

María Teresa Caro Valverde /
José Manuel de Amo Sánchez-Fortún /
María Teresa Martín Sánchez (eds.)

Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad



PETER LANG

Lausanne - Berlin - Bruxelles - Chennai - New York - Oxford

**Información bibliográfica publicada por la
Deutsche Nationalbibliothek**

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso

Para este libro ha sido solicitado un registro en el catálogo CIP de la Biblioteca del Congreso.

La publicación de este libro ha sido posible gracias a sendas subvenciones del Decanato de Estudios Graduados e Investigación y del Decanato de Humanidades del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.



Ilustración de portada: Anton von Werner, Die Proklamierung des Deutschen Kaiserreiches (1871), 1853.

ISBN 978-3-631-90261-5 (Print)
E-ISBN 978-3-631-90275-2 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-90276-9 (EPUB)
DOI 10.3726/b20862

© 2023 Peter Lang Group AG, Lausanne
Publicado por Peter Lang GmbH, Berlín, Alemania

info@peterlang.com - www.peterlang.com

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Índice

<i>María Teresa Caro Valverde, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y María Teresa Martín Sánchez</i> Introducción	9
<i>Francisco Garrido Molina y Manuel Francisco Romero Oliva</i> Diagnóstico, pedagogía del género discursivo y multimodalidad para una alfabetización académica	19
<i>Alba Ambrós-Pallarés</i> Lectura y escritura de comentarios argumentativos multimodales para la elaboración de la carpeta de aprendizaje en educación superior	33
<i>José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, Carmen Pérez-García, Kevin Baldrich Rodríguez y Juana Celia Domínguez-Oller</i> El club de lectura como práctica dialógica y argumentativa	51
<i>María Teresa Caro Valverde y María Isabel de Vicente-Yagüe Jara</i> Alicia para los pequeños: un <i>escape room</i> para aprender a leer el sentido del sinsentido	73
<i>Teresa Gómez Sáenz de Miera y María Teresa Mateo Girona</i> Experimentación del modelo IARCO sobre el comentario de textos para el desarrollo del pensamiento crítico dialógico	93
<i>Francisco J. Rodríguez Muñoz y Rosa Ana Martín Vegas</i> Cómo se puede contribuir desde el conocimiento léxico-gramatical a la competencia discursiva del alumnado. Exploración metacognitiva y recursos para argumentar	111
<i>José Rovira-Collado, Mónica Ruiz-Bañuls y Carmen Martínez-Martínez</i> Análisis del imaginario cultural hispanoamericano en la formación docente: estudio cualitativo de constelaciones literarias multimodales	133
<i>María Teresa Caro Valverde, María González García y Patricia Pérez Alcaraz</i> Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales	149

<i>María Santamarina Sancho y Loreto Gómez López-Quñones</i> Infancia y lectura: argumentos de una docente de educación Infantil en torno a la educación literaria	165
<i>Ezequiel Briz Villanueva, José Domingo Dueñas Lorente y José Antonio Escrig Aparicio</i> ¿Argumentar en educación infantil? La perspectiva del profesorado	179
<i>Francisco Antonio Martínez-Carratalá y Sebastián Miras</i> Promoción de la argumentación multimodal mediante álbumes sin palabras en la formación docente	197
<i>Edurne Garde Eransus</i> Una propuesta didáctica en Bachillerato para el análisis de textos argumentativos: las columnas sobre la lengua (CSL) como recurso para el estudio de la comunicación política	215
<i>Juana Celia Domínguez-Oller, Kevin Baldrich Rodríguez, Carmen Pérez-García y Anastasio García-Roca</i> Retos y oportunidades de las prácticas letradas vernáculas digitales para el desarrollo de la multialfabetización	235
<i>Pedro Jesús Ramón Torregrosa, Alba Machado Carrasco y Antonio F. Garrido Jiménez</i> Experiencias lectoras multimodales (ELM), una propuesta para el diseño del plan lector	251
<i>Gema Belén Garrido Vilchez</i> El componente léxico-gramatical en textos argumentativos para el aula de secundaria. Revisión y diagnóstico	283
<i>María Nogués Bruno</i> El lector en busca de respuestas. La argumentación multimodal a través de los libros de no ficción biográficos	301
<i>Pedro Jesús Ramón Torregrosa, Alba Machado Carrasco y Antonio F. Garrido Jiménez</i> Disciplinas STEM en la formación de lectores competentes mediante experiencias lectoras multimodales (ELM)	317

<i>Eva M.ª Iñesta Mena y María Bermúdez Martínez</i> Argumentos del profesorado en prácticas declaradas sobre educación literaria: estudio de casos en contextos multiculturales	339
<i>Loreto Gómez López-Quiñones</i> Lectura y adolescencia en el aula. Estudio de caso de una perspectiva profesoral	359
<i>Rocío Collado-Soler, José M. Rodríguez-Ferrer y Ana Manzano-León</i> Mejora de la competencia lectora a través de la gamificación	377

Alba Ambrós-Pallarés

Lectura y escritura de comentarios argumentativos multimodales para la elaboración de la carpeta de aprendizaje en educación superior

Resumen: Los sistemas de comunicación y enseñanza en educación superior se están reajustando después de la pandemia (Pérez y Soto, 2021). A lo largo de los cursos 2020--21 y 2021--22 se llevó a cabo una experiencia de innovación educativa con las estudiantes de 5.º curso del grado simultáneo de Maestra de Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La innovación se desarrolló en la asignatura de las prácticas curriculares que realizan las alumnas durante 370 horas en educación primaria. La experiencia que se repitió fue la aplicación de una secuencia para la creación de una página web en grupo de dos contenidos de la carpeta de aprendizaje acorde al plan docente: “La escuela y su entorno” y “La escuela, un lugar para aprender”.

La investigación se centra en dos grupos de los seminarios a los que asistieron 12 alumnas por curso, distribuidas en cuatro escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona. El objeto de estudio son los 48 comentarios digitales elaborados a modo de retroacción (Cano, Pons y Lluch, 2020) entre los grupos de las ocho escuelas mediante el OneNote para los dos apartados de la página web. La consigna que se les dio es que tenían que ser multimodales. Del modelo IARCO (PGC2018-101457-B-I00) nos interesó la propuesta didáctica del comentario de textos a partir de un modelo dialógico holístico de la argumentación de cualquier tipo de texto y algunos indicadores de las seis dimensiones de la rúbrica de evaluación diseñada (Caro y González-García, 2018), que adaptamos para el análisis de los comentarios.

Algunos de los resultados manifiestan que comentar presencialmente y de forma cooperativa la retroacción recibida en forma de comentarios multimodales facilita la elaboración y mejora constante de la página web, puesto que algunos grupos mostraron dificultades iniciales con la competencia digital.

Palabras clave: *feedback*, multimodalidad, competencia digital docente, formación inicial, evaluación formadora.

Introducción

Los sistemas de comunicación y enseñanza en educación superior se están reajustando después de haber experimentado la enseñanza virtual durante casi dos cursos académicos (Pérez y Soto, 2021) debido a la COVID-19 (Unesco, 2020).

El uso de las tecnologías y la producción de contenidos multimodales, hipertextuales e interactivos, tanto a nivel formal como informal, se han incrementado en la enseñanza superior (Cassany, 2020). Los géneros y productos académicos, a su vez, se están viendo alterados por esta situación, puesto que actualmente las personas pensamos y nos comunicamos con sinergias innovadoras y vínculos inclusivos con el otro en un entorno digital y multimodal (Kress, 2005). En este contexto, los conceptos clásicos de lectura y escritura se están readaptando a la multiplicidad de códigos con los que interactuamos en internet y las redes sociales. Aprender y educar en el siglo XXI trasciende lo meramente cognitivo, ya que se ha convertido en una experiencia vital y social (Trujillo et al., 2020), en la que se nos reta constantemente, a todos, a ser aprendices permanentes en la era digital.

A lo largo de los cursos académicos 2020--21 y 2021--22 se llevó a cabo una experiencia de innovación educativa con las estudiantes de 5.º curso del grado simultáneo de maestra de educación primaria (GMEP) y de educación infantil (GMEI) de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Si bien la práctica se inició durante la docencia virtual sincrónica del primer curso, se mantuvo una parte de ella presencialmente durante el curso 21--22, ya que contribuye al desarrollo de la competencia digital de los futuros docentes (Lázaro, Usart y Gisbert, 2019).

La innovación se implementó en la asignatura de las prácticas curriculares que realizan las alumnas en educación primaria durante 4 meses, con un total de 370 horas. Asisten de lunes a jueves a la escuela y los viernes asisten a 17 seminarios semanales de dos horas con la tutora de la facultad. Durante dos cursos se aplicó una secuencia didáctica para la creación de una página web en grupo de dos contenidos de la carpeta de aprendizaje que tienen que desarrollar de acuerdo con el plan docente de la asignatura: "La escuela y su entorno" (EE) y "La escuela, un lugar para aprender" (EA). A partir de un trabajo colaborativo entre iguales, a lo largo del seminario, cada grupo de alumnas que estaba en la misma escuela tenía que escribir comentarios argumentativos multimodales, a modo de retroacción, al resto de grupos de escuelas. De esta forma, aprendían de forma colaborativa e iban mejorando sus producciones a partir de argumentos dados o recibidos, que podían decidir aceptar o no. La pregunta que nos formulamos fue la siguiente: ¿cómo son los comentarios argumentativos multimodales que se intercambian entre los grupos?, ¿les ayudan a aprender?

Marco teórico

Los referentes teóricos principales que se tuvieron en cuenta para el diseño y aplicación de la secuencia son algunos principios y propuestas del plan

didáctico del modelo de argumentación en el comentario de textos (ARCO) de Caro y González-García (2018), la evaluación formadora (Nunziati, 1990) para desarrollar las capacidades de autorregulación en la elaboración y recepción de los comentarios de los compañeros (Sanmartí, 2019; Gros y Cano, 2021), la concepción de la retroacción como un proceso interactivo y de acción entre iguales (Cano, Pons y Lluch, 2020) y la creación e interpretación de textos multimodales bajo el enfoque educativo basado en competencias para el desarrollo de la competencia digital docente (Lázaro, Usart y Gisbert, 2019).

El diseño y creación del género discursivo de la página web es una práctica lectora y escritora multimodal auténtica que sirve a los estudiantes para su desenvolvimiento comunicativa y digital en los distintos contextos profesionales. Para ello, del modelo ARCO, en el contexto del proyecto I+D+i cuyo acrónimo es IARCO (PGC2018-101457-B-I00), nos interesó la propuesta didáctica del comentario de textos a partir de un modelo dialógico holístico de la argumentación de cualquier tipo de texto, concretamente las tres facetas dialógicas (diálogo con los textos en sus contextos, diálogo con las personas y diálogo con uno mismo) (Caro y González-García, 2018, p. 155), y algunos indicadores de las seis dimensiones de la rúbrica de evaluación diseñada (Caro y González-García, 2018, p. 187--198). Todo ello se tuvo en cuenta para diseñar la secuencia didáctica, entendida como una metodología activa de aprendizaje en que las actividades de lectura y escritura realizadas culminan con un producto final (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001; Camps, 2003; Tobón, Pimienta y García, 2010). Siguiendo a Camps (2003), la secuencia didáctica implementada se organizó alrededor de actividades para cada una de las tres fases: inicial o preparación, desarrollo y evaluación que finalizaron con la creación de la página web para cada escuela (véase anexo 1).

El 4 de mayo de 2022, la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (BOE, núm. 116, de 16 de mayo de 2022). Dicho acuerdo establece los procedimientos para la acreditación de la CDD en los siguientes niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2, siendo reconocida por todas las administraciones educativas. El objetivo que persigue es que todos los docentes del país utilicen la tecnología en su profesión, y de esta forma mejorar en este campo respecto a Europa. Se evidencia la importancia, necesidad y voluntad por impulsar la CDD, que Lázaro, Usart y Gisbert (2019) definen como “un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que el docente debe desarrollar para poder incorporar las tecnologías digitales a su práctica y a su desarrollo profesional” (p. 75). La innovación educativa que se presenta fomenta el desarrollo de la CDD, puesto que previamente

se había detectado que las alumnas mostraban ciertas inseguridades o dificultades al integrarla en sus prácticas curriculares. Además, respondía también a un objetivo que se había planteado la facultad respecto al fomento de la CDD.

Las propuestas del Marco Global de la Competencia para Aprender en la Era Digital y el Marco Global de la Competencia Educadora en la Era Digital (Trujillo et al., 2020) se suman a lo anterior, pero desde un punto de vista distinto, que también se incorporó en la secuencia. Un nuevo lenguaje para describir competencias a partir de tres identidades que asume el individuo: como ciudadano, ante el conocimiento y como persona en conexión. Estas tres identidades apuntan a diversos roles, funciones y prácticas que permiten entender la complejidad del aprendizaje en el siglo XXI, así como su carácter holístico, dinámico y líquido en red. Sobre estos aspectos se debatió ampliamente durante las sesiones presenciales a partir de las dificultades y dudas que iban surgiendo.

Otro aspecto fundamental de la secuencia consistió en el tratamiento de la evaluación formadora de Nunziati (1990) y formativa, poniendo la mirada en el *feedback* entre iguales durante todo el proceso de elaboración de la carpeta de aprendizaje digital. Gros y Cano (2021) justifican la incorporación de la tecnología para favorecer la participación de los aprendices, pero la clave fundamental reside en la implicación del alumnado a través del “*feedback* como acción” (Cano, Pons y Lluch, 2020, p. 5). En este tipo de *feedback*, el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y evaluación, se le invita a involucrarse activamente para aplicar los comentarios recibidos de los otros grupos. Ello facilita la evaluación sostenible que, según las autoras, se denomina juicio evaluativo. Citando sus palabras: “El juicio evaluativo, (...) puede contribuir al aprendizaje autorregulado (control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, a través de estrategias personales) y al desarrollo de la competencia de aprender a aprender” (Gros y Cano, 2021, p. 110).

Dichos aspectos se potenciaron en la secuencia pidiendo a cada grupo de escuela que escribieran comentarios argumentativos multimodales para el diseño general de la página web y la creación de los dos apartados comunes. Mediante el uso de la plataforma OneNote, virtual y colaborativa, cada grupo de escuela escribía comentarios a modo de *feedback* a lo que iban editando el resto de compañeras de las otras escuelas. Cada grupo podía decidir si los aceptaba o no, o si necesitaba más información para llevarlos a cabo, de modo que se favoreció la autorregulación a nivel individual y grupal (Gros y Cano, 2021; Sanmartí, 2019).

Metodología

La investigación es de carácter exploratorio y se enmarca dentro de la metodología cualitativa, estructurada bajo los parámetros del paradigma

interpretativo con el fin de observar la innovación para describir su funcionamiento y mejorar su implementación. La pregunta inicial del curso 2020--2021 fue la siguiente: ¿cómo son los comentarios argumentativos digitales escritos por y entre iguales (*feedback*) para dos apartados de la carpeta de aprendizaje? ¿Les sirven para aprender? A partir de los resultados obtenidos, se introdujeron algunos pequeños cambios en la secuencia para la implementación en el curso 2021--2022.

La **muestra** elegida fueron dos grupos de seminario de las prácticas de primaria del 5.º curso de la doble titulación GMEI-GMEP de la facultad de educación. Un total de 12 alumnas cada curso, repartidas en 4 escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona, tres de ellas repetidas los dos cursos (UNI, RAM y ABA) y el resto diferentes (EDU y LLE), puesto que depende de las preferencias geográficas de las alumnas (véase la tabla 1). Al seminario del curso 2020--2021 se aplicó una secuencia didáctica creada *ad hoc* (véase anexo 1).

Tabla 1. Escuelas y alumnas participantes por curso

Escuelas	N.º alumnas 2020--2021	N.º alumnas 2021--2022
UNI	2	3
RAM	4	4
ABA	4	3
EDU	2	0
LLE	0	2
Total	12	12

Fuente: Elaboración propia.

El **instrumento de recogida de datos** para los dos cursos fueron los comentarios argumentativos digitales generados en grupo para cada escuela en la plataforma OneNote, en una libreta que se creó para tenerlo todo ordenado y organizado. Este proceso de *feedback* se llevó a cabo dos veces cada curso, puesto que se daba para la creación de dos apartados concretos de la carpeta: “La escuela y su entorno” (EE) y “La escuela, un lugar para aprender”. Se diseñó una secuencia *ad hoc* para llevarlo a cabo (véase anexos 1 y 2).

El **objeto de estudio** del curso 2020--2021 fueron los 24 comentarios elaborados como retroacción entre los grupos de las cuatro escuelas mediante el OneNote para los apartados EE y EA de la página web. Para el curso 2021--2022 se analizaron los otros 24 comentarios elaborados. La consigna que se les dio a los dos grupos fue la misma, que tenían que ser multimodales para aprovechar

todos los recursos digitales de los que disponían, pero en la última secuencia se introdujeron algunos cambios.

Proceso

El proceso llevado a cabo se distribuye en distintas fases para cada curso (tabla 2).

Tabla 2. Proceso de la implementación de la innovación

Curso 2020--2021		
Fase	Tiempo	Acción
1	Septiembre 2020	Diseño de la secuencia (véase anexo 1). Sincrónica y virtual
2	Septiembre 2020	<ul style="list-style-type: none"> -- Inicio de la secuencia y creación de la página web en grupo y por escuelas, apartados: presentación personal y "La escuela y su entorno" (EE). -- Se comparten y acuerdan indicadores sobre la redacción de los comentarios multimodales.
3	Octubre 2020	<ul style="list-style-type: none"> -- Cada grupo de cada escuela escribe los comentarios argumentativos multimodales en el OneNote y lee los que le han escrito. Se aclaran dudas virtualmente y pueden decidir introducir o no los cambios sugeridos. -- Empiezan a elaborar el contenido del apartado "La escuela, un lugar para aprender" (EA).
4	Noviembre 2020	<ul style="list-style-type: none"> -- Cada grupo de cada escuela escribe los comentarios argumentativos multimodales en el OneNote y lee los que le han escrito del apartado "La escuela, un lugar para aprender".
5	Enero 2021	<ul style="list-style-type: none"> -- Cada grupo cierra definitivamente los dos apartados digitales de la carpeta y entre ellos tienen que escribir un comentario cualitativo final del resultado y poner un número numérico en el OneNote. -- Se comparten las puntuaciones y se valora la experiencia llevada a cabo. Se finalizan las acciones por parte de las estudiantes.
6	Abril 2021	<ul style="list-style-type: none"> -- La profesora analiza los 24 comentarios digitales generados en grupo para cada escuela, 12 para el apartado EE y los otros 12 para el EA. -- También se analizan los comentarios finales cualitativos y cuantitativos sobre la experiencia llevada a cabo para introducir mejoras.

Tabla 2. Continúa

Curso 2021--2022		
7	Junio 2021	- Reajuste de la secuencia didáctica (véase anexo 2) en la que se introducen más ejemplos concretos de la redacción de comentarios argumentativos e instrumentos de evaluación.
8	Septiembre-Diciembre 2021	- Implementación de la secuencia 2, de forma presencial y sincrónica, pero con la redacción de los comentarios argumentativos multimodales de forma digital con el OneNote.
9	Enero 2022	- Valoración cualitativa y cuantitativa por parte de las estudiantes de la secuencia y del resultado final de la página web.
10	Abril 2022	- La profesora analiza los nuevos 24 comentarios digitales generados en grupo para cada escuela, 12 para el apartado EE y los otros 12 para el EA para comprobar si las mejoras introducidas han surgido efecto.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los datos y resultados

Los datos de la investigación son los 48 comentarios argumentativos escritos a modo de *feedback* entre todas las escuelas, durante los dos cursos (24 en cada uno). Se realizó un análisis de contenido manual (Bardin, 1996; Ruiz, 2021) de los conceptos e ideas, que consistió en la lectura y relectura de los comentarios, para irlos clasificando en siete categorías apriorísticas, algunas de ellas adaptadas de la rúbrica de evaluación de Caro y González-García (2018 187--198) del modelo didáctico IARCO. Éstas son las siguientes: 1. Estructura de redacción del comentario en dos apartados (contenido y género discursivo web); 2. Argumentos positivos; 3. Argumentos para mejorar; 4. Argumentos multimodales; 5. Corrección discursiva; 6. Coherencia discursiva, y 7. Interpretación crítica de la página web. Se compartieron con las alumnas antes de iniciar la redacción de los mismos.

Las imágenes 1 y 2 muestran ejemplos reales de redacción en el OneNote de los comentarios multimodales por parte de las alumnas de cada escuela sobre el apartado concreto de "La escuela y su entorno". Los 48 comentarios que se analizaron son como estos. A nivel formal, en la figura 2 aparecen comentarios en color naranja. Son las respuestas que la escuela que los recibe escribe para justificar si aceptan los cambios o no, una mejora que se incorporó en la secuencia 2 (véase anexo 2).

Los resultados obtenidos más destacados del curso 2020--2021 pusieron de manifiesto que tres de los cuatro grupos siguieron la estructura de redacción del comentario acordada (un apartado para contenido y otro sobre el formato) e incluyeron básicamente argumentos positivos y de mejora. Sobre la estructura, se observó que, si bien para el primer comentario EE funcionó el hecho de dividirla en contenido y género discursivo, en el segundo, los comentarios del contenido se sustentaban con aportaciones multimodales concretas. En este punto se observó una evolución positiva sobre la concepción multimodal del contenido. La corrección discursiva, relacionada con la correcta redacción del comentario y extensión mínima, también se logró en todos los grupos menos uno. Otro aspecto positivo fue que tres de las cuatro escuelas hicieron una interpretación crítica del contenido de cada apartado de la página web de sus compañeros, es decir, que los comentarios escritos mostraban que habían analizado correctamente la página y lo que se esperaba que tenía que contener. Sin embargo, cabe destacar que ninguna de las 4 escuelas utilizó argumentos multimodales en el primer comentario que escribió sobre el apartado EE.

Puesto que seguimos el modelo dialógico propuesto por ARCO, lo hablamos virtualmente en los seminarios y coincidieron en que tenían algunas dificultades para introducir este tipo de comentarios, a los que no estaban acostumbradas porque nunca lo habían hecho antes. Compartimos ideas y estrategias que luego incluyeron 3 de las 4 escuelas en los comentarios posteriores para el apartado EA. Sobre lo multimodal, reconocieron que les resultó difícil cambiar el trabajo escrito de la memoria por el formato multimodal web. En relación con la coherencia discursiva, basada en que la redacción del comentario siguiera una unidad de estilo y formato, se observó que solo lo mantuvo la escuela UNI, ya que los dos comentarios del resto de escuelas mezclan estilos y formatos distintos dentro del mismo comentario.

Los aspectos que habían generado más dificultad, la inclusión de argumentos multimodales en los comentarios y la coherencia discursiva en la redacción, se trataron de forma específica en la secuencia 2 (véase anexo) mediante la ejemplificación y comentarios concretos de lo que habían realizado sus compañeras. Contar con este material fue clave para aclarar dudas y abordar propuestas diversas. Asimismo, el tema de la multimodalidad se trabajó con otros ejemplos educativos. Teniendo todo esto en cuenta, el análisis de los 24 comentarios del curso 2021--2022 mostró lo siguiente. En relación con la estructura de redacción del comentario, sucedió lo mismo que el curso anterior. En un inicio, separaron los comentarios del contenido de los del género discursivo web. En cambio, la segunda vez que tuvieron que escribirlos, lo hicieron de forma más global. Pensamos que es una buena opción mantenerlo de forma flexible.

Todos los grupos escribieron argumentos positivos y de mejora para los dos apartados. Por lo que concierne a los comentarios multimodales, hubo una gran diferencia respecto al curso anterior. Los incluyeron en el apartado EE tímidamente, y de forma más completa todos los grupos los incrementaron en el segundo comentario, con recursos concretos y propuestas claras de redacción de la información para que fuera más multimodal (véase figura 2). Sin embargo, en el cuestionario final de valoración un tercio de las alumnas de los dos cursos manifestaron que necesitan más formación sobre lo multimodal y lo digital, que habían aprendido mucho, pero querían seguir profundizando con ello. Así lo expresó E16 (22): “Personalmente intentaría reforzar más la multimodalidad de los contenidos creados en la carpeta digital”. Se observó una mejora cualitativa en la redacción de los comentarios argumentativos multimodales, mejora que por parte de las alumnas fue valorada con un 8,5 % como aprendizaje. Cabe destacar que se insistió mucho en este indicador, como también en el de la coherencia discursiva. Mientras que tres de los cuatro grupos lo mantuvieron en los primeros comentarios, al final, todos lo consiguieron, el texto mostraba unidad discursiva. Los cuatro grupos hicieron una interpretación crítica del contenido de los dos apartados creados (EE y EA) de la página web.

Para comprobar si con la innovación habían aprendido, pasamos un cuestionario al final de la secuencia a los dos cursos, del que solo reproducimos tres preguntas relacionadas con la experiencia narrada.

Tabla 3. Preguntas sobre la secuencia

Preguntas sobre la secuencia	Puntuación del curso 2020--2021 (sobre 10)	Puntuación del curso 2021--2022 (sobre 10)
Realización de dos apartados virtuales de la carpeta	7,9	8,5
Procedimiento para dar y recibir <i>feedback</i>	8,4	8,5
Aprendizaje sobre la multimodalidad	7	8,2

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 3, las puntuaciones del segundo curso son todas más elevadas, puesto que la experiencia previa nos permitió insistir más en los puntos más débiles aportando más actividades y ejemplos. En definitiva, podemos afirmar que la redacción de comentarios multimodales a modo de *feedback* (IARCO) fue una innovación en la que aprendieron.

A modo de síntesis, cerramos este apartado con las palabras de una alumna que expresa su opinión.

Creo que haber podido realizar los dos apartados de la carpeta conjuntamente con 3 compañeras más de la misma escuela ha sido una buena experiencia. Nos hemos organizado bien y el resultado final ha sido bueno. Además, haberlo realizado utilizando formatos diversos ha sido una manera diferente a la que no estábamos acostumbradas para presentar la información de una memoria de prácticas. Personalmente, pienso que ha sido más significativa y atractiva a la hora de realizar la tarea. Por otro lado, haber tenido que valorar y aportar feedback a las webs de las otras compañeras nos ha permitido reflexionar sobre la nuestra propia y, a la vez, recibir los comentarios de otras compañeras que han contribuido muchísimo en la mejora de los contenidos y de la web E19 (22).

Conclusiones

Todos somos aprendices en la era digital, especialmente, las personas que nos dedicamos a la educación (Trujillo et al., 2020). En este contexto, los verbos clásicos de “aprender” y “enseñar” se están readaptando y reajustando a la multiplicidad de lenguajes y soportes con los que convivimos. La educación superior debiera liderar y garantizar el cambio de paradigma comunicativo que está emergiendo, facilitando herramientas tecnológicas y didácticas que faciliten la transposición didáctica a las aulas de infantil y primaria. Con esta finalidad se diseñó la innovación educativa presentada, sustentada por los siguientes conceptos teóricos: multimodalidad, *feedback* como acción, evaluación formativa entre iguales, carpeta digital de aprendizaje, competencia digital y modelo didáctico de argumentación I (ARCO).

Después de haberla llevado a cabo durante dos cursos académicos, los resultados obtenidos fueron positivos. Las participantes manifestaron que aprendieron y valoraron la experiencia de forma muy satisfactoria. Además, el producto final realizado es otra prueba de ello. Los ocho grupos participantes de los dos cursos elaboraron el contenido web multimodal de dos apartados de la carpeta de aprendizaje en grupo. Contenidos que fueron mejorando gracias al tipo de *feedback* que se iban dando entre ellas. Durante la elaboración de la carpeta, podían decidir si querían finalizarla de forma híbrida o seguir digitalmente. Mientras que solo la mitad de las alumnas del curso 2020--2021 decidieron terminar la carpeta en la web que habían iniciado, todas las del curso 2021--2022 la realizaron digitalmente. Afirmaron que de esta forma aprendían más y les serviría para su práctica profesional, que la mayoría iniciaría en septiembre de 2022. La experiencia les ha servido para desarrollar la CDD conjuntamente. En palabras de E3 (21): “He aprendido

mucho de mis compañeras y me sentí acompañada cuando tenía dudas y contratiempos”.

Por lo que respecta al uso de la multimodalidad digital, las alumnas mostraron desconocimiento y, a la vez, interés por profundizar en ello. Reconocieron que les resultó difícil cambiar el trabajo escrito de la memoria por el formato multimodal web. Solo un tercio (8 alumnas) habían diseñado una página web o contenido digital durante los años anteriores, y se sentían un poco inseguras. Los comentarios argumentativos digitales fueron de gran ayuda, así como el trabajo previo que se fue realizando y la consulta de las páginas web diseñadas previamente. Por todo ello, consideramos que es fundamental que los profesores de educación superior brindemos oportunidades abiertas de aprendizaje multimodal y digital en las futuras docentes. La CDD se tiene que trabajar transversalmente en la formación inicial de maestros con tareas coordinadas en los cursos del grado que aborden cada una de las dimensiones, apostando también por la alfabetización multimodal (Manghi, 2011). En palabras de Suárez (2017, p. 132): “En la era digital, debe considerarse la comunicación de modo multidimensional, lo que permite al lector (que también es un espectador y un interlocutor en el episodio comunicativo) escoger su propio camino comunicativo”.

Una diferencia importante que se apreció en los dos cursos fue entre los seminarios virtuales y los presenciales. La secuencia del curso 2020–2021 se realizó íntegramente de forma virtual sincrónica, todos estábamos aprendiendo a dinamizar seminarios en pantalla buscando recursos digitales. Así fue como empezamos a utilizar el OneNote para favorecer el trabajo entre iguales y para escribir de forma colaborativa los comentarios argumentativos a modo de *feedback*. La herramienta fue de gran ayuda, por este motivo, decidimos mantenerla el curso siguiente, a pesar de que las clases fueran presenciales. Las ventajas que ofrecía se multiplicaron al poder compartir dudas e inquietudes de forma presencial en clase, puesto que seguimos el modelo dialógico ARCO para la argumentación oral y escrita, que aportó muchos beneficios a la secuencia didáctica. El trabajo por grupos era más fluido, las dudas y consultas se podían aclarar de forma más rápida y espontánea. Para la redacción de los comentarios argumentativos, fue de gran ayuda contar con ejemplos de lo que habían escrito las compañeras en el curso anterior.

Para finalizar, cabe mencionar las limitaciones de toda investigación cualitativa interpretativa en la que la investigadora forma parte integrante de ella. Por este motivo, la secuencia debería ser implementada por otros profesores para experimentarla y mejorarla.

Agradecimiento

Esta investigación se deriva del Proyecto I+D+i titulado “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” (ref. PGC2018-101457-B-100), financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- Adell, J., Castañeda, L., y Esteve, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21, 51-51. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- BOE núm. 116, de 16 de mayo de 2022. *Marco de referencia de la competencia digital docente* BOE-A-2022-8042, <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/5>, pp. 67979 a 68026.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Cano, E., Pons, L. y Lluch, L. (2020). *Guía Feedback en la educación superior*. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171126/1/Guia_feedback_Educacio_Superior_Cano_Pons_Lluch_CASTELLANO.pdf
- Caro, M. T. y González, M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.
- Cassany, D. (2020). Enseñar en época de la COVID-19. *Revista El Educador*, 4-19.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (eds.). (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 1: 1ère, 2e. De Boeck.
- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: *Revisión sistemática*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Aljibe.
- Lázaro-Cantabrana, J., Usart-Rodríguez, M. y Gisbert-Cervera, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New*

- Approaches in Educational Research*, 8(1), 73--78. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.370>
- Manghi, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educati*, (22), 3--14.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47--64.
- Ruiz, A. (2021). *El contenido y su análisis: Enfoque y proceso*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/179232>
- Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Octaedro.
- Suárez, M. (2017). El portafolis digital com a oportunitat per aprendre multimodalitat. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 1, 130--141.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Trujillo, F., Álvarez, D., Montes, R., Segura, A. y García, M. J. (2020). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Fundación ProFuturo. <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2020/11/profuturo-marco-competencial-es.pdf>
- Usart, M., Lázaro, J. L., y Gisbert, M. (2020). Validación de una herramienta para autoevaluar la competencia digital docente. *Educación XXI*, 24(1), 353--373. <https://doi.org/10.5944/educxx1.27080>
- Unesco (2020). *The digital transformation of education: connecting schools, empowering learners*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374309>

Anexos

Secuencia 1 del diseño e implementación de la página web para la carpeta de aprendizaje del curso 2020--2021

La secuencia consta de 9 sesiones aproximadamente de 1,5 h virtual sincrónica. El total de seminarios virtuales fue de 17, de 2 horas cada uno. Curso 2020--2021

Fase de inicio o preparación

Actividades	Sesión del seminario	Agentes implicados	Plataforma y recursos
1.-Presentación de la tarea, la consigna y visualización de las páginas web creadas el curso anterior. Se muestran los criterios de evaluación adaptados del modelo IARCO para comentarlos.	2	Profesora y alumnos	BBCollaborate sincrónica (BBCS) Aula virtual moodle (AVM)

2. –Elección del programa para elaborar la página web y empezar a realizar manualmente el diseño de los apartados generales para comentarlo en grupo. –Muestra de recursos virtuales para buscar material audiovisual de acceso libre, etc. Fase de desarrollo	2--3	Profesora y grupos de alumnas por escuelas	BBCS AVM Wix
3. Elaboración del índice y búsqueda de contenidos para el apartado “La escuela y su entorno” (EE).	3	Grupos por escuelas	BBCS AVM
4. Diseño web de la presentación de cada miembro del grupo, del apartado concreto y de la navegación general.	3--4	Grupos por escuelas	BBCS AVM
5. Explicación de los comentarios argumentativos que se emplearán para escribir los comentarios de retroacción a cada grupo sobre el apartado “La escuela y su entorno” (EE) con base en los criterios de evaluación acordados y los adaptados del modelo IARCO.	5--6	Profesora, grupos por escuelas y grupo clase	BBCS Symboloo AVM OneNote para comentarios a cada escuela
6. Puesta en común de los comentarios escritos para cada escuela, las dudas y el producto final del apartado creado en la página web según los criterios acordados. Revisión de nuevo del apartado EE de la página web.	7	Grupo clase y profesora	BBCS AVM
7. Elaboración del índice y contenidos y web para el apartado “La escuela, un lugar para aprender” (EA).	7--8	Grupos por escuelas y grupo clase	BBCS, Wix AVM
8. Cada grupo escribe los comentarios para el resto de escuelas del apartado “La escuela y su entorno” (EE) y se hace de nuevo una puesta en común para aclarar dudas y revisarlos a partir de los comentarios anteriores.	10	Grupos por escuelas y grupo clase	BBCS, Wix Onenote AVM
Fase de síntesis o evaluación			
9. Valoración final de la página web mediante una retroacción cualitativa y una puntuación numérica del producto final elaborado y del proceso llevado a cabo (individual y en grupo). Valoración de la experiencia contestando un cuestionario.	11	Grupos por escuelas y profesora	BBCS, AVM OneNote Wix

Secuencia 2 del diseño e implementación de la página web para la carpeta de aprendizaje del curso 2021--2022

La secuencia consta de 9 sesiones aproximadamente de 1,5 h presenciales sincrónicas. El total de seminarios fue de 17, de 2 horas cada uno.

Fase de inicio o preparación

Actividades	Sesión del seminario	Agentes implicados	Recursos
1.--Presentación de la tarea, la consigna y visualización de las páginas web creadas el curso anterior. Se muestran los criterios de evaluación adaptados del modelo IARCO para comentarlos.	2	Profesora y alumnos	Aula virtual <i>moodle</i> (AVM) Páginas web creadas el curso anterior
2. --Elección del programa para elaborar la página web y empezar a realizar manualmente el diseño de los apartados generales para comentarlo en grupo. --Muestra de recursos virtuales para buscar material audiovisual de acceso libre, etc. * Análisis de contenidos multimodales relacionados con la educación.	2--3	Profesora y grupos de alumnas por escuelas	AVM
Fase de desarrollo			
3. Elaboración del índice y búsqueda de contenidos para el apartado "La escuela y su entorno" (EE).	3	Grupos por escuelas	* 4 páginas web creadas curso 2020 AVM
4. Diseño web de la presentación de cada miembro del grupo, del apartado concreto y de la navegación general. * Muestra de infografías multimodales de presentaciones profesionales.	3--4	Grupos por escuelas	* 4 páginas web creadas curso 2020. AVM
5. Explicación de los comentarios argumentativos que se emplearán para escribir los comentarios de retroacción a cada grupo sobre el apartado "La escuela y su entorno" (EE) con base en los criterios de evaluación acordados y los adaptados del modelo IARCO.	5--6	Profesora, grupos por escuelas y grupo clase	*Ejemplos del OneNote del curso anterior para analizarlos según cada indicador

<p>6. Puesta en común de los comentarios escritos para cada escuela, las dudas y el producto final del apartado creado en la página web según los criterios acordados. Revisión de nuevo del apartado EE de la página web. * Se pide a cada grupo que en el OneNote indique en la redacción con otro color si acepta o no el comentario de mejora sugerido, y lo justifique.</p>	7	Grupo clase y profesora	*Ejemplos concretos del curso 2022 para compartirlos OneNote AVM
<p>7. Elaboración del índice y contenidos web para el apartado "La escuela, un lugar para aprender" (EA).</p>	7--8	Grupos por escuelas y grupo clase	OneNote AVM
<p>8. Cada grupo escribe los comentarios para el resto de escuelas del apartado "La escuela y su entorno" (EE) y se hace de nuevo una puesta en común para aclarar dudas y revisarlos a partir de los comentarios anteriores. Fase de síntesis o evaluación</p>	10	Grupos por escuelas y grupo clase	OneNote AVM
<p>9. Valoración final de la página web mediante una retroacción cualitativa y una puntuación numérica del producto final elaborado y del proceso llevado a cabo (individual y en grupo).</p>	11	Grupos por escuelas y profesora	OneNote *Cuestionario en línea
