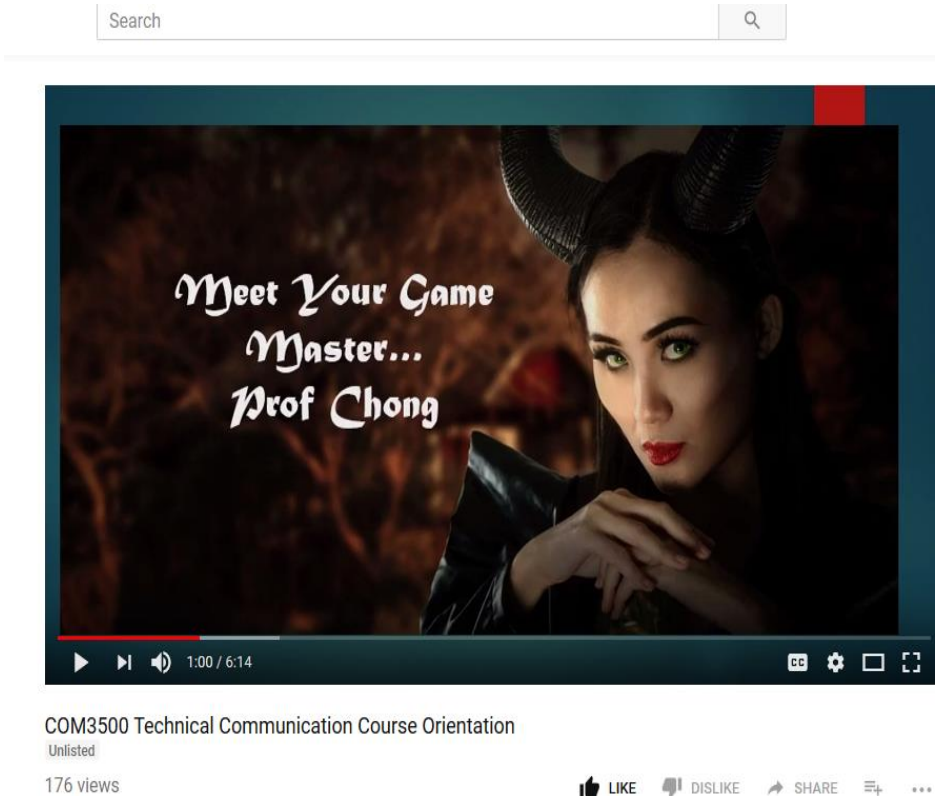


Figura 146. Captura de pantalla del cursos COM3500.

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

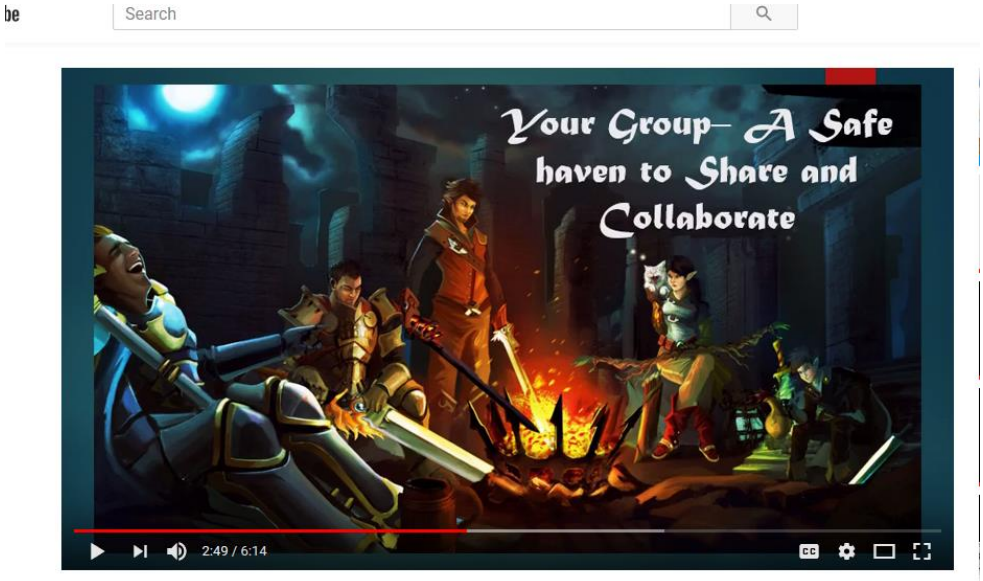


Figura 147.Captura de pantalla del curso COM3500. El grupo.

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

Figura 148. Captura de pantalla del cursos COM3500. Foro.

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

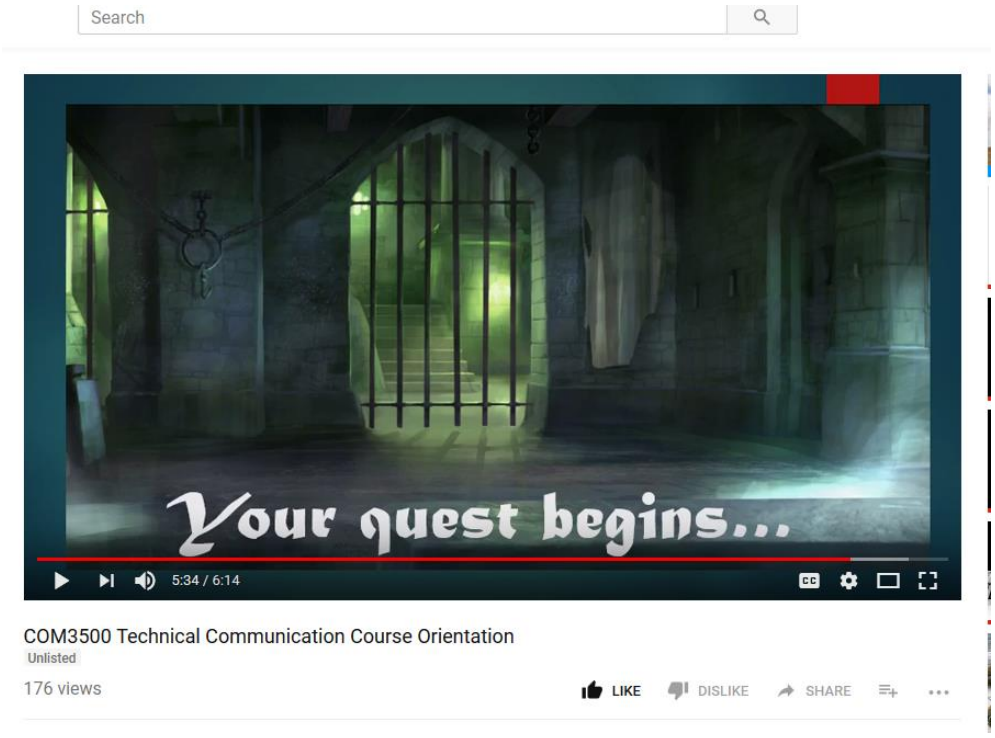


Figura 149. Captura de pantalla del curso COM3500. Empieza el curso.

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

La profesora Chong se mostró muy solicita cuando se contactó con ella y envió un power point que ella utiliza para explicar este tipo de metodología, la manera en la que ella lo utiliza para sus clases, la forma de utilizar las herramientas de Blackboard y los resultados de una encuesta entre los alumnos para que valoraran la metodología, así como algunos de los comentarios de estos.

La primera pregunta que la profesora Chong les pide a los alumnos que piensen es «Eres un superhéroe. ¿Cuál es tu nombre y cuáles son tus poderes?»

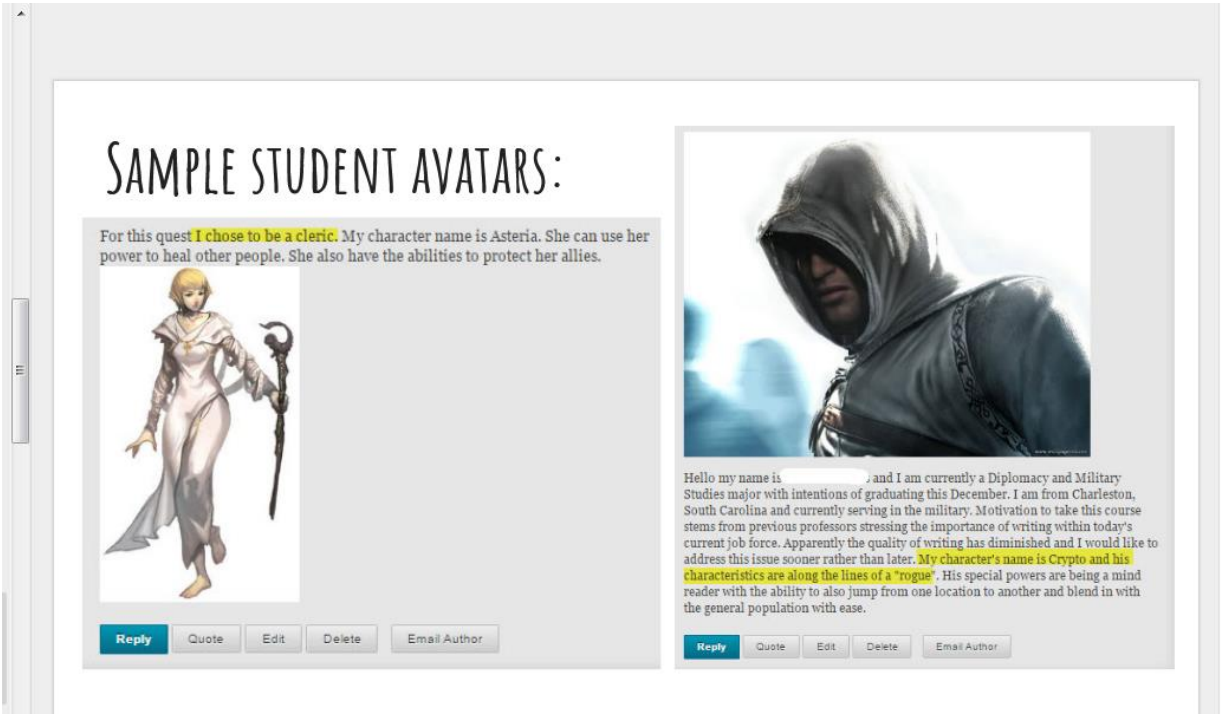


Figura 150. Ejemplos de avatares elegidos por alumnos y presentación a la clase.

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

Esta profesora explica también en su presentación el diseño de las áreas del contenido mediante un sistema de reglas, tests, borradores de las tareas de escritura (a los que denomina '*cycles of expertise"*), el impacto en las áreas emocionales mediante un sistema de recompensas (puntos, trofeos, etc.) y el impacto en las áreas sociales mediante la interacción de los jugadores, que tienen que cooperar revisando los borradores y aportando ideas en una wiki llamada '*group safe haven*' o «refugio del grupo». Los alumnos discuten en el foro, denominado *'The tavern'*.

22 de sus alumnos contestaron a la encuesta, con una valoración general muy positiva. Como ejemplo, muestro las tres preguntas más generales con los resultados:

1. Se presentó el contenido como un juego de aventuras de forma efectiva. A esta respuesta, 12 alumnos (54.5%) dieron la puntuación más alta.

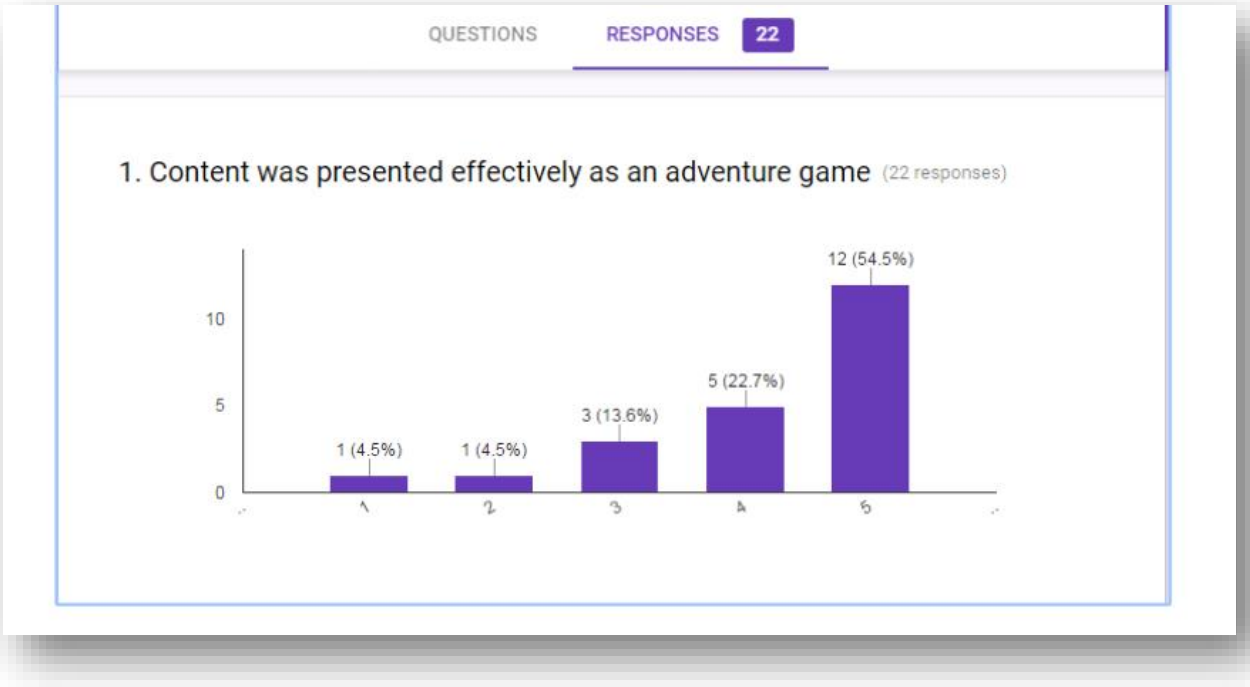


Figura 151.Respuesta de los alumnos a la encuesta sobre gamification.1

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

2. Aprendí sobre la materia del curso. 11 alumnos (50%) dieron la puntuación máxima a esta pregunta.

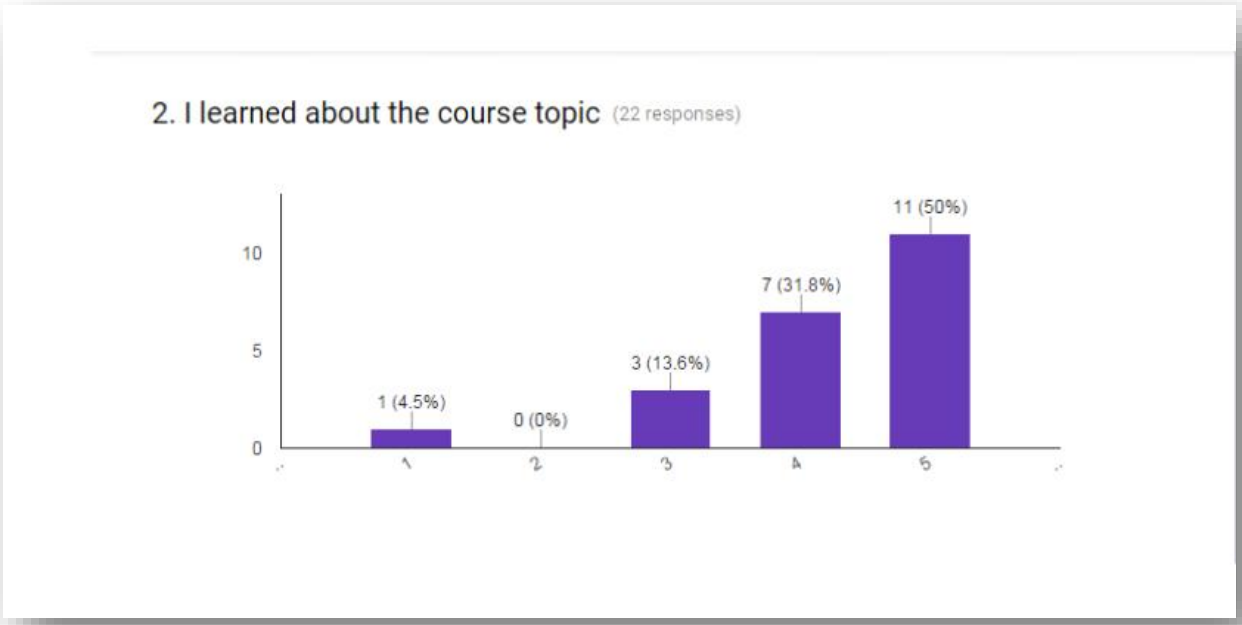


Figura 152.Respuesta de los alumnos a la encuesta sobre gamification.2

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

3. La experiencia de aprendizaje fue positiva. 13 alumnos (59.1%) dieron la puntuación máxima a esta pregunta.

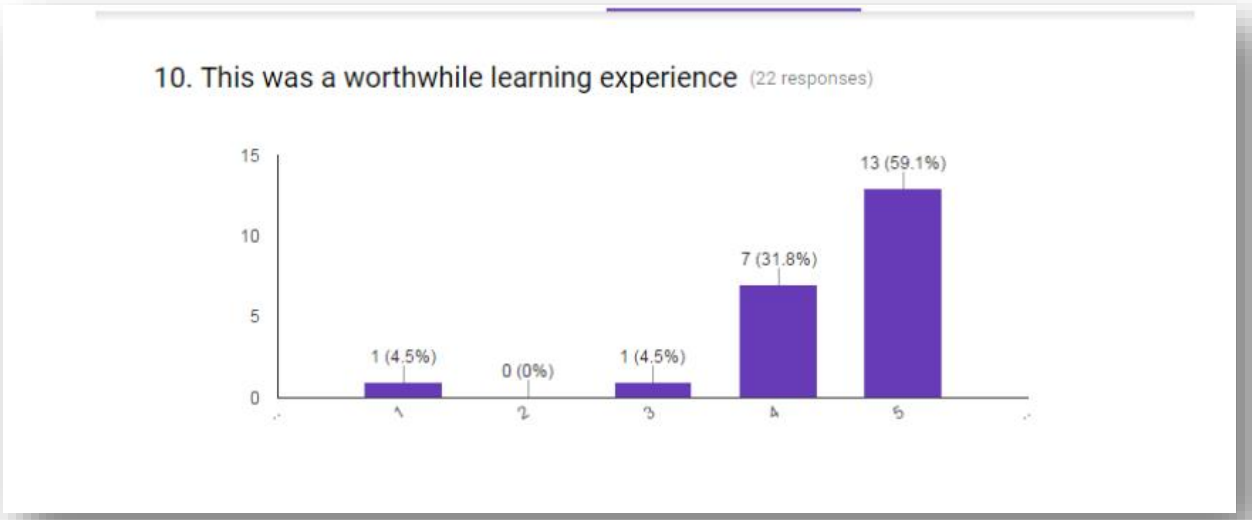


Figura 153. Respuesta de los alumnos a la encuesta sobre gamification 3

Fuente: (Cortesía de la profesora Han Chong)

Huang y Soman, de la Universidad de Toronto, explican que los pasos para «ludificar» un curso son:

1. Entender el tipo de alumnado y el contexto
2. Definir los objetivos de aprendizaje
3. Estructurar la experiencia
4. Identificar los recursos
5. Aplicar los elementos de la «ludificación» (Huang y Soman, 2013:7)

En esa misma línea, y relacionado con la enseñanza basada en proyectos, se encuentra el uso de *Webquests* o formato de lección en la que el estudiante tiene una tarea que completar mediante la investigación de información en internet, a menudo en páginas culturales como visitas virtuales a museos. Modelo creado por Bernie Dodge en la San Diego State University en 1995, ha sido copiado ampliamente por multitud de

docentes. La tarea implica un resultado creativo y puede ser individual o –más comúnmente− en grupo.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado, numerado como capítulo para mantener la coherencia del trabajo, vamos a exponer algunas de las conclusiones que se han ido anticipando a lo largo de la investigación. Servirán para cerrar esta tesis con propuestas de continuación en los estudios sobre el desarrollo de la escritura creativa en el marco educativo y del crecimiento personal.

Como se ha indicado en muchas ocasiones a lo largo de esta páginas, la escritura es el gran procedimiento para conectar con la propia interioridad, para asimilar contenidos y experiencias y, también, para entrar en conexión con los otros en el proceso de la socialización. Como herramienta fundamental para el desarrollo del lenguaje y, consecuentemente, de la reflexividad y la capacidad comunicacional, las dos competencias principales para el desarrollo de cualquier actividad humana, la escritura es el gran recurso educativo.

La relación con los otros estudiantes, y con el profesor− que parece garantizada en la enseñanza presencial− es factor transcendente para que los estudiantes puedan estar conectados con su propio aprendizaje. Es gracias a una relación personal con el propio aprendizaje que lo aprendido no es asumido como algo externo y teórico sino como un descubrimiento personal al que se llega gracias a la cohesión y colaboración con los demás. Por otra parte, solo cuando el conocimiento se arraiga en la interioridad se transforma en competencia y consecuentemente en habilidad; es este un proceso radicalmente creativo. La escritura es necesaria si queremos que el alumno reflexione y se relacione con los demás.

Este objetivo exige una honda consideración por parte del profesorado que diseña las materias’ en la enseñanza superior la escritura tiene que estar diseñada de forma que implique una transformación en el estudiante. Por eso, en el capítulo II de esta tesis se han analizado las corrientes educativas que abordan el modo de promover el

pensamiento crítico a través de la escritura con la propuesta de sugerencias y modelos. Entre ellas, la aplicación de la escritura a cualquier materia que deba ser impartida. Si se logra que los estudiantes desarrollen su escritura no solo sobre los contenidos de la asignatura, sino también sobre su relación con esos contenidos, se facilitará el vínculo y compromiso del estudiante con el aprendizaje. Una recomendación en este sentido es la realización de tareas auténticas. Entre ellas pueden destacarse los supuestos de la pedagogía narrativa que fomenta la evaluación de supuestos (relatos); la resolución de problemas como clave de adquisición de conocimientos, un tipo de aprendizaje activo que involucra al estudiante en tareas reales y problemas concretos o situaciones (simulaciones).

En esta tesis nos hemos propuestos, por ello, reflexionar sobre cómo la tecnología puede convertirse en instrumento de apoyo y recurso facilitador de la herramienta básica del conocimiento, la escritura. Nuestra aproximación se ha realizado desde un punto teórico y práctico.

Desde la perspectiva teórica se ha intentado acceder a la bibliografía más actual sobre el tema que nos proponíamos, para lo cual se han utilizado muchas fuentes de la web, documentos docentes, informes de educación, declaraciones institucionales de centros educativos, además de la bibliografía específica, en la franja temporal más reciente. Del estudio de la bibliografía especializada se concluye que las nuevas corrientes en el mundo de la comunicación, con la llegada de internet en todos los campos ha traído un cambio también a la educación que ha supuesto una revolución para la que ni los centro ni los docentes estaban preparados, pero que es imparable y que brinda la posibilidad de optar a la educación a un gran número de personas que de otra manera no tendrían acceso a esta. Las TIC ofrecen enormes posibilidades para la enseñanza, y más en concreto, para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través del ejercicio de la escritura, ya que en su mayoría se encuentran estrechamente vinculadas a ella (creativa o expresiva).

La revisión de los marcos didácticos realizada en el capítulo IV de esta tesis muestra, sin embargo, que esta situación no es fácil de conseguir ni siquiera en la enseñanza *in praesentia*, y, por otra parte, que la evolución social y de las tecnologías ha

transformado radicalmente los entornos de la docencia que ya no puede obviarse la posibilidad del aprendizaje online, que será cada vez más abundante. Ante esta situación es interesante reflexionar sobre los procedimientos que pueden favorecer el desarrollo de hábitos intelectuales y personales de crecimiento personal en el entorno educativo presente.

Desde la praxis de los profesores hemos analizado como ejemplo el caso concreto del Odessa College, un centro reconocido como referente en el trabajo con estas herramientas y del que podíamos obtener una observación detallada. Por esta razón hemos considerado que el estudio de las dinámicas aplicadas en este college era de especial interés para el objetivo de nuestro estudio: la reflexión sobre la efectividad de las herramientas TIC en la enseñanza de la escritura creativa y la valoración de opciones de mejora y mayor rendimiento de la misma. En el capítulo V se expone el marco contextual de este estudio, el sistema educativo de los EEUU y el desarrollo en este país de los estudios de escritura creativa, para pasar después a la descripción del corpus de trabajo, la práctica de los profesores del Odessa College en su utilización de la escritura para el desarrollo del pensamiento creativo en todas las materias.

En el capítulo VI se ha detalla la valoración de cuatro herramientas TIC utilizadas por el profesorado de Odessa College (diarios, blogs, wiki, foros de discusión) para la escritura en diversas materias. En todos ellos tiene cabida la escritura creativa, de una manera o de otra y en todas ellas se invita al alumno a que reflexione y comparta sus vivencias y errores para que de esa manera su aprendizaje sea activo.

Esta valoración ha sido posible a través de un cuestionario preparado *ad hoc* al que han respondido el 57.65% del profesorado. Se trata de una muestra interesante y variada en relación a las materias y disciplinas contempladas, y en ella se toma en cuenta no sólo la eficacia del uso sino también la relación emocional y nivel de satisfacción de los profesores en relación a estas herramientas. También se han valorado en este capítulo cuestiones relacionadas con la rúbrica, las correcciones, y la fiabilidad y honestidad de los trabajos.

En definitiva, la escritura en el medio online fomenta la sociabilidad y la reflexividad; sin ellas los alumnos no pueden conectarse con su propio aprendizaje y su paso por los

centros superiores de educación no habrá tenido más resultado que el de la recepción de un título, sin que los años de la universidad hayan implicado para ellos el desarrollo de unas habilidades que son las que pueden prepararle como ciudadano: capacidad crítica, lenguaje desarrollado con el que poder expresarse en su trabajo, creatividad necesaria para poder resolver problemas y sociabilidad para desarrollarse como persona en una comunidad.

Podríamos resumir así los resultados obtenidos de nuestra investigación en relación a los objetivos que nos habíamos propuesto para este trabajo.

- **Objetivo 1**. Analizar las herramientas tecnológicas utilizadas en la enseñanza online por los profesores de Odessa College: foros de discusión, blogs de clase, diarios de clase y wikis.

Se han analizado las herramientas tecnológicas (foros de discusión, diarios de clase, blogs y wikis) con el resultado de un más amplio conocimiento de las mismas y de sus virtualidades para la clase online

- **Objetivo 2**. Identificar la eficacia de dichas herramientas en relación al desarrollo del lenguaje, la interacción y el pensamiento crítico.

Se ha identificado la percepción de los profesores sobre la eficacia de estas herramientas en relación al desarrollo del lenguaje, la interacción y el pensamiento crítico mostrando ejemplos modélicos de uso, en los que se logra un alto nivel de reflexión.

- **Objetivo 3.** Investigar la relación de los profesores con dichas herramientas y su experiencia con ellas

Mediante el cuestionario se ha estudiado la relación de los profesores con estas herramientas y su experiencia con ellas, llegando a la conclusión de que existe un

desconocimiento general de las mismas, en especial del blog y la wiki. Para que los profesores puedan conocerlas y usarlas de forma satisfactoria, el centro debe estructurar una formación constante de modo que los profesores puedan no solamente aprender, sino compartir los usos.

Los profesores de «ciencias» son los muestran más dificultad para entender la forma en la que las herramientas de escritura y reflexión pueden ayudarles en su materia.

- **Objetivo 4.** Investigar la relación de los alumnos con dichas herramientas y su experiencia con ellas.

La conclusión del análisis de la práctica en Odessa College es interesante porque cuenta con la colaboración de profesores de disciplinas muy diferentes. El cuestionario refleja la situación concreta del centro hoy ahora y sus resultados retratan también las dificultades del profesorado para afrontar el reto de las nuevas tecnologías.

Los profesores expresaron las mayores dificultades que encuentran en una clase online:

- La falta de participación de los alumnos
- La falta de interacción con el profesor, lo que hace al profesor desconocedor de si están entendiendo y aprendiendo el contenido o no
- La adaptación del material de la clase presencial a la clase online

En relación a las preguntas de investigación formuladas al comienzo de este trabajo se podría concluir también.

1. ¿Es la escritura creativa un elemento válido para fomentar el pensamiento crítico?

La escritura creativa demuestra ser un elemento válido para fomentar el pensamiento crítico porque es un medio de reflexión.

2. ¿Sirven las herramientas TIC online para promover el pensamiento crítico, el desarrollo del lenguaje y la interacción entre los alumnos y estos con el profesor?

Las herramientas TIC analizadas en este trabajo (foros de discusión, diarios de clase, blogs y wikis) son un medio favorable a la promoción del pensamiento crítico, el desarrollo del lenguaje y la interacción entre los alumnos y estos con el profesor.

3. ¿Es posible ejercitar la escritura creativa a través de dichas herramientas online?

La escritura creativa es posible mediante dichas herramientas online.

4. ¿Cómo se puede favorecer la utilización de dichas herramientas para el uso del pensamiento crítico en el aula?

Para favorecer y promover el uso del pensamiento crítico en el aula online, dichas herramientas deben ser conocidas y evaluadas por los profesores, para que de esa forma, puedan elegir la/s herramienta/s preferidas o más favorables para la disciplina que se enseña.

En muchas ocasiones el profesor muestra su frustración por los bajos niveles de colaboración y participación de los alumnos, así como el alto nivel de superficialidad de las respuestas que a veces sólo revela un interés por adecuarse a las rúbricas, más que el deseo de la formación personal o el progreso en el pensamiento crítico. Esta situación, como se ha podido comprobar con el repaso de las metodologías docentes y los marcos de comprensión del aprendizaje no es diferente de la que se produce en la enseñanza presencial.

Pero, para que el trabajo con las TIC se produzca de un modo satisfactorio las dinámicas que pueden aplicarse en estas herramientas tienen que estar muy bien preparadas lo que implica el compromiso del profesor en primer lugar. Por eso tal vez sea necesario meditar en si existe un grado de correspondencia entre la pasividad y falta de participación del alumno y el grado de competencia y de compromiso del profesor.

La falta de conocimiento por parte del profesor genera una desmotivación en el uso de las tecnologías, y provoca el desinterés consecuente del alumno, que no se siente estimulado a la participación.

Por supuesto, es importante que el profesor establezca claramente cuáles serán las rúbricas deseadas para cada ejercicio; pero sin la condición previa de la que hablamos el estudiante tratará solo de responder y satisfacer las rúbricas, no de avanzar en su progreso intelectual.

Los resultados del cuestionario evidencian que si bien el profesorado del Odessa College, utiliza de modo muy provechoso estas tecnologías, en especial en el foro de discusión para el trabajo sobre todo tipo de temas y materias, continúa necesitando de formación para desplegar todas las virtualidades de la tecnología en beneficio de la personalización de la enseñanza y el fomento de la cohesión de la comunidad de docentes y estudiantes. Esta circunstancia se explica también por la ratio de profesorado nuevo Odessa College, que es en este momento muy alta (la mitad de los profesores lleva trabajando aquí un año o menos). Según se ha comprobado parece que los profesores que cuentan con menos años de experiencia docente son los que tienen más inseguridad al ahora de la enseñanza online; puede ser importante, por ello, que el profesorado cuente con cierto tiempo de rodaje enseñando de forma presencial o semipresencial para que pueda sentirse cómodo en una clase totalmente online. Como se ha dicho, el compromiso del profesor es un elemento importante para la efectividad del aprendizaje y la motivación del estudiante. Los programas de formación de profesorado en nuevas tecnologías, metodologías, y pedagogías deben ser también un objetivo prioritario de cualquier institución docente. Odessa College, a pesar de tener una estructura mediante el departamento de formación, que tiene un sistema de educación continuada, tiene que mejorar aún la estructura del sistema de aprendizaje, creando talleres y presentaciones de las herramientas para que poco a poco los docentes las vayan incluyendo en sus clases, de igual manera que ha sucedido con los foros de discusión, que en general, es una herramienta implantada en gran mayoría de clases.

Concretamente en el ámbito de la escritura creativa, entendida como toda escritura personal y no solamente como la escritura de ficción, el medio online favorece el desarrollo del lenguaje, el pensamiento crítico y la sociabilidad del alumno. La escritura, herramienta imprescindible de este medio, fomenta la reflexión necesaria para conectar al alumno con la materia, y una dimensión de sociabilidad para conectarle con el profesor, los compañeros y la comunidad, promoviendo la discusión y también la introspección. Las metodologías online facilitan al alumno la adecuación de sus estudios a sus transformaciones vitales (cambios en la residencia, horarios diversos, etc.) pero requieren del estudiante una madurez y disciplina que el alumno tiene que conocer y el profesor tiene que solicitar. La sociabilidad es cada vez menor y los profesores deben promoverla para preparar a los alumnos para una vida laboral, donde el trabajo en equipo está cada día más valorado. Es importante que los docentes conozcan los beneficios que el tipo de proceso que obliga la escritura online mediante las herramientas TIC (foros de discusión, diarios de clase, blogs y wikis), así como el uso de estas para poder aprovecharse del valor y de las posibilidades que estas ofrecen.

Uno de estos recursos puede ser, y esta es la aportación aquí buscada, un esbozo de estructuración de la abundante información disponible que produce el efecto de la saturación y desinformación en el docente. Parte importante de la formación del profesorado en las nuevas tecnologías docentes debería centrase en la compartición de prácticas y experiencias. Los profesores necesitan formación sobre las herramientas, así como talleres prácticos donde se pongan en común los usos más satisfactorios de estas.

Esto es lo que hemos tratado de comenzar en el trabajo de esta tesis doctoral. La educación online lleva instaurada de forma sistemática en Estados Unidos desde hace más de una década y consideramos interesante resumir las experiencias de esta metodología, con sus dificultades y sus satisfacciones, para favorecer el desarrollo del profesorado en otros países; concretamente los docentes españoles por el lugar de defensa de esta tesis doctoral. Esta cierta anticipación de la enseñanza online en EEUU es la que ofrece cierta ventaja de perspectiva para comprender los problemas del profesorado a

la hora de adaptarse a los entornos digitales y a la vez ratifica la validez de los recursos empleados para paliarlo.

Y por último, antes de finalizar sugerimos algunas recomendaciones, basadas en los resultados y conclusiones a los que se llegó tras este estudio:

- Es necesario que los alumnos utilicen la escritura creativa −entendiendo como escritura creativa toda escritura personal−, para reflexionar sobre la materia y lo aprendido, así como para relacionarse con los compañeros y con el profesor, en todas las materias y disciplinas.
- Es imperativo desarrollar programas de formación dirigidos a reforzar el aprendizaje de los docentes en la metodología y la pedagogía de la escritura creativa en la enseñanza online.
- Es imprescindible que las tareas para el alumno sean auténticas, y que el objetivo de las mismas sea la adquisición de habilidades, más que en la mera adquisición de contenidos. Para esto, el docente tiene que tener formación y apoyo por parte de la institución.
- Es importante que el docente esté involucrado en las tareas, corrigiendo y participando activamente, creando un modelo de la conducta de interacción y trabajo deseado.

Las afirmaciones aquí anunciadas abren la puerta a una serie de sugerencias, en cuanto a futuras investigaciones al respecto. Para considerar esta investigación completa, se considera imprescindible recomendar la continuidad de una línea de investigación, tanto cualitativa como de campo, destinada a conocer en mayor profundidad el impacto de la escritura creativa, que como herramienta para la reflexión y la socialización, tiene en la educación de esta era tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía Citada

A.A.C.U. (2018). "Fulfilling the American dream: Liberal education and the future of work" (July). *Hart Research*. [última consulta 20/10/2018]. Recuperado de https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2018EmployerResearchReport.pdf

ADAMS, K. (2013). *Expressive writing: Foundations of practice*. [Internet]. Lanham: R&L Education; (It's Easy to W.R.I.T.E. Expressive Writing Series) [última consulta 7/3/2019] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=630857&site=eds-live

AGUIRRE ROMERO, J. (2001). "La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información. *Espéculo*, 21 [Internet] [última consulta 14/3/2019] Recuperado de: http://webs.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html

AINSWORTH, H. y EATON, S. (2010). "Formal, non-formal and informal learning in the sciences". [Internet]. (July 31), [última consulta 13/4/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED511414&site=eds-live.

ALFORD, L. (2016). "Experimenting within an education community". *Education Philosophy y Theory* [serie en Internet]. (July). [última consulta 4/4/ 2018]; 48(7): 684-696. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=116266283&site=eds-live

ALLAIN, R., ABBOTT, D. y DEARDORFF, D. (2006). "Using peer ranking to enhance student writing". *Physics Education* [Internet] (May). [última consulta 15/3/2019]; 41(3) 1-4. Recuperado de: https://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/rallain/papers_talks/peer_ranking.pdf

ALLEN I., Seaman J., (s.a.). Babson Survey Research G, Quahog Research Group L. Online Report Card: Tracking Online Education in the United States. (Feb. 1), [última consulta 19/1/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED572777&site=eds-live

ALLY, M (2008). *Foundations of educational theory for online learning*. [Internet] Anderson, T. editor. The Theory and practice of online learning. Edmonton: AU Press, [última consulta 11/1/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=309173&site=eds-live

ALSOWAT, H. (2016). "An EFL Flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction". *Journal Of Education And Practice* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta on 23/5/2018]; 7(9): 108-121. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1095734&site=eds-live

ANDERSON, L. y KRATHWOHL, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman. Originally published in ED 721 (2001) course handbook, [última consulta 20/10/2018] Recuperado de: http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm (2001, 2005, revisado 2013 y 2016)

ANDERSON, T. (2008). *The theory and practice of online learning [monografía en Internet*]. 2nd ed. Edmonton: AU *Press* [última consulta 11/1/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=309173&site=eds-live

ANDREWS, J. (1980). "The verbal structure of teacher questions: Its impact on class discussion". *P.O.D. Quarterly: The Journal of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.* 32. [última consulta 22/1/2018] Recuperado de: http://digitalcommons.unl.edu/podqtrly/32

ARTINO, A., LA ROCHELLE, J., DEZEE, K. y Gehlbach, H. (2014). "Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. Medical Teacher". [serie en Internet]. (June), [última consulta September 12, 2018]; 36(6): 463-474. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=96253116&site=eds-live

ÁVILA, H. "Creativity in the English class: Activities to promote EFL learning". *H.O.W.* [Internet] (Jan 1), [última consulta 6/11/2017] 22(2):91-103. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=EJ1128077ysite=eds-live

BAIN K. (2004). *What the best college teachers do* [*monografía en Internet*]. Cambridge, Mass: Harvard University Press. [última consulta 16/2/2018]. (Professional Development Collection). Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=395228&site=eds-live

BAIN, K. (2012). *What the best college students* do [*monografía en Internet*]. Cambridge, Mass: Harvard University Press. [última consulta 16/2/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=479119&site=eds-live

BAIR, D. y BAIR, M. (2011). "Paradoxes of online Teaching". *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* [Internet]. (Jul 1) [última consulta 11/1/2019]; 5(2) Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136289.pdf

BARBER, M., DONNELLY, K. y RIZVI, S. (2013). "An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead". [Internet] (Mar). *Institute for Public Policy Research* [última consulta 19/12/2018] Recuperado de: https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf

BAR-ON, R. (2006). "The Bar-On model of emotional-social intelligence (E.S.I.)". *Psicothema*, 18: 13-25. [última consulta: 29/11/2018]. Recuperado de: http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf

BARTON, M. y CUMMINGS, R. (2008). *Wiki writing: Collaborative learning in the college classroom [monografía en Internet]*. Ann Arbor: U OF M DIGT CULT BOOKS [última consulta 4/3/2019] Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=310043&site=eds-live

BASCOY, A. (2017). El individualismo y consumismo en la sociedad actual. La Nueva España. Blog PsicoactivaMente. (blog) (publicado el 1 de mayo) [última consulta 10/12/2018]. Recuperado de: https://www.lne.es/blogs/psicoactiva-mente/el-individualismo-y-consumismo-en-la-sociedad-actual.html

BEGHETTO, R. (2016). *Leveraging micro-oportunities to address macroproblems: Toward an unshakeable sense of possibility thinking*. En Ambrose, D., Sternberg, R. y Renzulli, J., editores (2016). *Creative intelligence in the 21st century: Grappling with enormous problems and huge opportunities* [Internet]. *Rotterdam [The Netherlands]; Brill/Sense Publishers, (Advances in creativity and giftedness series*). [última consulta 23/1/2019] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1284302&site=eds-live

BENDER, T. (2010). *Engaging the student learning for life*. In: Fulgham S., Shaughnessy M. ed. *Pedagogical models the discipline of online teaching* [*monografía en Internet*]. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, Inc.; [última consulta 6/2/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=367187&site=eds-live

BILLET, S., BETRANCOURT, M y ORTOLEVA, G. (2016). *Writing for professional development [monografía en Internet]*. Leiden: Brill [última consulta 27/12/2018]. (Studies in Writing) Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1090806&site=eds-live

BRADLEY, R., BROWNE, B. y KELLEY, H. (2017). "Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning". *College Student Journal*. [Internet]. (Winter) [última consulta 27/9/2018]; 51(4):518 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=pbhyAN=126676696ysite=eds-live

BREEZE, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European University [monografía en Internet*]. *Amsterdam: Brill Academic Publishers* [última consulta 7/3/2018]. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=472297&site=eds-live

BRODIN E. (2016). *Studies in Higher Education* [serie en Internet] (June), [última consulta 29/1/2018]; 41(6): 971-989. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=114820467&site=eds-live

BROWN, H. y KLEIN, P. (2011). "Writing, Asperger syndrome and theory of mind". *Journal of Autism y Developmental Disorders* [serie en Internet]. (Nov), [última consulta 20/4/2018]; 41(11): 1464-1474. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=21207128&site=eds-live

BUSINESS BOOK SUMMARIES (2016) "Focus: The hidden driver of excellence by Daniel Goleman" (2013). *EBSCO Publishing Inc.* [Internet] [Mar, 5] [última consulta 21/1/2019] Recuperado de: https://www.ebsco.com/apps/landing-page/assets/BBS_Focus.pdf

CABERO J., LLORENTE M. (2007). "La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas". Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (R.I.E.D.) [última consulta 26/1/2018] 10(2), 97-123 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.8d4636366a2c4a6ab9ec142f918cb006&site=eds-live

CAROPRESO, E., HAGGERTY, M., LADENHEIM M. (2016) "Writing instructions and assignments in an honor curriculum: perceptions of effectiveness". *Journal of The National Collegiate Honors Council* [serie en Internet]. (Mar. 1), [última consulta 29/11/2017]; 17(1): 257-269. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=EJ1104385ysite=eds-live

CHEN B., DENOYELLES, A., PATTON K., y Zydney, J. (2017). "Creating a community of inquiry in large-enrollment online courses: An exploratory study on the effect of protocols within online discussions". *Online Learning* [serie en Internet]. (Mar. 1), [última consulta 6/2/2018]; 21(1): 165-188. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140258.pdf

CHICKERING A., GAMSON Z. (1987). "American Association for Higher Education W. Seven principles for good practice in undergraduate education". *A.A.H.E. Bulletin* [serie en Internet]. (Mar 1) [última consulta 17/1/2018]; 3-7. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED282491&site=eds-live

CHICKERING, A. y EHRMANN, S. (1996) Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin,* October 3-6. [última consulta 14/1/2019]. Recuperado de: http://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/teachingLibrary/Technology/seven_principles.pdf

CHIVU, R., ORZAN, M., TURLACU, L. y Radu, A. (2018). "Alternative evaluation methods in University education". *Elearning & Softwate for Education* [Internet]. (Oct) [última consulta 18/2/2019]; 4:129. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=129436884&site=eds-live

CHYUNG, S., ROBERTS, K., SWANSON, I. y Hankinson, A. (2017). "Evidence-based survey design: The use of a midpoint of the Likert scale". *Performance Improvement* [Internet]. (Nov) [última consulta 12/11/2018]; 56(100: 15-23. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=bthyAN=126315473ysite=eds-live

COBO, A., ROCHA, R. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2014). "Evaluation of the interactivity of students in virtual learning environments using a multicriteria approach and data mining. *Behaviour & Information Technology* [Internet] (Oct) en Durán Rodríguez, A. (2015:242) [última consulta 9/3/2019] Recuperado de: https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

COOMBS, P. (1968). The world educational crisis. A system analysis. Oxford University Press. Library of Congress Catalogue Card Number: 68-29716. [última consulta 17 nov 2018]. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF

COSTA, A. (1991). *A developing mind: A resource book for teaching thinking*. *Association for Supervision and Curriculum Development.* Revised Edition, Volumen 1. (Jan 1), [última consulta 24/3/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED332166&site=eds-live

COTE, J. (2017). "None of my history classes were like this: An experiment in master pedagogy". *History Teacher* [serie en Internet]. (Aug), [última consulta 26/2/2018]; 50(4): 597-627. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=124941531&site=eds-live

COWEN, V., KAUFMAN, D. y SCHOENHERR, L. (2016). "A review of creative and expressive writing as a pedagogical tool in medical education". *Medical Education* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 16/4/2018]; 50(3): 311-319. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=113206351&site=eds-live

CROCCO, M., HALVORSEN, A., JACOBSEN, R. y Segall, A. (2017). "Teaching with evidence". *Phi Delta Kappan* [serie en Internet]. (Apr), [última consulta 26/2/2018]; 98(7): 67. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=tfhyAN=122157096ysite=eds-live

DAVIS, M. (2013). Beyond the classroom: The role of self-guided learning in second language listening and speaking practice. *Studies in Self-Access Learning Journal* [Internet]. (Jun) [última consulta 27/12/2018]; 4(2):85-95. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=89743629&site=eds-live

DEANGELIS, S. (2014). "Artificial intelligence is changing the world, and humankind must adapt". [Internet] [última consulta 3/2/2019] Recuperado de https://www.wired.com/insights/2014/07/artificial-intelligence-changing-world-humankind-must-adapt/

Delich, P., Kelly, K. y McIntosh, D. (2008). "Emerging technologies in E-Learning". En: Harper, D. (2008). Education for a digital world: Advice, guidelines, and effective practice from around the globe [Internet] *BCcampus and Commonwealth of Learning* [última consulta 12/10/2018]. Recuperado de: https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/education-for-a-digital-world-advice-guidelines-and-effective-practice-from-around-globe

DELL, G. (2017). "Regression, critical thinking, and the valuation problem today". *Appraisal Journal* [serie en Internet]. (Summer), [última consulta 26/2/2018]; 85(3): 217-230. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=bthyAN=125726545ysite=eds-live

DÍAZ DURÁN, M. (2016). ¿Es compatible la educación a distancia con la pedagogía ignaciana? *Journal of Technology Management & Innovation* [Internet] (Jan) [última consulta 28/12/2018]; 11(1):36-47. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=115134759&site=eds-live

DIETZ, L. (2012). "Adaptive fiction: How can evolutionary and cognitive approaches to literature impact creative writing?" *New Writing: The International Journal For The Practice y Theory Of Creative Writing* [serie en Internet]. (July), [última consulta 13/4/2018]; 9(2): 147-155. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=75908683&site=eds-live

DOMÍNGUEZ G., JAÉN A., y CEBALLOS M. (2017) "Educar la virtualidad (Spanish)". Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación.* [Internet] (Jan.) [última consulta 27/12/2017]; (50):187 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=121171004&site=eds-live

DONELLY D. (2012). *Establishing creative writing studies as an academic discipline [monografía en Internet]*. Bristol: Multilingual Matters. [última consulta 19/2/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=409756&site=eds-live

DONGIOVANNI, T. (2006). "How distance education has changed teaching and the role of the instructor". *E-Leader, Slovakia. E.D.S.I.G.* [Internet] [última consulta 20/11/2018] recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.648.1078yrep=rep1ytype=pdf

DONELLY, D. (2015). "Creative writing as knowledge: What's assessment go to do with it?" *New Writing: The International Journal for the Practice y Theory of Creative Writing* [serie en Internet]. (July), [última consulta 11/12/2017]; 12(2): 222-237. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2ysid=f4307e4c-e6ec-4bdf-89a4-b40e9b5a997d%40sessionmgr4010

DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition [monografía en Internet*]. Mahwah, N.J.: Routledge*;* [última consulta 26/5/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=158555&site=eds-live

EGGERS, F., LOVELACE, K.y KRAFT, F. (2017). "Fostering creativity through critical thinking: The case of business start-up simulations". *Creativity y Innovation Management* [Internet]; (Sep) [última consulta 21/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=bthyAN=124659798ysite=eds-live

EISENHARDT A., NINASSI S. (2016). "The use of simulation and cases to teach real world decision making: Applied example for health care management graduate programs". *Journal of Learning In Higher Education* [serie en Internet]. (Mar 1), [última consulta 12/2/2018];]; 12(1): 71-75. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139704.pdf

ELBOW, P. (1998) *Writing without teachers* [Internet]. Vol. Second edition. New York: Oxford University Press [última consulta 1/12/2018] .Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=935071ysite=eds-live

ELDER, L. y PAUL, R. (2005) "The Foundation for Critical Thinking". Publication. Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico [PDF file] [última consulta 26/12/2018] Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

ELDER. L. (2000). "Global change: Why C.T. is essential to the community college mission. And why it will be difficult to achieve" [Internet] (July) [última consulta 9/10/2018]. Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/pages/why-critical-thinking-is-essential-to-the-community-college-mission/529

EL-MOWAFY, A. (2014). "Using peer assessment of fieldwork to enhance students' practical training". *Assessment & Evaluation in Higher Education.* [Internet] (Feb) [última consulta 14/3/2019];39(2):223-41. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=93279084&site=eds-live

EMIG, J. (1977). "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication* [Internet] [última consulta 1/10/2018]. 28(2):122-28. Recuperado de: www.jstor.org/stable/346095.

EPSTEIN, J. (2017). "Confessions of a short attention span man: boredom is the enemy, and fear of boredom the spur. Commentary". [serie en Internet] [última consulta 6/4/2018]; (3): 41. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.509160190&site=eds-live

FENZA, D.W. Associate Writing Programs. (2000). "Creative writing & its discontents". [Internet]. (Jan 1) [última consulta 7/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED462703&site=eds-live

FERNÁNDEZ, R., Peyton, J. y SCHAETZEL, K. (2017). "A Survey of writing instructions in adult ESL programs: Are Teaching practices meeting adult learner needs?" *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 26/12/2018]; 6(2):5-20. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1150482&site=eds-live

FERRÉS, J. y MASANET M. (2017). "La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato". *Comunicar* [Internet]. 2017 Jul [última consulta 15/12/2018]; 25(52):51-60. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ofsyAN=124022299ysite=eds-live

FINK, D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses* [Internet] San Francisco: Jossey –Bass (Jossey-Bass higher and adult education series); [última consulta 18/1/2019] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03441a&AN=odc.51994001683327&site=eds-live

FINK, L. (2010). "The joy and responsibility of teaching wel"l. *A.S.H.A. Leader* [Internet] [última consulta 25/12/2018]; (10):10. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsgih&AN=edsgcl.237204616&site=eds-live

FIRMENDER J., DILLEY A., AMSPAUGH C., Field K., LeMay S. y Casa T. (2017). "Beyond doing mathematics: Engaging talented students in mathematically creative writing". *Gifted Child Today* [serie en Internet]. (Oct), [última consulta 19/22018]; 40(4): 205-211. http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=125299991&site=eds-live

FLATEBY, T. (2010) "Improving writing and thinking through assessment" [Internet]. Charlotte N.C.: Information Age Publishing [última consulta 22/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=469990ysite=eds-live

FOX, R. y LANNING, A. (2007). "Belly up to the pond: Teaching teachers creative nonfiction in an online class". *Writing Instructor* [Internet]. (Sep 1) [última consulta 28/2/2019] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ824631&site=eds-live

FRANCIS, P. (2009). *Inspiring writing in art and design education: Taking a line for a write.* [Internet] Bristol: Intellect [última consulta 2/10/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=272553ysite=eds-live

FREIMAN, M. (2015). "A 'cognitive turn' in creative writing –Cognition, body and imagination". *New Writing: The International Journal for the Practice y Theory of Creative Writing* [Internet]. (Jul) [última consulta 5/10/2018]; 12(2): 127-42. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=lfhyAN=108543725ysite=eds-live

GAYLON, C., HEATON, E., BEST, T. y Williams, R. (2016). "Comparison of group cohesion, class participation, and exam performance in live and online classes". *Social Psychology of Education* [serie en Internet]. (Mar) [última consulta 9/11/2017]; 19(1); 61-76. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ofsyAN=113929386ysite=eds-live

GIBSON A., KITTO K. y BRUZA P. (2016). "Towards the discovery of learner metacognition from reflective writing". *Journal of Learning Analytics* [Internet]. (Jan 1) [última consulta

26/12/2018]; 3(2):22-48. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1126774&site=eds-live

GILBERT P., DABBAGH N. (2005). "How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study". *British Journal Of Educational Technology* [serie en Internet]. (Jan.), [última consulta 6/2/2018]; 36(1):5-18. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=15242065&site=eds-live

GORRELL N. y COLFAX E. (2011). *Writing poetry through the eyes of science: A teacher's guide to scientific literacy and poetic response* [*monografía en Internet*]. London: Equinoz Publishing Ltd [última consulta 19/2/2018]. (Frameworks for Writing) Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=547847&site=eds-live

GRAHAM, S (2013). "It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation". *Saperstein Associates.* White Paper (Jan) [Internet] [última consulta 17/1/2019. Recuperado de: https://www.zaner-bloser.com/products/pdfs/C3316_It_All_Starts_Here.pdf

GRAHAM, S. (2008) Effective writing instruction for all students. Writing for Renaissance learning. Renaissance Learning, Inc. [última consulta 17/11/2018]. Recuperado de: http://doc.renlearn.com/kmnet/r004250923gjcf33.pdf

GUSKEY, T. (2014). "Planning professional learning". *Educational Leadership* [Internet]. (May) [última consulta 24/9/2018]; 71(8):10. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=f5hyAN=95820575ysite=eds-live

HANSON, A., PENNINGTON, T., PRUSAK, K. y Wilkinson, C. (20017). "PE Central: A possible online professional development tool". *Physical Educator* [Internet]. (Jul) [última consulta 24/9/2018]; 74(3):570-87. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=hxhyAN=125497022ysite=eds-live

HARKLAU, L. (2003). "Generation 1.5 and college writing". *Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*. (Octob.1), [última consulta 30/11/2017]. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482491.pdf

HARNETT, M., ST. GEORGE, A. y DRON, J. (2011). "Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, [Internet] (Oct) [última consulta 29/9/2018]; 12(6):20-38 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsdojyAN=edsdoj.1bb34d2ecf7644c0963cb82bcaa9816cysite=eds-live

HARPER, G. (2015). "Screenwriting in creative writing: Why it wasn't and should be". *The International Journal for the Practice y Theory of Creative Writing* [serie en Internet]. (July), [última consulta 24/2/2018]; 111-113. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=108543736&site=eds-live.

Harper, G. (2014a). "Creative exposition: Launching a field of study". *New Writing: The International Journal for the Practice y Theory of Creative Writing* [serie en Internet]. (May), [última consulta 12/12/2017]: 153-154. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4ysid=e073c55e-7d2a-4cef-ae06-6ecda96dae5e%40sdc-v-sessmgr04ybdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=96653976ydb=lfh

HARPER, G. (2014b) "Modes of creative exposition". *New Writing: The International Journal for the Practice y Theory of Creative Writing* [serie en Internet]. (Nov), [última consulta 12/12/2017]:321-323. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=7ysid=e073c55e-7d2a-4cef-ae06-6ecda96dae5e%40sdc-v-sessmgr04ybdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=98697386ydb=lfh

HARPER, S. (2014). "Concentration is crucial (cover story)". *Industrial Engineer: IE* [Internet]. (Aug) [última consulta 23/2/2019]; 46(8):26-31. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=voh&AN=97050010&site=eds-live

HATHAWAY, K. (2014). "An application of the seven principles of good practice of online courses". *Research in Higher Education Journal* [Internet]. (Feb 1) [última consulta 2/1/2019]; 22. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064101.pdf

HETHERINGTON, P, Webb, J, Strange, S. (2014) *Creative manoeuvres: Writing, making, being* [*monografía en Internet*]. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing [última

consulta 12/12/2017]. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=9ysid=e073c55e-7d2a-4cef-ae06-6ecda96dae5e%40sdc-v-sessmgr04ybdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=817464ydb=nlebk

HIDI, S. y REMMINGER, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* [Internet]. (Spring) [última consulta 7/1/2019]; 41(2):111-27. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20650253&site=eds-live

HILTZ, S. y SHEA, P. (2005). "The student in the online classroom". En: Hiltz, S. y Goldman, R. (2005) "Learning together online: Research on asynchronous learning networks" [Internet]. *Mahwah, N.J: Routledge* [última consulta Sep 21, 2018]: 145-169 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=119262ysite=eds-live

HODGES, T. (2017). "Theoretically speaking: An examination of four theories and how they support writing in the classroom". *Clearing House* [Internet] (Jul) [última consulta 24/1/2019]; 90(4):139-46. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=124091122&site=eds-live

HOWELL G., LACOUR M. y MCGLAWN P. (2017). "Constructing students knowledge in the online classroom: The effectiveness of focal prompts". *College Student Journal* [serie en Internet]. (Winter), [última consulta 22/1/2018]; 51(4): 483. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1162441&site=eds-live
https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2018EmployerResearchReport.pdf

HUANG, S., CAPPS, M., BLACKLOCK J. y Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Pschycology* [serie en Internet]. (July). [última consulta 13/3/2018]; 35(5): 437-467. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=96652709&site=eds-live

HUANG, W. y SOMAN, D. (2013). "A practitioner's guide to gamification of education". *Research Report Series Behavioural Economics in Action.* [Internet] *Rotman School of Management. University of Toronto.* (Dec 10) [última consulta 16/1/2019] Recuperado

de: https://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf

HUBERT, M. (2014). "Evaluating the role of writing in the first and second year university foreign language curriculum". *Journal of Education And Training Studies* [serie en Internet]. (April 1) [última consulta 21/5/2018]; 2(2): 76-86. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1055122&site=eds-live

HUNLEY, T., y PEARY, A. (2015).*Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Southern Illinois University Press U.P.C.C. Book Collections on Project MUSE. [última consulta 20/11/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=1031289ysite=eds-live

HYLAND K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing* [*monografía en Internet*]. London: Continuum. [última consulta 15/2/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=290855&site=eds-live

HYLAND, K. (2011). *Learning to write. Learning-to-write and writing-to learn in an additional language [monografía en Internet]*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company; 2011. [última consulta 22/3/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=394203&site=eds-live

INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON. Center for Innovative Teaching and Learning. "Authentic Assessment". [página web] [última consulta 4/12/2018]. Recuperado de: https://citl.indiana.edu/teaching-resources/assessing-student-learning/authentic-assessment

JENKINS, H., JOHN D. y CATHERINE T. (2006). "MacArthur Foundation. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. An occasional paper on digital media and learning". (Oct 19), [última consulta 11/11/2017]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED536086ysite=eds-live

JING, J. y BAIYIN, Y. (2015). "Roles of creative process engagement and leader-member exchange in critical thinking and employee creativity". *Social Behavior y Personality: An International Journal* [serie en Internet]. (Aug), [última consulta 26/3/2018]; 43(7): 1217-1231. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsgihyAN=edsgcl.430168938ysite=eds-live

JOHNSON, A. (2001). "Privilege, power and difference". *Mayfield Publising Company* [última consulta 22/2/2019] Recuperado de: https://csgenderstudies.weebly.com/uploads/2/0/2/1/20211125/johnson-powerprivdifference.pdf

JOHNSON, B. (2014). "Transformation of online teaching practices through implementation of appreciative inquiry" [serie en Internet]. (Oct. 1), [última consulta 30/1/2018]; 18(3) Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1043165&site=eds-live

KAKKO, I. e INKINEN, S. (2009). "Homo creativus: creativity and serendipity management in third generation Science and Technology parks". *Science y Public Policy (SPP)* [Internet]. (Aug) [última consulta 13/12/2018]; 36(7):537-48. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=a9hyAN=43918330ysite=eds-live

KAPP, K. (2012). "Games, gamification, and the quest for learner engagement". *T+D* [serie en Internet]. (June), [última consulta 17/4/2018]; 66(6): 64-68. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=voh&AN=76133904&site=eds-live

KAPP, K. (2014). "Gamification: Separating fact from fiction". *Chief Learning Officer* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 17/4/2018]; 13(3): 45-52. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=94817883&site=eds-live

KAPP, K. (2017). "Use games to practice strategic thinking". *Training* [serie en Internet]. (Sep), [última consulta 17/4/2018]; 54(5): 60. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mth&AN=125071841&site=eds-live

KAYE, S. (2012). "Critical thinking: A beginner's guide". [Internet]. *Oxford: Oneworld Publications, (Beginner's Guides)*; [última consulta 8/10/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=910732ysite=eds-live

KERSAINT, G. (2015) "Orchestrating mathematical discourse to enhance student learning". *Curriculum Associates District Administration* [Internet] [última consulta 12/1/2019];51(12):2-3. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=111147403&site=eds-live

KIM, K. (2011). "The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking". *Creativity Research Journal,* [Internet] (Oct) [última consulta 20/11/2018]; 23(4): 285-95. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=pbhyAN=67129785ysite=eds-live

KIM, K-J. y FRICK T. (2011). "Changes in student motivation during online learning". *Journal of Educational Computing Research* [Internet]. (Jan) [última consulta 25/9/2018]; 44(1): 1-23. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=cphyAN=59629428ysite=eds-live

KIRPATRICK, M. y BROWN, S. (2004). "Narrative pedagogy: teaching geriatric content with stories and the 'Make a Difference' Project" (M.A.D.P.). *Nursing Education Perspectives (National League for Nursing)* [serie en Internet]. (July), [última consulta 1/12/2017] 25(4): 183-187. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4ysid=f042b933-e80e-4ccb-ae0b-2b5379c794a8%40sessionmgr4009

KITCHAKARN, O. (2014). "Developing writing abilities of EFL students through blogging". *Turkish Online Journal of Distance Education.* [Internet]. (Oct, 1) [última consulta 14/3/2019]; 15(4):34-47. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1092806&site=eds-live

KLEMM, W. (1998). "Eight ways to get students more engaged in online conferences". *T. H. E. Journal* [serie en Internet]. (Aug), [última consulta 1/3/2018]; 26(1): 62. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cph&AN=1012700&site=eds-live

KNOX, H. (2017). "Teaching creativity through inquiry science". *Gifted Child Today* [Internet]. (Jan). [última consulta 27/12/2018]; 40(1):29-47. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=120454812&site=eds-live

KOLB, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [última consulta 17/1/2019] Recuperado de: https://books.google.com/books/about/Experiential_Learning.html?id=o6DfBQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button#v=onepage&q&f=false

KOZAR, O. (2010). "Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration". *English Teaching Forum* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 20/2/2018]; 48(2): 16-23. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ914888&site=eds-live

KWAK, S. (2017). "Approaches reflected in academic writing MOOCs". *International Review of Research in Open y Distance Learning* [Internet] (May 1) [última consulta 20/11/2018]; 18(3); 138-55. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=EJ1142290ysite=eds-live

LAMPERT, M. (2015). "Deeper teaching." *Hewlett Foundation.* [serie en Internet] [última consulta 23/1/2019] Recuperado de: http://www.jff.org/sites/default/files/publications/materials/Deeper-Teaching-120315.pdf

LENGELLE R. y MEIJERS F. (2014). "Narrative identity: Writing the self in career learning". *British Journal Of Guidance y Counselling* [serie en Internet]. (Feb), [última consulta 19/2/2018]; 42(1): 52-72. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5ysid=0febaf5d-5efc-4247-9ab2-d06c6c71d15a%40sdc-v-sessmgr01

LIRA CARRILLO, M. (2009). *Producto: Resumen escritura creativa [monografía en Internet]. Universidad de Puebla*; 2009 [última consulta 20/8/2018]. Recuperado de: https://www.scribd.com/doc/17539982/ESCRITURA-CREATIVA-RESUMEN

LOVELACE, K., EGGERS, F., DYCK, L. (2016). "I do and I understand: Assessing the utility of web-based management simulations to develop critical thinking skills". *Academy of Management Learning y Education* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 21/12/2018]; 15(1): 100-121. Recuperado de: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1ysid=98753782-7f31-4ff0-ac87-e7fa7f7b9951%40pdc-v-sessmgr05

MACLENNAN, H. (2018). Student Perceptions of Plagiarism Avoidance Competencies: An action research case study. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 11/5/2018]; 18(1): 58-74. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1169879&site=eds-live

MALONE, T. (2015). Handbook of collective intelligence [Internet]. [N.p]: *The MIT Press* [última consulta 19/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=1092306ysite=eds-live

MANCHÓN, R. (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* [*Monografía en Internet*] Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. [última consulta 27/10/2017]. (Language Learning y Language Teaching) Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=394203ysite=eds-live

MANERY, R. (2015). "Revisiting the pedagogy and theory corral: Creative writing pedagogy teachers' conceptions of pedagogic identity". *New Writing: The International Journal For The Practice y Theory Of Creative Internet*]. (July), [última consulta 10/1/2018]; 12(2):205-215. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=108543734&site=eds-live

MARKHAM, T. (2011). "Project based learning". *Teacher Librarian* [Internet] (Dec) [última consulta 15/1/2019]; 39(2):38-42. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=69978994&site=eds-live

MARTÍN PERIS, E. (2009). *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: Necesidades y tendencias*. *Monográficos marcoELE* [Internet] [última consulta 22/9/2018]; 167-180. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf

MARTÍNEZ, M. y MCGRATH, D. (2014). *Deeper learning: How eight innovative public schools are transforming education in the twenty-first century [monografía en Internet*]. New York: The New Press. [última consulta 6/4/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=802783&site=eds-live

MAYER, J. y SALOVEY, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*. (Oct-Dec) [última consulta 23/2/2019]; 17 (4) : 433-442 Recuperado de: https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

MCCALLUM, A. (2012). *The creativity of re-creativity*. *English Drama Media* [serie en Internet]. (Oct.), [última consulta 27/11/2017]; (24): 23-29. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=lfhyAN=82862551ysite=eds-live.

MCCALLUM, A. (2016) "Dangerous and uncontrollable: the politics of creativity in secondary English". *English in Education* [serie en Internet]. (Spring), [última consulta 27/11/2017], 50(1): 72-84. Recuperado de http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=lfhyAN=113138900ysite=eds-live

MCLEOD, S. (2010, updated 2013). "Kolb – Learning Styles". *Simplypsychology.org* (página web) [última consulta 19/2/2019] Recuperado de: http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf

MCVEY, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International* [Internet] [última consulta 11/3/2019]; 45(3):289-294. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290802176204

MENA, M. (2012). *E-Learning quality: A look towards the demands*. Cases for Technologies for Educational Leadership and Administration in Higher Education: 238. En Durán Rodríguez, A. (2015:242) [última consulta 9/3/2019] Recuperado de: https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MERCURI, S. (2012). "Understanding the interconnectedness between language choices, cultural identity construction and school practices in the life of a Latina educator". *GIST*.

Education and Learning Research Journal [serie en Internet]. (Nov 1), [última consulta 26/5/2018 (6): 12-43. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062590.pdf

MILLER, M. (2014). *Minds online: Teaching effectively with technology*. [*monografía en Internet*]. Cambridge, Massachusetts; Harvard University Press. [última consulta 5/3/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=868677&site=eds-live

MOATE, R. y COX, J. (2015). "Learner-centered pedagogy: considerations for application in a didactic course. The professional counselor." [Internet] [última consulta 11/4/2018]; (3): 379. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1069427&site=eds-live

MOBERG, E. y KOBYLARZ, P. (2015). "Composition, Cognition, Creativity, and Community". (June 1). [última consulta February 17, 2018]; Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557404.pdf

MOHAMMADI S., y TALEBINEJAD M. (2015). "Language learning context, learning style and Iranian EFL students' essay writing performance: A critical thinking perspective in a Web. 2.0 environment". *Theory and Practice in Language Studies*, [última consulta 25/1/2018] 5(7), 1412. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.446734621&site=eds-live.

MOZAFFARI, H. (2013). "An analytical rubric for assessing creativity in creative writing". *Theory y Practice In Language Studies* [serie en Internet]. (Dec.), [última consulta 12/1/2019]; 3(12):2214. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/fd69/adb2f145b923e94596cc0f734e6e653191d1.pdf

MUNCY, J. (2014) Blogging for reflection: The use of online journals to engage students in reflective learning. *Marketing Education Review* [serie en Internet]. (Summer), [última consulta February 23/2/2018]; 24(2):101-114. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=96296070&site=eds-live

NAGESH, R. (1995). "Are we caught between two or more cultures?: The importance of teaching cultural marginality in our classrooms". En: Annual Meeting of the Speech Communication Association San Antonio, TX; *Department of Communication and Journalism University of New Mexico* [Internet]. [última consulta 2/10/2018]. 1-16. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393145.pdf

NEDDER, M. (2017). "Blogging as an innovative method to peer-to-peer educational sharing". *Critical Care Nurse* [serie en Internet]. (Feb) [última consulta 8/5/2018]; 37(1): e1-e9. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=a8f7dc10-a1c6-46e4-8e89-78537c49c3a3%40sdc-v-sessmgr03

NEJMAOUI, N. (2019). Improving EFL learners' critical thinking skills in argumentative writing. *English Language Teaching* [Internet] (Jan 1) [última consulta 11/3/2019]; 12(1):98-109. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1200049&site=eds-live

NG, B. (2018). "The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation". *Brain Sciences* (2076-3425) [serie en Internet]. (Feb), [última consulta 23/12/ 2018]; 8(2): 1-10. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=128430977&site=eds-live

PAPPANO, L. (2014). Learning to think outside the box. Education Life (blog). *The New York Times*. [Internet] (publicado el 5 de febrero). [última consulta 21/12/2018] Recuperado de: https://www.nytimes.com/2014/02/09/education/edlife/creativity-becomes-an-academic-discipline.html?_r=0

PAPPAS, C. (2015). "10 netiquette tips for online discussions". *eLearning Industry* (blog). [última consulta 8/5/2018] (Publicado el 6 de junio) Recuperado de: https://elearningindustry.com/10-netiquette-tips-online-discussions

PARDLOW, D. (2003). "Finding new voices: Notes from a descriptive study of why and how I learned to use creative-writing pedagogy to empower my composition students− and myself". [Tesis doctoral] (Mar 18), [última consulta 6/11/2017] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED474934ysite=eds-live

PAREDES LABRA, J. (2004). "Animacion a la lectura y TIC: Creando situaciones y espacios". *Sociedad Lectora y Educación.* [Internet] (Número extraordinario). [última consulta 15/3/2019]. Recuperado de: C:/Users/maguirre/Downloads/animacion_lectoescritura_tics_paredes%20(2).pdf

PATTON, M. (2001). Evaluation, knowledge management, best practices, and high quality lessons learned. *American Journal of Evaluation* [Internet]. (Fall) [última consulta 10/11/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=a9hyAN=6365089ysite=eds-live

PATTON, M. (2002) *Qualitative research evaluation methods*. S.A.G.E. Publishing [última consulta 11/11/2018]

PEKRUN, R., GOEZT, T., TITZ, W. y Perry, R. (2002). "Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research". *Educational Psychologist* [serie en Internet]. (Summer), [última consulta 21/5/2018]; 37(2): 91-105. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=6790645&site=eds-live

PENNEBAKER, J. (2013). Introducción. En: Adams, K. *Expressive writing: Foundations of practice.* [Internet]. Lanham: R&L Education; (It's Easy to W.R.I.T.E. Expressive Writing Series) [última consulta 7/3/2019] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=630857&site=eds-live

PETE, B. y FOGARTY, R. (2017). *Everyday problem-based learning: Quick projects to build problem-solving fluency* [Internet] *Alexandria, Virginia*: *A.S.C.D.* [última consulta 15/1/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1616313&site=eds-live

PETERSON J. y GRAHAM L. (2015). "Teaching historical analysis through creative writing assignments". *College Teaching* [serie en Internet]. (Oct), [última consulta 27/12/2018]; 63(4): 153. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=110319064&site=eds-live

PEW RESEARCH CENTER (2014). "A.I., robotics, and the future of jobs". [Internet] [última consulta 4/3/2019] Recuperado de: http://www.elon.edu/docs/e-web/imagining/surveys/2014_survey/Elon_Pew_Future%20of%20AI_Robotics_Jobs.pdf

PHILIPPAKOS, Z. (2017). "Giving feedback. Preparing students for peer review and self-evaluation". *Reading Teacher* [Internet]. (Jul) [última consulta 14/3/2019]; 71(1):13-22. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=123793842&site=eds-live

PHILLIPS, R. (2014). *Developer's handbook to interactive multimedia.* New York, NY: Routledge. En Durán Rodríguez, A. (2015:242) [última consulta 9/3/2019] Recuperado de: https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/397710/TRADR1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PREMACK, D. y WOODRUFF, G. (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?" *Behavioral and Brain Sciences* en Dietz, L. (2012). "Adaptive fiction: How can evolutionary and congnitive approaches to literature impact creative writing?" *New Writing: The International Journal for the Practice & Theory of Creative Writing [Internet]* (Jul) [última consulta 23/1/2019]; 1(4):515-526. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=75908683&site=eds-live

PRENSKY, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants. Part 1". *On the Horizon* [serie en Internet] [última consulta 12/3/2018]; 9(5): 1-6 Recuperado de: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

PRIETO SÁNCHEZ, M. y STERNBERG, R. (1991). "La teoría triárquica de la inteligencia: Un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental". [Internet] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (mayo/agosto) [última consulta 21/1/2019]; 11:7-93 Recuperado de: Dialnet-LaTeoriaTriarquicaDeLaInteligencia-117765.pdf

PURCELL J, SCOTT H, MIXSON-BROOKSHIRE D. (2017). "Continuous improvement in online education: Documenting teaching effectiveness in the online environment through observations". *Online Journal of Distance Learning Administration* [Internet] (Winter)

[última consulta 30/1/2018]; 20(4):1. Recuperado de: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter204/purcell_scott_brookshire204.html

Qualres.org. (2017). R.W.J.F. - Qualitative Research Guidelines Project | Reflexivity | Reflexivity. [online] [última consulta 22/12/2017].Recuperado de: http://www.qualres.org/HomeRefl-3703.html

RAHIMI, E., BERG, J. y VEEN, W. (2015). "A learning model for enhancing the student's control in educational process using Web 2.0 personal learning environments". *British Journal Of Educational Technology* [serie en Internet]. (July), [última consulta 11/1/2019]; 46(4): 780-792. Recuperado de: Professional http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1063909&site=eds-live

RAO, N. (1995). "Are we caught between two or more cultures? The importance of teaching cultural marginality in our classrooms" (Nov 1), [última consulta 26/5/2018]; Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393145.pdf

REICHELT, M., LEFTKOWITZ, N., RINNERT, C. y Schultz, J. (2012). "Key issues in foreign language writing". *Foreign Language Annals* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 26/5/2018]; 45(1):22-41. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=110377187&site=eds-live

RODRÍGUEZ GALLEGO, M. y LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (2013). "Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior". *Revista de Docencia Universitaria. REDU* [serie en Internet]. (Jan-Apr), [última consulta 19/4/2018]; 11(1): 411-428. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=90594740&site=eds-live

RODRÍGUEZ, A. (2008). "The 'problem' of creative writing: Using grading rubrics based on narrative theory as solution". *New Writing: The International Journal for the Practice & Theory of Creative Writing* [Internet]. (Dec) [última consulta 29/12/2018]; 5(3):167-77. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=44918754&site=eds-live

ROSEN, L. (1979). "An interview with Janet Emig". *The English Journal.* [Internet]. 68(7):12-15 [última consulta 1/10/2018]. Recuperado de: www.jstor.org/stable/814516

ROTHMAN, J. (2014). "Reflexive pedagogy: Teaching and learning in peace and conflict studies". *Conflict Resolution Quarterly* [serie en Internet]. (Winter), [última consulta 7/3/2018]; 32(2): 109-128. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=100400078&site=eds-live

RUANE R y LEE V. (2016). "Analysis of discussion board interaction in an online-peer mentoring site". *Online Learning* [serie en Internet]. (Dec. 1), [última consulta 7/2/2018]; 20(4): 79-99. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124635.pdf

SAINAN, L. (2016). "A study of learners' satisfaction towards college oral English flipped classroom". *Theory and Practice in Language Studies* [Internet] [última consulta 14/1/2019]; (10):1958. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.472149567&site=eds-live

SALMON, G. (2016). "The five stage model". [Internet] [última consulta 24/12/2018] Recuperado de: Gilly Salmon (blog) : https://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html

SALMON, G., WRIGHT P. (2014). "Transforming future teaching through 'Carpe Diem' learning design". *Education Sciences.* [serie en Internet]. [última consulta 20/1/2018];4(1):52-63 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1117871&site=eds-live

SCALES, P., SENIOR, L. y BRIDDON, K. (2013). *Teaching in the lifelong learning* sector [Internet] Vol. 2nd ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education:[última consulta 27/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=503372&site=eds-live

SCHMOKER, M. (2018). "Demystifying writing, transforming education". *Educational Leadership* [Internet]. (Apr 1) [última consulta 26/12/2018]; 75(7):22-7. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1176397&site=eds-live

SHAW C., IRWIN K. (2017). "Forum quality or quantity: What is driving student engagement online?" *Online Journal of Distance Learning Administration* [última consulta 24/12/2018];20(3) Recuperado de: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall203/shaw_Irwin203.html

SHERWOOD, G. y HORTON DEUTSCH, S. (2017). *Reflective practice, second edition: Transforming education and improving outcomes* [Internet] Vol. Second edition. Indianapolis, IN: Sigma Theta Tau International; 2017 [última consulta 28/11/ 2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=1533372ysite=eds-live

SHROFF R., VOGEL D. y COOMBES J. (2008). "Assessing individual-level factors supporting student intrinsic motivation in online discussions: A qualitative study". *Journal of Information Systems Education* [Internet]. (Spring) [última consulta: 5/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=bthyAN=31637802ysite=eds-live

SIMPSON, D., AYCOCK, J. y JACKSON, M. (2005). "John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice" [Internet]. Thousand Oaks, Calif. SAGE Publications, Inc [última consulta 20/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=474487ysite=eds-live

SING, C. y KHINE, M. (2006). "An analysis of interaction and participation patterns in online community". *Educational Technology y Society*, [última consulta 24/1/2018]; 9(1), 250-261. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ836708&site=eds-live

SMITH, C. y ERIC Clearinghouse on Reading E and CBI (2003). "Vocabulary development: Elaboration for writing". *ERIC. Topical Bibliography and Commentary*. (Sep 1) [última consulta 22/1/2019] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED480888&site=eds-live

SMITH, T. (2018). More better writing: Novel ideas for writing instruction. *Tech y Learning* [Internet]. (Apr) [última consulta 26/10/2018]; 38(8): 20-4. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=cphyAN=128965839ysite=eds-live

STEPHENS, J., YOUNG, M. y CALABRESE, T. (2007). "Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating". *Ethics y Behavior* [serie en Internet]. (July), [última consulta 12/1/2019]; 17(3): 233-254. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=26989618&site=eds-live

STEVENS, D. Y LEVI, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. [Internet]. Vol 1st ed. Sterling, Va.: Stylus Publishing [última consulta 7/1/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=210990&site=eds-live

STOVER, J., BRUNO, F., URIEL, F. Y FERNÁNDEZ, M. (2017). "Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica". *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* [Internet]. (Dec) [última consulta 23/12/2018]; 14(2):105-15 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=127317335&site=eds-live

STRAUMSHEIM, C. (2017). "'Volatile' but growing online ed market". *Inside Higher Ed.* (blog) (publicado el 2 de mayo) [última consulta 26/11/2018]. Recuperado de: https://www.insidehighered.com/news/2017/05/02/report-finds-growth-volatility-online-education-market

SUNDT, M., BERRY, S. Y ORTIZ, A. (2017). "Using data to support online student Communities". *New Directions for Student Services* [Internet]. (Sep) [última consulta 29/12/2018]; 2017(159):83-91. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=125110550&site=eds-live

THANARAJ A. (2016). "Making a transition: The development of academics' role and identity in online teaching". *Practitioner Research in Higher Education* [serie en Internet]. (Jan. 1), [última consulta 3/2/2018]; 10(2): 40-53. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1129849&site=eds-live

THOMPSON, M. Y DEIS, M. (2004). "Andragogy for adult learners in higher education". *Allied Academic International Conference. New Orleans* [Internet] 2004; 9(1): 107-112 [última consulta 25/12/2018] Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.574.5807&rep=rep1&type=pdf

TIX, A. Y JOHNSON, M. (2016). "If emotions aids learning, does it work online?" *Chronicle of Higher Education* [serie en Internet]. (Oct 28), [última consulta 26/5/2018]:B34-5 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119123461&site=eds-live

TRUMBULL, E. Y ROTHSTEIN-FISCH, C. (2011). "The intersection of culture and achievement motivation". *School Community Journal* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta April 4, 2018]; 21(2): 25-53. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=EJ957126ysite=eds-live

URIBE-JONGBLOED E. (2014). "A qualitative methodology for minority language media production research". *International Journal Of Qualitative Methods* [serie en Internet]. (Feb.). [última consulta 20/12/2017]; 13(1): 135-150. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsdojyAN=edsdoj.2f1fc9327fb743c59d1e2f6ed263da90ysite=eds-live

USHIODA, E. Y DÖRNYEI, Z. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. [última consulta 17/5/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=245456&site=eds-live

WALSH, J. Y SATTES, B. (2015). "A new rhythm for responding". *Educational Leadership* [serie en Internet]. (Sep), [última consulta 23/5/2018]; 73(1): Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1075048&site=eds-live

WANG X. (2017). "A study on developing critical thinking of English major students through the teaching of comprehensive English". *Theory And Practice in Language Studies* [serie en Internet], [última consulta 28/12/2017]; (8):670. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsglryAN=edsgcl.502563839ysite=eds-live

WANG, V. Y TORRISI-STEELE, G. (2015). "Online teaching, change, and critical theory". *New Horizons In Adult Education y Human Resource Development* [serie en Internet]. (June 1), [última consulta 5/3/2018]; 27(3): 18-26. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1069483&site=eds-live

WEBB, J. (2015). *Researching creative writing* [*monografía en Internet*]. Suffolk: Frontinus Ltd. [última consulta 5/12/2017]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=992068ysite=eds-live

WHITE C. (2015). *Critical qualitative research in social education [monografía en Internet]*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. [última consulta 28/12/2017]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=971827ysite=eds-live

WIGHTING, M., JING LIU, R. Y ALFRED, P. (2008). "Distinguishing sense of community and motivation characteristics between online and traditional college students". *Quarterly Review of Distance Education* [Internet]. 2008 Fall [última consulta 5/12/2018]; 9 (3):285-95. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=tfhyAN=36097930ysite=eds-live

WILLIAMS, B. (2005). "Leading double lives: and technology in and out of school". *Journal Of Adolescent y Adult Literacy* [serie en Internet]. (2005), [última consulta 29/12/2018]; (8): 702. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.132746288&site=eds-live.

WIUM, A. Y DU PLESSIS, S. (2016). "The usefulness of a tool to assess reflection in a service-learning experience". *African Journal Of Health Professions Education* [serie en Internet]. (Oct). [última consulta 25/1//2019]; 8(2): 178-183. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=29fb9f10-e730-4409-97f8-d261c7907b74%40sdc-v-sessmgr02

XIANGMIN, Z. (2016). "An analysis of online students' behaviors on course sites and the effect of learning performance: A case study of four LIS online classes". *Journal Of Education For Library y Information Science* [serie en Internet]. (Fall), [última consulta 18/1/2018]; 57(4): 255-270. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1117443&site=eds-live

YAGELSKI, R. (2000). "Literacy matters: Writing and reading the social self" [Internet]. *New York: Teachers College Press (Language and Literacy Series)* [última consulta 1/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=53471ysite=eds-live

YAGELSKI, R. Y LEONARD, S. (2002). "The relevance of English: Teaching that matters in students' lives. Refiguring English Studies". *National Council of Teachers of English UI.* [Internet] [última consulta 1/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED463552ysite=eds-live

YUKSELTURK, E. Y BULUT, S. (2007). "Predictors for student success in an online course". *Journal of Educational Technology y Society* [Internet]. (Apr) [última consulta 5/12/2018]; 10 (2): 71-83. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=a9hyAN=26753203ysite=eds-live

Bibliografía consultada

Metodologías Docentes

A.S.C.D. Rennie Center for Education Research & Policy (2015). Social and emotional learning: Opportunities for Massachussets, lessons for the nation. [Internet] [última consulta 24/1/2019] Recuperado de: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/SEL_PolicyBrief_Final_11-16-15.pdf

AT. (2014). El segundo 'boom' de la enseñanza 'online'. El Pais (Edicion Digital) (publicado el 26 de noviembre) Recuperado de: https://elpais.com/economia/2014/11/25/actualidad/1416928825_955701.html

ABDOW, M. (2018). "The name of the game: Get their attention, and you needn't worry about attention span". *Businesswest* [serie en Internet]. (Jan 9). [última consulta 4/4/2018]; 34(20): 34-40. Recuperado de: https://businesswest.com/blog/get-their-attention-and-you-neednt-worry-about-attention-span

BEDI, J. (2002). "Standardized achievement tests and English language learners: Psychometric issues". *Educational Assessment,* 8:231-235 [última consulta 4/12/2017] Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/e076/9f6b43d6bb7932507649cbdac322cc166fc0.pdf

ACOSTA-TELLO, E. (2015). "Enhancing the online class: Effective use of synchronous interactive online instruction". *Journal Of Instructional Pedagogies* [serie en Internet]. (Nov 1), [última consulta 24/2/2018]; 17. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102879.pdf

ADAMS, N. (2015). "Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives". *Journal Of The Medical Library Association* [serie en Internet]. (July), [última consulta March 23, 2018]; 103(3): 152-153. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=109823442&site=eds-live

ADESOPE, O., LAVIN, T., THOMPSON T., Ungerleider, C. (2011). "Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis". *British Journal of Educational Psychology* [serie en Internet]. (Dec), [última consulta 7/12/2017]; 81(4): 629-653. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2ysid=a86c639a-509b-45f1-9677-8656ffd76a0b%40sdc-v-sessmgr06

ALHAMLAN S., ALJASSER H., ALMAJED A., Almansour H. y Alahmad N. (2018). "A systematic review: Using habits of mind to improve student's thinking in class". *Higher Education Studies* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 13/4/2018]; 8(1): 25-35.

ALISTE FUENTES C. (2007). Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia en Internet: Análisis experimental de una plataforma de e-Learning [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. [última consulta 17/1/2019] Recuperado de: https://www.tdx.cat/handle/10803/4126

ALLAN, B. (2016). *Emerging strategies for supporting student learning: A practical guide for librarians and educators* [*monografía en Internet*]. London; Facet Publishing [última consulta 6/3/2018]. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1334675&site=eds-live

ALLEN, E. y SEAMAN, J. (2017). Digital Learning Compass. Distance Education Enrollment Report 2017. *Babson Survey Research Group, e-Literate, and WCET*. [Internet]. 2017 [última consulta 28 sep. 2018]. Recuperado de: https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/digtiallearningcompassenrollment2017.pdf

ANDRADE M. (2015). "Teaching online: A theory-based approach to student success". *Journal of Education And Training Studies* [serie en Internet]. (Sep. 1) [última consulta 31/1/2018]; 3(5): 1-9. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1069589&site=eds-live

AUNIÓN J. (2009) La Universidad 'online' obtiene mejor nota. El País página web (publicado el 1 de septiembre) [última consulta 24/12/2018]. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2009/09/01/sociedad/1251756001_850215.html

AWADA, G. y DIAB, H. (2018). "The effect of Google Earth and wiki models on oral presentation skills of university EFL learners. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 17/3/2019]. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169829.pdf

BAMBA, P. (2015). "Discussing active learning from the practitioner's perspective". *Journal Of Instructional Research* [serie en Internet], (Jan 1), [última consulta 13/1/2018]; 423-30. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127707.pdf

BASCOY, A. (2017). "El individualismo y consumismo en la sociedad actual". *Blog Psicoactivamente* (blog) (publicado 1 Mayo) [última consulta 25/1/2019] Recuperado de: http://www.lne.es/blogs/psicoactiva-mente/el-individualismo-y-consumismo-en-la-sociedad-actual.html

BENGSTEN, S. y Barnett, R. (2017). "Confronting the dark side of higher education". *Journal Of Philosophy Of Education* [serie en Internet]. (Feb 1) [última consulta 24/4/2018]; 51(1): 114-131. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=122099807&site=eds-live

BERNSTEIN, A. E ISAAC, C. (2018). "Critical thinking criterio for evaluating online discussion".*International Journal for the92 Scholarship of Teaching and Learning.* [Internet] [última consulta 16/3/2019]; 12(2):1-7. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186069.pdf

BIBER, D. (1992). "The multi-dimensional approach to linguistic analyses of genre variation: An overview of methodology and findings". *Computers and the Humanities* 26, no 6(5):331-45. [última consulta 9/12/2017].Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/30204629.

BIBER, D., PINTO, M., SARDINHA, T. (2014). *Multi-dimensional analysis, 25 years on: A tribute to Douglas Biber*. [*monografía en Internet*]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company [última consulta 9/12/2017]. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=13ysid=53a2ad07-da59-45ba-8501-04424fde4554%40sessionmgr4007ybdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=813473ydb=nlebk

BLEICHER, E. (2011). "The last class: Critical thinking, reflection, course effectiveness, and student engagement". *Honors In Practice* [serie en Internet]. (June). [última consulta 4/4/2018]; 7:39-51. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=60862907&site=eds-live

BOWMAN, J.P. (2003). "It's not easy been green: Evaluating student performance in online business communication courses". *Business Communication Quarterly* [Internet] (Mar) [última consulta 24/9/2018]; 66(1):73-78. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=bthyAN=9222517ysite=eds-live

BREEDLOVE, B. (2019). Examples of Costa's levels of questions. [Internet] *AVID Region 9* [última consulta 18/1/2019]. Recuperado de: https://www.ocde.us/AVID/Documents/costa-quiz.pdf

CHITTOORAN, M. (2015). "Reading and writing for critical reflective thinking". *New Directions for Teaching & Learning* [Internet] (Fall) [última consulta 17/3/2019]; 2015(143):79-95. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=109308815&site=eds-live

CHO, H., PEMBERTON, C. Y RAY, B. (2017). "An exploration of the existence, value and importance of creativity education". *Current Issues In Education* [serie en Internet]. (Mar 20), [última consulta 29/3/2018]; 20(1): Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1137949&site=eds-live

CHONG, H. (s.a.). "Gamify your course: Make it a quest!" [Internet, PowerPoint presentation] [última consulta 1/17/2019] Recuperado de: https://docs.google.com/presentation/d/1McG3xINjvLYMnbAyEGuIyFzzfT2R4was56xV4ipo53M/edit#slide=id.p

CID CID, S. (2008). "El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes". *R.E.I.C.E. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [Internet] [última consulta 25/12/2018] 6(3):100-120. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160305

COLLINS, S. (2016). "Neuroscience for learning and development: How to apply neuroscience and psychology for improved learning and training". [Internet]. London: Kogan Page [última consulta 26/12/2018] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1086319&site=eds-live

CONDON, C. Y VALVERDE, R. (2014). "Increasing critical thinking in web-based graduate management courses". *Journal Of Information Technology Education: Research* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 22/3/2018]; 12177-191. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1040353&site=eds-live

CSIZÉR, K. Y DÖRNYEI, Z. (2005). "The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort". *Modern Language Journal* [serie en Internet]. (Spring), [última consulta 17/5/2018]; 89(1): 19-36. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ687080&site=eds-live.

DECI, E. Y RYAN, R. (2012). "Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few comments". *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* [Internet]. (Jan) [última consulta 3/12/2018]; (9): 24-29 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsdojyAN=edsdoj.6369fc01775473883317eb567863377ysite=eds-live

DONNELLY, D. (2012). *Establishing creative writing studies as an Academic discipline* [Internet]. Bristol: Multilingual Matters. (New Writing Viewpoints). [última consulta 6/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=409756&site=eds-live

DOUGLAS, D. Y HEGELHEIMER, V. (2007). "Assessing language using computer technology". [*Internet*] *Annual Review of Applied Linguistics,* [última consulta 2/11/2017] 27, 115-132. Recuperado de: http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Douglas-Hegelheimer-ARoAL-2007.pdf

DOWNES, S. (2005). "An introduction to connective knowledge". *Stephen Downes. Knowledge, Leaning, Community* (blog) (publicado el 22 de diciembre). [última consulta 25/12/2018]. Recuperado de: https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034

DREON, O. (2013). "Applying the seven principles for good practice to the online classroom". Faculty Focus (página web). (publicado el 25 de febrero). [última consulta 24/12/2018]. Recuperado de: https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/applying-the-seven-principles-for-good-practice-to-the-online-classroom/

ECCLES, J., WINGFIELD A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Of Psychology* [serie en Internet], (Feb), [última consulta 6/2/2018]; 53(1):109. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=6262852&site=eds-live

ENCINAS, A. (2015) En España, el 15% de los alumnos universitarios estudia ya online. El Norte De Castilla (Edición Digital) (Publicado el 21 de septiembre) [última consulta 26/12/2018] Recuperado de:

http://www.elnortedecastilla.es/castillayleon/201509/21/espana-alumnos-universitarios-estudia-20150921135518.html

EPSTEIN, J. (2004). Writing on the brain. *Commentary* [Internet]. (Apr) [última consulta 5/10/2018]; 117(4):37-41. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=lfhyAN=12656844ysite=eds-live

EPSTEIN, J. (2017) "Confessions of a short span man: Boredom is the enemy, and fear of boredom is the spur". *Commentary* [Internet] [última consulta 24/12/ 2018]; (3):41. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.509160190&site=eds-live

EVERSON, M. (2009). 10 things I've learned about teaching online. Elearn Magazine [online] (blog) (publicado en septiembre) [última consulta 1/3/2018]. Recuperado de: https://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1609990

FREZT, J. (2015). "Creating optimal learning environments through invitational education: An alternative to control oriented school reform". *Journal of Invitational Theory y Practice* [Internet]. (Jan) [última consulta 27/9/2018]; 21:23-30. Recuperado de http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=a9hyAN=120090990ysite=eds-live

FRIEDMAN, J. (2017) "Study: Online course enrollment rising rapidly at private nonprofits". (May 3) [última consulta 8/11/2017] recuperado de: https://www.usnews.com/higher-education/online-education/articles/2017-05-03/study-online-learning-enrollment-rising-fastest-at-private-nonprofit-schools

FULLAN, M. (s.a.). Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda [última consulta: 1/3/2019] Recuperado de: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/09/13_Fullan_Great-to-Excellent.pdf

GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences: New horizons [Internet]*. Vol [Rev and updated ed.] New York: Basic Books [última consulta 13/10/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=461072ysite=eds-live

GAYL, C. (2018). "Student academic, social and emotional learning". *Educational Digest* [serial from the Internet]. (Jan), [última consulta 5/4/2018]; 83(5):17. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=127197085&site=eds-live

GEE, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling [monografía en Internet]*. New York: Routledge; [última consulta 27/12/2017 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=140811ysite=eds-live

GONZÁLEZ, A. (2010). "Hispanic in the U.S.: Generation 1.5". [Internet] [última consulta 4//2018] Recuperado de https://www.bbc.com/news/10209099

GOODFELLOW R., LEA M. (2007). *Challenging E-learning in the university: A literacies perspective [monografía en Internet*]. *Maidenhead, England: McGraw-Hill Education.* [última consulta 27/12/2017]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=234274ysite=eds-live

GOPALA, G., PASWAN, A. Y QIN, S. (2015). "Are face-to-face classes more effective than online classes? An empirical examination". *Marketing Education Review* [serie en Internet]. (May), [última consulta 26/4/2018]; 25(2): 67-81. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=108761683&site=eds-live

GRANT, M. Y SMITH, M. (2018). "Quantifying assessment of undergraduate critical thinking". *Journal of College of Teaching and Learning [*Internet]. (Jun) [última consulta 16/3/2019];15(1):27-38. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186125.pdf

GREEN, R. (s.a.). "Mayer and Salovey model of emotional intelligence". *The Emotional Intelligence Institute M.S.C.E.I.T*. [última consulta 23/2/2019] Recuperado de: http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html

GREENAGEL F. (2002) *League for innovations in the community Coll. The illusion of e-Learning: Why we are missing out on the promise of technology*. *League White Papers* [*monografía en Internet*].]: (Jan 1) [última consulta 27/12/2017]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED472200ysite=eds-live

GUNAWARDENA C., FLOR N., GÓMEZ D., SÁNCHEZ D. (2016). "Analyzing social construction of knowledge online by employing interaction analysis, learning analytics, and social network analysis". *Quarterly Review of Distance Education* [serie en Internet]. (Sep.), [última consulta 24/1/2018]; 17(3); 35-60. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=120056807&site=eds-live

GÜNDÜZ, A., ALEMDAG, E., YASAR, S. Y ERDEM, M. (2016). "Design of a problem-based online learning environment and evaluation of its effectiveness". *Turkish Online Journal Of Educational Technology – T.O.J.E.T.* [serie en Internet]. (July 1), [última consulta 13/2/2018]; 15(3): 49-57. Recuperado de: http://www.tojet.net/articles/v15i3/1535.pdf

HARRELL, L. (2013). *A learner centered approach to online education [monografía en Internet*]. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing. [última consulta 11/4/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=590732&site=eds-live

HAYNES C. (2017). Breaking through the stigma of online education. *Inside Higher Ed (*blog*)* (publicado el 24 de Mayo) [última consulta 26/2/2018]. Recuperado de: https://www.insidehighered.com/digital-learning/views/2017/05/24/breaking-stigma-online-education

HILLOCKS, G. (2010). "Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction". *EJ in Focus*. [Interet] [última consulta 17/3/2019]; 99(6):24-32. Recuperado de: http://www.ncte.org/library/nctefiles/ej0996focus.pdf
http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1169373&site=eds-live
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102879.pdf

HUSAIN, A. (2011). "Problem-based learning: A current model of education". *Oman Medical Journal* [serie en Internet] [última consulta 7/4/2018]; 26(4):295. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.862bc15b43b847c2b97bad6fb1007d87&site=eds-live

HYDE C. (2015). "We need to talk about online learning…" Edspiration (blog) [online] [última consulta 28/2/2018]. Recuperado de: https://edspiration.net/2015/10/14/we-need-to-talk-about-online-learning/

ICOMORSCR.ORG (s.a.). Objetivos taxonomía de Bloom. [Internet] [última consulta 21/1/2019] Recuperado de: http://www.icomoscr.org/m/investigacion/[METODOS]ObjetivosTaxonomiaBloom.pdf

JENKINS, H. (2006). "Welcome to convergence culture". Confessions of an ACA-fan blog" [Internet] (publicado el 19 de junio) [última consulta 20/11/2018] Recuperado de: http://henryjenkins.org/blog/2006/06/welcome_to_convergence_culture.html

JENKINS, H., LASHLEY, M. (2017). "Voices for a new vernacular: A forum of digital storytelling. Interview with Henry Jenkins". *International Journal of Communication* [serie en Internet]. [última consulta 1/5/2018]; 11: Forum 1061-1068 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.504179141&site=eds-live

JIMÉNEZ PUELLO, J. (2015). "Estudio sobre los estándares TIC en educación en los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid" [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid [última consulta 15/1/2019] Recuperado de: https://eprints.ucm.es/30925/

JOHAM C. Y CLARKE M. (2012). "Teaching critical management skills: The role of problem-based learning". *Teaching in Higher Education* [serie en Internet]. (Feb), [última consulta 13/2/2018];]; 17(1): 75-88. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=71347706&site=eds-live

JOHN, P. Y SUTHERLAND, R. (2004). "Teaching and learning with I.C.T.: New technology, new pedagogy?" *Education, Communication y Information* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 8/3/2018]; 4(1): 101-107. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=syh&AN=13532057&site=eds-live

JONEJA R. (2016) "Study of multiple intelligences model of Howard Gardner in higher education". *Aweshkar Research Journal* [serie en Internet]. (Sep.), [última consulta 5/2/2018]; 21(2): 13-18. Recuperado de: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2ysid=eac9f112-9203-43d5-8b08-0f8fd4d31c85%40pdc-v-sessmgr02

JONES, R. (2013). Keeping students engaged in the online classroom. *Faculty Focus (blog)* (publicado el 16 de septiembre) [última consulta 4/12/2018] Recuperado de: https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/keeping-students-engaged-in-the-online-classroom/

JOSHI, A., SINGH, S., JASWAL, S, BADYAL, D.y Singh, T. (2016). "Concept maps: A tool for knowledge management and synthesis in web-based conversational learning". *International Journal Of Applied y Basic Medical Research* [serie en Internet]. (July), [última consulta 5/3/2018]; 6(3): 151-156. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=117028021&site=eds-live

KALLICK, B. Y COSTA, A. (2009). *Habits of Mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers* [*monografía en Internet*]. Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development, 2009. [última consulta 14/4/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=285114&site=eds-live

KILPATRICK, J., SAULSBURRY R., DOSTAL, H., Wolbers, K y Graham, S. (2014). "The integration of digital tools during strategic and interactive writing instruction". (Jan 1), [última consulta 21/3/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED555626&site=eds-live

LEW, S. Y HARKLAU, L. (2018). "Too much of a good thing? Self-esteem and Latinx immigrant youth academic achievement". *Journal of Advanced Academics* [Internet]. (Aug)

[última consulta 26/12/2018]; 29(3):171-94. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=130544395&site=eds-live

LIGHTNER S., WILKINSON I. (2017). Instructional frameworks for quality talk about text: Choosing the best approach. *Reading Teacher* [serie en Internet]. (Jan), [última consulta 8/2/2018]; 70(4): 435-444. Recuperado de http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=120497271&site=eds-live

LITOIU N. (2015) "Facilitation of learning at a distance training program". *Scientific Research y Education in the Air Force – A.F.A.S.E.S.*[serie en Internet]. (Jan), [última consulta February 10/2/2018]; 1:235-242. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=108556583&site=eds-live.

LUYT, I. (2013). "Bridging spaces: Cross-cultural perspectives on promoting positive online learning experiences". *Journal of Educational Technology Systems* [última consulta 7/5/2018]; 42(1) 3-20.Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cph&AN=92659834&site=eds-live

LYTLE, S. Y COCHRAN-SMITH, M. (1993) *Inside/outside: Teacher research and knowledge* [*monografía en Internet*]. New York: Teachers College Press; [última consulta 8/11/2017] Recuperado de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/996

M.C.E.E.T.Y.A. Australia-New Zealand Education Council (2005) "Pedagogy strategy: Learning in an online world" [Internet] *Curriculum Corporation* [última consulta 15/1/2019] Recuperado de: http://scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Archive%20Publications/ICT/LOW-PedagogyStrategy.pdf

MARCANO, M., QUINTERO, A. Y RODRÍGUEZ, N. (2013). "Plan de formación en tecnologías de información y comunicación para el profesorado de educación media del instituto escuela (Spanish)". *Pixel-Bit, Revista De Medios Y Educación* [serie en Internet] (Jan), [última consulta 6/3/2018]; (42): 51. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=84604171&site=eds-live

MARTIN F., POLLY D., JOKIAHO A Y MAY B. (2017). "Global standards for enhancing quality in online learning". *Quarterly Review Of Distance Education* [serie en Internet]. (June), [última consulta 1/3/2018]; 18(2): 1-10. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=125876169&site=eds-live

MARTÍNEZ COLODRÓN, L. (2017). "La Universidad va a remolque del cambio digital" El Norte de Castilla (periódico online) (publicado el 5 octubre) [última consulta 1/3/2019] Recuperado de: http://www.elnortedecastilla.es/valladolid/universidad-remolque-cambio-20171005194305-nt.html

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, O. (2012). "La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz" [tesis] Granada: Universidad de Granada; 2012. 201 p. [última consulta 27/12/2017] Recuperado de: https://hera.ugr.es/tesisugr/21613084.pdf.

MARZBAN A., BARATI Z. (2016). "On the relationship between critical thinking ability, language learning strategies, and reading comprehension of male and female intermediate EFL university students". *Theory And Practice In Language Studies* [serie en Internet], [última consulta 28/12/2017]; (6): 1241. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsglryAN=edsgcl.461970595ysite=eds-live

MATYO-CEPERO, J., VARVISOTIS, S. Y LILENTHAL, L. (2017). "Using the tenets of invitational education to create an inviting classroom in higher education". *Delta Gamma Bulletin* [Internet]. (Sep) [última consulta 27 sep. 2018]; 83(5)11-4. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ofsyAN=125223035ysite=eds-live

MCLEOD S. (2013, actualizado 2017). "Kolb – Leaning Styles". *Simply Psichology*. [última consulta 5/3/2018] Recuperado de: www.simplypsychology.org/learning-kolb.html

MCMAHON M. (2013) (revised on October 2017). Keller's ARCS Model. *Research Starters: Education* (Online Edition) [serie en Internet]. (2013), [última consulta 22/3/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89164295&site=eds-live

MINDTOOLS CONTENT TEAM. (S.A.). "Emotional intelligence in leadership. Learning how to be more aware". (página web) [última consulta 25/12/2018] Recuperado de: https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_45.htm

MINJEONG, K., EUNCHUL, L. (2017) "A multidimensional analysis tool for visualizing online interactions". *Journal Of Educational Technology y Society* [serie en Internet]. (July). [última consulta 8/12/2017]; 15(3): 89-102. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8ysid=53a2ad07-da59-45ba-8501-04424fde4554%40sessionmgr4007

MORA, F. (1999). *El cerebro sintiente*. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol 162, [Internet]. [última consulta 15/12/2018]; 640(162): 435-440 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsdojyAN=edsdoj.0da4da958ab540e1b7b0e358c3b7ab22ysite=eds-live

NAPPI, J. (2017). "The importance of questioning in developing critical thinking skills". *Delta Kappa Gamma Bulletin* [serie en Internet]. (Oct), [última consulta 12/3/2018]; 84(1): 30-41. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=125223046&site=eds-live

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (N.E.A.). (2010). "Preparing 21st Century students for a global society: An educator's guide to 'The Four Cs'" [online] *Washington DC: National Education Association.* [última consulta 24/10/2018] Recuperado de: https://www.nea.org/assests/docs/A-Guide-o-Four-Cs.pdf.

NORTH CAROLINA STATE DEPT. OF PUBLIC INSTRUCTION R. (1998). "Learning to write, writing to learn: The teaching of writing in the foreign language classroom". (Jan 1), [última consulta 22/5/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=394203&site=eds-live

NOURI, R., EREZ, M., LEE, C., LIAND, J., BANNISTER, B. y Chiu, W. (2015). "Social context: Key to understanding culture's effects on creativity". *Journal Of Organizational Behavior* [serie en Internet]. (Oct), [última consulta 23/4/2018] 36(7): 899-918. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=110082537&site=eds-live

ORLANDO, M. (2013). "Nine characteristics of a great teacher". *Faculty Focus. Higher Ed Teaching Strategies from Magna Publications* (publicado el 14 de enero*)* [última consulta 25/5/2018] Recuperado de: https://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher/

OZDAS, F. Y BATDI, V. (2017). "A thematic-based meta analytic study regarding the effect of creativity on academic success and learning retention". *Journal of Education and Training Studies* [Internet]. (Mar 1) [última consulta 23/1/2019]; 5(3):53-61. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1133374&site=eds-live

PETERSON, T. (2017). "The history of online education". *Peterson's blog*. (publicado el 29 de noviembre) [última consulta 3/9/2018] Recuperado de: https://www.petersons.com/blog/the-history-of-online-education

PINCHOT, J. Y PAULLET, K. (2014). "Different keystrokes for different folks: Addressing learning styles in online education". *Information Systems Education Journal* [serie en Internet]. (Mar. 1), [última consulta 24/1/2018]; 12(2): 29-37. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1140787&site=eds-live

PINIEL, K. Y ALBERT, A. (2018). "Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills". *Studies in Second Language Learning And Teaching* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 19/5/2018]; 8(1): 127-147. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1175378&site=eds-live

PLANAS LLADÓ, A., SOLEY L., FRAGUELL SANSBELLÓ, R., Pujolras G., Planella J. Moreno L. et al. (2014)."Student perceptions of peer assessment: an interdisciplinary study". *Assessment y Evaluation in Higher Education* [serie en Internet]. (Aug) [última consulta 17/11/2017], 39(5): 592-610. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=a9hyAN=96067844ysite=eds-live

Post, J., Mastel-Smith, B. y Lake, P. (2017). "Online teaching: How students perceive faculty caring". *International Journal For Human Caring* [serie en Internet]. (Apr), [última consulta 22/5/2018]; 21(2): 54-58. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=129505050&site=eds-live

PRITZER, S. Y RUNCO, M. (2011). *Encyclopedia of creativity [monografía en Internet]*. 2nd ed. San Diego: Academic Press; [última consulta 20/8/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=368694&site=eds-live

RAVITZ, J. Y BLAZEVSKI, J. (2014). "Assessing the role of online technologies in project-based learning". *Interdisciplinary Journal Of Problem-Based Learning* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 7/4/2018]; 8(1): 65-79. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1058571&site=eds-live

RICO FERNÁNDEZ, C. (2014). "La situación actual de la educación en España: El anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica a debate". [última consulta 3/3/2018]. Recuperado de: http://www.ehu.eus/ehusfera/derecho-administrativo/files/2013/06/La-situaci%C3%B3n-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Espa%C3%B1a.pdf

ROOM 241 TEAM (2013). Daniel Goleman's emotional intelligence theory explained. Concordia University-Portland Blog (blog) (publicado el 27 de febrero) [última consulta 20/11/2018] Recuperado de: https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/daniel-golemans-emotional-intelligence-theory-explained/

ROYBAL, R. (2012). "Creating critical thinking writers in middle school: A look at the Jane Schaffer model". [Internet] (Apr) [última consulta 17/3/2019] Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530897.pdf

RUST, D., BRINTHAUPT, T. Y ROBBINS, R. (2015). "Starting off right: Institutional resources for online student success". *Journal of Continuing Higher Education* [Internet]. (Jan) [última consulta 29/12/2018]; 63(1):37-43. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=101515933&site=eds-live

SALMONA MADRIÑAN, M. (2014). "The use of first language in the second-language classroom: A support for second language acquisition". *GIST Education And Learning Research Journal* [serie en Internet]. (Jan. 1), [última consulta 20/12/2017]: (9): 50-66. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062663.pdf

SANSONE, C. Y HARACKIEWICZ, J. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance [monografía en Internet*]. San Diego: Academic Press; [última consulta 3/4/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=91171&site=eds-live

SCHENCK, J. Y CRUICKSHANK, J. (2015). "Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience". *Journal Of Experiential Education* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 15/3/2018]; 38(1): 73-95. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=100948154&site=eds-live

SCHWARTZ, K. (2017). How making an impact on the world motivates students. *Mindshift* (blog) (publicado el 8 de octubre). Web. [última consulta 12 oct 2018]. Recuperado de: https://www.kqed.org/mindshift/49341/how-making-an-impact-on-the-world-motivates-students

SEZER, B., KARAOGLAN YILMAZ F. Y YILMAZ R. (2013). "Integrating technology into classroom: The learner-centered instructional design". *Online Submission* [serie en Internet]. (Oct 1), [última consulta 20/2/2018]; Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561175.pdf

SHELTON, K. (2011). "A review of paradigms for evaluating the quality of online education programs". *Online Journal Of Distant Learning Administration* [serie en Internet]. (Spring), [última consulta 1/3/2018]; 14(1): 1. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ921847&site=eds-live

SILVA QUIROZ J. Y ROMERO M. (2014). "La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje (Spanish)". *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* [serie en Internet]. (Jan.), [última consulta 27/12/2017]; 5(1):1. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=95000833&site=eds-live

SINAGA, P. Y FERANIE, S. (2017). "Enhancing critical thinking skills and writing skills through the variation in non-traditional writing task. *International Journal of Instruction* [Internet] (Apr 1) [última consulta 17/3/2019]; 10(2):69-84. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138333.pdf

STRAUMSHEIM, C. (2017). "'Volatile' but growing online ed market". Inside Higher Ed (blog) (publicado el 2 de mayo) [última consulta 28/2/2018].Recuperado de: https://www.insidehighered.com/news/2017/05/02/report-finds-growth-volatily-online-education-market

SYJUCO, M. (2017). World Economic Forum. (página web) (publicado el 10 de mayo) "Art and literature are vital to democracy –here is why". [última consulta 24/1/2019] Recuperado de: https://www.weforum.org/agenda/2017/06/teaching-creativity-is-key-to-reducing-inequality-here-s-why/

TAPSCOTT, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world [monografía en Internet]*. McGraw-Hill. [última consulta 9/1/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=brd&AN=69393046&site=eds-live

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2013). "Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación (Spanish)". *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento* [serie en Internet]. (Jan), [última consulta 13/4/2018]; 10(1): 170. Recuperado de: http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-en.html

TEXAS HIGHER EDUCATION COORDINATING BOARD. (2018) Lower-Division Academic Course Guide Manual (ACGM) (Spring) [última consulta 23/10/2018]. Recuperado de http://www.thecb.state.tx.us/apps/workforceed/acgm/acgm.htm

THE FOUNDATION FOR CRITICAL THINKING (s.a.). The state of critical thinking today. (página web) [última consulta 29/12/2018] Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523

THOMAS, T., SINGH, L. Y GAFFAR, K. (2013). "The utility of the UTAUT model in explaining mobile learning adoption in higher education in Guyana". *International Journal of Education and Development using information and Communication Technology* (2013) 9(3): 71-85 [última consulta 25/1/2019] Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071379.pdf

TOBIN T. (2004). "Best Practices for Administrative Evaluation of Online Faculty". *Online Journal of Distance Learning Administration* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 30/1/2018]; 7(2). Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1114201&site=eds-live

TRENHOLM, S. (2007). "A review of cheating in fully asynchronous online courses: A math of fact-based course perspective". *Journal Of Educational Technology Systems* [serie en Internet]. (Mar), [última consulta 1/12/2019]; 35(3): 281-300. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cph&AN=24984162&site=eds-live

UNIVERSITY OF DELAWARE, Students, (s.a.) Nashville State Technical Community College, Benefits to Students, 2009-2011 en Esenhardt, A. y Ninassi, S. (2016). "The use of simulation and cases to teach real world decision making: Applied example for health care management graduate programs". *Journal of Learning in Higher Education.* [Internet] (Spring) [última consulta 15/1/2019]; 12(1):71-75. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139704.pdf

VALLS, S. (20016). La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos. Estudio de caso: New Tech Odessa High School, Texas. Tesis doctoral. UNED. Facultad de Educación. [Internet] [última consulta 9/11/2018]. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Svalls/VALLS_BARREDA_Silvia_Tesis.pdf

VARELAS, A., WOLFE, K. Y IALONGO, E. (2015). "Building a better student developing critical thinking and writing in the community college from freshman semester to graduation". *The Community College Enterprise; Livonia.* [Internet] (Fall), [última consulta 16/3/2019]; 21(2):76-92. Recuperado de: https://search.proquest.com/openview/aa6a00e8a34c481b865c35814a7e1f84/1?pq-origsite=gscholar&cbl=26254

VILLANUEVA, M., RUIZ-MADRID, M. Y LUZÓN M. (2010). *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning* [*monografía en Internet*] Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing [última consulta 7/3/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=524301&site=eds-live

WAJID, S. (2015). "Qualities of exceptional online teachers". *360training.com* (página web) (Publicado el 1 diciembre) [última consulta 25/5/2018] Recuperado de: http://www.360training.com/authoring-program/author-blog/qualities-of-exceptional-online-teachers

WATSON, F., CASTANO, BISHOP M. Y FERDINAND-JAMES, D. (2017). "Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students". *Tech Trends: Linking Research y Practice to Improve Learning* [Internet]. (Sep) [última consulta 21 sep. 2018]; 61(5): 420-7. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1152610&site=eds-live

WHITMER, J., NUÑEZ, N., HARFIELD, T. Y FORTEZA, D. (2016). "Patterns in Blackboard Learn tool use: Five courses design archetypes". [última consulta 19/9/2018] Recuperado de: http://images.email.blackboard.com/Web/BlackboardInc/%7B4ccea94e-891c-49e5-a2f4-7b3fa387c684%7D_Bb_Patterns_in_LMS_Course_Design_r5.pdf

WILLIAMS, J. (1993). "Expression and communication as basic linguistic functions". *Intercultural Communication Studies* [Internet] [última consulta 25/10/2018]: 3(1), 91-102. Recuperado de https://web.uri.edu/iaics/files/07-Joanna-Radwanska-Williams.pdf

WU, M. (2014). Intrinsic vs. Extrinsic –Clearing the fog (not Fogg!) *Lithosphere* (blog) (publicado el 11 de febrero) [última consulta 10/10/2018] Recuperado de: https://lithosphere.lithium.com/t5/Science-of-Social-Blog/Intrinsic-vs-Extrinsic-Motivation-Clearing-the-Fog-not-Fogg/ba-p/128039

YAMAN, H. (2014). "The relation general anxiety levels, anxiety of writing and attitude for Turkish course of secondary school students". *Educational Sciences: Theory And Practice* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 19/5/2018]; 14(3): 1117-1122. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1034106&site=eds-live

Escritura Creativa

ADLER-KASSNER, L. Y O'NEILL, P. (2010). *Reframing writing assessment to improve teaching and learning [monografía en Internet]*. Logan, Utah State University Press [última consulta 31/3/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=335374&site=eds-live

AMADO, H. (2010). "A strategy for the improvement of writing instructional practices (La escritura de guiones: una estrategia para mejorar las prácticas instruccionales de escritura)". *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development* [Internet]. (Oct 1). [última consulta 26/12/2018]; 12(2):153-64. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1051483&site=eds-live

ANAE, N. (2014). "'Creative writing as freedom, education as exploration': Creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience". *Australian Journal Of Teacher Education* [serie en Internet]. (Aug 1), [última consulta 22/3/2018]; 39(8): Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1032119&site=eds-live

ANSARI, K., SOOMRO, S. Y CHANDIO, M. (2015). "Creative writing pedagogy: Creating an Integrated instructional Approach based on Moseley and Lenning taxonomy models". *International Research Journal Of Art y Humanities* [serie en Internet]. (Jan 15). [última consulta 21/3/2018]; 42(42):111-132. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hft&AN=111235666&site=eds-live

BARTHOLOMAE, D. (2017). Teacher teacher: Poirier and Coles on writing. *Raritan* [serie en Internet]. (Winter), [última consulta 12/12/2017]; 36(3):25. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2ysid=e073c55e-7d2a-4cef-ae06-6ecda96dae5e%40sdc-v-sessmgr04

BEASLEY J., BRIGGS C. Y PENNINGTON L. (2017). "Using writing strategies in Math to increase metacognitive skills for the gifted learner". *Gifted Child Today* [serie en Internet]. (Jan) [última consulta 22/2/2018]; 40(1):43-58 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=120454813&site=eds-live

BODEN C., MURRAY T., ELUFIEDE O. (2016). *Enhancing writing skills* [*monografía en Internet]*. Charlotte, NC: Information Age Publishing; [última consulta 29/1/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1092883&site=eds-live

BRELAND, H. (1983). Educational Testing Service P.N. "The direct assessment of writing skill: A measurement review*"*. *College Board Report* No. 83-6. (Jan 1) [última consulta 20/11/2018] [recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED242756ysite=eds-live

BRUNING R., Y HORN, C. (2000). "Developing motivation to write". *Educational Psychologist* [serie en Internet]. (Winter), [última consulta 10/2/2018]; 35(1): 25-37. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=3238773&site=eds-live

CRUMEY, A. (2012). Teaching creative writing. *The Review of Contemporary Fiction* [Internet] [última consulta 6/3/2019]; (3):114. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.326854564&site=eds-live

DONG, T. Y YUE, L. (2015). "A study on critical thinking assessment system of college English writing". *English Language Teaching.* [Internet] [última consulta 16/3/2019]; 8(11):176-182. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080297.pdf

FIELDS, T., DATALA, J. Y NAUERT, R. (2014). "Perceptions of preceptors and students on the importance of writing". *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 7/1/2019]; 4(1). Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1058482&site=eds-live

FLABETY T. (2010). *Improving writing and thinking through assessment* [*monografía en Internet*]. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing; [última consulta 29/1/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=469990&site=eds-live

GROW, G. (1995). Writing and the seven intelligences (Mar 1) [última consulta 15/10/2018]. Recuperado de http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED379662ysite=eds-live

GUASCH, T., Y DEANE, M. (2015). *Learning and teaching writing online: Strategies for success*. [Internet] Leiden, Brill NV. Studies in Writing. [última consulta 1/9/2017]. Recuperado de http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=980565ysite=eds-live

HEMBROUGH, T. (2019). "A case study: Focusing on sustainability themes and ecocomposition through student blogs in a professional and technical writing course. *International Journal of Instruction* [Internet] (Jan 1) [última consulta 17/3/2019]; 12(1):895-914. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1201178&site=eds-live

HOLLENBERG, A. (2017). "Challenging creativity: A critical pedagogy of narrative interpretation". *English Studies in Canada* [serie en Internet] (Mar.), [última consulta 27/11/2017]; 43(1):45-66. Recuperado de: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9ysid=c17b0c6f-ae85-4d71-945a-5d222c701258%40pdc-v-sessmgr06

HOLLIWAY, D. (2009). "Towards a sense-making pedagogy: Writing activities in an undergraduate learning theories course". *International Journal Of Teaching And Learning In Higher Education* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 15/3/2018]; 20(3): 447-461. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ869329&site=eds-live

HOY, C. (2010). The adult learner in the online writing course. (Electronic Thesis or Dissertation). [última consulta 20/11/2018] recuperado de: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1268940771

LEAHY, A. (2016). "Against creative writing studies (and for Ish-ness)". *Journal of Creative Writing Studies* [serie en Internet] [última consulta 6/3/2019]; 5(1):1-13. Recuperado de: https://scholarworks.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1031&context=jcws

LOCKNEY, K. (2012). "Creativity across the curriculum creative writing beyond English". *English Drama Media* [serie en Internet] (Feb), [última consulta 13/4/2018]; (22):43-46. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=74623390&site=eds-live

MACARTHUR, C., PHILIPPAKOS, Z. Y GRAHAM, S. (2016). "A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers". *Learning Disability Quarterly* [serie en Internet]. (Feb), [última consulta 21/3/2018]; 39(1): 31-43. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=111945108&site=eds-live

MEREDITH, C. (2011). "Miller's answer: Making, saying, and the impulse to write". *New Writing: The International Journal For The Practice y Theory Of Creative Writing* [serie en Internet]. (Jan), [última consulta 22/5/2018]; 8(1): 71-89. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=59130591&site=eds-live

MUÑOZ CORCUERA, A. (2016). "¿Qué es la escritura creativa?" (blog) (publicado el 1 octubre) [última consulta 28/8/2018] Recuperado de: https://centraldeescritura.com/blog/que-es-la-escritura-creativa/

PACELLO, J. (2014). "Integrating Metacognition into a Developmental Reading and Writing Course to Promote Skill Transfer: An Examination of Student Perceptions and Experiences". *Journal of College Reading and Learning*, [Internet]. (Jan.) [última consulta 24/12/2018]; 44(2):119-40. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1089200&site=eds-live

PASCOPELLA, A. Y RICHARDSON, W. (2009). "The new writing pedagogy" *District Administration* [serie en Internet]. (Nov), [última consulta 9/3/2018]; 45(10/11). Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47117041&site=eds-live

PATHAK, A. Y PASRICHA, R. (2017). "Thinking How to Think: The Role of Critical Thinking in Developing Coherence y Precision in Writing". *Language in India*, (Jan). [última consulta 20/11/2018]; 17 (1):1. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edoyAN=121095996ysite=eds-live

PECKHAM, I. (2010). *Going north thinking west: The intersections of social class, critical thinking, and politicized writing instruction* [*monografía en Internet*]. Logan, Utah: Utah State University Press [última consulta 27/3/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lfh&AN=50281812&site=eds-live

PHILLIPS N. (2010). "Teaching the new writing: Technology, change and assessment in the 21st-century classroom". *Journal of Adolescent & Adult Literacy* [Internet]. (May) [última consulta 14/3/2019]; 53(8):702-4. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.260330761&site=eds-live

PIERCE C. (2017). "Research-based integrated reading and writing course development". *Journal Of Developmental Education* [serie en Internet]. (Winter), [última consulta 8/1/2018]; 40(2): 23-34. Recuperado de http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1168753&site=eds-live

ROENSCH, R. Y GRAY M. (2018). "'If I strip away everything, what is left?' A conversation with Chris Abadi. *World Literature Today* [Internet] [última consulta 6/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.543779196&site=eds-live

SARAR KUZU, T. (2016). "The impact of a semiotic analysis theory-based writing activity on students' writing skills". *Eurasian Journal of Educational Research* [serie en

Internet]. (Jan 1). [última consulta 12/3/2018]; (63): 37-54. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112455.pdf

SCHUMAN, R. (2013). The end of the college essay: An essay [Internet] (blog) (publicado el 13 de diciembre) [última consulta September 20, 2018] Recuperado de: http://www.slate.com/articles/life/education/2013/12/college_papers_students_hate_writing_them_professors_hate_grading_them_let.html

SPEEDY J. Y WYATT J. (2014). *Collaborative writing as inquiry*. [*monografía en Internet*]. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing [última consulta 25/1/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=726102&site=eds-live

STAFF WRITERS (2012) 12 Troubling Signs There's a Writing Crisis in America. *Best Colleges Online. Communication Academy* [Internet] (blog) (publicado el 4 de noviembre) [última consulta 3/12/2018] Recuperado de: http://www.communicationacademy.com/wp-content/uploads/2017/07/VR_Troubling_Signs_Writing_Crisis_America.pdf

TRAFIMOW, D., RUCKEL, L., STOVALL, S. Y RAUL, Y. (2017). "Predicting faculty intentions to assign writing in their classes". *International Journal For the Scholarship of Teaching y Learning* [serie en Internet]. (July) [última consulta 2/5/2018]; 11(2): 1. http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1150496&site=eds-live

UNIVERSITY OF COLORADO. The Writing Center (s.a.). "Efective peer review" [Internet] [última consulta 11/1/2019]. Recuperado de: www.ucdenver.edu

VANDERSLICE S. (2010). *Rethinking creative writing in higher education: Programs and practices that work* [*monografía en Internet*]. Wicken, Ely, Cambs, U.K.: The Professional ans Higher Partnership Ltd [última consulta 19/2/2018]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=462347&site=eds-live

VANKOOTEN, C. (2016) "Identifying components of meta-awareness about composition: Towards a theory and methodology for writing studies". *Composition Forum* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 24 oct 2018] .Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=EJ1092005ysite=eds-live

WAC Clearinghouse (s.a.). Writing-to-learn activities (página web) [última consulta 23/1/2019]. Recuperado de: https://wac.colostate.edu/resources/wac/intro/wtl/wtlactivities/#wtl_q

WALTON, H. (2012). The course outline: Teaching theology through creative writing. *Journal of Adult Theological Education* [Internet]. (Dec) [última consulta 6/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rlh&AN=92709876&site=eds-live

WESSELS, P. (2018). "Finding the bird in the Bush, or, 'the material that appears'. Rethinking the 'creative' in teaching 'creative writing'. *English in Africa.* [Internet] [última consulta 6/3/2019];(2):107. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.552744869&site=e

WISE, K. (2005.) "The importance of writing skills". *Public Relations Quarterly* [Internet]. (Summer) [última consulta 7/1/2018];50(2):37-48. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=18441846&site=eds-live

Herramientas TIC

ABDEKHODAEE, A., CHASE A. Y ROSS, B. (2017). "Wikis for group work: Encouraging transparency, benchmarking, and feedback". *Australasian Journal of Educational Technology* [Internet] (Jan 1) [última consulta 17/3/2019]; 33(5):15-31. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1160114&site=eds-live

AGUIRRE ROMERO, J. M. (2011). La Universidad: cambios y desafíos en la sociedad del conocimiento. *Magriberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, ISSN 1113-0337, Nº. 4, 2011 (Ejemplar dedicado a: La Universidad y los retos de la sociedad del conocimiento),págs.. 11-24.

AGUIRRE ROMERO, J.M. (2015) "La nueva textualidad en la era digital: Presentación del editor" págs. 8-10 *Narrar en la era digital:* Espéculo: Revista de Estudios Literarios, ISSN-e 1139-3637, Nº. 54 (Enero-Junio)

ALJERAISY M., MOHAMMAD H., FAYYOUMI A., ALRASHIDEH W. (2015). "Web 2.0 in education. The impact of discussion board on student performance and satisfaction". *Turkish Online Journal Of Educational Technology – T.OJ.E.T.* [serie en Internet], (Apr 1), [última consulta 18/1/2018]; 14(2); 247-258. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1057329&site=eds-live

ALTANOPOULOU, P. Y TSELIOS, N. (2017). "Assessing acceptance toward wiki Technology in the context of higher education". *International Review of Research in Open and Distributed Learning.* [Internet]. (Sep 1), [última consulta 17/3/2019]. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155797.pdf

AREA MOREIRA, M. (2010). "Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase". *RED. Revista de Educación a Distancia* [serie en Internet] [última consulta 19/4/2018]; 12(1): 1-6. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.6e972865c91f49b88bb6586714d7bdfa&site=eds-live

AREA-MOREIRA M., HERNÁNDEZ-RIVERO V., SOSA-ALONSO J. (2016). "Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula (Spanish)". *Comunicar* [serie en Internet] (Apr.), [última consulta 3/2/2018]; 24(47): 79-87. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=114487424&site=eds-live

Asfeldt, M., Hvenegaard, G. y Purc-Stephenson, R. (2018). "Group writing, reflection, and discovery: A model for enhancing learning on wilderness educational expeditions". *Journal of Experiential Education* [Internet]. (Sep 1) [última consulta 28/11/2018]; 41(3):241-60. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=EJ1186858ysite=eds-live

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES (2015). "The LEAP challenge: Education for a world of unscripted problems". *Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.* http://www.aacu.org/sited/default/files/files/LEAP/LEAPChallengeBrochure.pdf

BARAN, E. Y CORREIA A. (2009). "Student-led facilitation strategies in online discussions". *Distance Education* [serie en Internet]. (Nov.), [6/2/2018]; 30(3): 339-361. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=44500355&site=eds-live

BONNINGTON C. (2018). "How Google has quietly revolutionized document editing". Slate blog (página web) (publicado el 8 de febrero) [última consulta 29/12/2018[Recuperado de: http://www.slate.com/technology/2018/02/google-docs-have-quietly-revolutionized-document-editing.html

CABEZAS-CLAVIJO, A., TORRES-SALINAS, D. Y DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, E. (2009). "Ciencia 2.0: catálogo de herramientas e implicaciones para la actividad investigadora". *El Profesional De La Información* [serie en Internet]. (Jan), [última consulta 19/4/2018]; 18(1): 72-79. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=37258475&site=eds-live

CHANG, Y. Y CHANG, Y. (2014). "Assessing peer support and usability of blogging in hybrid learning environments." *Interactive Learning Environments* [serie en Internet] [última consulta 20/2/2018]; 22(1): 3-17. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2011.619889

Cho M., y Tobias S. (2016). "Should instructors require discussion in online courses? Effects of online discussion on community of inquiry, learner time, satisfaction, and achievement". *International Review of Research in Open and Distributed Learning.* [Internet] (Feb. 1) [última consulta 22/1/ 2018]; 17(2); 123-40. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1093637&site=eds-live

CHO, M. Y LIM, S. (2017). "Using regulation activities to improve undergraduate collaborative writing on wikis." *Innovations in Education & Teaching International* [Internet] (Feb) [última consulta 17/3/2019]; 54(1):53-61. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=120793319&site=eds-live

COLORADO CHRISTIAN UNIVERSITY (C.C.U.). "Ed-ventures in C.C.U. About"(página web) [última consulta 23/2/2019] Recuperado de: https://ccuedventures.wordpress.com/about/

Costa, A. y Bondia, A. (2009). "Un modelo de implementación de una wiki para la formación jurídica". *Revista De Docencia Universitaria* [serie en Internet]. (July 2), [última consulta 19/4/2018]; 1-29. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=54296694&site=eds-live

COTE, R. (2018). "Teaching writing students how to become competent peer reviewers". *English Teaching Forum.* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 15/3/2019]; 56(4):16-23. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1200077&site=eds-live

COVELLI, B. (2017). "Online discussion boards: The practice of building community for adult learners". *Journal of Continuing Higher Education* [Internet]. (May) [última consulta 6/12/2018]; 65(2):139-45. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ofsyAN=123828397ysite=eds-live

CRANE, B. (2012). *Using Web 2.0 and social networking tools in the K-12 classroom*. Chicago: American Library Association [última consulta 17/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=563836&site=eds-live

HARTUNG K., Y WILSON D. (2016). "Conversational moves that matter". *Adult Education Quarterly* [serie en Internet]. (Aug), [última consulta 7/2/2018]; 66(3): 254-272. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=116332836&site=eds-live

HUGHES J., BARTON, M. Y CUMMINGS, R. (2010). *Wiki Writing: Collaborative learning in the college classroom*. *Rocky Mountain Review [monography on the Internet]*. Ann Arbor: U OF DIGT CULT BOOKS [última consulta 29/12/2017];(1):131.Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=edsglryAN=edsgcl.229897298ysite=eds-live

IOANNOU A., Y STYLIANOU-GEORGIOU A. (2012). "Mashing-up wikis and forums: a case of study of collaborative problem-based activity". *Educational Media International* [serie en Internet]. (Dec), [última consulta 13/2/2018]; 49(4): 303-316. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=83845527&site=eds-live

JENKINS, J. Y CLARKE, T. (2017). "Engaged journalism: Using experiential learning theory (ELT) for in-class journalism activities". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 5/3/2018]: 29(1): 154-161. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135973.pdf

KILIÇ E. Y GÖKDAS I. (2014). "Learning through blogging: Use blogs to enhance the perceived learning of pre-service ICT". *Teachers, Educational Sciences: Theory And Practice* [serie en Internet]. (Jan 1) [última consulta 20/2/2018]; 14(3): 1169-1177. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1034038&site=eds-live

LEONG, P., ANDERSON, K. Y HO. C. (2011). *Transforming literacies and language: Multimodality and Literacy in the New Media Age* [Internet]. London: Continuum [última consulta 12/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=350265&site=eds-live

MCNAMARA J. Y BURTON K. (2009). "Assessment of online discussion forums for law students". *Journal of University Teaching and Learning Practice* [serie en Internet]. (Jan 1), [última consulta 23/2/2018]; 6(2): Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ892413.pdf

NAIR, S., TAY L. Y KOH J. (2013). "Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals". *Educational Media International* [serie en Internet]. (June), [última consulta 22/2/2018]; 50(2): 108-119. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1005266&site=eds-live

NAMOUZ, R., MISHER-TAL, H. Y SELA, O. (2017). "Improving expressive writing in EFL through blogging". *Research-publishing.net* [Internet]. [Mar 7] [última consulta 7/3/2019]. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED578284&site=eds-live

ORTIZ, O. (2004). "Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes". *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa.* [Internet]. (17) a042-a042.

PERVEEN A. (2015). Critical discourse analysis of moderated discussion board of Virtual University of Pakistan. *Open Praxis* [serie en Internet]. (Jul 1). [última consulta 27/12/2017]; 7(3):243-262. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075359.pdf

PURSEL, B. Y XIE H. (2014). "Patterns and pedagogy: Exploring student blog use in higher education". *Contemporary Educational Technology* [serie en Internet]. [última consulta 20/2/2018]; 5(2): 96-109. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1105526&site=eds-live

SÁNCHEZ, M. Y DÍAZ, L. (2009). "La Universidad de Extremadura y su compromiso pedagógico con la educación virtual: los wikis como expresión de la web 2.0.". *Revista De Docencia Universitaria* [serie en Internet]. (Jul), [última consulta 19/4/2018]; 1-24. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.0c7803c7d70b4c5c8c14c280f5da4218&site=eds-live

SAVRAN, ÇELIK, S. Y AYDIN, S. (2016). "Wiki effect on English as a foreign language writing achievement". *Global Journal of Foreign Language Teaching* [Internet]. (Jan 1),

[última consulta 17/3/2019]; 6:218-227. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573959.pdf

SHARP, L., Y WHALEY, B. (2018). "Wikis as online collaborative learning experiences: 'A different way of brainstorming'. *Adult Learning.* [Internet] (Aug) [última consulta 17/3/2019]; 29(3):83-93. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=voh&AN=130996961&site=eds-live

SLINGER-FRIEDMAN V. Y PATTERSON L. (2016). "Using online journals and in-class note cards for reflective and responsive teaching and learning". *College Teaching* [serie en Internet]. (Jan), [última consulta 22/2/2018]; 64(1): 38-39. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=112378268&site=eds-live

SONG L., Y MCNARY S. (2011). "Understanding students' online interaction: Analysis of discussion board postings". *Journal Of Interactive Online Learning* [serie en Internet]; (Spring), [última consulta on 7/2/2018]; 10(1):1-14 Recuperado de: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ938847&site=ehost-live

STROBL, C. (2015). *Learning to think and write together: Collaborative synthesis writing, supported by a script and a video-based model*. In: GuaschT, Dean M, editors. (2015).*Learning and teaching writing online: Strategies for success*. *Leiden, The Nederlands:* Brill NV. Studies in Writing. p 67-93 [última consulta 20/10/ 2018] Recuperado de: https://biblio.ugent.be/publication/5746440

TOURO COLLEGE'S ONLINE EDUCATION DEPARTMENT (2014). "15 rules of netiquette for online discussion boards". Touro College. Online Education for Higher Ed blog (publicado el 19 de mayo) [última consulta 10/12/2017] Recuperado de: http://blogs.onlineeducation.touro.edu/15-rules-netiquette-online-discussion-boards/

WAIN, A. (2017). "Learning through reflection". *British Journal Of Midwifery* [serie en Internet]. (Oct), [última consulta 27/4/2018]; 25(10):662-6 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=125623386&site=eds-live

WALKER K., CURREN M., KIESLER T., AND LAMMERS H., Goldenson J. (2013). "Scholarly networking among business students: Structured discussion board activity and academic outcomes". *Journal of Education For Business* [serie en Internet]. (Sep), [última consulta 27/12/2017]; 88(5):249-254. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2ysid=96c4059e-f3c2-4a83-a407-0124a5ad3620%40sdc-v-sessmgr01

WEIH T. (2015) Discussion strategies for the inclusion of ALL students. [Internet] (Jan.)[última consulta 28/12/2017] Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=ericyAN=ED561060ysite=eds-live

WEN, M. Y CHIN-CHUNG, T. (2006). "University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education.* [Internet] (Jan) [última consulta 14/3/2019]; 51(1):27-44. Recuperad de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=19508987&site=eds-live

YU-CHUN K., BELLAND B. Y YU-TUNG K. (2017). "Learning through blogging: Students' perspectives in collaborative blog-enhanced learning communities". *Journal Of Educational Technology y Society* [serie en Internet]. (Apr), [última consulta 20/2/2018]; 20(2); 37-50. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=122353858&site=eds-live

Evaluación y Rúbricas

ABEDI, J. (2008). "Measuring students' level of English proficiency: Educational significance and assessment requirements". *Educational Assessment* [serie en Internet]. (Apr.), [última consulta 9/12/2017]; 13(2/3): 193-214. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=34ysid=53a2ad07-da59-45ba-8501-04424fde4554%40sessionmgr4007

AMERICAN COUNCIL OF TRUSTEES AND ALUMNI AI for EG (2013). "Are they learning? A college trustee's guide to assessing academic effectiveness". [Internet]. *American Council of Trustees and Alumni.* [Internet]. (Jan), [última consulta 17/3/2019]. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED560910&site=eds-live

ANDERSON B., KLIGLER B., TAYLOR B., Cohen H., Marantz P., (2014). "Faculty survey to assess research literacy and evidence-informed practice interest and support at Pacific College of Oriental Medicine". *Journal of Alternative y Complementary Medicine* [serie en Internet], [última consulta 28/12/2017]; 20(9): 705-712. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560910.pdf

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. (s.a.). "Designing effective projects" (página web) [última consulta 15/1/2019]. Recuperado de: www.bie.org/about/what_pbl

PETRE A. (2017). "The impact of alternative assessment strategies on students". *Scientific Research y Education In The Air Force – A.F.A.S.E.S.* [serie en Internet]. (July). [última consulta 10/2/2018]; 2:157-160. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mth&AN=124788498&site=eds-live

THE TRUSTEES OF INDIANA UNIVERSITY. Indiana University Bloomington (página web) (2019). "Assessing student learning". [última consulta 24/1/2019] Recuperado de: https://citl.indiana.edu/teaching-resources/assessing-student-learning/authentic-assessment/

UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA (USC) (s.a). "Blackboard help for faculty. Sample rubrics" (página web) [última consulta 7/1/2019]. Recuperado de: https://blackboardhelp.usc.edu/sample-rubrics/

Metodología de la investigación

AMANKWAA, L. (2016). "Creating protocols for trustworthiness in qualitative research". *Journal of Cultural Diversity* [serie en Internet]. (Fall), [última consulta 22/12/2017]; 23(3): 121-127. Recuperado de: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2ysid=f3f195d1-d091-4816-bee4-6030e4d802ee%40sessionmgr103

GALLETA A. (2012). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication* [*monografía en Internet*]. New York: NYU Press. [última consulta 26/12/2017]. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzU3NTU2M19fQU41?sid=777eee14-4fa5-41c8-83fa-b5675d0e1b58@sessionmgr4009yvid=1yformat=EByrid=1

KYVIK, S. y THUNE, T. (2015). "Assessing the quality of PhD dissertations. A survey of external committee members". *Assessment & Evaluation in Higher Education* [Internet]. (Aug) [última consulta 30/12/2018]; 40(5):768-82. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=103187705&site=eds-live

LOORBACH, N., PETERS, O., KARREMAN, J. y Steehouder, M. (2015). "Validation of the instructional materials motivation survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology". *British Journal of Educational Technology* [Internet]. (Jan 1) [última consulta 30/12/2018]; 46(1):204-18. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1050611&site=eds-live

MALAKOFF, C. (2012). "Quantitative vs. Qualitative methods to establish trustworthiness (Blog #8)". Malakoff's Blog (29/10/2012) [Última consulta 22/12/2017] Recuperado de: https://cmalakoff.wordpress.com/2012/10/29/quantitative-vs-qualitative-methods-to-establish-trustworthinessblog-8

PATTERSON, S., MALPASS, F. (2015). The influence of Bill Schlackman on qualitative research. *International Journal of Market Research* [serie en Internet] (Oct). [última consulta 22/12/2017]; 57(5): 677-700. Recuperado de: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=20ysid=e073c55e-7d2a-4cef-ae06-6ecda96dae5e%40sdc-v-sessmgr04

STRANDBERG A. y CAMPBELL, K. (2014). "Online teaching best practices to better engage students with quantitative material". *Journal of Instructional Pedagogies* [serie en Internet]. (Oct.1), [última consulta 16/1/2018]; 15 Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1106761&site=eds-live

WHITE, B. (2011). "Mapping your thesis: The comprehensive manual of theory and techniques for masters and doctoral research" [Internet]. *Camberwell, Vic.: HACER*; [última consulta 10/11/2018]. Recuperado de:

http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=nlebkyAN=384475ysite=eds-live

YATES, J. y LEGGETT, T. (2016). "Qualitative Research: An Introduction". *Radiologic Technology* [serie en Internet]. (Nov), [última consulta 22/12/2017]; 88(2): 225-231. Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueydb=cmedmyAN=27837140ysite=eds-live

THE UNIVERSITY OF NEW MEXICO. Department of English Language and Literature. (s.a.). *Peer Review Checklist* (página web) [Internet] [última consulta 11/3/2019]. Recuperado de https://blackboard.odessa.edu/webapps/blackboard/content/contentWrapper.jsp?content_id=_2399115_1&displayName=Peer+Review+Checklist&course_id=_32335_1&navItem=content&href=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Fblti%2FlaunchLink%3Fcourse_id%3D_32335_1%26content_id%3D_2399115_1

Páginas web de consulta

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (A.A.U.P.) (s.a.) Data visualizations of contingent faculty in U.S. higher [página web] [última consulta 2/3/2019] Recuperado de: https://www.aaup.org/data-visualizations-contingent-faculty-us-higher-education

AVIDCARE (2002) What A.V.I.D. is [página web] [última consulta 23/1/2019] Recuperado de: https://www.avid.org/what-avid-is

BLACKBOARD HELP (página web) [Internet] [última consulta 17/3/2019] Recuperado de: https://help.blackboard.com

CALCAMPUS (1986, 2019). Origins of CALCampus [última consulta 24/1/2019] Recuperado de: http://www.calcampus.com/calc.htm

CITY-DATA.COM. Página web. [última consulta 24/12/2018] Recuperado de: http://www.city-data.com/city/Odessa-Texas

DEL. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. [última consulta 2/3/2019] Recuperado de: www.dle.rae.es

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS, Oficina de Educación en Tecnología (2010). "Transformando la educación americana: Aprendizaje potenciado por la tecnología". Washington, DC. [última consulta 21/9/2018] Recuperado de: http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/NETP2010

HOFSTEDE INSIGHTS. (s.a.) What about the USA? (página web). [última consulta 12/12/2018] Recuperado de: https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-usa/

INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON (2018) (página web) Center for Innovative Teaching and Learning. [Internet] [última consulta 23/12/2018] Recuperado de: https://citl.indiana.edu/teaching-resources/teaching-strategies/

INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON (2018) (página web) Center for Innovative Teaching and Learning. [Internet] [última consulta 23/12/2018] Recuperado de: https://citl.indiana.edu/teaching-resources/assessing-student-learning/authentic-assessment/

INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON (2018) (página web) Center for Innovative Teaching and Learning. [Internet] [última consulta 23/12/2018] Recuperado de: https://citl.indiana.edu/teaching-resources/course-design/backward-course-design/

LEAD COMMISSION (2013). Blueprint for digital learning growth in America. [última consulta 20/9/2018] (publicado el 13 de junio) Recuperado de: https://leadcommission.org/sites/default/files/LEAD%20Commission%20Blueprint.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL/MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE. (página web). Avance de la Estadística de estudiantes. Curso 2017-2018. Estudios de Grado y Primer y Segundo Ciclo. EDUCAbase. *Gobierno de España.* [última consulta 19/12/2018] Recuperado de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Avance/2017-2018/1GradoCiclo/CapituloI//l0/yfile=AV16_mat_11.pxytype=pcaxisyL=0

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). (página web) Datos y cifras. Curso escolar 2016-17. *Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.* [última consulta 19/12/2018] Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA). MLA 2006 Committee on Community Colleges. "A community College Teaching Career". [última consulta 20/10/2018] Recuperado de: https://www.mla.org/About-Us/Governance/Committees/Committee-Listings/Professional-Issues/Committee-on-Community-Colleges/A-Community-College-Teaching-Career

ODESSA ECONOMIC DEVELOPMENT CORPORATION (2018). Odessa ranked the 3rd best job market in the country by zippia (página web) (publicado el 10 de julio) [última consulta 27/8/2018] Recuperado de: http://odessatex.com/odessa-ranked-3rd-best-job-market-country-zippia/

OXFORD DICTIONARY [Internet]. (2019). *Oxford University Press.* [última consulta 16/1/2019] Recuperado de: https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/gamification

PAUL, R. Y ELDER, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas.* [Internet]. [última consulta 12/3/2019] Recuperado de: criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

THE US DEPARTMENT OF EDUCATION (2018). "English language learners in public schools". [Internet] [última consulta 18/1/2019] Recuperado de: https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cgf.pdf

UNED. Portal Estadístico. Oficina de Tratamiento de la Información (página web) [última consulta 18/2/2019]. Recuperado de: https://app.uned.es/evacal/genmat.aspx

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). "UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning". (Jan 1), [última consulta13/4/2018]; Recuperado de: http://outlaw.odessa.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED564150&site=eds-live

UNITED STATES CENSUS BUREAU. (2017). American Fact Finder. Language spoken at home. American Community Survey 1-Year Estimates. [última consulta 27/12/2018]. Recuperado de: https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_17_1YR_S1601&prodType=table

UNIVERSITY OF ILLINOIS (s.a.). Online learning glossary of terms. Illinois Online Network [Internet] [página web] [última consulta 19/1/2019] Recuperado de: http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/overview/glossary.asp

US DEPARTMENT OF EDUCATION. Every student succeeds act (E.S.S.A.) [Internet] [página web] [última consulta 18/1/2019] Recuperado de: https://www.ed.gov/ESSA

WIKIPEDIA. FAB LAB. (2019). (página web) (actualizada el 2 de marzo) [última consulta 2/3/2019]. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Fab_lab

ZOGOTECH (s.a.) Odessa College: Increased graduation, Aspen Rising Star (página web) [última consulta 2/3/2019] Recuperado de: http://www.zogotech.com/odessa-case-study-2/

ANEXOS

New Tech Odessa

Group Contract Agreement

Project Title: _____

Project Start Date: _____ Project End Date: _____

Article 1: Team Members & Contact Information

Name	Phone #	Email Address
1.		
2.		
3.		
4.		

Article 2: Team Agreements and Ground Rules

Issue	Agreements
Roles and Responsibilities *(Who is responsible for what in the process of the project?)*	Leader- _____ (The group Leader insures that every group member is on task and that the activities are carried on. They are the voice of the group.) Scribe-