



V JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DIMEU

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Mercedes Marqués Andrés
Edurne Zubiría Ferriols
Ilu Vallet Bellmunt
Inmaculada Bel Oms
Teresa Martínez Fernández
Teresa Vallet Bellmunt
Víctor del Corte Lora
(coord.)

E Tecnología
I Equipos
A Actividades
G Motivadores

Innovació educativa, 26

V JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DIMEU

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA



APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

MERCEDES MARQUÉS ANDRÉS

EDURNE ZUBIRÍA FERRIOLS

ILU VALLET BELLMUNT

INMACULADA BEL OMS

TERESA MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

TERESA VALLET BELLMUNT

VÍCTOR DEL CORTE LORA

(coord.)

ETecnologia
IEquips
AActivitats
GMotivadores

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Datos catalográficos

Noms: Jornadas DIMEU (5es : 2021 : En línia), autor | Marqués Andrés, Mercedes, editor literari | Zubiria Ferriols, Edurne, editor literari | Vallet Bellmunt, Iluminada, editor literari | Bel Oms, Inmaculada, editor literari | Martínez Fernández, Teresa, editor literari | Vallet Bellmunt, Teresa, editor literari | del Corte Lora, Víctor, editor literari | Grupo de Innovación Educativa GIE TEAM, entitat organitzadora | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: V Jornadas de Innovación Educativa DIMEU : Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia / Mercedes Marqués Andrés, Edurne Zubiria Ferriols, Ilu Vallet Bellmunt, Inmaculada Bel Oms, Teresa Martínez Fernández, Teresa Vallet Bellmunt, Víctor del Corte Lora (coord.)

Altres títols: Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia | Quintas Jornadas de Innovación Educativa DIMEU

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2021] | Col·lecció: Innovació educativa ; 26 | Inclou referències bibliogràfiques

Identificadors: ISBN 978-84-18951-22-0

Matèries: Ensenyament -- Treball en equip -- Congressos

Classificació: CDU 371.311.4(063) | THEMA JNTP



Publicacions de la Universitat Jaume I es una editorial miembro de la UNE, cosa que garantiza la difusión y comercialización de las obras en los ámbitos nacional e internacional. www.une.es.

© Del texto: las autoras y los autores, 2021

© De la presente edición: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2021

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

ISBN: 978-84-18951-22-0

Depósito legal: CS 905-2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.2021.26>



Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

ÍNDICE

I. PRÓLOGO

V Jornadas DIMEU MARQUÉS ANDRÉS, MERCEDES Directora de las V Jornadas DIMEU	11
El GIE TEAM VALLET BELLMUNT, TERESA Directora del GIE TEAM	13

II. PROGRAMA DE LAS JORNADAS

V Jornadas de Innovación Educativa DIMEU: Dispositivos Móviles en la Educación Universitaria. Aprendizaje Cooperativo en Tiempos de Pandemia	19
---	----

III. TRABAJO COOPERATIVO. EXPERIENCIAS EN LÍNEA

COIL Experience. Intercultural Case Analysis: Sports Brand Company Perspectives from Canada and Spain REBEK, JODY; DEL CORTE LORA, VÍCTOR	23
Education for Sustainable Development in a Gamified Online Learning Environment SENDRA PONS, PAU; ROIG TIerno, NORAT; MAS TUR, ALICIA	31
Aprendizaje cooperativo de finanzas empresariales en entornos virtuales RODRIGO GONZÁLEZ, AMALIA	33

IV. TRABAJO COOPERATIVO. EXPERIENCIAS HÍBRIDAS Y SEMIPRESENCIALES

Aulas informáticas masificadas en tiempos de pandemia BADÍA CONTELLES, JOSÉ MANUEL	47
Estrategias educativas en época de pandemia: un cambio de juego en el Grado de Enfermería ROPERO PADILLA, CARMEN; RODRÍGUEZ ARRASTIA, MIGUEL JESÚS	57
Desafíos y realidades del aprendizaje colaborativo híbrido en la asignatura de Introducción a la Administración de Empresas MARTÍNEZ PERIS, LAURA	63

V. TRABAJO COOPERATIVO. EXPERIENCIAS PRESENCIALES

Como errar y no morir en el intento: trabajo oral en grupo presencial en tiempos de pandemia RUIZ GARRIDO, MIGUEL; ALCOBENDAS GIOGIA, NICOLE	71
Aprendizaje cooperativo presencial en máster: Una experiencia en tiempos de COVID-19 GARCÍA JUAN, BEATRIZ; VALLET BELLMUNT, TERESA	79
Desarrollo y organización de las prácticas de tecnologías de la comunicación en el LABCOM de la UJI SÁEZ SORO, EMILIO; PLASENCIA MONFORT, JUAN; BROCH MONFORT, MARCOS	87

VI. PERSPECTIVA DEL ALUMNADO SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Mesa redonda: Perspectiva del alumnado sobre el trabajo cooperativo en tiempos de pandemia SOSPEDRA ARRUFAT, ALBA; BROCH MONFORT, MARCOS; BRUNIAU MORALES, ALEX; MARTÍNEZ BAGANT, EVA; MARÍA TRIFU, GABRIELA; RAMOS TOMÉ, ALEJANDRO; APARICIO PAREJA, EMMA	93
---	----

VII. CONCLUSIONES

Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia: conclusiones y evaluación de las jornadas ZUBIRÍA FERRIOLS, EDURNE	99
---	----

La grabación de las V Jornadas DIMEU se encuentra disponible en los siguientes enlaces:

Sección	URL	QR
Jornadas completas	https://youtu.be/oWi-bFeGcGg	
Inauguración	https://youtu.be/oeOl0wDxJMU	
Aprendizaje cooperativo. Experiencias en línea	https://youtu.be/zmoppxhfYFY	
Aprendizaje cooperativo. Experiencias híbridas y semipresenciales	https://youtu.be/LfcX_6fyY0U	
Aprendizaje cooperativo. Experiencias presenciales	https://youtu.be/tCqmgOp-qy8	
Experiencias alumnos	https://youtu.be/1ZGP_afwBYI	
Conclusiones jornadas	https://youtu.be/CYZ9Ucm4NUw	

I. PRÓLOGO

V JORNADAS DIMEU

El Grupo de Innovación Educativa GIE TEAM de la Universitat Jaume I de Castelló, organizó la V edición de las Jornadas sobre Innovación Educativa, *V Jornadas DIMEU (Dispositivos móviles en la educación universitaria): Aprendizaje Cooperativo en Tiempos de Pandemia*, con el fin de compartir experiencias sobre cómo, ante la situación generada por la pandemia provocada por la COVID-19, se han introducido diferentes dinámicas y herramientas TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo el trabajo en equipo. Este documento escrito recoge las actas de las ponencias presentadas en las jornadas, que tuvieron lugar el pasado 17 de junio a través de la plataforma Zoom.

Esta quinta edición de las jornadas ha reunido a diferentes ponentes procedentes de diversas universidades, así como también de la propia Universitat Jaume I, y ha contado con la opinión del estudiantado, que ha compartido sus experiencias en una mesa redonda donde un grupo de alumnas y alumnos de diversas titulaciones de la Universitat Jaume I ha hablado sobre cómo ha sido trabajar de forma cooperativa durante este último curso en los tres escenarios en los que se ha desarrollado la docencia: presencial, en línea e híbrido.

Durante esta pandemia, la forma de impartir y recibir las clases ha cambiado, y esto ha tenido un impacto importante en el trabajo en equipo, ya que, por la distancia de seguridad, el alumnado no ha podido interactuar presencialmente del mismo modo que podía hacerse en cursos anteriores. Ante esta situación, nos hemos encontrado con tres situaciones en nuestras asignaturas: trabajo en equipo totalmente presencial con distancia de seguridad en el aula, trabajo en equipo híbrido (bien con parte de los equipos de manera presencial y parte de los equipos en línea, o bien con una parte de cada equipo presencial y la otra en línea) y, en tercer lugar, trabajo totalmente en línea.

Estas jornadas, en las que han participado un centenar de docentes, pretendían poner en valor todo el esfuerzo llevado a cabo tanto por el profesorado universitario como por el estudiantado, así como contribuir a la mejora de la actividad docente a través del intercambio de experiencias dentro de la comunidad educativa. Es por ello por lo que las actas que aquí se presentan, como reflejo de estas jornadas de innovación educativa, serán de interés para el profesorado universitario y también para el profesorado de cualquier nivel educativo en el que se lleve a cabo trabajo en equipo.

MERCEDES MARQUÉS ANDRÉS
Directora de las V Jornadas DIMEU

Comité organizador de las V Jornadas DIMEU: Mercedes Marqués Andrés, Teresa Vallet Bellmunt, Teresa Martínez Fernández, Víctor del Corte Lora, Ilu Vallet Bellmunt, Inma Bel Oms, Edurne Zubiría Ferriols.

Comité académico de las V Jornadas DIMEU: Teresa Vallet Bellmunt, Teresa Martínez Fernández, Ilu Vallet Bellmunt, Inma Bel Oms, Edurne Zubiría Ferriols, Víctor del Corte Lora, Antonio Vallet Bellmunt, F. Xavier Molina Morales, Luis Martínez Cháfer, Mercedes Marqués Andrés.

EL GIE TEAM



El GIE TEAM somos un grupo de innovación educativa nacido en la Universitat Jaume I en el año 2012. Trabajamos la innovación educativa desde tres perspectivas: la tecnología en la educación universitaria, la identificación de actividades motivadoras para facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje y la aplicación de ambas en el aprendizaje cooperativo en todos sus aspectos (presencial, en línea e híbrido). Esto se refleja en el acrónimo del grupo, TEAM, que hace referencia a tecnologías, equipos y actividades motivadoras, y en las actividades de formación, investigación y difusión del grupo.

El aprendizaje cooperativo fue nuestro primer caballo de batalla y base del primer proyecto de innovación educativa del grupo (Proyecto USE: 10G136-348). En él, estudiamos los antecedentes y consecuencias del aprendizaje cooperativo y lo aplicamos a los estudiantes mediante la implementación de los Talleres de Habilidades Cooperativas durante cuatro cursos académicos (llegaron a más de mil alumnos de las titulaciones de Administración de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Economía). En los cursos 2014-2015 y 2015-2016 nos centramos en la formación de equipos y en la evaluación entre iguales, proyecto en el que también participó la Universidad de Brasilia (Proyecto USE: 10G136-536) y realizamos nuestra primera jornada de formación para el profesorado: JIAC 2015 (Jornada sobre la Integración del Aprendizaje Cooperativo en el Aula), a la que asistieron más de sesenta profesores. Durante el curso 2019-2020 conseguimos diseñar unas aulas específicas para el trabajo en equipo (Aulas TEAM) e investigar la influencia del espacio en el aprendizaje cooperativo (Proyecto USE: 18G002-317), y dedicamos el proyecto de ese año a analizar el prototipo de aula e implementar cambios para la mejora del trabajo en equipo. A pesar de la pandemia, han pasado por esas aulas más de novecientos alumnos. Por último, durante este curso académico 2021-2022, hemos puesto en marcha el proyecto USE: 18G002-449: Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia, que analiza las similitudes y diferencias del aprendizaje cooperativo según su forma de implementación: presencial en el aula, en línea o híbrida. Como la pandemia aceleró el proceso de virtualización, aprovechamos esta investigación para poner en marcha las V Jornadas DIMEU, centradas en los tres tipos de aprendizaje cooperativo.

La tecnología y las actividades motivadoras vinieron de la mano. Así, durante el curso 2013-2014, el proyecto USE: 10G136-464 nos permitió adquirir los mandos EDUCLICK, con los que realizamos concursos como actividades motivadoras y con los que investigamos la influencia de la tecnología en el aprendizaje individual y cooperativo de los alumnos. Durante el curso 2016-2017 conseguimos nuestro cuarto proyecto: «SAMOA: SAcA el Móvil y Aprende» (Proyecto USE 10G136-831), que nos permitió utilizar el móvil como instrumento de aprendizaje y aplicar KAHOOT! y SOCRATIVE con el objetivo de conocer si su uso mejoraba el ambiente de la clase, motivando a los alumnos a asistir, participar y motivarse a aprender. Siguiendo con nuestra política de formación del

profesorado, nacieron de este proyecto las I Jornadas DIMEU: Dispositivos Móviles en la Educación Universitaria, a las que asistieron 165 profesores.

Nuestro quinto proyecto, durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, integró actividades motivadoras, tecnología y aprendizaje cooperativo, mediante el uso de las herramientas de Google para el trabajo cooperativo (Google Apps for Cooperative Education: Team Work, Proyecto USE: 18G002-033). Para su mejor comprensión, los miembros del GIE TEAM asistimos a diversos cursos y talleres, y diseñamos dos jornadas para la formación del profesorado UJI: la II Jornada DIMEU: Google Suite per a la Educación Cooperativa (Proyecto USE: 18G002-025), y la III Jornada DIMEU: Herramientas Software en Educación Secundaria y Universidad, a las que asistieron respectivamente 130 y 120 docentes. Además, aplicamos estos instrumentos en el aula, llegando a más de quinientos alumnos de distintas titulaciones.

En 2020, la pandemia nos obligó a hacer una parada y aprovechamos la ocasión para adaptar el contenido de las IV Jornadas DIMEU, Camino hacia la Virtualidad en la Universitat Jaume I, a los cambios generados por la pandemia en la docencia de la Universidad. Estas jornadas fueron virtuales por primera vez y se conectaron más de cien profesores. En ellas vimos el esfuerzo realizado en la Universitat Jaume I, tanto por el personal directivo y de administración, los docentes y, por primera vez, se incluyó la opinión del alumnado. Esto nos permitió tener una visión de 360 grados sobre la adaptación de la Universitat a esta nueva situación.

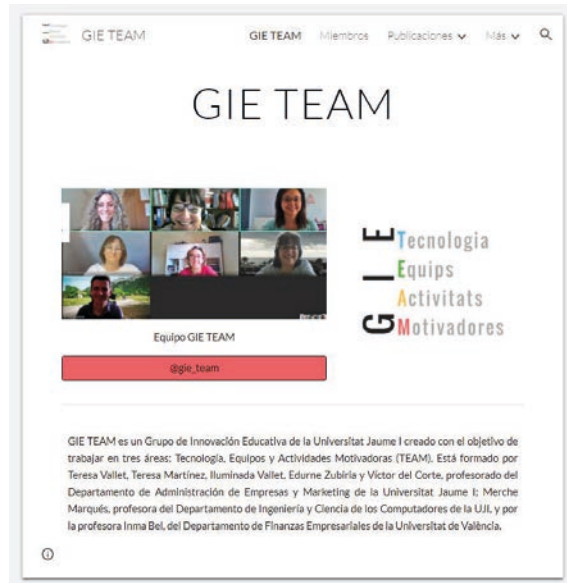


Publicaciones de las Jornadas DIMEU

Por último, en 2021, se organizan las V Jornadas DIMEU: Aprendizaje Cooperativo en Tiempos de Pandemia, que, siguiendo la estela de las últimas, también fue virtual. Se conectaron 110 profesores y ha contado con la participación de profesorado y alumnado, que han presentado sus experiencias con los tres tipos de aprendizaje cooperativo que se ha llevado a cabo durante la pandemia.

En resumen, en estos nueve años hemos conseguido siete proyectos de innovación educativa, dos de ellos bianuales, hemos dado formación sobre aprendizaje cooperativo y tecnología aplicada a este, a más de dos mil quinientos estudiantes y seiscientos profesores. Hemos realizado seis jornadas de innovación educativa, cinco de las cuales están recogidas en manuales pertenecientes a la colección

de «Innovación Educativa de la UJI», y hemos publicado artículos y asistido a congresos, todo ello relacionado con los campos de trabajo de nuestro grupo. En la página web del GIE TEAM: <https://sites.google.com/uji.es/gieteam/gie-team> podéis encontrar más detalles sobre quienes somos, proyectos, publicaciones y las Jornadas DIMEU.



Página web del GIE TEAM

Esperamos continuar haciendo lo que nos gusta durante muchos años más.

TERESA VALLET BELLMUNT
Directora del GIE TEAM

II. PROGRAMA DE LAS JORNADAS

Jornadas sobre Innovación Educativa

V JORNADAS DIMEU

DIpositivos Móviles en la Educación Universitaria

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Programa del 17 de junio de 2020, de 09:00 a 13:30

- 09:00 | **Inauguración de las V Jornadas DIMEU**
Teresa Vallet Bellmunt, directora del Grupo de Innovación Educativa GIE TEAM, Universitat Jaume I
Ximo Beltran Arandes, vicerrector adjunto, Vicerrectorado de Estudios y Docencia. Universitat Jaume I
- 09:10 a 10:10 | **Trabajo cooperativo. Experiencias en línea**
Modera *Inmaculada Bel Oms*, GIE TEAM
COIL Project: Experiences from Canada and Spain, Jody Rebek y Víctor del Corte
Education for sustainable development in a gamified online learning environment, Pau Sendra Pons, Norat Roig Tierno y Alicia Mas Tur
Aprendizaje cooperativo de finanzas empresariales en entornos virtuales, Amalia Rodrigo González
Mesa redonda
- 10:10 a 11:30 | **Trabajo cooperativo. Experiencias híbridas y semipresenciales**
Modera *Mercedes Marqués Andrés*, GIE TEAM
Aulas informáticas masificadas en tiempo de pandemia, José Manuel Badía Contelles
Estrategias educativas en época de pandemia: un cambio de juego en el Grado de Enfermería, Carmen Roperó Padilla y Miguel Jesús Rodríguez Arrastia
Desafíos y realidades del aprendizaje colaborativo híbrido en la asignatura de Introducción a la Administración de Empresas, Laura Martínez Peris
Mesa redonda
- 11:30 a 12:30 | **Trabajo cooperativo. Experiencias presenciales**
Modera *Teresa Martínez Fernández*, GIE TEAM.
Cómo errar y no morir en el intento, Miguel Ruiz Garrido y Nicole Alcobendas Gogia
Aprendizaje cooperativo presencial en máster: Una experiencia en tiempos de COVID-19, Beatriz García Juan y Teresa Vallet Bellmunt
Desarrollo y organización de las prácticas de Tecnologías de la Comunicación en el LABCOM de la UJI, Emilio Sáez Soro, Juan Plasencia Monfort (LABCOM) y Marcos Broch Monfort
Mesa redonda

12:30 a **Perspectiva del alumnado sobre el trabajo cooperativo en tiempos de pandemia**

13:30

Moderadora *Ilu Vallet Bellmunt*, GIE TEAM

Mesa redonda con alumnado de la UJI

Alba Sospedra Arrufat, Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Marcos Broch Monfort, Grado de Comunicación Audiovisual

Alex Bruniau Morales, Grado en Finanzas y Contabilidad

Eva Martínez Bagant, Grado en Enfermería

Gabriela María Trifu, Grado en Administración de Empresas

Alejandro Ramos Tomé, Grado en Finanzas y Contabilidad

Emma Aparicio Pareja, Grado en Enfermería

13:45 a **Conclusiones y clausura**

14:00

Eduarne Zubiria Ferriols, GIE TEAM

III. TRABAJO COOPERATIVO: EXPERIENCIAS EN LÍNEA

COIL EXPERIENCE. INTERCULTURAL CASE ANALYSIS: SPORTS BRAND COMPANY PERSPECTIVES FROM CANADA AND SPAIN

JODY REBEK

School Of Business and Economics, Algoma University, Canada, Estados Unidos

VICTOR DEL CORTE LORA

Business Administration and Marketing, Universitat Jaume I, España

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic posed many challenges, including travel restrictions which limited the opportunities for student exchange programs. One solution to promote intercultural learning during the pandemic and form relations with students in different countries was COIL. This paper presents a Collaborative Online Intercultural Learning (COIL) case study that engaged students from Canada and Spain in an intercultural learning experience. Professors worked collaboratively to design learning objectives and related course activities to establish a five (5) week program of co-instruction within their higher education course schedules. Using technology and a combination of asynchronous and synchronous opportunities, students were engaged in the course content (business marketing strategy). Students learned about their unique cultural applications in relation to the content, and also learned about their cultural perspectives. Along with a variety of interpersonal and intercultural learning opportunities, students completed learning activities in cross-cultural teams (a balance of members from each country - three from Canada and three from Spain, with eight teams in total). Administrators, students and faculty were excited about the cultural learning experience and found the benefits to far outweigh the improvements needed. This paper shares the details of this experience from both administrative and faculty perspectives, to help other administrators/faculty members develop COIL and provide students with this rich intercultural online learning experience.

KEY WORDS

Collaborative, Online, Intercultural, Lessons Learned, Higher Education

1. INTRODUCTION

The current COVID-19 pandemic made it impossible for some students to travel abroad during the course 2020-2021. As such, COVID-19 also made it almost impossible to participate in exchange

programs and hindered the possibility of acquiring intercultural competences through an exchange program. In this paper we present an experience from Canada and Spain based on a Collaborative Online Intercultural Learning (COIL) case study. COIL enabled students to develop intercultural competencies using technology as a means of connecting students in different classrooms from different countries. In this vein, we wanted to know if the COIL experience would lead to the acquisition of intercultural competences, due to the lack of real contact with the other country beyond the computer screen. We present the positive feedback students and faculty shared after having concluded the program. First, we do a literature review, then we outline the procedure followed to implement the course, then we present the results obtained from the students and faculty. Finally, the authors will reflect on the results and the applicability of this methodology.

2. LITERATURE REVIEW

The concept of intercultural competence has become more important for university students (Ceo-DiFrancesco & Bender-Slack, 2016). Students are required not only to learn a number of topics, but also different ways of doing things, with various points of view in an interconnected world so they are able to develop and maintain relationships with different cultures (Fantini, 2000). Bennet (2008) defines intercultural competence as consisting of three core competences: Mindset or cognitive competences, Skillset or behavioural competencies and Heartset or affective competences. This is one of the reasons why internationalization of higher education has become a priority for universities. It is based on the idea that having classmates from around the world will help the students to be self-aware of their own culture by contrasting it with the knowledge they gather from their peer's culture (Deardorff, 2006; Kahn & Agnew, 2017).

However, there are some circumstances that might hinder the possibility for students to study abroad, such as, financial issues, family, work or, lately, the COVID-19 pandemic. In situations where students are unable to study abroad, COIL (Collaborative Online International Learning) promotes an opportunity for students to be immersed in an intercultural project without having to travel. The COVID-19 pandemic accelerated personal and professional use of online learning technologies and video communications. COIL provided an exciting opportunity for faculty and students in higher education to engage interculturally. Collaboratively administrators and faculty provided an online project with teams. Teams were formed by members of two or more universities from different regions or countries (Zhang & Pearlman, 2018). Learning is not restricted any longer to the boundaries of the classroom giving the possibility to the students to have access to international education (Khan et al., 2020).

In a way, COIL also has strong ties to Internationalization at home (IaH) and Virtual Exchange. Virtual exchange (VE) is an educational practice that involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with international peers as an integrated part of their educational programs and under the guidance of educators and/or

facilitators (O'Dowd, 2021). IaH which is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments (Beleen & Jones, 2015). IaH can also serve as a means to promote common values and closer understandings between different peoples and cultures, enhance cooperation between post-secondary institutions in their internationalization efforts, while also improving the educational quality of the sector and human resources through mutual learning, comparison and exchange of good practice (Almeida & Morosini, 2019). These intercultural competencies and skills students acquire are necessary for academic success, and success in life.

3. METHODS

The COIL project was presented by Algoma University (Canada) from December 2020 until April 2021, during the COVID-19 lockdown for many countries in the world. In December 2020, Algoma University arranged some virtual meetings looking for three partners to develop a COIL project with them. Applicants uploaded basic information about their subject/course, their CV and their university and attended a meeting to determine suitability. After the meeting, three partners were chosen, two from Universitat Jaume I (Spain) and one from Soonchunhyang University (South Korea). Before starting with the project, the three professors from Canada were matched with one of the professors from Spain or South Korea. Professors in Canada also had to apply to illustrate their ability, willingness and interest in co-teaching and intercultural competency development (both for themselves and their students). In the case of this COIL course, both professors instructed within business and had complimentary fields: Management and Marketing. All COIL faculty (six in total) were coached on developing COIL courses, and faculty/students were invited to complete pre- and post-surveys online.

The process was initiated by four sessions (between January and February 2021). These coaching sessions were held by an expert (Jon Rubin) who guided faculty to set up their COIL course. During this time, professors had to co-create the following for their five-week intercultural learning component, which was provided within their existing course schedules:

- Learning objectives
- Course content
- Timetable
- Methodology and tools to be used

Assessment method

The learning objectives and content had to comprehend not only the core knowledge of the subject, but also the intercultural competences the students needed to acquire. The COIL learning objectives established for students in both courses were:

- Develop intercultural understanding as evidenced by knowledge sharing about our cultures and the sports marketing strategies presented.
- Apply interpersonal skills to form teams and communicate effectively from different perspectives as demonstrated by the team agreement and presentations.
- Demonstrate critical thinking in the development of a marketing strategy and plan for a sports case study, and the questions posed on team presentations.

The content was a blend of both subjects: Strategy and Policy, a 4th year subject from Canada and Fundamentals of Marketing, a 2nd year subject from Spain. Both subjects were from the same field, and it is an essential part of COIL content. Timetable was restricted to five compulsory sessions and two optional sessions. Two of the compulsory sessions were synchronous and all the students had to attend. The remaining three sessions were asynchronous, and students could complete these course activities at a mutually convenient time.

There were 24 students from Canada and 22 students from Spain. Both the course in Canada and the course in Spain, split students into eight teams (of two or three students). This made it easy for professors to form intercultural teams (of five or six students) by amalgamating the eight teams from each class (e.g., team 1 from Canada joined team #1 from Spain). It is important to note that team building for faculty and students was an essential component of the COIL program. The relationships developed allowed both the COIL course development and student assignments to be implemented smoothly.

The course started by sharing the COIL schedule, learning activities and project instructions, along with video introductions, which were all shared online using Padlet. These videos were done in teams for students and professors to introduce themselves and the cities where they lived. The students were invited to pose questions to other students to learn about their culture, and answer questions that students asked. They also explained the framework of the course and the pre-survey was distributed to students (this was a brief survey that asked faculty and students about their expectations regarding the COIL experience). Then, students had to complete modules with asynchronous lessons. Professors uploaded videos to explain the content and methods they used for analysis. Students watched videos and were instructed to complete assignments collaboratively in groups. Students could meet in teams whenever they wanted and many shared, they used various online Smartphone apps to connect with each other. The last lesson was the presentation of team project results. Students were instructed to reflect on how applications would differ in each country and share key learnings about the other country. Lastly, students and faculty were invited to complete the post-survey.

During the course, we used several tools. For the synchronous classes we used Zoom, as it allowed us to see all the students on the same screen or split them in teams or share documents on the screen.

We also used Padlet, as the way to share documents and videos with all the students and to let the students pin their videos or documents. Finally, we used Google Drive to receive the private task from the teams to be assessed.

4. RESULTS

Much positive feedback was received from both faculty and students. Considering both Algoma University and Universitat Jaume I had never offered a COIL course in the past, both institutions felt that their COIL pilot was extremely successful. Faculty responded 100 % no to, “Were there language or cultural differences that might lead you to choose a partner from a different culture next time?”. One hundred percent of faculty shared: COIL was a success, they would conduct a COIL course again, and they would work with their COIL partner again. In terms of student engagement the post-survey reported a 600 % increase in student’s virtual intercultural engagement, and a 350 % increase in underrepresented student group participation (especially Indigenous students). Note: Pre-COIL survey had 70 participants and post-COIL survey had 53 participants. One hundred percent (100 %) of faculty participated in both the pre- and post-surveys. Pre-COIL has a 71 % participation rate for Canadian students and 31 % for Spanish students, while the post-COIL survey had 35 % participation rate for Canadian students and 54 % for Spanish students.

The students and faculty felt that through this COIL experience, they

- Increased intercultural awareness by working closely with students and faculty from different cultures. For most students, this was their first experience working with students from different countries and cultures, so it was an exciting and motivating experience for them. Students learned about other cultural locations, discussed different views of society and had many opportunities to see themselves more clearly through the lens of the other students.
- Increased interest in study abroad and future intercultural learning opportunities among students
- Increased accessibility of underrepresented student groups
- Developed digital literacy skills, especially for working in virtual teams. Students have stated that they’ve been able to put into practice what they learned in class.
- However, both institutions did experience some challenges along the way.
- The short time frame made it difficult for planning COIL. Normally COIL course development takes at least eight months before its initial implementation. This COIL project development and implementation was done in three months and did not provide enough time to prep registered students on COIL.

- A suitable e-learning platform that worked for both institutions was difficult to find, and the effect of GDPR (The General Data Protection Regulation) Compliance in Europe, and FIPPA (Freedom of Information and Protection of Privacy Act) Compliance in Ontario, Canada was a challenge. Some faculty felt that e-learning platforms such as Moodle would have been a better tool than using Google Drive.
- The time difference between the two partnering countries, particularly with South Korea, was a challenge. However, despite this challenge, students had the best engagement when they were working synchronous versus asynchronous.

Also, in some cases, different communication styles coupled with using English as a Second Language was a challenge for some participants.

All in all, students and faculty felt this experience was worthwhile and enhanced the learning experience in the classroom, as it enriched the content taught and improved students' interpersonal and intercultural skills. There were also improvements suggested and will be integrated and evaluated in the next round of COIL course development.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

If designed effectively, COIL provides engaging, mutually beneficial and equitable opportunities for all participants and enhances Internationalization-At-Home and Diversity Abroad initiatives for Canadian Post-Secondary Education Institutions. COIL provides accessibility to those students, especially underrepresented student groups, who may not be able to travel to another country for quality international learning opportunities. There are many factors impacting a low student participation rate such as not having financial resources to travel, work/home obligations, and other socio-economic factors. Although VE programs can never replace an in-person experience of traditional exchange and study abroad programs, COIL-VE, if offered in tandem with physical mobility programs, has proven to be valuable and, going forward, an integral part of Internationalisation-At-Home strategies.

Higher Education leaders should understand that running a successful VE requires careful planning, resource dedication, capacity building, and thoughtful partnerships, none of which can be achieved overnight. The success of COIL depends on three key pillars – active partnerships, flexible institutional policies and innovative pedagogies (O'Dowd R, 2021). This means that COIL requires commitment and collaboration from all key stakeholders in higher education institutions. Building trust among partners, by incorporating all perspectives, from the earliest stages of planning may not seem possible when under time constraints but the efforts often prove indispensable. COIL is something this case study has shown is worthy to continue and plan to grow through continued evaluation, reflection and learning, as it offers opportunities for enriched student learning and experiences in the higher education setting.

REFERENCES

- ALMEIDA, J., ROBSON, S., MOROSINI, M., & BARANZELI, C. (2019). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2): 200-217. doi:10.1177/1474904118807537
- BEELEN J AND JONES E (2015). Redefining internationalization at home. In: Curai A, Matei L, Pricopic R, et al. (Eds) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59-72). Springer,
- BENNET, J. (2008). On becoming a global soul. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation*. Stylus.
- CEO-DIFRANCESCO, D., & BENDER-SLACK, D. (2016). Collaborative Online International Learning: Students and Professors Making Global Connections. In A. K. Moeller (Ed.), *Fostering Connections, Empowering Communities, Celebrating the World Fostering Connections, Empowering Communities, Celebrating the World* (pp. 147-174). Robert M. Terry.
- DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- FANTINI, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In A. E. Fantini (Ed.), *Addressing International Education Training & Service* (pp. 25-42). School for International Training.
- KAHN, H. E., & AGNEW, M. (2017). Global learning through difference: Considerations for teaching, learning, and the internationalization of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 52-64. <https://doi.org/10.1177/1028315315622022>
- KHAN, S., HALEEM, A., & KHAN, M. I. (2020). Enablers to Implement Circular Initiatives in the Supply Chain: A Grey DEMATEL Method. *Global Business Review*. <https://doi.org/10.1177/0972150920929484>
- O'DOWD, R. (2021) Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224, doi:10.1080/09588221.2021.1902201
- ZHANG, J., & PEARLMAN, A. M. G. (2018). Expanding access to international education through technology enhanced collaborative online international learning (COIL) courses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning* (14),1; 1-11.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN A GAMIFIED ONLINE LEARNING ENVIRONMENT

PAU SENDRA PONS

Universitat de València, España

NORAT ROIG TIERNO

Universitat Politècnica de València, Universitat Jaume I, España

ALICIA MAS TUR

Universitat de València, España

ABSTRACT

The COVID-19 health crisis has highlighted the need to incorporate active learning methodologies in higher education that allow the achievement of meaningful learning even when teaching is entirely online. In the framework of the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs), adopted by the United Nations Member States in 2015 (Colglazier, 2015), the innovative learning project presented here seeks to bring students of economics and business closer to sustainable strategic decision-making through gamification and role playing. For this purpose, students are introduced to the 2030 Agenda and the SDGs through the digital tool Mentimeter. The aim is to familiarize students with the SDGs, bringing them closer to the ethical dilemmas they will have to face in their corporate role, as well as providing them with useful tools to effectively communicate their ideas, develop their critical judgment and learn to work under pressure.

This innovation involves gamification, i.e., the use of game elements such as competition (see, Sendra-Pons et al., 2020, 2021), as well as role-playing, whereby students must act according to a predetermined profile that implies specific action restrictions (Pinar-García and Sendra-Pons, 2021). Thus, after obtaining the students feedback through Mentimeter, students are divided into groups of six, each group being a company. Subgroups of two students are then formed, each representing a department –i.e., marketing, finance, or human resources. They are then provided with an email from the CEO of the company with several challenges related to sustainability. In addition, they are given a set of instructions regarding their role, which they must follow throughout the activity.

This strategic decision-making process has three main stages. In the first stage, students make decisions within each department. Once the solution to the problem has been proposed at the departmental level, the entire company meets, trying to reach a consensus on a single solution. It should be noted that the students involved are divided into managers and assistants, hence with different hierarchies, what makes the role playing more interesting. The companies that succeed in adopting a single solution, by reaching a consensus among the different departments, receive a bonus in terms of game points. Finally, the solutions are presented in elevator pitch format and all the students assign the game points they consider to each proposal out of a total of one hundred points, simulating the market's reaction to the different initiatives.

Ultimately, this learning experience, in which more than 150 students participated, has (1) increased student satisfaction levels with online teaching (participants rated their satisfaction with the session as 4.3 out of 5) and (2) generated higher levels of interaction with students through Mentimeter and, among students, through role-playing and cooperative work. In addition, it has allowed (3) developing materials to deliver the session online, even when health conditions allow doing it in person, and (4) corroborating that it is possible to generate a meaningful learning experience online through cooperative work (participants rated on average 4.5 out of 5 that they “felt able to incorporate the SDGs in their future business projects”).

REFERENCES

- COLGLAZIER, W. (2015). Sustainable development agenda: 2030. *Science*, 349(6252), 1048-1050.
- PINAR-GARCÍA, L., AND SENDRA-PONS, P. (2021). Experimental macroeconomics: a role-playing experience among bachelor students. In Garrigós Simón, F. J., Estellés Miguel, S., Lengua Lengua, I., and Narangajavana, Y. (Eds.), *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11793>
- SENDRA-PONS, P., MAS-TUR, A. AND ROIG-TIerno, H. (2021). Raising awareness on Sustainable Development Goals (SDGs) through Lego Serious Play (LSP). In Garrigós Simón, F. J., Estellés Miguel, S., Lengua Lengua, I., and Narangajavana, Y. (Eds.), *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education*. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2020.2020.11763>
- SENDRA-PONS, P., MAS-TUR, A., AND ROIG-TIerno, N. (2020). Kinesthetic learning in higher education. In REDINE (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2020*. Adaya Press.

APRENDIZAJE COOPERATIVO DE FINANZAS EMPRESARIALES EN ENTORNOS VIRTUALES

AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ

Universitat de València, España

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia de innovación educativa llevada a cabo en la asignatura optativa de Planificación Financiera en el Grado universitario de Administración y Dirección de Empresas en el curso académico 2020/21. Dicha innovación educativa combina, en un entorno virtual, las metodologías de aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo. La formación de los equipos está basada en el modelo de Eneagrama, en particular, en el test rápido de Riso-Hudson (1999). Cada equipo recibe el encargo de realizar el análisis económico-financiero de un sector de actividad en el período de estudio. El desempeño del equipo se materializa en un informe final sobre la evolución de la situación del sector. El docente adopta el papel de supervisor a través de la acción tutorial y de evaluador final. Como conclusión general se encuentra que los estudiantes se muestran altamente motivados y, además, se desenvuelven cómodamente en el entorno virtual.

1. CONTEXTO

La asignatura de Planificación Financiera (cód. 35852) es una asignatura optativa integrada en el itinerario curricular de Dirección Financiera en el Grado de Administración y Dirección de Empresas y se imparte en el primer semestre del cuarto curso. Su número de créditos es de 4,5 (3 créditos de teoría y 1,5 créditos de prácticas) y forma parte del bagaje de conocimientos necesarios que debe poseer todo director financiero de una empresa o de una organización. Para un buen aprovechamiento de la asignatura el estudiante necesita conocer con antelación las materias de contabilidad, matemática financiera y dirección financiera, inversión y financiación. Las tablas 1 y 2 recogen las competencias y los resultados de aprendizaje perseguidos.

En el curso 2020/21 el número de matriculados ascendió a sesenta en el grupo de teoría, lo que representa un incremento del 9,09 % con respecto al curso anterior. El grupo de teoría se divide en dos grupos de prácticas de similar tamaño. En el curso 2020/21 la clase de teoría se realizó de manera virtual a través de la plataforma BlackBoard Collaborate (BBC) y en las prácticas se combinó prácticas presenciales en el aula con prácticas virtuales.

La práctica presencial siguió un formato tradicional donde el estudiante de manera individual resuelve ejercicios, de manera manual y/o con apoyo del ordenador, con la guía y explicación del profesor que igualmente hace uso de la pizarra y el ordenador cuando es necesario. La herramienta ofimática utilizada fue la hoja de cálculo Excel. La práctica virtual se diseñó como una actividad en equipo, supervisada por el profesor mediante tutorías virtuales realizadas semanal o quincenalmente mediante la plataforma BBC.

Tabla 1: Competencias a adquirir

EA.50	Capacidad para establecer la planificación financiera de la empresa
EG.4	Ser capaz de resolver problemas de valoración financiera, tanto en decisiones de financiación, como de inversión empresarial, en el entorno nacional e internacional
GI.1	Capacidad de análisis y síntesis
GI.2	Capacidad de organización y planificación
GI.3	Comunicación oral y escrita en lengua nativa
GI.5	Capacidad de utilizar las TIC en el ámbito de estudio
GI.6	Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas
GI.7	Capacidad para la resolución de problemas
GI. 8	Capacidad de tomar decisiones
GP. 1	Capacidad para trabajar en equipo
GP. 2	Habilidades en las relaciones personales
GP.3	Capacidad de crítica y autocrítica
GP. 4	Compromiso con la ética y la responsabilidad social
GS.1	Capacidad de aprendizaje autónomo
GS.3	Creatividad
GS.4	Capacidad de liderazgo y movilización de las capacidades de otros
GS.6	Motivación por la calidad
GS.8	Capacidad para coordinar actividades

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía docente (Universitat de València, 2019)

Tabla 2: Resultados de aprendizaje

1	Capacidad para elaborar documentos de planificación financiera
2	Capacidad para elaborar presupuestos a corto y largo plazo en la empresa
3	Manejo de la hoja de cálculo en la elaboración de presupuestos

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía docente (Universitat de València, 2019)

A la hora de formar los equipos de trabajo, la elección entre un grupo pequeño de tres integrantes o uno grande de seis integrantes tenía importancia por varias razones. La primera, un grupo de tres integrantes con un total de sesenta matriculados implicaba la formación y gestión de veinte equipos, lo que supone una elevada carga de trabajo para el profesor tanto en el seguimiento periódico del

trabajo como en la posterior evaluación. La segunda, la complementariedad de habilidades entre los estudiantes. En años anteriores la formación del equipo había sido libre, a elección de los estudiantes, esperando que estos se reunieran por motivos de afinidad, habilidad y competencia. En el curso actual 2020/21 se ha confiado en el resultado de un test para la formación de equipos. De esta manera, los estudiantes se integraron en un equipo de personas «desconocidas» seleccionadas por el profesor atendiendo a lo marcado por el test anterior. Con esto se quería crear una situación lo más cercana posible a la realidad profesional. La tercera, la organización del equipo es una cuestión vital para su buen funcionamiento y el cumplimiento de objetivos. En equipos formados entre iguales, la democratización, la competencia y el compromiso de sus miembros son el fundamento de la organización de este. Democráticamente nombraron un portavoz para comunicar al profesor cualquier necesidad, incidencia, etc. surgidas en el transcurso de la actividad. De esta manera la organización del trabajo y el reparto de las tareas es el resultado del consenso entre los miembros del equipo.

En resumen, en el curso 2020/21 se formaron diez equipos de trabajo de seis miembros por equipo para llevar a cabo una actividad durante un período de diez semanas. Esta actividad conlleva los elementos y competencias detallados en la tabla 3.

Tabla 3. Correspondencia entre elementos de la actividad y competencias a adquirir

N.	Elemento	Competencias
1.	El uso de bases de datos (ORBIS, INE, etc.)	GI.5, GI.6
2.	Selección del sector de actividad (CNAE)	GI.8, GS.3
3.	Selección de la muestra de empresas (nacional y/o internacional)	GI.8, GS.6
4.	Clasificación de las empresas por tamaño (según reglamento UE)	GI.7, GI.8
5.	Análisis del sector de actividad (estructura de mercado)	GI.1
6.	Elaboración y análisis de ratios financieros	GI.1, GI.2
7.	Representación y análisis de los resultados	GS.6, GS.3
8.	Elaboración y entrega de informe financiero final.	GS.3, GS.6

Fuente: Elaboración propia

2. SITUACIÓN ANTES DE LA PANDEMIA

Como se ha mencionado anteriormente, la asignatura optativa de planificación financiera se imparte en el primer semestre del cuarto curso, en particular de septiembre a diciembre. De manera que en el curso 2019/20 tanto la clase de teoría como la de práctica tenían lugar íntegramente en el aula de clase, así como la acción tutorial en el despacho del departamento en el horario establecido y sin opción de tutorías virtuales.

En relación con la clase de prácticas, esta se realizaba en un aula equipada con ordenadores para facilitar la resolución de ejercicios a través de la hoja de cálculo Excel y empleando la pizarra para completar explicaciones y desarrollo de fórmulas, etc.

Como parte de la evaluación continua los estudiantes en grupos de tres o cuatro realizaban una actividad similar a la incluida en la tabla 3 pero de menor extensión y envergadura. El resultado de esta actividad era dispar. Algunos grupos acudían voluntariamente a tutorías de manera regular y se interesaban por realizar un buen trabajo. En cambio, otros grupos no mostraban mayor interés y dedicaban poco tiempo. Esta evidencia sugería la necesidad de fortalecer la acción tutorial con el fin último de que todos los grupos alcanzaran un estándar de calidad suficiente en esta actividad. Además de mecanismo de control y supervisión, la tutoría sirve de elemento dinamizador y de cohesión del grupo, promoviendo el compromiso y la responsabilidad con el objetivo marcado: elaboración y entrega de informe financiero final.

3. DIFICULTADES DE APLICACIÓN

La actividad de aprendizaje cooperativo presentada fue diseñada para ser implementada íntegramente en un entorno virtual. Los estudiantes hicieron uso de la plataforma BBC disponible en el aula virtual de la asignatura para ponerse en contacto con el profesor en el horario acordado para cada grupo. La interacción de los estudiantes para llevar a cabo la actividad tuvo lugar por diversos medios dependiendo de la naturaleza de la comunicación. Para comunicaciones breves y rápidas se utilizó WhatsApp, para reuniones *Meet* y para compartir documentos *Drive*.

El hecho de que la actividad se realice fuera del aula elimina cualquier riesgo derivado del contacto social, pues este se produce en un entorno virtual. La principal dificultad encontrada está relacionada con el horario y el tiempo de las sesiones de tutorías. Si bien, lo deseable era que todos los miembros del equipo estuvieran conectados en las sesiones de tutorías, a veces no era posible. En este sentido, la flexibilidad tanto de los estudiantes como del profesor para acomodar la tutoría fue imprescindible. Cabe señalar que el nivel de respuesta por parte de los estudiantes fue altamente satisfactorio.

4. SOLUCIONES

Las soluciones implementadas en el presente curso 2020/21 con la finalidad de promover el aprendizaje cooperativo efectivo entre los estudiantes y, a la vez, garantizar el cumplimiento de las medidas de seguridad sanitaria evitando cualquier riesgo de contagio son las siguientes:

- Formación de equipos eficientes.
- Virtualización de la actividad de trabajo en equipo.
- Intensificación de la acción tutorial.

4.1. *Formación de equipos eficientes*

Para que un equipo sea eficiente, una tarea previa y necesaria es identificar los principales rasgos de personalidad de sus potenciales miembros. Para ello, este trabajo se apoya en el enfoque humanista conocido como Eneagrama (Naranjo, 1994; Palmer, 1988; Riso y Hudson, 1996) que es cada vez más popular en el ámbito laboral pero relativamente nuevo en la investigación psicológica (Sutton et al. 2013: 235). El Eneagrama es un modelo de personalidad que describe nueve tipos básicos de personalidad o enatipos. Riso y Hudson (1999) lo describen como un sistema híbrido que integra psicología (descripción, desarrollo e interacciones de tipos de personalidad) y espiritualidad (autoconocimiento), en el que existen tres centros de inteligencia que están representados por tres enatipos cada uno: El instinto (cuerpo, acción), los tipos son 8, 9 y 1; el emocional (corazón, emoción), los tipos son 2, 3 y 4; el mental (cabeza, pensamiento), los tipos son 5, 6 y 7. Este enfoque integrador se convierte en una herramienta poderosa en el lugar de trabajo para el desarrollo de los empleados y la gestión del talento (Sutton et al., 2013).

En particular se hizo uso del test rápido del Eneagrama desarrollado por Rison y Hudson (1999); una versión corta que permite identificar el enatipo predominante de un individuo, seleccionando una de las tres opciones en cada uno de los dos grupos (véanse las instrucciones en el apéndice A.1) y obtener resultados en pocos minutos con una confianza del 70 por ciento. La tabla 4 muestra los nueve tipos de personalidad y sus características.

Tabla 4: Clasificación y características de los enatipos

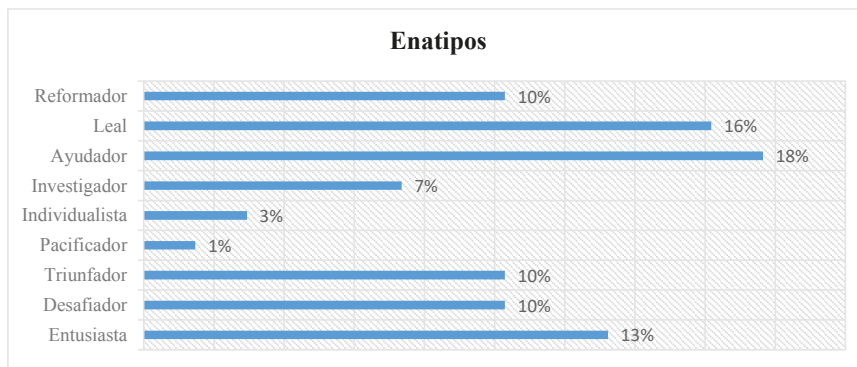
	A	B	C
X	7. El entusiasta. Optimista, hábil, impulsivo. <i>Redes y evaluación de competencias</i>	9. El pacificador. Receptivo, tranquilizador, complaciente. <i>Resolución de conflictos</i>	2. El ayudador. Humanitario, generoso, posesivo. <i>Orientado a las personas</i>
Y	8. El desafiador. Seguro, decidido, dominante. <i>Capacidad organizativa</i>	4. El individualista. Intuitivo, esteta, ensimismado. <i>Creatividad</i>	6. El leal. Encantador, responsable, defensivo. <i>Capacidad de análisis</i>
Z	3. El triunfador. Adaptable, ambicioso, consciente de su imagen. <i>Orientado a los resultados</i>	5. El investigador. Perceptivo, innovador, objetivo. <i>Orientado al conocimiento</i>	1. El reformador. Racional, de sólidos principios y autodominio <i>Orientado al detalle</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Rison & Hudson (1999)

Como puede observarse en el gráfico 1, donde se representa la distribución de tipos entre los estudiantes, el tipo de mayor frecuencia es el ayudador (2) y el de menor frecuencia es el pacificador (9). Los dos siguientes tipos con mayor frecuencia son el legal (6) y el entusiasta (7). Asimismo, los

dos siguientes tipos con menor frecuencia son el investigador (5) y el individualista (4). Finalmente, presentan la misma frecuencia del 10 % los tipos el reformador (1), triunfador (3) y desafiador (8).

Gráfico 1: Distribución de los enatipos entre los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La configuración mayoritaria del equipo estaba formada por los tipos 1 (reformador), 2 (ayudador), 3 (triunfador), 5 (investigador), 6 (leal) y 7 (entusiasta). Atendiendo a la descripción de Sutton et al. (2013) en esta configuración confluyen los comportamientos directivos recogidos en el apéndice A.2. Es destacable que los directivos tipo 1 están enfocados en la calidad, los de tipo 2 presentan buenas habilidades sociales, los tipo 3 se enfocan en metas y resultados finales, los tipo 5 se concentran mucho en el trabajo, los tipo 6 son hábiles en situaciones de adversidad y los tipo 7 son capaces de pensar y actuar bajo presión. Todo ello da lugar a un equipo equilibrado, eficiente y eficaz, donde se espera que la actividad fluya sin mayores problemas.

4.2. Virtualización de la actividad de trabajo en equipo

La actividad de aprendizaje cooperativo está diseñada para ser implementada íntegramente en un entorno virtual, lo que permite a los estudiantes trabajar juntos, superar cualquier restricción de distancia y, a su vez, eliminar el riesgo de contagio.

En cuanto a la logística necesaria para realizar esta actividad (figura 1), los estudiantes hicieron uso de la plataforma BBC disponible en el aula virtual (AV) de la asignatura para ponerse en contacto con el profesor en el horario acordado para cada grupo. Los medios empleados para la interacción del equipo fueron dejados a elección de este. Según los estudiantes las aplicaciones más utilizadas fueron WhatsApp, Google Meet y Google Drive. El primero es un canal que permite establecer un contacto rápido para dilucidar cuestiones urgentes y también dinamizar el equipo mediante mensajes de apoyo y cohesión del equipo. El segundo es un canal más adecuado para realizar reuniones programadas y presentaciones del equipo, mientras que el tercero queda como un medio para compartir y editar documentos.

Cabe señalar que el acceso a la información necesaria para realizar el trabajo encomendado al equipo también fue por medios electrónicos, además del uso generalizado de Internet para la búsqueda de información, los estudiantes obtuvieron información especializada a través del portal digital de la biblioteca de la UV, disponiendo de acceso VPN (Virtual Private Network) a la base de datos ORBIS elaborada por *Bureau Van Dijk (A Moody's Analytics Company)* así como a publicaciones digitales.

Figura 1. Aplicaciones digitales



Fuente: Universitat de València; Google, Whatsapp

4.3. Intensificación de la acción tutorial

Como se ha comentado anteriormente, la experiencia docente previa aconsejaba reforzar la acción tutorial en la actividad de trabajo en equipo a fin de motivar la calidad en su desarrollo y consecución, con lo que los estudiantes alcanzaban así mayores niveles de satisfacción. Por su parte, el profesor adopta el papel de asesor, supervisor, revisor y, en la última etapa, evaluador. La tutoría se convierte en más de un mecanismo de control y supervisión del trabajo realizado, también sirve para revisar objetivos y ayudar a marcar tiempos. En las primeras semanas las reuniones eran más largas y frecuentes, durando 30 minutos de media, pues era necesario concretar los detalles del trabajo y crear la dinámica de equipo. A medida que avanzaba el trabajo, el equipo presentaba menos necesidades de asesoramiento, lo que reducía notablemente el tiempo de tutoría. Si bien en la tutoría casi siempre estaban presentes todos los miembros del equipo y podían intervenir libremente, el hecho de nombrar un portavoz favorecía un mayor aprovechamiento del tiempo. Cabe señalar que la tutoría virtual, a través de BBC, no fue un impedimento para su buen funcionamiento, más bien al contrario, ya que introdujo una valiosa flexibilidad al poder realizarse desde cualquier localización, lo que favorece la asistencia de los miembros del equipo.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se ha presentado una experiencia de innovación educativa que combina las metodologías de aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo en un entorno íntegramente virtual. La formación del equipo de trabajo se considera un aspecto clave para el buen desarrollo y su

consecución final. Con el objeto de hacer compatibles las habilidades y complementariedades de los miembros del equipo, lo que a su vez redundaría en un buen clima de trabajo, cohesión de equipo y logro de objetivos, se ha aplicado el test rápido de Riso-Hudson (1999). Como resultado de este test, emerge una configuración mayoritaria en la muestra de estudiantes que incluye a los enatipos 1 (acción; reformador), 2, 3 (emoción; ayudador y triunfador), 5, 6 y 7 (pensamiento; investigador, leal y entusiasta). Esta configuración resulta bastante equilibrada, lo que favorece el buen desempeño del equipo y el alcance de los objetivos del trabajo cumpliendo con altos estándares de calidad.

En esta innovación educativa, el papel del docente se desarrolla principalmente a través de la acción tutorial cuya finalidad es doble: motivar la calidad en el desarrollo y consecución del trabajo de equipo y mejorar los niveles de aprovechamiento y satisfacción de los estudiantes. De manera que el docente asume los roles de asesor, supervisor, revisor y evaluador final. La tutoría se revela como un mecanismo de control y supervisión del trabajo, revisión de objetivos, planificación y gestión del tiempo. En cuanto a la planificación de la tutoría, esta implica establecer calendario y tiempo, lo que a veces precisa el consenso del equipo.

Para concluir cabe destacar que en general los estudiantes manifiestan sentirse comprometidos con el equipo y desenvolverse cómodamente en el entorno virtual, lo que redundaría en un aumento del nivel de aprovechamiento y satisfacción de los estudiantes.

No obstante, los elementos a favor de esta innovación educativa, cabe mencionar una limitación importante que precisa reflexión y revisión: la acción tutorial, cuyo desarrollo ha conllevado cierta sobrecarga de trabajo, lo que resulta difícilmente asumible en condiciones de normalidad.

REFERENCIAS

- NARANJO, C. (1994). *Character and neurosis: An integrative view*. Gateways/IDHHB.
- PALMER, H. (1988). *The enneagram: Understanding yourself and the others in your life*. Harper & Row.
- RISO, D. R., & HUDSON, R. (1996). *Personality types: Using the Enneagram for self-discovery*. Houghton Mifflin Harcourt.
- RISO, D. R., & HUDSON, R. (1999). *The wisdom of the Enneagram: The complete guide to psychological and spiritual growth for the nine personality types*. New York: Bantam.
- SUTTON, A., ALLINSON, C., & WILLIAMS, H. (2013). Personality type and work-related outcomes: An exploratory application of the Enneagram model. *European Management Journal*, 31(3), 234-249.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. (2019). *Guía docente de la asignatura de planificación financiera*. <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=35852&CURSOACAD=2019&IDIOMA=V>

APÉNDICES

A.1 Instrucciones del test rápido del Eneagrama de Riso-Hudson

Para obtener un resultado correcto, es importante que lea y siga estas sencillas instrucciones. En cada uno de los dos grupos siguientes, elija el párrafo que mejor refleje sus actitudes y comportamientos generales, de acuerdo con su forma de ver la vida. No es necesario que esté totalmente de acuerdo con cada palabra o declaración del párrafo que elija. Basta que esté de acuerdo en un 80 o 90 por ciento con lo que dice el párrafo para elegirlo antes que los otros dos párrafos del grupo. Pero tiene que identificarse con el tono general, con la ideología o «filosofía» general de ese párrafo. Probablemente no esté de acuerdo con alguna parte de cada uno de los párrafos. No rechace un párrafo por una sola palabra o frase. Mire la imagen completa. No analice demasiado para elegir. Elija el párrafo que le indique su «instinto», aunque no esté de acuerdo con todo. La idea general y el sentimiento del párrafo en su conjunto son más importante que sus elementos individuales. Déjese guiar por su intuición. Si no puede decidir con qué párrafo se identifica más en uno de los grupos, puede elegir dos, pero solo en un grupo, por ejemplo, C en el grupo 1 y X e Y en el grupo 2.

Grupo 1

A. Tiendo a ser bastante independiente y confiado: pienso que la vida va mejor cuando la esperas de frente. Me fijo objetivos, me comprometo y deseo que ocurran las cosas. No me gusta quedarme sentado, prefiero realizar algo grande y dejar mi huella. No busco necesariamente confrontaciones, pero no me dejo llevar ni empujar tampoco. La mayor parte del tiempo sé lo que quiero y voy a por ello. Tiendo a trabajar mucho y a disfrutar mucho.

B. Tiendo a estar callado, y estoy acostumbrado a estar solo. Normalmente no atraigo mucho la atención en el aspecto social, y por lo general procuro no imponerme por la fuerza. No me siento cómodo destacando sobre los demás ni siendo competitivo. Probablemente muchos dirán que tengo algo de soñador, pues disfruto con mi imaginación. Puedo estar bastante a gusto sin pensar que tengo que ser activo todo el tiempo.

C. Tiendo a ser muy responsable y entregado. Me siento fatal si no cumplo mis compromisos o no hago lo que se espera de mí. Deseo que los demás sepan que estoy por ellos y que haré todo lo que crea que es mejor por ellos. Con frecuencia hago grandes sacrificios personales por el bien de otros, lo sepan o no lo sepan. No suelo cuidar bien de mí mismo; hago el trabajo que hay que hacer y me relajo (y hago lo que realmente deseo) si me queda tiempo.

Grupo 2

X. Soy una persona que normalmente mantiene una actitud positiva y piensa que las cosas se van a resolver para mejor. Suelo entusiasmarme por las cosas y no me cuesta encontrar en qué ocuparme. Me gusta estar con gente y ayudar a otros a ser felices; me agrada compartir con ellos mi bienestar. (No siempre me siento fabulosamente bien, pero trato de que nadie se dé cuenta.) Sin embargo,

mantener esta actitud positiva ha significado a veces dejar pasar demasiado tiempo sin ocuparme de mis problemas.

Y. Soy una persona que tiene fuertes sentimientos respecto a las cosas, la mayoría de la gente lo nota cuando me siento desgraciado por algo. Suelo ser reservado con los demás, pero soy más sensible de lo que dejo ver. Deseo saber a qué atenerme con los demás y con quiénes y con qué puedo contar; la mayoría de las personas tienen muy claro a qué atenerse conmigo. Cuando estoy alterado por algo deseo que los demás reaccionen y se emocionen tanto como yo. Conozco las reglas, pero no quiero que me digan lo que he de hacer. Quiero decidir por mí mismo.

Z. Tiendo a controlarme y a ser lógico, me desagrada hacer frente a los sentimientos. Soy eficiente, incluso perfeccionista, y prefiero trabajar solo. Cuando hay problemas o conflictos personales trato de no meter mis sentimientos por medio. Algunos dicen que soy demasiado frío y objetivo, pero no quiero que mis reacciones emocionales me distraigan de lo que realmente me importa. Por lo general, no muestro mis emociones cuando otras personas «me fastidian».

A.2 Breve descripción de los tipos de personalidad del Eneagrama según Sutton et al.

Tipo	Descripción	Comportamiento directivo
1 Perfeccionista	Perciben el mundo como crítico e inclinado a castigar el mal comportamiento y los impulsos. Las personas de este tipo creen que solo pueden ganarse el amor siendo buenas, corrigiendo los errores y cumpliendo con sus propios altos estándares internos. Su atención está dirigida a identificar el error.	Los directivos tipo 1 hacen las cosas según las normas y se enfocan en la calidad. Se aseguran de que todos sepan con precisión de qué son responsables, aunque pueden tener dificultades para delegar por temor a que el trabajo no se haga correctamente. Esto significa que a menudo utilizan un estilo de control bastante directivo. Muy sensibles a aquellos que están tratando de mejorar, los tipo 1 apoyarán y alentarán el desarrollo de sus subordinados.
2 Dador	Creen que, para satisfacer sus propias necesidades, deben dar. Este tipo trata de ganarse el amor y satisfacer sus necesidades personales dándoles a los demás lo que necesitan y esperando que los demás les den a cambio. La atención se dirige a identificar las necesidades de los demás.	Los tipo 2 tienen un estilo de liderazgo indirecto, prefiriendo ser el poder detrás del trono y liderar con un estímulo entusiasta. Si bien sus habilidades con las personas los hacen excelentes para atraer a personas importantes para que se involucren en cualquier proyecto en el que estén trabajando, pueden concentrarse en sus favoritos en detrimento de los «externos al grupo».
3 Desarrollador	Perciben que el mundo solo recompensa a las personas por lo que hacen, en lugar de por lo que son. Las personas de este tipo creen que solo pueden ganarse el amor a través del éxito y retratan esta imagen exitosa a los demás y a ellos mismos. La atención se centra naturalmente en las tareas y las cosas que se deben realizar.	Los directivos tipo 3 están en su elemento natural. Preferirían ser líderes que seguidores y pueden adaptar su estilo de liderazgo al grupo en el que se encuentran. Su enfoque en las metas y los resultados finales puede alentarlos a utilizar cualquier medio necesario y pueden sacrificar la calidad. Prosperan con los resultados prácticos y establecerán objetivos y responsabilidades claras, con controles de progreso frecuentes, para garantizar el éxito.
4 Romántico	Experimentan un mundo carente de un ideal del amor. Creen que la conexión real se puede encontrar en un amor o situación única y especial y se esfuerzan por ser lo más únicos posible. La atención se dirige a lo que falta más que a lo que está presente.	Los tipo 4 son líderes audaces y eficaces en situaciones de alto riesgo, que disfrutan de la emoción de estar al límite. Realizan aportaciones originales y les gusta dejar su huella distintiva en los proyectos. También son muy buenos para unir a personas compatibles y liderar con la fuerza de su personalidad. Pueden tener problemas si la situación parece necesitar un compromiso con su visión.

<p>5 Observador</p>	<p>Experimentan un mundo que consideran demasiado exigente y que da muy poco a cambio.</p> <p>Por lo tanto, llegan a creer que pueden protegerse de la intrusión si aprenden a ser autosuficientes, limitan sus propias necesidades y adquieren conocimientos.</p> <p>Presta atención a desprenderse del mundo para poder observarlo.</p>	<p>Los tipo 5 están muy concentrados en el trabajo, lo que puede significar que no prestan tanta atención a las personas como deberían. Son buenos para delegar en otras personas y esperan que los subordinados sean independientes y no necesiten apoyo. Su control sobre la información es muy fuerte y solo dan lo que creen que es necesario. Manteniendo el esquema general del proyecto, los 5 pueden adaptarse a la nueva información sobre la idea central y ser flexibles en su enfoque.</p>
<p>6 Leal</p>	<p>Perciben el mundo como peligroso e impredecible. Para ganar seguridad y certeza, las personas de este tipo intentan mitigar el daño mediante la vigilancia y el interrogatorio. La atención se dirige hacia los peores escenarios.</p>	<p>Los tipo 6 funcionan mejor cuando luchan contra la adversidad, por ejemplo, cuando una empresa necesita un cambio. Una dificultad para los líderes de tipo 6 son sus sentimientos ambivalentes sobre el éxito: son autoridades reacias y pueden volverse autoritarios para enmascarar sus propias dudas. Reflexivos y decididos, los 6 son protectores de sus subordinados y prefieren administrar formando coaliciones y haciendo que la gente se sume.</p>
<p>7 Hedonista</p>	<p>Perciben el mundo como frustrante, limitante o doloroso. Creen que se puede escapar de la frustración y el dolor y que se puede asegurar una buena vida a través de oportunidades y aventuras. La atención se centra en las opciones y en mantener la vida «en alto».</p>	<p>Los directivos tipo 7 son buenos para planificar una visión de futuro positiva que pueden comunicar a otras personas con entusiasmo y toman medidas empoderando a sus subordinados. Funcionan mejor en un entorno que cambia rápidamente y pueden pensar y actuar rápidamente bajo presión, reuniendo diferentes tipos de información en patrones coherentes. Sin embargo, pueden distraerse fácilmente y seguir sus propios intereses si el proyecto se vuelve repetitivo.</p>
<p>8 Protector</p>	<p>Ven el mundo como un lugar duro e injusto donde los poderosos se aprovechan de los débiles. Las personas de este tipo intentan asegurarse protección y ganarse el respeto volviéndose fuertes y poderosas y ocultando su vulnerabilidad. La atención se dirige hacia las injusticias y hacia lo que necesita control o asertividad.</p>	<p>Los tipo 8 no dudan en tomar la iniciativa y son adecuados para entornos inestables, cuando se necesita un líder fuerte que pueda ser directo y asertivo y hacerse cargo. Son buenos para liderar en situaciones competitivas o crisis, pero pueden aburrirse con la gestión diaria. Aunque son parcos en elogios hacia los subordinados, son muy protectores con aquellos que consideran que están bajo su autoridad y no intentarían eludir la responsabilidad.</p>
<p>9 Mediador</p>	<p>Perciben al mundo como si los considerara insignificantes. Creen que pueden ganar aceptación prestando atención y «fusionándose» con los demás, es decir, mezclándose con todos los demás. La atención se dirige a los reclamos de otros sobre ellos.</p>	<p>los tipo 9 son buenos para la implementación de rutinas y se puede confiar en ellos a largo plazo. Tienen un estilo participativo, quieren incluir a todos y compartir el mérito del éxito. Les resulta fácil delegar en otros y proponen soluciones sistemáticas que permiten la participación de todos. Sin embargo, tienden a evadir los conflictos y son más reactivos que proactivos.</p>

**IV. TRABAJO COOPERATIVO:
EXPERIENCIAS HÍBRIDAS
Y SEMIPRESENCIALES**

AULAS INFORMÁTICAS MASIFICADAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

JOSÉ MANUEL BADÍA CONTELLES

Universitat Jaume I, España

RESUMEN

¿Qué hacer cuando tienes cerca de cincuenta alumnos en tus clases de laboratorio de Informática y sobreviene una pandemia? Esa es precisamente la pregunta que me hice cuando tuve que decidir cómo iba a impartirse la docencia de la asignatura Nuevas Tecnologías para las Lenguas y las Humanidades durante el primer semestre del curso 2020/21. Para entender cómo salimos del paso, lo mejor es retroceder un poco, revisar cómo habíamos llegado a unas clases de Informática tan masificadas y cómo estábamos impartiendo la docencia hasta que se nos vino encima la COVID-19.

1. UN POCO DE HISTORIA

La asignatura Nuevas Tecnologías para las Lenguas y las Humanidades (TI0906) es la asignatura de estilo de Informática de la titulación de Traducción e Interpretación. Por simplicidad, vamos a llamarla Informática a partir de ahora.

Al igual que el resto de las asignaturas de estilo de Informática de la UJI, se diseñó para ser impartida en grupos de laboratorio de treinta alumnos. Sin embargo, cuando se implantó el plan de estudios, la titulación decidió ofertar solo dos grupos de laboratorio. Dado que se trata de una asignatura de primer curso y el número de alumnos de entrada es de noventa, ello suponía tener que impartir las sesiones de laboratorio con cuarenta y cinco alumnos en el aula. De hecho, aunque no hay prácticamente alumnos repetidores, si añadimos los alumnos de Erasmus que se incorporan cada año, el número de alumnos reales por grupo roza más bien los cincuenta.

Dado que las sesiones de prácticas de Informática con más de treinta alumnos son insostenibles, si se quiere mantener un mínimo de calidad docente, el departamento estuvo llevando a cabo una acción de mejora docente durante todos los cursos hasta el 2019/20. Gracias a ella se podía ofertar un tercer grupo de laboratorio sin coste para la titulación y podíamos impartir las clases con cerca de treinta alumnos. De hecho, los grupos de laboratorio de todas las asignaturas de Informática de la UJI, y no solo las de estilo, han sido siempre impartidos con entre veinticinco y treinta alumnos.

Desgraciadamente, el Departamento de Ingeniería y Ciencia de Computadores dejó de tener el margen suficiente de fuerza docente para seguir ofreciendo el tercer grupo en el curso 2019/20. Dado que la titulación no lo mantuvo, eso nos obligó a impartir por primera vez clases de laboratorio de Informática con cincuenta alumnos potenciales en el aula.

Para entender cómo nos enfrentamos a ese problema, es necesario conocer cómo se imparte y evalúa la asignatura.

2. CÓMO SE IMPARTE LA ASIGNATURA

Todos los créditos de la asignatura de Informática (TI0906) son de laboratorio. Eso hace que haya que planificar sesenta horas presenciales en aulas informáticas. Estas se distribuyen en dos sesiones de dos horas semanales a lo largo de todas las semanas del primer semestre.

Las actividades que se deben llevar a cabo por el estudiantado son fundamentalmente dos:

- Treinta sesiones de laboratorio en las que se desarrollan un total de once prácticas.
- Un trabajo desarrollado fundamentalmente en las horas no presenciales.

Las prácticas se llevaban a cabo de forma individual a partir de un boletín detallado con ejercicios y presentaciones en formato de vídeo. El profesorado tan solo tiene que introducir brevemente cada práctica y el estudiantado puede realizarlas de forma casi totalmente autónoma, dado que los vídeos y enunciados permiten aprender el funcionamiento de las herramientas informáticas a utilizar y llevar a cabo los ejercicios paso a paso.

Cada práctica tiene asociada la entrega de uno o varios resultados utilizando los talleres, foros o cuestionarios del aula virtual.

El trabajo consiste en la realización de una presentación y de un ensayo a partir de un tema relacionado con la titulación, previamente elegido por cada estudiante. Su desarrollo se planifica a lo largo de todo el semestre mediante varias entregas.

3. CÓMO SE EVALÚA LA ASIGNATURA

La evaluación de la asignatura consta de tres componentes:

- La entrega de resultados de las once prácticas. Estas valen 2 de los 10 puntos, no es necesario obtener una nota mínima y se guardan durante las dos convocatorias.
- La entrega de los documentos del trabajo. Estas valen 4 de los 10 puntos, es necesario obtener una nota mínima de 2 y es recuperable en la segunda convocatoria.
- Un examen de laboratorio. Este vale 4 puntos, es necesario obtener una nota mínima de 2 puntos y también es recuperable en segunda convocatoria.

Para aprobar cada práctica es necesario entregar los resultados asociados durante la siguiente semana a su finalización. Además, es necesario completar un proceso de autoevaluación sobre la base de una rúbrica durante la semana posterior a su entrega. Esto hace que el trabajo y evaluación de la asignatura sea continuo y repartido de forma homogénea a lo largo de todo el semestre. Todas las semanas los alumnos tienen que entregar algún resultado y llevar a cabo alguna autoevaluación.

Las prácticas permiten abarcar todos los resultados de aprendizaje de la asignatura y han demostrado ser un entrenamiento perfecto para aprobar el examen. En este último se plantean el mismo tipo de ejercicios realizados en las prácticas en el mismo entorno de trabajo.

Durante los últimos dos cursos el trabajo ha constado de 4+2 entregas (véase la columna Hitos trabajo en la figura 1):

- Propuesta de tema en un foro con el visto bueno del profesor.
- Entrega de las referencias a páginas web de calidad sobre el tema elegido de las que se copiará el contenido para la presentación y el ensayo. El profesor evalúa cada entrega.
- Entrega de una versión inicial del ensayo. Los alumnos evalúan la entrega de un compañero asignado de forma anónima y aleatoria. La evaluación tiene como objetivo el aprendizaje entre compañeros y su resultado no se refleja en la nota.
- Entrega de la versión inicial de la presentación. Se evalúa como la entrega 3.
- Entrega de la versión final del ensayo incorporando las recomendaciones del compañero. El profesor evalúa cada entrega.
- Entrega de la versión final del ensayo incorporando las recomendaciones del compañero. El profesor evalúa cada entrega.

De nuevo puede observarse que el aprendizaje y la evaluación son continuos y formativos. No se evalúan los contenidos del ensayo y la presentación, sino su formato y el buen uso de las herramientas informáticas para su creación. Esta evaluación está alineada con los resultados de aprendizaje de la asignatura y estos no se evalúan en el examen.

El examen es individual y se lleva a cabo en las aulas informáticas en el mismo entorno de trabajo utilizado en las sesiones de laboratorio. Los alumnos pueden acceder a todo el contenido de Internet durante su realización, salvo a las presentaciones de las prácticas.

Los resultados desde la implantación de la asignatura demuestran que el modelo de aprendizaje es adecuado, ya que más del 90 % del estudiantado aprueba la asignatura con una buena calificación. La gran mayoría de ellos lo hacen además en la primera convocatoria.

El sistema estaba funcionando y entonces tuvimos que trabajar con un grupo menos de laboratorio y pasar de treinta a cincuenta alumnos en clase.

4. CÓMO ADAPTAMOS LA ASIGNATURA A LAS AULAS MASIFICADAS

A pesar de los esfuerzos del departamento y los profesores de la asignatura para evitarlo, el curso 2019/20 arrancó con una matrícula cercana a los cincuenta alumnos en cada uno de los dos grupos de laboratorio. De modo resumido, pudimos sobrevivir al impacto por el modelo docente utilizado en la asignatura y por los cambios que llevamos a cabo.

La forma de impartir la asignatura es más escalable de lo habitual en las asignaturas de Informática por varios motivos.

La docencia está planificada con detalle para que los alumnos puedan desarrollar las prácticas de forma casi totalmente autónoma. Esto reduce muy notablemente la interacción necesaria entre los alumnos y profesores durante las sesiones. Tan solo al inicio de cada sesión es necesario que el profesor haga una breve introducción de la nueva práctica o de las actividades que deben llevar a cabo durante la semana en curso.

Los resultados de aprendizaje son asequibles para las alumnas de primer curso de Traducción e Interpretación, cuya nota de entrada en la titulación es elevada y que siempre han demostrado una alta capacidad para abordar de forma autónoma las actividades siguiendo una planificación detallada de estas.

La forma continua en que se planifican las entregas y su evaluación permite un aprendizaje continuo y reparte el esfuerzo del alumnado y el profesorado a lo largo de todo el semestre.

Los profesores no evalúan las trece entregas asociadas a las prácticas, lo que hubiese sido insostenible incluso con treinta alumnos. Tan solo revisan con cierto detalle las dos primeras prácticas y unas pocas entregas seleccionadas aleatoriamente del resto. La autoevaluación funciona bien como mecanismo de aprendizaje durante las prácticas.

Todo lo anterior permitió la adaptación exitosa a grupos de laboratorio mucho más numerosos con un par de modificaciones en el funcionamiento de la asignatura.

En primer lugar, redujimos el número de entregas asociadas al trabajo eliminando la necesidad de entregar un esqueleto del ensayo. Este se entregaba antes de su versión preliminar y era evaluado por el profesor. No obstante, el esfuerzo del profesor para evaluar las entregas del trabajo individuales de todos los alumnos se incrementó sustancialmente al pasar a grupos de cincuenta.

Sin embargo, el cambio más sustancial fue que los alumnos pasaron de desarrollar y autoevaluar las prácticas de forma individual a hacerlo por parejas. Esto redujo a menos de la mitad el número de entregas de las once prácticas que era necesario supervisar por parte del profesor. Pasamos, por tanto, de las casi treinta entregas individuales en grupos de treinta alumnos a las casi veinticinco por parejas en grupos de cincuenta alumnos.

Cada pareja tenía una portavoz, que se encargaba de entregar los resultados de las prácticas en el aula virtual. También era la única que podía completar la autoevaluación en la tarea correspondiente,

aunque debían llevarla a cabo juntas para poder aprovecharla. La calificación sobre 2 puntos de las entregas de prácticas era la misma para ambos miembros de cada pareja.

Una consecuencia positiva, aunque no sorprendente, del trabajo por parejas es que pudimos sacar partido del aprendizaje entre compañeros (*peer instruction*). Es bien conocido que en muchas ocasiones los estudiantes pueden aprender de modo mucho más efectivo con la ayuda de sus compañeros que con el apoyo del profesor. Al emparejar a los alumnos durante las sesiones de laboratorio el número de dudas planteadas al profesor disminuyó sustancialmente. Incluso con más de cuarenta alumnos en clase, el profesor podía resolver todas las dudas planteadas por las parejas durante la sesión. No obstante, algunas sesiones asociadas a las prácticas habitualmente más difíciles supusieron un alto nivel de esfuerzo constante del profesor durante las dos horas.

Y entonces, cuando llevábamos un curso adaptándonos al incremento en el número de estudiantes por curso, nos golpeó la pandemia.

5. CÓMO ADAPTAMOS LA ASIGNATURA A LA PANDEMIA

Todos sabemos lo que ocurrió mediado el segundo semestre del curso 2019/20. Afortunadamente el impacto inicial no afectó a la asignatura TI0906, dado que se imparte durante el primer semestre. Tan solo fue necesario adaptar la evaluación de la asignatura durante la segunda convocatoria. En el caso de esta asignatura fue mucho más sencillo que en casi todas las demás, dado que solo tres alumnas tenían que presentarse al examen y otras tres tenían que entregar el trabajo.

En el caso del trabajo, el confinamiento no supuso ningún problema, porque las alumnas disponen de todas las herramientas necesarias para llevarlo a cabo en sus ordenadores personales.

Algo similar ocurre en el caso del examen de prácticas. Las alumnas pueden resolver los ejercicios planteados en su casa usando sus ordenadores personales y una conexión a Internet. El examen se llevó a cabo en línea mediante la creación una sala de *Google Meet* compartida por todas las alumnas y una sala individual compartida con cada una de ellas. Se envió el mismo enunciado a las tres y compartieron la pantalla en su sala individual mientras hacían el examen.

Un problema distinto fue la necesidad de adaptar la asignatura durante el primer semestre del curso 2020/21. Aunque la situación fue bastante confusa y cambiante durante el segundo semestre del curso 2019/20, el modelo fundamental recomendado por la UJI para todas sus titulaciones fue el semipresencial síncrono. No voy a entrar aquí a discutir los pros y contras de dicho modelo y me centraré más en cómo se aplicó en la asignatura TI0906.

La titulación de Traducción e Interpretación ofreció a sus profesores una gran libertad inicial a la hora de elegir el modelo a seguir para impartir sus asignaturas. Básicamente en cada asignatura se podía elegir el grado de presencialidad con que cada profesor quería impartir sus clases, dentro de las restricciones de capacidad de las aulas durante el periodo de pandemia. Dependiendo del tipo de actividad (TEoría, PROblemas o LABoratorio), del número de alumnos esperados en cada grupo y de

la capacidad de las aulas disponibles, en cada asignatura se pudo elegir una docencia totalmente presencial, semipresencial con solo una parte de los alumnos en clase o totalmente en línea.

En el caso de la asignatura TI0906 su adaptación a la docencia durante el primer semestre del curso 2020/21 ha supuesto dos cambios fundamentales, uno de ellos relacionado con su evaluación y el otro con la forma en que se han impartido las distintas sesiones.

La primera adaptación llevada a cabo consistió en impartir la primera de las sesiones de cada semana de forma semipresencial y la segunda de forma totalmente en línea. En la primera de las sesiones solo asistían la mitad de los alumnos, mientras la segunda se impartía con todos los alumnos en casa y el profesor en su despacho. Así pues, la presencialidad de la asignatura fue durante todo el semestre de tan solo un 25 %.

En mi modesta opinión, la docencia semipresencial síncrona con la mitad de los alumnos en clase y la otra mitad conectados en línea durante las sesiones es absolutamente imposible de llevar a cabo con un resultado satisfactorio en la gran mayoría de los casos.

Afortunadamente el tipo de actividades de la asignatura TI0906 y la forma en que están organizadas habitualmente nos permitió adaptarla con éxito a ambos tipos de sesión: semipresencial y en línea.

Cabe decir en primer lugar que casi todas las herramientas utilizadas para el desarrollo de las prácticas son gratuitas y puede accederse a ellas en línea mediante cualquier navegador, independientemente del sistema operativo utilizado. La única herramienta que no se maneja en línea, puede obtenerse e instalarse de modo gratuito con la cuenta de la UJI. Todo ello permitió que las alumnas pudiesen realizar todas las prácticas utilizando sus ordenadores personales. También permitió que cualquier práctica pudiese completarse en casa durante las sesiones en línea y el tiempo no presencial.

Aprovechando el desarrollo por parejas de las prácticas dividimos cada grupo de laboratorio (LA1 y LA2) en dos subgrupos: A y B. Las parejas se formaron con un alumno del subgrupo A y otro del subgrupo B. Los miembros de cada pareja pertenecientes al grupo A asistieron a las sesiones semipresenciales impares y los miembros pertenecientes al grupo B asistieron a las sesiones pares (véase la figura 1). De ese modo fue posible que cada alumno asistiera solo a la mitad de las sesiones semipresenciales repartidas de forma homogénea y equitativa a lo largo de todo el semestre.

Figura 1. Planificación de la docencia y la evaluación en sesiones presenciales y en línea

T10906. Planificación 2020_21								Práctica	Subgrupo	Hitos trabajo	Controles parciales
SEP	28	29	30	1	2	3	4	1. Entorno	A		
OCT	5	6	7	8	9	10	11	1. Gmail	B		
	12	13	14	15	16	17	18	3. Búsquedas			
	19	20	21	22	23	24	25	4. Nube	A	1. Propuesta (foro)	
	26	27	28	29	30	31	1	4.	B		
NOV	2	3	4	5	6	7	8	5. Sitios	A	2. Referencias (AV)	Control 1 (subgrupo A)
	9	10	11	12	13	14	15	6. Word	B		Control 1 (subgrupo B)
	16	17	18	19	20	21	22	6.	A		
	23	24	25	26	27	28	29	6.	B		Control 2 (subgrupo B)
DIC	30	1	2	3	4	5	6	7. Revisión	A		Control 2 (subgrupo A)
	7	8	9	10	11	12	13	7. Ensayo	B		
	14	15	16	17	18	19	20	8. Datos	A	3. Ensayo (AV+sitio)	
	21	22	23	24	25	26	27	8.			
	28	29	30	31	1	2	3	9. Presentaciones	B		Control 3 (subgrupo B durante la primera hora y subgrupo A durante la segunda)
ENE	4	5	6	7	8	9	10			4. Presentación (AV+sitio)	
	11	12	13	14	15	16	17	10. Multimedia	A	5.1.Ent. Fin. Ensayo	
	18	19	20	21	22	23	24	10.	B	5.2.Ent. Fin. Presentación	
	25	26	27	28	29	30	31	11. Seguridad			Examen Final (Recuperación)

Fuente: Elaboración propia

Parece evidente que el profesor solo puede dirigirse y atender de forma efectiva y eficiente a los alumnos que están presentes en el aula. Así que, ¿cómo fue posible que todos los alumnos de cada grupo, y no solo los presentes en el aula, aprovecharan las sesiones semipresenciales?

Para dirigirse a todos los alumnos, presentes o no, se habilitó una sala de *Google Meet* común a la que se conectaron todos los miembros de cada pareja que no estaban en el aula. En los pocos momentos en que el profesor tenía que hablar con todo el grupo, se dirigía a los alumnos presentes, pero con la ayuda del micro asociado a la sala común, sus comentarios llegaban también a los alumnos que estaban en sus casas. En caso de problemas, el miembro de la pareja presente podía compartir la información con su compañera en casa.

Sin embargo, lo que realmente hacía que estas sesiones funcionasen era el trabajo por parejas. Los miembros de cada pareja presentes en el aula se conectaban durante toda la sesión con el miembro no presente mediante una sesión de *Google Meet* creada por uno de ellos. De ese modo, y ayudados por la posibilidad de compartir sus pantallas, podían interactuar de forma similar a como si estuvieran ambos en el laboratorio. En caso de duda de alguna pareja, el miembro presente podía plantársela al profesor. Este se acercaba a él a una distancia prudencial para poder resolvérsela a ambos miembros de la pareja. El profesor podía ver la pantalla de ambos alumnos y ambos podían escucharle, con mayor o menor dificultad, mediante la sesión de *Google Meet* habilitada por la pareja.

Además, este sistema presencial es robusto ante el confinamiento. En la mayoría de los casos en los que un miembro de la pareja estuvo confinado durante unas semanas debido a la COVID-19, su compañera pudo asistir en su lugar a las sesiones presenciales, mientras el miembro afectado pudo seguir la clase desde casa.

En cuanto a las sesiones en línea de cada semana, estas también funcionaron sorprendentemente bien. Ello fue debido al alto nivel de implicación de las alumnas de la asignatura y a que casi todas ellas percibieron que aprovecharlas les permitía seguir el trabajo continuado de las prácticas en curso.

Para el desarrollo de las sesiones en línea se empleó la misma sala común de *Google Meet* usada durante las sesiones presenciales. Esta sala se publicó en el aula virtual y su enlace se mantuvo constante durante todo el semestre. Todas las alumnas se conectaban bastante puntualmente al principio de cada sesión, dado que sabían que era el momento en que el profesor introducía y ponía en contexto las actividades que se debían llevar a cabo y las entregas y autoevaluaciones pendientes. Además, cada pareja usaba una sala de *Google Meet* propia para trabajar durante la sesión. En caso de duda, un miembro de la pareja incluía el enlace a la sala propia en el chat de la sala común. El profesor podía entonces conectarse durante unos minutos a la sala de la pareja para resolver sus dudas aprovechando la posibilidad de compartir pantalla.

De nuevo, este tipo de docencia en línea solo fue posible gracias a las características de la asignatura ya comentadas en apartados anteriores. Las prácticas están guiadas con detalle para ser desarrolladas de forma autónoma y, salvo en unos pocos momentos puntuales, la cantidad de dudas planteadas fue asumible. Este tipo de docencia es completamente insostenible, incluso con treinta alumnos, si la cantidad de dudas que surgen es relativamente elevada. Mi experiencia en otras asignaturas de Informática, en las que casi cada alumno plantea al menos una duda por sesión, indica que no hubiese sido posible este tipo de docencia en línea en ese caso.

El tiempo habitual de resolución de cada duda era de unos pocos minutos y si cada una de las parejas hubiese planteado una duda durante la sesión, no se hubiese podido sostener este tipo de docencia en línea. Nunca hubo más de dos o tres parejas en cola, lo que hubiese supuesto tiempos de espera demasiado largos. Obviamente, si se detectaba algún tipo de duda recurrente, el profesor se dirigía a toda la clase usando la sala común. Seguro que ello provocó más de un susto a los alumnos en su casa, cuando estaban pendientes de la interacción con su compañera a través de la sala de su pareja.

En cuanto a la evaluación, siguiendo las recomendaciones de la UJI, decidimos que esta fuese casi totalmente continua, por lo que redujimos o eliminamos totalmente el peso del examen final. Para ello, mantuvimos la evaluación continua de las prácticas y el trabajo y repartimos la evaluación del examen final en tres exámenes parciales presenciales. El aprobado de cada uno de los exámenes parciales implicaba no tener que examinarse de esa parte de la asignatura en el examen final.

Los exámenes se desarrollaron durante los primeros 45 minutos de cinco de las sesiones de laboratorio de cada grupo (véase la columna «Controles parciales» de la figura 1). Dos sesiones para los dos primeros parciales del subgrupo A y dos para los dos primeros parciales del subgrupo B. El tercer parcial lo realizaron ambos subgrupos la misma semana: el subgrupo A durante la primera hora y el B durante la segunda. El resto del tiempo de las cuatro primeras sesiones de examen se dedicó a continuar con el desarrollo de la práctica en curso.

Además, se elaboraron tres documentos con los criterios de evaluación de cada uno de los parciales. En cada uno de ellos se describieron con un nivel de detalle mucho mayor que en la guía docente los resultados de aprendizaje que se iban a abordar en el parcial correspondiente. Esos resultados se describieron en forma de todas las actividades que podía pedirse llevar a cabo en los ejercicios del examen.

El reparto habitual de los resultados en un total de once prácticas facilitó su distribución en tres parciales con un número de resultados de aprendizaje bastante equilibrado.

6. CÓMO HA FUNCIONADO

De modo resumido, debo decir que la adaptación a los tiempos de pandemia funcionó muy bien. Los dos cambios comentados han sido muy eficientes.

Con 44 y 53 alumnos matriculados en los grupos LA1 y LA2 respectivamente, la asistencia a las sesiones semipresenciales ha sido de veinte o más alumnos en casi todas ellas. En cuanto a las sesiones en línea, la asistencia ha sido habitualmente de cuarenta alumnos o más.

En cuanto a la evaluación, el reparto de los resultados de aprendizaje en tres exámenes parciales ha permitido incrementar más aún si cabe el número de aprobados. Como ocurre habitualmente, unas pocas alumnas matriculadas nunca participaron en las actividades de la asignatura. Entre las alumnas que sí realizaron a cabo las prácticas, todas menos seis aprobaron el examen por parciales. Estas seis aprobaron en el examen final los parciales suspendidos.

Así pues, de cara a la segunda convocatoria en mayo de 2021, solo una alumna necesita aprobar el trabajo para aprobar la asignatura, lo que supone un rotundo éxito, incluso para las altas tasas de éxito y rendimiento de la asignatura.

Y para acabar, y tras releer este presunto resumen, he pensado que podría haberse titulado: «Aventuras y desventuras de una asignatura mientras el virus dura».

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN ÉPOCA DE PANDEMIA: UN CAMBIO DE JUEGO EN EL GRADO DE ENFERMERÍA

CARMEN ROPERO PADILLA

MIGUEL JESÚS RODRÍGUEZ ARRASTIA

Universitat Jaume I, España

1. CONTEXTO

Como exponen Staker y Horn (2012) en su trabajo, la docencia semipresencial o *blended learning* se define como «un programa de educación formal en el que los estudiantes pueden controlar elementos como el lugar, tiempo y forma de aprender contenido que se facilita de forma virtual» (p. 3). Este tipo de docencia englobaría una mezcla de aprendizaje basado en el uso de nuevas tecnológicas como herramientas de mediación entre docentes, estudiantes y fuentes de información, junto con un aprendizaje más tradicional (McCutcheon et al., 2015). Con ello, fomentando un aprendizaje activo a través de una «metodología que consigue que el alumnado participe en el proceso de aprendizaje» (Oliver & Herrington, 2003; Prince, 2004: 223), este tipo de docencia constituye una buena estrategia para la situación de pandemia en la que hemos estado inmersos.

En este sentido, los elementos de gamificación han ido cobrando mayor relevancia desde un punto de vista de estrategia enseñanza-aprendizaje a la hora de conseguir un aprendizaje activo. La gamificación se define como «el proceso de dinamización de la clase, con el fin de generar un aprendizaje efectivo, aplicado y especialmente en contexto, donde los estudiantes se enganchan en las temáticas a través de una motivación continuada, facilitando así su aprendizaje» (Vélez-Osorio, 2016: 30). Aplicados a entornos de aprendizaje más tradicionales, se ha observado una relación positiva entre esta metodología y elementos esenciales en el proceso de aprendizaje como son la motivación, atención e interacción con el alumnado, siendo además una oportunidad para desarrollar competencias transversales en Ciencias de la Salud tan importantes como el trabajo en equipo, la resolución de problemas o el pensamiento crítico, entre otras (Mirón-González, 2020).

2. ÁMBITO

Esta metodología activa con elementos de gamificación se llevó a cabo en dos asignaturas obligatorias del Grado de Enfermería, correspondientes a segundo y tercer curso, siendo Programas

de Salud en Adultos y Personas Mayores y Procesos Crónicos, respectivamente. Ambas tienen una carga de 6 créditos ECTS en total, 132,8 horas presenciales y 47,3 horas no presenciales (Universitat Jaume I, 2019). Su evaluación se distribuye basándose en su plan de estudios, con un 50 % de la nota correspondiente a los conocimientos adquiridos en el aula y al restante 50 % a la nota obtenida en las prácticas clínicas (centros sanitarios). La docencia del plan de estudios se encuentra dividida en dos grupos, (i) grupo A en horario de mañanas y (ii) grupo B en horario de tardes. Con todo ello, la distribución de estas quedó del siguiente modo:

- Programas de Salud en Adultos y Personas Mayores:
 - Grupo A: Primer semestre (septiembre-enero)
 - Grupo B: Segundo semestre (febrero-junio)
- Procesos Crónicos:
 - Grupo A: Segundo semestre (febrero-junio)
 - Grupo B: Primer semestre (septiembre-enero)

3. FASES DE APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

Fase 0

Previo al comienzo de las sesiones, se elaboró todo el material necesario. Por una parte, se confeccionaron las diferentes herramientas de evaluación, así como formación establecida y, por otra parte, se configuraron los distintos elementos de gamificación que se utilizaron en las diferentes sesiones. Se procedió a diseñar, de este modo, la metodología más adecuada para las sesiones de trabajo y aprendizaje del estudiantado:

- Se elaboraron los trabajos en equipo que se debían realizar que permitieron fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de conocimientos, así como otras competencias transversales en los estudiantes de las asignaturas participantes.
- Se confeccionaron las rúbricas de evaluación que se emplearon en función de los diferentes trabajos por desarrollar (trabajos escritos, exposiciones orales, laboratorios, funcionamiento y convivencia dentro del equipo, entre otras).
- Se establecieron las herramientas que se ofrecería al alumnado para el desarrollo de las diferentes actividades y trabajos.
- Se configuraron los distintos elementos de gamificación que se utilizarían en las diferentes sesiones, en función del momento en el que se llevaran a cabo.

Fase I

Se fomentó la motivación y el interés por las asignaturas participantes mediante una estrategia transversal dirigida a adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias transversales necesarias en la profesión de enfermería. Se integraron los elementos de gamificación y las actividades grupales de manera transversal, tanto diagonal como vertical, en el estudiantado matriculado en las asignaturas participantes.

Fase II

En la segunda fase, tuvo lugar el desarrollo de la práctica docente, lo que permitió establecer el desarrollo de las competencias establecidas en el diseño de las asignaturas participantes:

- Se elaboraron la formación y conformación de grupos base que se llevó a cabo al comienzo de las diferentes asignaturas.
- Se desarrolló un *banner* por equipo y un *ranking* para las puntuaciones de juego de los diferentes equipos.
- Se desarrolló un trabajo en grupo y/o actividad grupal por cada tema de la asignatura, haciendo uso de las sesiones para su desarrollo y teniendo libertad de elección en las herramientas que se debían utilizar para su elaboración.
- Los diferentes trabajos y las preguntas que se debían desarrollar en el foro fueron puntuadas con puntos de juego, conformando así el *ranking*.
- Además, debían aportar dos preguntas por cada tema y grupo a un foro habilitado para ello para la formación de las preguntas que formaron parte de las sesiones de juego planificadas, siendo un total de tres sesiones intercaladas entre los diferentes temas de la asignatura, en las que se utilizaron las preguntas confeccionadas por cada equipo.
- Lo laboratorios prácticos que tienen lugar en cada asignatura, también tenían puntos de juego que seguían acumulando puntos en el *ranking*. Para estos laboratorios y debido a las medidas de seguridad establecidas por la situación sanitaria, se realizaron píldoras informativas que englobasen los conocimientos necesarios previos a la práctica de los diferentes laboratorios que se desarrollaron en grupos reducidos.
- La evaluación de los trabajos grupales, así como del funcionamiento de los diferentes grupos se llevó a cabo mediante rúbricas para tal fin. Por otro lado, también tuvo lugar un examen final de las diferentes asignaturas.
- Finalmente, los tres equipos que estuvieron primeros en el *ranking* (1r., 2.º y 3r. puesto) pudieron optar a coger un regalo de la caja sorpresa.

Fase III

En esta tercera fase, se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar los procedimientos logrados durante las anteriores fases desarrolladas en el proyecto, evaluar el alcance de los objetivos y de las metas planteadas como proceso de calidad.
- Definir los requerimientos de adaptación necesarios en la planificación de la asignatura y recursos proporcionados.
- Evaluar las competencias adquiridas por el alumnado mediante la medición de las habilidades, conocimientos y actitudes del estudiantado participante.
- Evaluar las competencias adquiridas por el profesorado mediante la medición de las habilidades, conocimientos y actitudes del profesorado participante.
- Evaluar el trabajo alcanzado en el recorrido de las distintas fases detalladas.

4. RESULTADOS Y BARRERAS

En relación con los resultados, tanto para el profesorado como para el alumnado, estos han sido muy satisfactorios en términos generales. Los estudiantes dijeron que esta metodología les había parecido muy dinámica y entretenida, además de aprender y llevar al día el temario, facilitándoles *a posteriori* el estudio para el examen final. Por otro lado, señalaron que les había ayudado a desarrollar habilidades de trabajo en equipo como la mejora de la comunicación, resolución de conflictos, el aprendizaje entre iguales, la responsabilidad individual, entre otros.

En cuanto a las barreras, es necesario mencionar que algunas de las encontradas durante el desarrollo de las clases se centraban en aspectos materiales como las conexiones wifi personales, que en ocasiones no iban fluidas y podían dificultar la comunicación o el trabajo en equipo, así como el ambiente de trabajo, el cual debían compartir con el resto de miembros de la familia o con los compañeros/as de piso. Por otro lado, otra barrera a señalar fue el tiempo invertido, tanto para el alumnado como para el profesorado. Por un lado, el estudiantado debía llevar las actividades y el temario al día y, por otro lado, el profesorado debía llevar las correcciones y las sesiones de juego acorde con la planificación llevada a cabo, por lo que si en el horario había clases que no estaban suficientemente espaciadas en el tiempo (dos o tres días entre clase y clase), podía dificultar la fluidez y la eficacia de la metodología.

REFERENCIAS

- MCCUTCHEON, K., LOHAN, M., TRAYNOR, M., & MARTIN, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 255-270. <https://doi.org/10.1111/jan.12509>

- MIRÓN-GONZÁLEZ, R. (2020). La gamificación y los sistemas de respuesta interactiva como herramientas para reforzar el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el aula. En B. Rodríguez-Martín, *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 73-86). Universidad de Castilla-La Mancha.
- OLIVER, R., & HERRINGTON, J. (2003). Exploring Technology-Mediated Learning from a Pedagogical Perspective. *Interactive Learning Environments*, 11, 111-126. <https://doi.org/10.1076/ilce.11.2.111.14136>
- PRINCE, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- STAKER, H., & HORN, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED535180>
- UNIVERSITAT JAUME I (2019). *Memoria del título. Graduado o graduada en Enfermería por la Universidad Jaume I*. <https://documents.uji.es/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/dfbdd06d-9f5a-42d3-8d4d-40b01bfeacfe/Memoria+Enfermer%C3%ADa.pdf?guest=true>
- VÉLEZ-OSORIO, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(33), 27-38. <https://doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683>

DESAFÍOS Y REALIDADES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO HÍBRIDO EN LA ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

LAURA MARTÍNEZ PERIS
Universitat Jaume I, España

1. CONTEXTO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Introducción a la Administración de Empresas se imparte en el primer semestre del primer curso. En ella convive estudiantado de tres grados: Grado de Administración de Empresas, Grado de Finanzas y Contabilidad y Grado de Economía y del doble Grado de Administración de Empresas y Derecho.

Se trata de una asignatura de 6 créditos y de formación básica, donde coexisten siete grupos de teoría y doce grupos de práctica (once grupos correspondientes a los grados de Administración de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Economía y uno correspondiente al del doble Grado de Administración de Empresas y Derecho).

En el caso del grupo objeto de esta experiencia, este era numeroso, con un total de 92 personas matriculadas correspondiente al grupo de teoría A. Este a su vez se desdoblaba en dos grupos de prácticas, el PR 1 con 47 personas matriculadas y el PR2 con 45 personas.

El perfil del alumnado de este grupo es mayoritariamente estudiantado recién llegado a la universidad o estudiantado de intercambio (Erasmus) cuya edad ronda entre los 18 y los 22 años. Dicho estudiantado no tiene demasiados conocimientos previos relacionados con la propia asignatura.

Para conocer mejor cómo se organiza esta asignatura, cabe destacar que esta se divide en dos bloques tanto para la teoría como para la práctica. El primer bloque es el correspondiente a Fundamentos de la Administración de Empresas, y en esta primera parte de la asignatura se trabajan los seis primeros temas, relacionados con la administración de empresas, la empresa y el entorno, la creación de empresas y el espíritu emprendedor, la evolución de la empresa, los valores de la empresa y la función de dirección. Este bloque lo imparte el profesorado del área de organización de empresas.

En el segundo bloque, relacionado con los fundamentos de marketing, se trabajan aspectos introductorios del concepto de *marketing*, el marketing de relaciones, la gestión de la información y el proceso de planificación de marketing en los cuatro temas restantes. Esta segunda fase, la imparte el profesorado del área de comercialización e investigación de mercados.

El objetivo principal de esta asignatura, tal y como se puede revisar en la guía docente de la asignatura, es que el alumnado, comprenda las líneas generales del funcionamiento de la empresa, aprenda cuáles son las principales dimensiones que influyen en su funcionamiento y conozca las interrelaciones que existen entre ellas.

Como aspectos específicos de la asignatura, se destacan a continuación, las principales competencias específicas que se pretende que el alumnado adquiera. En concreto estas competencias son, por una parte, conocer el funcionamiento interno de la empresa, diferenciar las partes de la empresa y aprender a entender y formular las principales estrategias empresariales y, por otra, definir objetivos, estrategias y políticas comerciales de marketing.

Para ello, el estudiantado tiene una sesión semanal de dos horas de teoría, y otra sesión semanal de práctica también de dos horas. Las sesiones teóricas se imparten para todo el grupo, mientras que las prácticas se desdoblán en dos grupos PR. En estas últimas, se busca que el alumnado sea también capaz de aplicar todos los conocimientos teóricos a las prácticas.

En estas sesiones prácticas, principalmente se trabaja de forma cooperativa, en equipos de entre cuatro a seis personas. En este caso, es el profesorado quien compone los equipos, de forma aleatoria, agrupando a los alumnos por orden alfabético de los estudiantes en cada PR. En la primera sesión de la asignatura, el docente de teoría crea los equipos de los dos PR. Finalizada la sesión, el profesorado de teoría y que también imparte uno de los PR de la asignatura, avisa al otro docente del listado de equipos. Estos equipos se mantienen a lo largo de todo el semestre y todas las prácticas se realizan de forma cooperativa.

2. LA ASIGNATURA EN TIEMPOS PREVIOS A LA PANDEMIA

Una vez contextualizada la asignatura, se procede a explicar cómo se impartían las sesiones, especialmente las prácticas, previas a la situación sanitaria derivada de la COVID-19.

Hasta este curso académico 2020/21, la docencia de la asignatura no se ha visto afectada por el contexto pandémico, puesto que, al ser una asignatura de primer semestre, el curso académico anterior se pudo realizar con normalidad, es decir de forma completamente presencial y sin necesidad de guardar distancias de seguridad.

Previo a la pandemia, para las sesiones prácticas, se utilizaban las salas de trabajo cooperativo situadas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, unas salas que ayudaban a propiciar el trabajo en equipo y facilitaban la comunicación y cooperación en el aula, debido a la disposición del mobiliario y de los recursos que estas salas disponen.

Las prácticas que se planteaban a lo largo de la asignatura se realizaban en equipo, si bien se requiere que el alumnado lea y prepare unos mínimos para poder llevar a cabo con eficiencia la actividad que se proponga en cada uno de los temas. En líneas generales, siempre en la clase previa a la que se iba a trabajar una práctica, se explicaban las instrucciones de esta, el trabajo previo a realizar y el material que necesitaba traer el estudiantado para la próxima sesión de prácticas.

Las prácticas se enfocan en cada uno de los temas específicos de la asignatura y en ellas se busca que trabajen competencias, como el fomento de la creatividad o el análisis crítico entre otras.

La dinámica de las sesiones era en primer lugar, el desarrollo de la explicación detenida de la práctica a realizar en la sesión (aunque el estudiantado ya debía conocerla, puesto que se había introducido en la sesión anterior y la tenían colgada en el aula virtual), la puesta en común por parte de los miembros del equipo del trabajo individual realizado previamente a la sesión y tras ello, la realización de la práctica en cuestión. Uno de los aspectos a destacar era la interacción, no solamente entre los miembros del equipo, también, con el resto de los equipos, ya que la disposición de las aulas permitía que se pudiesen comunicar fácilmente y de forma más distendida.

Al finalizar el tiempo marcado para su realización se llevaba a cabo la puesta en común de la práctica por parte del equipo a través de la propia exposición del trabajo o con comentarios de la solución para fomentar la participación dentro del aula mediante debates, *role-play*, etc. Tras ello, se introducía la explicación de la práctica de la siguiente semana.

Hasta el momento, muchas de las prácticas, se presentaban en formato físico al profesorado o a través del aula virtual y únicamente se necesitaba un ordenador o tableta por equipo para desarrollar las prácticas.

3. DESAFÍOS Y REALIDADES DE LA ASIGNATURA Y DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La situación sanitaria encontrada en el curso académico 2020-2021, con la realización de la docencia en un formato híbrido de esta asignatura, provocó la necesidad de adaptarse a esta nueva situación, tanto en las sesiones teóricas como también, y de manera más notable, en las prácticas.

Inicialmente, la docencia en esta asignatura era híbrida para el estudiantado, y este asistía quincenalmente de forma presencial (tanto a teoría como a su respectiva sesión de prácticas) y quincenalmente de forma telemática. Es decir, teníamos contacto presencial con la mitad del estudiantado en semanas alternas, las semanas pares asistía el PR2 y las impares el PR1.

Las sesiones, especialmente las de teoría, se retrasmítan en directo, y se mantenía contacto con el alumnado que estaba en casa, principalmente a través del chat de la sesión de *Google Meet*. Si bien la interacción entre el estudiantado que estaba en aula y el que estaba en clase, era algo limitada, se podría mantener el contacto y resolver las dudas con relativa facilidad.

En las sesiones prácticas, se presuponía que, en el escenario previsto, las sesiones serían de igual forma, una semana presencial y otras virtual. Sin embargo, la realidad no fue exactamente unida a lo que se había previsto, y nos encontramos un mayor número de casuísticas que se tuvieron que atender para no dejar a nadie atrás por esta situación sanitaria.

Ya desde el comienzo se desarrollaron casuísticas especiales. Se trataba principalmente de casos de estudiantado confinado y también como caso especial el de una alumna con dificultad de movilidad entre países y que no podía asistir presencialmente a algunas de las clases, por no encontrarse en España. Tras comentarlo con las coordinadoras de la asignatura, nos llevaron a proponer una modalidad híbrida para esos casos especiales, con el fin de que pudiesen atender la asignatura normalmente, teniendo en cuenta la excepcionalidad del momento.

Por lo tanto, a partir de ese momento, el escenario que teníamos era el siguiente, una semana se impartían las clases completamente en línea, ya que esa semana el PR1 no asistía a la universidad y otra semana teníamos, por una parte, un gran porcentaje de alumnado que asistía presencial y regularmente a clase, y unas pocas personas que, por motivos varios, seguían las sesiones de forma virtual desde casa.

Además, como ya se ha comentado previamente, nos encontrábamos ante un grupo de prácticas numeroso, de 47 personas que trabajaban en equipos. En concreto, en este PR, el estudiantado se agrupó en nueve equipos de trabajo de entre cuatro y seis personas, de las cuales un gran porcentaje estaban en el aula, presencialmente (agrupados por grupos, pero separados y trabajando con sus ordenadores/dispositivos electrónicos para hacer las prácticas) y una minoría, se encontraba realizando las prácticas desde casa, de forma telemática.

Los principales desafíos encontrados fueron cómo plantear las sesiones para que tanto el estudiantado que se encontraba en el aula como el que estaba confinado desde casa, pudiese participar de forma activa en las prácticas y se sintiese integrado en la sesión y con los y las compañeras de equipo. Para ello, se aprovecharon las herramientas virtuales ofrecidas por la universidad.

Las explicaciones de la práctica se realizaban en la sesión y se abría una sesión *Meet* general para las personas que estaban en casa, de esa manera, se podría seguir la explicación de las instrucciones de la práctica. Una vez realizada esta parte, cada uno de los equipos, tanto si estaban en clase o de forma híbrida, trabajaban a través de los documentos de *Google Drive* preparados para esa sesión, con el fin de que pudiesen trabajar colaborativamente en la práctica manteniendo la distancia y reduciendo la posibilidad de intercambio de documentos. Por su parte, aquellos equipos que no tenían a todos los miembros presencialmente abrían la sala *Meet* propia de su equipo para poder interactuar con la persona que estaba en casa y que estuviera comunicada todo el tiempo.

Para la puesta en común, se volvía a abrir el *Meet* general y se les pedía a las personas que estaban en casa que abrieran el micro para poder participar en la sesión e interactuar. De nuevo, la realidad nos marcaba limitaciones, ya que si bien el estudiantado escuchaba los comentarios e intervenciones

del alumnado que estaba virtualmente, la persona que estaba virtualmente no escuchaba correctamente lo que el estudiantado decía. Esto se debía a que únicamente estaba conectado al micro del aula, el profesorado, lo que dificultaba el hecho de que pudiesen seguir adecuadamente el *feedback* de las prácticas y como docente, tenía que reproducir o resumir las intervenciones de los alumnos en un gran número de ocasiones, lo que retrasaba el funcionamiento ordinario de la sesión.

Sin embargo, sabe destacar que, a pesar de estos inconvenientes, el rendimiento de los equipos y los resultados presentados en las prácticas no variaban significativamente entre los equipos que estaban en su totalidad presencialmente de los que estaban de forma híbrida, y se reconoce el esfuerzo que ha realizado también el estudiantado en este sentido.

4. REFLEXIONES

Si bien esta experiencia es mejorable, se debe tener en cuenta lo aprendido en ella y profundizar en aspectos como la mejora de la interacción de las personas que no podían asistir a clase presencialmente para que estén más integradas y puedan seguir e implicarse al mismo nivel que las personas que estaban la clase.

Otro aspecto que remarcar es que sin el uso de las tecnologías y de las herramientas de trabajo colaborativo virtual como las herramientas de *Google Drive* y *Google Meet*, la interacción y el trabajo en equipo hubiesen sido todavía más tediosos. Sin embargo, como docente se considera que se debe seguir buscando y analizando nuevas herramientas que permitan en un futuro facilitar la interacción y promover la motivación del estudiantado que está en casa para que no pierda el hilo de la sesión, incluso fomentando que tenga un rol más activo que los que están en las sesiones para que interactúen más con los y las compañeras de clase y con el propio docente.

Además, es fundamental también en este caso, que la coordinación entre los distintos docentes que imparten la asignatura sea fluida. Esto es un aspecto clave para que el alumnado, no sienta un gran cambio de metodología a mitad de la asignatura y que se vea el trabajo cohesionado entre ambos docentes. Uno de los aspectos que también ayudó fue el hecho de que el profesor de marketing que impartía tanto la sesión de teoría como la de PR1, asistió a una parte de las sesiones finales y así pudimos darnos a conocer dando así continuidad y testigo de un docente a otro.

Sin duda, esta experiencia ha sido todo un reto, no solamente para el docente, también para el alumnado, que ha sabido adaptarse a los cambios que iban surgiendo a lo largo del tiempo. Cabe destacar que las sesiones se realizaron de forma adecuada a pesar de los inconvenientes y se logró en gran medida la interacción e implicación del estudiantado. Es por ello, que el éxito de la metodología, también se debe al buen hacer y a la predisposición a adaptarse a los cambios por parte del alumnado.

V. TRABAJO COOPERATIVO: EXPERIENCIAS PRESENCIALES

CÓMO ERRAR Y NO MORIR EN EL INTENTO: TRABAJO ORAL EN GRUPO PRESENCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

MIGUEL F. RUIZ GARRIDO
NICOLE ALCOBENDAS GIOGIA
Universitat Jaume I, España

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se describe en este artículo tuvo lugar a principio del curso académico 2020-2021, en la primera parte de la asignatura SAR002 (Comunicación intercultural, reuniones y negociaciones en el mundo de la empresa) que comparto con otra compañera, y dentro del Máster ELIT (*English Language for International Trade*) que se imparte en la Universitat Jaume I (UJI). Este máster se imparte íntegramente en inglés y los contenidos de mi sección son las reuniones de trabajo. Las clases a las que me refiero transcurrieron durante siete semanas entre finales septiembre y mediados de noviembre de 2020, con una sesión semanal de dos horas.

Esta asignatura la he impartido durante las quince ediciones previas que lleva el máster en vigor, y siempre ha promovido una metodología práctica, participativa y activa. En esta asignatura se ponen en prácticas algunas tareas escritas (no muchas) y diversas actividades de carácter oral que son las más habituales y las que supusieron el principal reto surgido de las circunstancias en las que vivíamos en esos momentos causadas por la COVID-19.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA ANTES DE LA PANDEMIA

Con anterioridad a la situación generada por la COVID-19, todas las sesiones docentes incluían algunas tareas individuales en combinación con actividades realizadas en pareja, en pequeños grupos (tres o cuatro personas) o incluso en grupos mayores de cinco o seis estudiantes. En una de las sesiones también se establecía un debate entre toda la clase dividida en dos grandes grupos. Esta última actividad sí pudo mantenerse durante este curso casi de igual forma, respetándose las normas establecidas, ya que la dinámica de la actividad no ofrecía mayores dificultades.

3. DIFICULTADES PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN ORAL EN GRUPOS

Desafortunadamente, parecía evidente que la nueva situación derivada de la COVID-19 no facilitaba llevar a cabo las actividades cooperativas y de carácter oral en el aula como hasta la fecha; se debían tener en cuenta las medidas de seguridad de acuerdo a la normativa vigente y también por la propia precaución que demandaba el momento. En este sentido, debíamos contemplar:

- Usar la mascarilla (que estuviera bien puesta para evitar la dispersión de aerosoles).
- Mantener la distancia física requerida (aunque esta era dudosa si nos basábamos en las marcas plasmadas en las propias aulas puesto que no se correspondían con más de un asiento entre estudiantes, lo cual es alrededor de 50-60 centímetros). Este hecho podía variar de acuerdo con la cantidad de alumnos que asistían a clase, o el hecho de si las aulas tenían mesas móviles o no.
- Mantener la higiene de manos.
- Limitar el contacto con superficies.
- No compartir objetos.
- Disponer de la ventilación adecuada, para lo cual se mantenían las puertas abiertas además del adecuado sistema propio de ventilación que disponían las aulas.

Todas estas medidas de seguridad no parecen totalmente compatibles con el trabajo cooperativo grupal, ni con el objetivo de mis clases: promover la comunicación oral en inglés entre los alumnos del máster en todas las sesiones docentes. Las dos medidas que más afectaban al funcionamiento de las clases eran:

- respetar la distancia física entre estudiantes, y
- hablar con una mascarilla puesta y en una lengua que no es la lengua materna para ninguno de los participantes.

En este sentido, muchos hemos observado desde el principio una serie de recomendaciones que cada docente y discente han aplicado en la medida de sus posibilidades y han aprendido y mejorado durante la vigencia de la normativa de seguridad:

- Captar la atención
- Hablar de manera clara; modular la voz; cuidar la articulación
- Confirmar la comprensión del otro hablante
- Pedir al hablante que hable más alto, más claro, más despacio, ...
- Reformular lo dicho

- Usar expresiones e interjecciones orales o gestos para mantener la conversación
- Acompañar el lenguaje oral con gestos en la parte visible de la cara (ojos, cejas, frente)
- Usar mensajes cortos y contundentes
- Intentar respetar el turno de palabra

En definitiva, lo que pretendía en mis clases es que los alumnos hablasen en inglés, en ocasiones sobre temas novedosos (dando pocas posibilidades de intuir qué quería decir el interlocutor) y con una actitud de escucha activa, y mantuvieran las medidas de seguridad; todo esto al unísono.

4. SOLUCIONES A LA PROBLEMÁTICA: BÚSQUEDA, ERRORES Y LOGROS

Desde antes de finalizar el curso anterior (que tuvo que realizarse de forma casi totalmente virtual), se sabía que el curso 2020-2021 no sería un curso tradicional ni parecido a lo vivido en las últimas décadas. Sabíamos que la situación de incertidumbre nos podía plantear hasta tres escenarios distintos: docencia en línea o virtual, docencia híbrida o semipresencial, y docencia presencial. Por lo tanto, la fase de reflexión fue larga pero poco fructífera en las primeras semanas. Dicha incertidumbre me obligó a valorar diferentes posibilidades y escenarios durante el verano de 2020, sin saber con seguridad qué podría ocurrir en septiembre. A pesar del abanico de opciones posible, por el tamaño del grupo esperado en el máster (no más de veinte o veinticinco alumnos/as previstos que finalmente fueron quince), todo apuntaba a que se impartiría una docencia presencial con todas las medidas de seguridad necesarias. Así pues, la única respuesta que parecía lógica en ese momento era la de tener que adaptarse a lo que ocurriese y, por lo tanto, podía resultar válido el barajar diferentes iniciativas para que al menos la decisión final no generase un inicio abrupto e improvisado.

Por la temática a poner en práctica en el aula, sí hubo una decisión firme desde el principio (indistintamente de cómo acabasen siendo las clases): que la tarea final de mi docencia sería completamente virtual. Esta actividad consiste en una reunión de trabajo con características más cercanas a la formalidad en la que los alumnos puedan poner en práctica todo lo aprendido durante mis sesiones. En los cursos previos, la reunión final se realizaba de manera presencial, en el aula, alrededor de unas mesas organizadas como una única mesa de reuniones, y se grababa en vídeo desde uno de los laterales para poder obtener una imagen de todos los participantes sin molestias para ellos. En esta ocasión, la reunión final se dispuso de manera virtual en su totalidad, grabándola también, y aprovechando el sistema de videollamadas *Google Meet* que nos ofrece la propia universidad. Esta decisión no afectaba a los contenidos ni a la dinámica de la docencia. En las clases de esta asignatura siempre se ha integrado la descripción de las reuniones virtuales, sus características y sus diferencias respecto a las reuniones presenciales, pero nunca se había planteado la opción de realizar la actividad final como una virtual durante las sesiones docentes. Sin embargo, en ese momento, con la situación generada en el mundo entero, sí parecía obligatorio y coherente el plantear las reuniones virtuales y darles la prioridad que han adquirido dentro del mundo laboral actual. En cualquier caso, en el pasado,

el hecho de evitar las reuniones virtuales también se hizo de manera consciente porque sabíamos que el alumnado tendría la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos acerca de reuniones de trabajo en entornos virtuales más adelante en el curso. Desde hace cinco años, el alumnado del Máster ELIT participa en un proyecto internacional de docencia virtual que gestionan desde Marshall School of Business de University of South California (EE. UU.). En la última edición el proyecto VBP (*Virtual Business Professional*) participaron 650 alumnos de dieciséis universidades ubicadas en ocho países diferentes. Entre otras actividades, el alumnado participa en reuniones semanales con el resto de los miembros de sus respectivos grupos, todos ellos de diferentes universidades, y siempre de manera virtual.¹

En la fase de reflexión comentada, de mayor actividad en septiembre, pero siempre previa al inicio del curso, seguí con el proceso de valorar las mejores opciones para adaptar la asignatura, y busqué ayuda a través de todos los cauces que estaban a mi alcance. El objetivo seguía siendo la adaptación de las actividades presenciales tradicionales a una situación distinta por las medidas de seguridad, y siempre sin perder efectividad ni el objetivo de cada actividad. De esta forma:

- usé el Fòrum de suport-docència en línea que existe en la UJI gracias al CENT (se recogieron algunas ideas, pero todo parecía resultar más sencillo si se vinculaba a una situación totalmente virtual frente a los modos híbridos o presenciales);
- hice búsquedas en internet como hacemos de cualquier cosa (pero todo era muy nuevo, y no encontré mucha información o no supe encontrarla), y
- hablé con compañeros de diferentes grados y con el personal responsable de las mesas multimedia por ver qué potencial podían tener (y de todos obtuve ideas para la reflexión).

Cada una de las fuentes de información aportaron algo. En ocasiones, servían para compartir ideas y confirmar que otros docentes estaban en una situación similar. En otros momentos se podía observar que la novedad del contexto ofrecía pocas o ninguna respuesta, no al menos de manera evidente. Una de las ideas que se repitió en varias ocasiones, y que resultó valiosa, fue la de trasladar el mundo virtual al aula presencial mediante el uso de portátiles, y para ello se solicitó al alumnado que trajesen sus equipos al aula. Esto no fue un problema porque ya lo hacían de manera habitual, por lo que se trataba simplemente de convertirlo en algo acordado. Con esta decisión, tratamos de aplicar a las sesiones presenciales las herramientas disponibles en un contexto virtual para realizar las actividades orales, tratando de seguir la misma dinámica que en años previos. Sin embargo, esta

¹ Proyecto financiado por la USE-UJI bajo el título de «Innovation and Multiculturality in the ELIT Master's Classroom: Implementing Students' Communication Skills in an International Environment».

decisión generó una serie de dificultades que ocurrieron en las primeras clases y que tuvimos que solucionar sobre la marcha.

Los problemas fueron técnicos y de falta de conocimiento (esencialmente por mi parte) de todos los sistemas que confluían en cada momento. Por ejemplo, el primer día quise usar la mesa multimedia que tiene cada aula como si fuese mi ordenador; la idea era poder hacer el seguimiento de los alumnos que se conectaron en salas de *Google Meet*. Tratando de prever esta situación, tuve alguna reunión previa de prueba con el personal técnico de las mesas multimedia porque había que ajustar algunos temas del sistema de audio. El resultado de este primer intento fue un fracaso: no fui capaz de hacer funcionar este sistema, con la consecuente pérdida de tiempo en el aspecto docente. Finalmente, tuve que realizar algunas adaptaciones mínimas de la actividad que se realizó en el aula, sin generar el ambiente habitual de una actividad en parejas, pero respetando las medidas de seguridad y cumpliendo con los objetivos docentes.

En las siguientes sesiones, me llevé mi propio ordenador para no depender de la mesa multimedia. Sin embargo, otros problemas técnicos y de falta de previsión aparecieron: el uso de varios ordenadores a la vez causó que las voces se entremezclasen y solapasen en los micrófonos abiertos en ese momento. Intentamos variar algo esta situación para la siguiente sesión, y organizar los turnos de palabra, pero en estas dos sesiones también aparecieron otros problemas técnicos difícilmente controlables, como que un par de alumnos se olvidasen sus auriculares y micrófonos, la imposibilidad de algunos alumnos para conectar con *Google Meet*, o el simple hecho de no disponer de una buena conexión wifi para los portátiles. En ninguno de los casos se paralizó ninguna actividad prevista; sí se hicieron las consecuentes adaptaciones de las actividades previstas mediante diferentes estrategias como la de recortar el tiempo de práctica, o acortar alguna característica de la actividad, pero siempre se llevó a cabo lo que estaba previsto en cada una de ellas.

Es importante destacar que el uso de *Google Meet* durante esas primeras sesiones no estaba tan desarrollado como lo está actualmente. Las salas de trabajo aparecieron en nuestra universidad a mediados de octubre, después de las primeras tres sesiones docentes de mi curso. En esos momentos debimos crear tantas reuniones con sus respectivos enlaces como grupos se establecieron. Además, tuvimos que usar el navegador Firefox porque es el que permitía disponer de varias pestañas (tantas como enlaces y grupos) y poder silenciar cada una de ellas a efectos de poder acceder a cada reunión de manera individual.

Finalmente, conseguimos dar con la tecla correcta. La solución final que pusimos en práctica en tres ocasiones (mejorando su ejecución de forma progresiva) fue la de descartar las nuevas tecnologías y usar otros espacios para distribuir a los alumnos de manera que tuviesen una mayor área que facilitase la comunicación sin interferir con otros grupos por razones de proximidad. De esta forma, repartimos a los quince alumnos del curso en tres aulas (una, la asignada a las clases habituales, y dos aulas adicionales reservadas para usarlas en el mismo horario y disponibles porque no había docencia

en esos momentos). Esto permitió que no más de tres parejas o un grupo de cinco o seis estudiantes pudiesen coincidir en la misma aula, que cada grupo pudiese estar alejado de los otros, que el alumnado pudiese mantener la distancia física de seguridad e incluso que pudiese elevar el tono de voz (en caso de necesidad) para su mejor comunicación. Adicionalmente, este sistema me ayudó a poder moverme entre aulas y grupos, y poder escuchar a todos los grupos y darles *feedback* durante la ejecución de sus actividades orales, manteniendo siempre todas las medidas de seguridad.

5. CONCLUSIONES

La preparación de este artículo, y su previa presentación oral, me ha permitido reflexionar sobre todo el proceso explicado desde un punto de vista más objetivo y valorarlo en su justa medida. Es necesario constatar que durante los días en los que puse en práctica cada una de las situaciones explicadas pude experimentar todas las emociones posibles: enfado, frustración, reflexión, desesperación, o cualquier otra que uno pueda imaginar. No obstante, en ningún momento sentí que la situación no pudiese mejorar. Lo que más pesaba era la responsabilidad como docente de dar respuesta a estos problemas y la necesidad de pedir disculpas al alumnado al final de cada sesión por asumir como propios las dificultades y los errores con los que nos fuimos encontrando. Debo agradecer el grado de aceptación y comprensión del grupo de estudiantes que, en general, ha demostrado empatizar con la situación que vivíamos y valorar el esfuerzo que podían observar en los docentes. Por lo tanto, considero satisfactorio tanto mi proceso de aprendizaje de toda esta situación como el hecho de alcanzar los objetivos previstos inicialmente, a pesar de las múltiples dudas y dificultades experimentadas durante esos meses.

De acuerdo con la experiencia relatada, puedo establecer varias conclusiones y propuestas de futuro. En primer lugar, se ha de aprovechar la experiencia adquirida. Sabemos qué ha funcionado y qué no lo ha hecho, y por qué; sabemos los problemas técnicos y sabemos que según la actividad los ordenadores pueden ser útiles, pero que la tecnología no siempre es la respuesta y puede conllevar otras dificultades. Cabe la posibilidad de pensar en minimizar las actividades orales o cambiarlas en su concepción (por ejemplo, convertirlas en escritas o en individuales), pero creo que esta opción le quita la principal finalidad que persiguen las actividades orales. Otra opción que podría proponer para una situación similar sería la de pedir alguna actividad pregrabada. Sin lugar a duda, no se trata de la misma actividad, pero tiene sus similitudes. El mayor inconveniente es que esta tarea debe realizarse fuera del aula y le privaría, por ejemplo, de la espontaneidad que busco en este tipo de actividades orales.

La solución que parece más factible, útil y válida, y que repetiré incluso cuando la situación esté normalizada, es la de usar espacios disponibles abiertos o con mayor espacio para trabajar en grupo (por ejemplo, otras aulas, un vestíbulo, los pasillos, zonas exteriores...). Lógicamente, si se trata de una actividad puntual, puede romper el ritmo o el funcionamiento de la clase, pero es cuestión de mejorar la organización y ajustar las actividades dejándolas para el final de la sesión, o simplemente,

establecer que la tarea empiece desde que los alumnos salen de clase y durante el tiempo que tardan en llegar al lugar de destino. El uso de las aulas disponibles en algún momento parece ideal, aunque dicho recurso no siempre es posible.

En cualquier caso, frente a cualquier situación docente fuera de lo normal, hemos de analizar qué tenemos accesible a nuestro alrededor y plantearnos obtener el máximo beneficio de aquellos recursos que estén a nuestro alcance en el momento concreto que sean necesarios. Siempre debemos intentarlo, porque siempre podemos obtener algo positivo y mejorar nuestra docencia.

APRENDIZAJE COOPERATIVO PRESENCIAL EN MÁSTER: UNA EXPERIENCIA EN TIEMPOS DE COVID-19

BEATRIZ GARCÍA JUAN
TERESA VALLET BELLMUNT
Universitat Jaume I, España

1. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se presenta a continuación se enmarca en la asignatura Análisis del Entorno Empresarial en Organizaciones Innovadoras/*Business Environment Analysis in Innovative Organizations* perteneciente al Máster en Management (Dirección de Empresas) de la Universitat Jaume I. Dado el volumen de alumnos, la docencia, a pesar de la situación ocasionada por la COVID-19, se planteaba presencial. En dicha asignatura se combina la docencia en inglés y en español. Supone 7,5 créditos y es de carácter obligatorio, impartándose en el primer semestre del curso. El grupo de alumnos/as asistentes era reducido, de tan solo diez estudiantes. La asignatura consta de dos partes diferenciadas en cuanto a contenido: el microentorno, vinculado al área de marketing, y el macroentorno y cuestiones de contexto, como la internacionalización, vinculado al área de organización de empresas. Además, se combina la parte de teoría y de práctica. Habitualmente se imparte en el edificio de la Escuela de Doctorado (FUE), aunque este aspecto cambió en parte en este curso a consecuencia de la adaptación planteada en la docencia, derivada de la crisis sanitaria.

2. ¿CÓMO SE HACÍA ANTES?

En cursos anteriores la asignatura se estructuraba de la siguiente manera: la sesión del lunes (duración de dos horas) se dedicaba a la teoría mediante clases magistrales, combinada con actividades que se realizaban en la misma aula; y en la sesión de los miércoles (duración de dos horas y treinta minutos), gracias al presupuesto con el que se contaba, se recibía la visita de expertos y profesionales que trataban temáticas más específicas. Además, para trabajar la aplicabilidad del contenido teórico, los/as alumnos/as realizaban un proyecto individual fuera del aula, consistente en analizar el entorno de una empresa de su elección. Su elaboración, retroalimentación y evaluación se dividía en tres entregas (una por cada bloque de conocimiento y la última, en que se presentaba el proyecto en su

totalidad finalizado). La metodología para la parte de teoría se mantuvo igual. Por tanto, la experiencia aquí desarrollada se centra en abordar cómo se organizó la parte práctica.

3. EL PLANTEAMIENTO EN ESTE CURSO: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

El planteamiento para el presente curso, desde el inicio, era diferente. Por un lado, por cuestiones de presupuesto y también para evitar posibles incidencias derivadas de la crisis sanitaria, se decidió prescindir de la visita de expertos (podría haberse mantenido su participación de manera virtual, pero estimamos que perdía potencial y que era preferible reformular la parte práctica). Además, el trabajo mencionado en el apartado anterior, que se venía realizando de manera individual, suponía una carga sustancial para el alumnado, y también para el profesorado. Además del volumen de trabajos, el hecho de que el estudiantado eligiera la empresa derivaba en una importante heterogeneidad en cuanto a perfiles y sectores, lo cual dificultaba la labor de retroalimentación por parte del profesorado.

Así, la idea de la que se partía era la de reconvertir el trabajo individual en trabajo en equipo, y que los y las estudiantes pudieran realizarlo en parte en las sesiones de los miércoles (el resto deberían trabajarlo fuera del aula).

Teniendo en consideración el escenario de crisis por la COVID-19, este planteamiento llevaba inevitablemente al dilema sobre cómo implementar en la práctica esta idea: ¿cómo y dónde organizar el trabajo cooperativo presencial? ¿cómo garantizar que se mantuviera la distancia social sin que la interacción se viera menoscabada?

La solución planteada, que intentaba solventar estos obstáculos, fue la de articular el trabajo cooperativo en trabajo por parejas haciendo uso de un aula TEAM. Por motivos de seguridad sanitaria, a consecuencia de la crisis por la COVID-19, el uso de este tipo de aulas para el curso 2020/21 no estaba permitido *a priori*. No obstante, tras realizar las pertinentes consultas y solicitar permiso, nos fue confirmado que sí podían utilizarse para trabajo en equipos reducidos (dos o tres personas), lo cual se adecuaba perfectamente a nuestro propósito en esta asignatura.

Las dos aulas TEAM (uso de Tecnología para el aprendizaje en Equipo utilizando Actividades pedagógicas Motivadoras) existentes en la Universitat Jaume I se encuentran en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas. Su creación y uso se inició en el curso 2019/20, gracias a un proyecto promovido por el grupo GIE TEAM. Concretamente, se trata de las aulas JB2102AL y JB2103AL. Su diseño está pensado para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo para grupos medianos (cuarenta-cuarenta y ocho) estudiantes y equipos pequeños (cuatro o cinco alumnos/as). Las características más reseñables de estas aulas son la forma en que están dispuestas las mesas y las herramientas tecnológicas con las que cuentan.

Dichas aulas cuentan con ocho unidades de trabajo cada una, las denominadas *estaciones*, que pretenden favorecer la interacción entre las personas integrantes del grupo para facilitar el trabajo en equipo. Como se puede apreciar en la imagen 1, cada estación se compone de sillas con ruedas y

mesas hexagonales, una pantalla de 40 pulgadas, a la que el estudiantado se puede conectar con sus ordenadores para compartir documentos, búsquedas o cualquier otro contenido, un cable HDMI para conectar la TV al portátil en cuestión (3 metros), una pizarra del tipo *Velleda* imantada y un borrador, una regleta de alimentación eléctrica; *splitter* de auriculares: una entrada y cuatro salidas más adaptadores, lo que permite que los y las estudiantes puedan conectar auriculares para escuchar el contenido que necesiten sin molestar al resto, y, por supuesto, conectividad a la red inalámbrica.

Imagen 1. Aula TEAM (estaciones)



Fuente: Elaboración propia

Tal como puede apreciarse en la imagen 2, el profesorado dispone de la mesa multimedia y los elementos vinculados a ella: micrófono, lápiz digital y mando de TV. Una característica destacable del aula es la existencia de dos proyectores que permiten mostrar imágenes en las dos paredes laterales, de manera que lo proyectado puede verse sin problema desde cualquier punto del aula. Existe asimismo la posibilidad de grabar el audio, las diapositivas y lo que se dibuje en ellas. El acceso al aula se realiza con tarjeta.

Imagen 2. Aula TEAM (mesa multimedia y proyectores)



Fuente: Elaboración propia

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Tras lo expuesto anteriormente, podemos resumir los pilares centrales de esta experiencia (véase la figura 1): el trabajo presencial cooperativo (concretamente, en parejas), el desarrollo de la actividad en un espacio adecuado para ello, es decir, en el aula TEAM, y el planteamiento del trabajo a través de la preparación y entrega de tareas semanales.

Figura 1. Pilares de la metodología aplicada



Fuente: Elaboración propia

El primer día de práctica se formaron las parejas y cada una eligió la empresa de entre el listado que preparamos a tal efecto (es decir, en este curso delimitamos las empresas objeto del proyecto). Dicho listado estaba compuesto por empresas minoristas incluidas en el TOP Ten global, teniendo en cuenta los ODS 12. A fin de facilitar al alumnado una orientación sobre la estructura y el proceso que iba a seguirse a lo largo del semestre, se confeccionó y publicó un cronograma que reflejaba las tareas (once en total) que se irían trabajando cada semana, así como una guía del proyecto, con una breve descripción de cada una de las tareas y el índice del proyecto en global.

Figura 2. Estructura de las sesiones



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la estructura concreta de las sesiones, estas seguían la dinámica que se describe a continuación (véase la figura 2).

La primera parte de la sesión daba comienzo con la explicación por parte de la profesora de la tarea que se debía realizar mediante la presentación (que también se publicaba en el aula virtual de la asignatura), la cual se proyectaba en las dos paredes laterales gracias a la existencia de los dos proyectores, como se aprecia en la imagen 2 anteriormente referida. Además del enunciado y los subapartados de la tarea, se proporcionaban recursos para su desarrollo, tales como referencias o enlaces a artículos con información útil, o vídeos que servían como ejemplo de lo que el estudiantado debía analizar, y que podían visionarse y escucharse sin problema con el equipo de sonido disponible en el aula. Tras esa parte inicial de instrucciones, los/as alumnos/as podían realizar las consultas o pedir las aclaraciones pertinentes para poder empezar a trabajar, las cuales se comentaban en voz alta con todo el grupo conjuntamente.

La segunda parte de la sesión se iniciaba con el repaso del *feedback* sobre la anterior tarea. La profesora dedicaba unos minutos a cada pareja para comentar dicho *feedback*, el cual les había sido enviado a través de la misma tarea del aula virtual habilitada previamente para que la entregaran. Las parejas podían ponerla en la pantalla de manera que la profesora y los estudiantes podíamos mantener la distancia social adecuada mientras se repasaba/aclaraba todo aquello necesario para poder mejorar el trabajo de cara a la entrega final del proyecto (véase la imagen 3).

Imagen 3. Ejemplo de una sesión



Fuente: Elaboración propia

Las parejas iban al tiempo empezando a trabajar, planteando cómo enfocar la tarea, quizás repartiéndose el trabajo que debían acometer... La posibilidad de conectar sus portátiles a la pantalla de la estación y compartir así todo aquello que necesitaban les permitía trabajar manteniendo la distancia. Además, hacían uso de las herramientas *Drive* y *WhatsApp* para recoger y almacenar documentos y recursos que buscaban y encontraban útiles para la tarea, herramientas estas que seguían empleando fuera del aula.

El resto de la sesión se dedicaba a seguir trabajando, y con la tutorización y resolución de dudas por parte de la profesora.

Finalmente, se cerraba la sesión realizando un recordatorio sobre el plazo y modo de entrega: siempre se extendía hasta el siguiente lunes por la noche a través de tarea en el aula virtual; y sobre los puntos fundamentales de la tarea.

Así, la siguiente semana seguía la misma dinámica: el martes la profesora revisaba y enviaba *feedback* sobre la tarea que había vencido el lunes, para así comentarlo el miércoles en clase y empezar a abordar la nueva tarea.

5. PERCEPCIÓN/OPINIONES DEL ALUMNADO

Se resumen a continuación las opiniones que, a través de un cuestionario en Google Forms, nos trasladaron algunos/as de los/as estudiantes al respecto de la metodología aplicada:

En cuanto al aula, valoraron muy positivamente el espacio, el hecho de contar con la pantalla para conectarse, las sillas móviles... Comentaron que el aula había contribuido positivamente al desarrollo de las sesiones y a su aprendizaje. Sin embargo, no les resultó tan cómoda para la interacción con otros equipos (como, por ejemplo, cuando un/a compañero/a formulaba una consulta en alto para toda la clase), pues dependiendo de la ubicación, estaban de espaldas a otros compañeros/as, lo cual no les agradaba.

En cuanto al trabajo cooperativo, los/as alumnos/as sienten que los enfoques colaborativos marcan la diferencia para su propio aprendizaje y fomentan la capacidad de trabajo en equipo y por proyectos. Eso sí, prefieren que dicho trabajo cooperativo se dé de manera presencial, ya que afirmaron que se mejora muchísimo la comunicación, que supone más rapidez para resolver dudas y que revierte en una mejor experiencia de aprendizaje.

En términos generales, reportaron una alta satisfacción con la metodología adoptada considerando la situación de crisis sanitaria.

En cuanto a puntos susceptibles de mejora de cara a próximos cursos, para aliviar un poco la carga de trabajo, recomendaban espaciar más la entrega de las tareas o aumentar el tamaño de los equipos. La aplicación de esta última sugerencia, obviamente, estaría supeditada a la evolución de la pandemia.

6. REFLEXIONES FINALES

Haciendo balance y tomando en consideración la visión de los/as alumnos/as y la nuestra propia, puede destacarse la funcionalidad del aula TEAM y su potencial para favorecer el trabajo en equipo. Pese a lo difícil que es dar clase en estas condiciones de crisis sanitaria, las aulas cooperativas constituyen una buena solución para grupos pequeños y equipos de dos personas. Somos conscientes, no obstante, del hecho de que contar con tan pocos estudiantes en la asignatura fue lo que hizo posible el uso de esta aula, con lo cual la metodología aquí expuesta es difícilmente trasladable en

estos momentos a otros grupos con más alumnos/as en matrícula. El tener en cada estación una pantalla grande donde los alumnos muestran el documento en el que están trabajando y las búsquedas que realizan, permite al profesorado intervenir y ayudar de forma rápida manteniendo la distancia social. Desde luego, los/as alumnos/as trabajan mejor que en nuestras aulas habituales, con bancos en fila. Dichas conclusiones están en línea con los resultados obtenidos por otras experiencias similares en aulas de aprendizaje cooperativo (e.g., Lee et al., 2008; Brooks, 2012).

A la vista de las opiniones del estudiantado y de nuestra propia experiencia, percibimos que el dar la posibilidad de iniciar la tarea en clase y que las parejas pudiesen plantearla estando cara a cara agradó a los/as alumnos/as y favoreció su organización, intercambio de información y confianza. Además de las opiniones recogidas, sabemos por la literatura al respecto que el trabajo presencial en equipo y la comunicación no verbal que este implica supone ciertas ventajas sobre el virtual (e.g., Robbins, 2004; Rincón y Zambrano, 2008). La facilidad de la comunicación de los miembros (entender las frases, el tono en que se dicen las cosas, etc.) es mayor en la comunicación cara a cara, lo cual favorece la cohesión, el entendimiento y la satisfacción.

REFERENCIAS

- BROOKS, D. C. (2012). Space and consequences: The impact of different formal learning spaces on instructor and student behavior. *Journal of Learning Spaces*, 1(2), 1-10
- LEE, D., MORRONE, A. S. Y SIERING, G. (2018). From swimming pool to collaborative learning studio: Pedagogy, space, and technology in a large active learning classroom. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 95-127.
- RINCÓN, Y. Y ZAMBRANO, E. (2008). Equipos de trabajo virtual: los desafíos del trabajo compartido a distancia. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 11(4), 104-119.
- ROBBINS, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Décima edición. Prentice Hall Hispanoamericana. México.

DESARROLLO Y ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN EN EL LABCOM DE LA UJI

EMILIO SÁEZ SORO

JUAN PLASENCIA MONFORT

MARCOS BROCH MONFORT

Universitat Jaume I, España

1. CONTEXTO

Este caso aplicado describe la docencia desarrollada en las prácticas de la asignatura Tecnología de la Comunicación en el segundo curso del Grado de Comunicación Audiovisual. El periodo al que nos referimos comprende entre los meses de septiembre y diciembre de 2020, ambos inclusive.

La docencia que se describe consiste en el trabajo de conocimiento de los dispositivos utilizados para la producción audiovisual en una primera aproximación introductoria: grabadoras de audio, micrófonos de diferentes tipos, cámaras de vídeo, mesas de mezclas, locutorios de radio, útiles de iluminación y *software* de posproducción de audio y vídeo en las aulas multimedia.

Por la naturaleza de estos trabajos resulta imprescindible desarrollar la actividad en grupos pues es imposible realizar las prácticas necesarias de forma individual. Por ejemplo, la grabación de un programa de radio necesita como mínimo una persona en control y si es un formato de entrevista o debate, dos en el locutorio. En las grabaciones de vídeo, es necesario que una persona se encargue del manejo de la cámara, otra del sonido y otra de la iluminación.

2. ¿CÓMO SE REALIZABAN LAS PRÁCTICAS ANTES DE LA PANDEMIA?

En condiciones normales los equipos que se formaban para estos trabajos eran de cinco personas, pues también hacían de locutores y de entrevistados, rotando sus funciones.

El objetivo de los alumnos en las prácticas es aprender a controlar todas estas herramientas para producir un programa de radio o pódcast con diferentes situaciones sonoras (entrevista en exterior, interior y debate en estudio) y un vídeo corto de entrevistas también con distintas situaciones de ambiente (interior y exterior).

Estas producciones se trataban con una temática general elegida por los alumnos y se colgaban en un pódcast en la plataforma Ivoox², en este caso sobre la música actual, y en el de los vídeos sobre cine y series y se creó un canal de YouTube³ para dichas producciones.

3. PROBLEMAS PARA APLICAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO GUARDANDO LAS MEDIDAS SANITARIAS

Las problemáticas que esta docencia en concreto planteaba en el marco de las necesidades preventivas que se tenían que adoptar por la amenaza de la COVID-19 se desarrollaban en dos aspectos: la interacción en el trabajo en las instalaciones del laboratorio y la que suponía por añadidura, tener que compartir equipo para realizar las prácticas.

Para reducir las interacciones en el mayor número de situaciones se redujo el número de los integrantes de los grupos al mínimo imprescindible de tres personas. Esto supuso un problema añadido porque no había cámaras y espacios de trabajo suficientes para que el gran número de equipos resultantes (veinte) pudiesen realizar las mismas tareas a la vez. De esta forma, fue necesario establecer turnos de actividad entre los diferentes grupos para que realizaran tareas complementarias al manejo de los equipos audiovisuales, por ejemplo, trabajos de preproducción o posproducción en las aulas multimedia del laboratorio.

El trabajo en el LABCOM se facilitó con las medidas que se habían adoptado, de tal forma que se había extendido su uso horario hasta la tarde para facilitar que cada grupo de asignaturas no tuviese que compartir el espacio con otros. De esta forma disponíamos de tres aulas multimedia que daban cabida con garantías de distancia social a los cuarenta y cinco alumnos que formaban cada grupo de prácticas.

El resto de los espacios del laboratorio que necesitábamos utilizar, en concreto las cinco salas de grabación de audio con sus respectivos locutorios, tenían bien indicados los máximos de ocupación según tamaños que se respetaban con rigor. Estos espacios también se ocupaban de forma que se alternaban con otras tareas para que pudiese dar tiempo a todos los grupos a realizar su trabajo.

En este contexto de trabajo en el laboratorio audiovisual, todos los tiempos de trabajo estaban organizados y los alumnos tenían claro dónde y cómo situarse para respetar la distancia social necesaria.

El trabajo fuera del laboratorio se destinaba a las grabaciones de audio y vídeo con entrevistas. En este espacio el problema del contagio se reducía por estar trabajando al aire libre. Sin embargo, seguían debiendo tener en cuenta la necesidad de no intercambiar el equipo entre los diferentes integrantes

² https://www.ivoox.com/podcast-musica-uji_sq_f11153517_1.html

³ https://www.youtube.com/channel/UCh-gmfU_IY6QJ-iZf0qEpKA/videos

del grupo. De esta manera los estudiantes tenían que mantener el mismo rol en toda la sesión de trabajo para no verse en la situación de tocar el equipo que estaba manipulando otro compañero.

4. SOLUCIONES APORTADAS

La resolución de los problemas que enfrentábamos estudiantes, técnicos de laboratorio y profesor para poder llevar a cabo la docencia de estas prácticas audiovisuales ha sido posible gracias a la colaboración completa de todos los implicados. Sin esa premisa cualquier intento de organizar los procedimientos de trabajo hubiesen resultado infructuosos.

Partiendo de esa condición fundamental, las claves para entender la resolución exitosa de esta situación serían:

- La preparación concienzuda de los laboratorios, estableciendo delimitación de espacios para garantizar la distancia de seguridad entre alumnos.
- La elaboración de protocolos de limpieza cíclicos coordinados con las sesiones de trabajo, tanto de espacios del laboratorio como de equipo.
- La distribución de los horarios a lo largo del todo el día para que trabajen grupos burbuja en el laboratorio sin compartirlo con nadie más.
- La división en grupos de trabajo de un máximo de tres personas, procurando que coincidieran los que ya vivían juntos en pisos de estudiantes.
- La utilización de tres aulas espejo para impartir las instrucciones de las prácticas que se debían realizar.
- La creación de la documentación más detallada posible de todos los pasos que se debían llevar a cabo en las prácticas para minimizar el tiempo de impartición de instrucciones y compensar la falta de acceso al laboratorio fuera del horario de docencia.
- El establecimiento de roles de trabajo en cada sesión para evitar el intercambio de materiales entre los alumnos.
- La máxima flexibilidad para recuperar las prácticas a los alumnos que comunicaban que no asistirían por haber estado en contacto con algún caso positivo.

Todas estas medidas no hacían más fácil las clases y los trabajos, pero permitían poder realizarlos en estas condiciones tan problemáticas. Sin embargo, sí que valoró positivamente el hecho de haber podido asumir una gestión de la docencia más compleja que puede resultar de aprendizaje para mejorar otros procesos una vez volvamos a la normalidad presencial.

**VI. PERSPECTIVA DEL ALUMNADO
SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO
EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

MESA REDONDA: PERSPECTIVA DEL ALUMNADO SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

ALBA SOSPEDRA ARRUFAT, Máster Universitario en Profesor/a de ESO y
Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

MARCOS BROCH MONFORT, Grado en Comunicación Audiovisual

ALEX BRUNIAU MORALES, Grado en Finanzas y Contabilidad

EVA MARTÍNEZ BAGANT, Grado en Enfermería

ALEJANDRO RAMOS TOMÉ, Grado en Finanzas y Contabilidad

EMMA APARICIO PAREJA, Grado en Enfermería

GABRIELA MARÍA TRIFU, Grado en Administración de Empresas

Universitat Jaume I, España

RESUMEN

Las alumnas y los alumnos presentes en la mesa redonda fueron reclutados tanto por profesorado que presentaba su experiencia en las jornadas, como por profesorado del GIE TEAM. Los temas tratados, y las principales conclusiones, se recogen en este artículo.

1. ASPECTOS POSITIVOS

Los aspectos positivos de la experiencia de este curso en relación con el trabajo en grupo se han clasificado según se han desarrollado las clases: presenciales, en línea e híbridas o semipresenciales.

1.1. Clases presenciales

Los estudiantes manifiestan la experiencia como muy enriquecedora por poder trabajar con los compañeros cara a cara y tener la oportunidad de hacerlo de manera presencial. En algunos casos se ha trabajado con grupos más reducidos de lo habitual, aunque la presencialidad era imprescindible ya que hubiera sido imposible realizar algunas de las prácticas desde casa, ya que no podrían haber dispuesto del material.

Se valora positivamente cuando en las clases presenciales se explicaban los trabajos que se debían realizar y después se dejaba tiempo, tanto como para repartir y organizar el trabajo como para empezar a llevarlo a cabo, lo que permitía desde el primer momento tener una fundamentación sólida sobre la cual poder profundizar en el proyecto.

También se destaca la ventaja que aporta el hecho de dedicar tiempo de clase a realizar actividades de cohesión de grupo, que han permitido generar un mejor ambiente de trabajo, que redundan en un trabajo más eficaz.

1.2. Clases en línea

En este tipo de clases se considera que ha habido ayuda y apoyo ante las dudas de los trabajos y las circunstancias personales de cada estudiante, y se han sentido más motivados cuando se ha hecho trabajo en grupo que si lo hubiesen tenido que hacer de manera individual, siendo muy interesante ver la manera de trabajar de los compañeros y no solo los resultados finales de los trabajos.

Cuando se ha hecho uso de la gamificación, el interés y la participación ha sido mucho mayor de lo que hubiera sido si se hubiera dado clase de manera convencional; la experiencia ha sido muy positiva, además de reconocer que han aprendido mucho. Aun haciendo clases en línea, valoran que ha sido muy entretenido poder cursar la asignatura, ya que el trabajo, a pesar de hacer la mitad de las prácticas en línea, era divertido y en cierto modo hacía que uno mismo dedicase más tiempo y se enfocaran de lleno a la asignatura.

1.3. Clases híbridas

A pesar de la distancia, se ha tenido buena relación con el equipo y se han podido entender entre ellos con normalidad. En alguna ocasión, ha sido problemático arrancar al principio.

En el uso de la modalidad híbrida, donde la teoría se impartía en línea y para la parte práctica se asistía a los laboratorios de la UJI, se considera que la gamificación en las clases de teoría ha aportado un dinamismo e impulso del aprendizaje en clase mayor al que estaban acostumbrados. Un aspecto positivo que se cita sobre la elección del grupo, es que la realizaban ellos mismos, pudiendo unirse y confeccionar un equipo afín a su modo de trabajo, con el que podían sacar mayores logros. Como es obvio, hay que saber trabajar con cualquier compañero y así lo hacían en los laboratorios.

En todo momento ha habido un contacto continuo y fluido, tanto entre alumnos como profesorado-alumnado, siendo constante el *feedback* que tanto aporta al aprendizaje. El trabajo se realizaba en clase y se llevaba el temario al día. Además, no solo se incrementó su aprendizaje y el saber trabajar en equipo, que tan crucial es, sino que también crecieron sus conocimientos en cuanto al manejo de nuevas herramientas digitales. Si bien es cierto que el alumnado, por su edad y condiciones de manera general, ha nacido en la era digital y son considerados nativos digitales, no lo han extrapolado tanto al estudio de manera espontánea. Es por ello por lo que el trabajo realizado les ha ayudado a mejorar sus competencias digitales, pudiendo así crear infografías o actividades interactivas que potenciaban su aprendizaje visual y les servirán a lo largo de su formación.

También se obligaba a estar todo el rato sin desconectar, que tan fácil era en las clases en línea, y estar atentos tanto por sí mismos como por su equipo, con lo que la asistencia a clase se amplió al cien por cien.

2. ASPECTOS NEGATIVOS

Los aspectos negativos de la experiencia de este curso, en relación con el trabajo en grupo, también se han organizado según el tipo de clases.

2.1. Clases presenciales

Cuando los grupos de trabajo se han hecho más reducidos por cuestiones de seguridad sanitaria, y se ha mantenido el tipo de proyecto por realizar, se ha notado el aumento de la carga de trabajo, como cuando se ha pasado de trabajar en grupos de cinco personas a trabajar en grupos de tres personas.

Otro aspecto negativo fue la imposibilidad de disponer de los laboratorios fuera de las horas de clase, cuando era algo que sí sucedía en cursos anteriores.

2.2. Clases en línea

Ha sido a veces complicado gestionar las agendas de todos los miembros del grupo para las reuniones en línea. Si los grupos son grandes (seis o siete personas), el trabajo en grupo en línea es más complejo de llevar a cabo, tanto por cuadrar agendas como por la falta de interacción cara a cara, que resta naturalidad a la comunicación. Cuando se han hecho trabajos con estudiantes internacionales, ha sido incluso más complicado cuadrar horarios.

2.3. Clases híbridas

En ocasiones el hecho de no poder quedar en persona con el resto del grupo para hacer ciertos trabajos por lejanía u otras circunstancias ha dificultado el desarrollo de las actividades de la forma más adecuada.

Realizar un trabajo junto a personas que no conoces es un poco incómodo al principio, no existe confianza y había momentos en los que era difícil ponerse de acuerdo con los compañeros, para realizar partes del trabajo, lo que influía en la toma de decisiones.

Comentan ciertas trabas de la tecnología como la comunicación por *Google Meet*, que no puede llegar a ser tan fluida como de manera presencial, o también mencionan fallos de conectividad wifi que pueden darse, aspectos que conlleva el uso de las TIC.

En el caso de las asignaturas donde se ha aplicado la gamificación, si bien es elevada la cantidad de trabajo y tiempo que implicaba preparar el temario, crear el contenido para las entregas, así como los concursos de evaluación tan frecuentes, todo se contrarrestaba porque se ha llegado al examen final más preparado.

3. PROPUESTAS DE MEJORA

Las alumnas y alumnos participantes en la mesa redonda hicieron también algunas propuestas adicionales con intención de que puedan servir para que el profesorado contribuya a que el desarrollo del trabajo en grupo tenga mejores resultados.

Les hubiese gustado saber más sobre cómo trabajar en equipo para sacarle el máximo partido. Consideran que, en ocasiones, es más importante centrarse en cómo trabajar en equipo que en el propio trabajo, por lo que reclaman la enseñanza de metodologías para trabajar en equipo de manera eficaz. También comentan que necesitan saber cuándo no lo están haciendo bien, por lo que el seguimiento por parte del profesorado se considera fundamental.

También se anima al profesorado a mejorar la coordinación, puesto que en las asignaturas en las que hay varios profesores, a veces hay incoherencias que dificultan el trabajo.

Ahora que parece que se empiece a ver la luz al final del túnel y que se ha propuesto que la docencia del próximo curso sea totalmente presencial, no les gustaría que los avances conseguidos se dejen atrás, sino que se continúen llevando a las aulas: creando el contenido en línea y exponiéndolo a los compañeros de manera presencial; continuar con las competiciones en clase, por ver qué equipo responde más y mejor a las preguntas; o seguir con propuestas novedosas como la de algún docente, que dio opción a quien quisiera realizar los laboratorios en inglés, porque ha permitido ampliar aún más las oportunidades de crecimiento, siendo una experiencia completamente distintiva y enriquecedora.

Imagen 1. Mesa redonda sobre la perspectiva del alumnado



VII. CONCLUSIONES

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DE LAS JORNADAS

EDURNE ZUBIRIA FERRIOLS

Universitat Jaume I, España

1. DESARROLLO DE LAS JORNADAS

A lo largo de los capítulos de este libro, ha quedado acreditado que como consecuencia de la COVID-19, la forma de impartir y recibir las clases ha cambiado y esto ha afectado en gran medida a la forma de trabajar en equipo, ya que por la distancia de seguridad que teníamos que mantener, el alumnado no ha podido interactuar de forma habitual. Ante este reto, nos hemos encontrado con tres situaciones:

1. Trabajo en equipo totalmente presencial con distancia de seguridad.
2. Trabajo en equipo híbrido (parte de los equipos presencial, parte de los equipos en línea; parte de un equipo presencial y otra parte en línea).
3. Trabajo cien por cien en línea.

A través de esta publicación hemos conocido las diferentes experiencias de profesorado universitario tanto de la Universitat Jaume I como de otras universidades valencianas, como son la Universitat de València o la Universidad Politécnica y también hemos conocido cómo ha vivido esta situación, el tener que trabajar de forma cooperativa en tiempos de pandemia, nuestro alumnado.

Ahora es el momento de hacer un pequeño balance de lo que han sido estas V Jornadas DIMEU sobre Innovación Educativa, centradas en conocer las experiencias y el reto que ha supuesto el tener que trabajar de forma cooperativa, ya que frente a la situación generada por la COVID-19, se han introducido diferentes dinámicas y herramientas TIC en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo trabajo en equipo.

Estas jornadas totalmente virtuales (se retransmitieron a través de la plataforma Zoom), que reunieron a más de un centenar de docentes de la UJI, contaron con nueve ponentes estructurados en tres mesas de experiencias, además de contar con la participación de siete estudiantes de grado y máster también como ponentes, para que dieran su punto de vista y trasladaran cómo han vivido esta situación de virtualización de la docencia y el trabajo en equipo.

Las jornadas arrancaron a las 09:00 horas del 17 de junio de 2020 de la mano de Teresa Vallet Bellmunt, directora del Grupo Innovación Educativa GIE TEAM de la Universitat Jaume I y Ximo Beltran Arandes, vicerrector adjunto del Vicerrectorado de Estudios y Docencia de la Universitat Jaume I.

Tras esta presentación, tuvo lugar la primera mesa, moderada por la profesora Inma Bel Oms, de la Universitat de València, con el objetivo de conocer experiencias de trabajo cooperativo que se hubieran llevado a cabo completamente en línea. En este primer bloque de las jornadas contamos con las siguientes presentaciones: «*COIL Project: Experiences from Canada and Spain*» de Jody Rebek y Víctor del Corte, «*Education for sustainable development in a gamified online learning environment*» de Pau Sendra Pons, Norat Roig Tierno y Alicia Mas Tur, y «Aprendizaje cooperativo de finanzas empresariales en entornos virtuales» de Amalia Rodrigo-González.

La segunda mesa de experiencias, moderada por Mercedes Marqués, profesora de la Universitat Jaume I, estaba enfocada a conocer experiencias híbridas o semipresenciales. En esta mesa contamos con las siguientes presentaciones: «Aulas informáticas masificadas en tiempos de pandemia» de José Manuel Badía Contelles, «Estrategias educativas en época de pandemia: un cambio de juego en el Grado de Enfermería» de Carmen Ropero Padilla y Miguel Jesús Rodríguez Arrastia y «Desafíos y realidades del aprendizaje colaborativo híbrido en la asignatura de Introducción a la Administración de Empresas» de Laura Martínez Peris.

De la mano de Teresa Martínez, profesora de la Universitat Jaume I, llegó la tercera mesa de experiencias, que iba dirigida a conocer experiencias de trabajo cooperativo que se hubieran dado de forma presencial, teniendo en cuenta las restricciones de distanciamiento personal vigentes en cada momento. Durante esta mesa se presentaron estas experiencias: «Cómo errar y no morir en el intento» de Miguel Ruiz Garrido, «Aprendizaje cooperativo presencial en máster: Una experiencia en tiempos de COVID-19» de Beatriz García Juan y Teresa Vallet Bellmunt, y «Desarrollo y organización de las prácticas de tecnologías de la comunicación en el LABCOM de la UJI» de Emilio Sáez Soro (LABCOM)

Las jornadas acabaron con el bloque de experiencias del estudiantado: ¿cómo han vivido la experiencia de tener que trabajar en equipos de forma colaborativa y cooperativa durante este tiempo de pandemia? Una mesa de debate moderada por la profesora de la Universitat Jaume I Ilu Vallet, en la que se contó con estudiantado de máster y grado de la UJI: Alba Sospedra, Marcos Broch, Alex Bruniau, Eva Martínez, Gabriela María, Alejandro Ramos y Emma Aparicio.

Mediante la organización de estas V Jornadas, la intención de nuestro grupo de innovación educativa, el GIE TEAM, no ha sido otra que intentar contribuir en la medida de nuestras posibilidades a la mejora de la actividad docente a través del intercambio de experiencias dentro de la comunidad educativa.

Desde el GIE TEAM nos gustaría dar las gracias a todas aquellas personas que se han implicado en estas jornadas, ponentes y asistentes, así como a la Unidad de Apoyo Educativo de la Universitat Jaume I (USE), para hacerlas posible un año más, a través de su convocatoria de ayudas para la innovación educativa para el año 2021 (USE 18G002-449).

2. EVALUACIÓN DE LAS JORNADAS

Una vez finalizadas las jornadas, se envió a las personas asistentes un formulario en línea para conocer su valoración, al objeto de detectar posibles mejoras de cara a ediciones futuras. La valoración ha sido realizada por un 32 % de los asistentes.

El 99 % han señalado que las jornadas y su temática tienen una relevancia importante en su trabajo. La satisfacción general respecto a las jornadas es significativa, ya que casi un 80 % han señalado que han sido muy motivadoras y esenciales en los momentos vividos.

En relación a la calidad del contenido de las jornadas, la claridad expositiva de los ponentes, el dominio del contenido que tienen los ponentes sobre el tema presentado y la capacidad de motivación que han mostrado los ponentes, han sido valorados muy positivamente por un 92 %.

Las expectativas de las personas asistentes en función de los objetivos del programa han sido satisfechas en un 91,8 %. En cuanto a la posibilidad de aplicación a la práctica de lo tratado durante las jornadas, un 82,2 % opinan que van a poder aplicar propuestas basadas en los contenidos expuestos en las jornadas.

Otros aspectos que se han destacado positivamente por un 92 % de las personas que han respondido ha sido la organización y estructuración de los contenidos, y la adecuación de los materiales utilizados durante las jornadas. El formato elegido por la organización, una jornada en línea de manera síncrona, con una representación de todos los centros de la UJI, también ha sido altamente valorado. Un aspecto muy positivo ha sido la inclusión en las jornadas de la mesa redonda dedicada al alumnado, como parte implicada en estas experiencias, al permitir darles voz, poniendo en contacto a docentes y alumnos en un mismo escenario.

Por otra parte, y como no podía ser de otra manera, las personas asistentes también nos han hecho llegar sus opiniones sobre lo menos bueno y cómo deberíamos enfocar unas nuevas jornadas, mejorando determinados aspectos. Vaya por delante nuestro agradecimiento.

Recordar que el GIE TEAM es un Grupo de Innovación Educativa de la Universitat Jaume I, creado con el objetivo de trabajar en tres áreas: Tecnología, Equipos y Actividades Motivadoras (TEAM) y está formado por las profesoras Teresa Vallet, Teresa Martínez, Ilu Vallet, Edurne Zubiria y Víctor de Corte del Departamento de Administración de Empresas y Marketing, Mercedes Marqués, de Departamento de Ingeniería y Ciencia de los Computador, y la profesora Inma Bel, del Departamento de Finanzas Empresariales de la Universitat de València.

Agradecemos su tiempo, esperamos que las jornadas y las experiencias que en este libro se recogen hayan sido provechosas para sus lectores.

