

# Integración de competencias transversales a través de la implementación de competencias digitales en la asignatura de Gramática II

## Integrating transversal competences through the implementation of digital competences in the Grammar II module

Isabel Herrando-Rodrigo<sup>1</sup>  
herrando@unizar.es

<sup>1</sup>Departamento de Filología Inglesa y Alemana  
Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

**Resumen-** El presente trabajo describe una práctica docente planteada en dos fases (la primera en el curso 2018-19 y la segunda en el 2019-20), en la que se quiere trabajar la integración de competencias transversales mediante la implementación de competencias digitales en una asignatura con un diseño curricular y un planteamiento docente muy tradicional basados en la Gramática Sistemática Funcional de la lengua inglesa. Por ese motivo, y para integrar con garantías de éxito estas competencias que, a su vez, animan a una actitud proactiva entre el alumnado y, que les conducen a una empleabilidad más efectiva, en la fase 1 se ha llevado a cabo la primera parte de la experiencia a modo de pilotaje en el grupo de la tarde de la asignatura de Gramática II. La evaluación de los resultados de este pilotaje ha ayudado a diseñar la fase 2. Además, los resultados obtenidos mediante las herramientas *Socrative* y *Google Apps* apuntan a que el alumnado es mucho más consciente (y responsable) de su proceso de aprendizaje y de las ventajas de establecer conexiones entre los contenidos que se adquieren en la asignatura y su aplicación en su futura actividad profesional.

**Palabras clave:** *Competencias digitales, competencias transversales, empleabilidad, actitud proactiva, autoreflexión del proceso de aprendizaje, Gramática II.*

**Abstract-** This study describes in two phases (the first one taking place in 2018-19 and the second in 2019-20) how to integrate transversal competences through the implementation of digital competences in a module on Systemic Functional Grammar designed and taught from a traditional approach. Thus, to successfully integrate these competences promoting a proactivity attitudes among students -which would lead them to a more solid employability, phase 1 took place in the evening group of *Gramática II* module as a pilot study. Results from this phase have aided to shape the second phase. In addition, results obtained from *Socrative* and *Google Apps* yield that students are more aware of -and responsible- of their learning process and of the advantages of associating the module contents with their future professional activity

**Keywords:** *Digital competences, transversal competences, employability proactive attitude, self-reflection learning, Grammar II*

### 1. INTRODUCCIÓN

Como sabemos, la convergencia europea, supuso una nueva conceptualización de la enseñanza universitaria. La conceptualización del sistema de transferencia de créditos (ECTS), el aprendizaje a partir de competencias y criterios comparables que garantizaran la calidad, la relevancia de la acción tutorial y un sistema de movilidad de estudiantes, profesorado y personal administrativo (véase la potenciación del programa de movilidad Erasmus +), fueron factores que marcaron la adaptación de los diseños curriculares, los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y el replanteamiento del papel que desempeñaban tanto docentes como discentes. La adaptación de los estudios superiores existentes en las universidades españolas al nuevo marco establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), impulsó la elaboración de nuevos planes de estudio, así como la implantación de nuevos modelos de enseñanza, la reconceptualización de los procesos de aprendizaje del alumnado y la creación de un sistema de garantía de esta nueva conceptualización de calidad formativa.

Cabe destacar que la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (LOU),<sup>1</sup> establece en su primer artículo que la universidad como institución presta un servicio público a la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. En otras palabras, las universidades públicas españolas no pueden perder de vista que tienen que ser creadoras de conocimiento científico. A parte de contribuir a la ciencia, la creación de este conocimiento debe ser aplicado a la formación de futuros profesionales competentes. Por ello, nosotros como personal docente e investigador debemos ser conscientes de este equilibrio entre la investigación y la docencia ya que también

<sup>1</sup> Ver BOE núm. 307, 24 diciembre 2001.

Recuperado de:  
<https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

es parte de nuestra transferencia a la sociedad. Seis años más tarde, la LOU 4/2007,<sup>2</sup> insiste en el papel fundamental que la universidad debería tener en la formación de futuros profesionales competentes:

“Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico. También han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa.”

En esta misma línea el Real Decreto 1393/2007 establece la ordenación de las enseñanzas universitarias generando sistemas de garantía de la calidad y transparencia a través de la planificación de contenidos y resultados de aprendizaje específicos, además de insistir en las competencias de los estudiantes y su empleabilidad. Aunque este Real Decreto supuso el impulso definitivo de la universidad española hacia la Convergencia en el EEES, el presente trabajo pretende implementar la adquisición de competencias digitales y transversales (CD y CT) en el Grado de Estudios Ingleses ya que, debido a la naturaleza de los contenidos a adquirir en dicho Grado, se podría afirmar que no estamos introduciendo de forma efectiva aspectos que no solo facilitarían su adquisición sino que también nos acercarían a docentes y discentes a alcanzar los objetivos de la titulación y preparando mejor a nuestros egresados ante perfiles profesionales más reales.

Zabalza (2002) señala en su libro *La enseñanza universitaria. El escenario y los protagonistas*, que nuestro contexto actual debemos asumir una nueva visión del alumnado y del proceso de aprendizaje. Nuestros estudiantes, representantes de la realidad educativa y social del siglo XXI, su proceso de aprendizaje y su contexto, nos invitan a plantear objetivos a medio y largo plazo, a mantener una orientación basada en el desarrollo personal, a valorar preferentemente las capacidades de alto nivel, actualizar y dinamizar los contenidos del currículum así como las metodologías empleadas. Es por esto que la formación se debería entender no sólo como una cualificación sino como la adquisición de un conjunto de competencias. En un estudio posterior, en *Planificación de la docencia de la universidad. Elaboración de las guías docentes*, Zabalza y Zabalza (2010) insisten, con acierto, en que el proceso de convergencia al EEES no solo ha supuesto modificaciones en el nivel legislativo e institucional, sino también en el nivel docente. Se ha pasado de un modelo en el que lo esencial eran los contenidos, la metodología se basaba en la presencialidad (clases magistrales) y la unidad de medida era el trabajo del profesorado, a un modelo que prima el aprendizaje, el desarrollo de estrategias que fomenten la autonomía y la capacidad de aprender a aprender, en el que el discente se convierte en protagonista y en el que la medida de trabajo es su trabajo (ECTS). Además, en la nueva concepción de la universidad del aprender se subraya la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual implica que los años de estudio en la universidad harán capaces a los estudiantes de

<sup>2</sup> Ver BOE núm. 89, 13 abril 2007/7786

Recuperado de:  
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

manipular conocimientos, ponerlos al día, seleccionar lo que es apropiado en un contexto específico y poder continuar aprendiendo y formándose permanentemente.

Por todo ello, el papel del profesor/a ya no debe limitarse a meramente transmitir conocimientos, sino que hemos de promover el desarrollo de competencias y de estrategias de pensamiento que lleven a nuestros estudiantes a alcanzar aprendizajes significativos y profundos (Clark, 2009). Es por esto que esta experiencia docente o buena práctica se propone integrar las *competencias Digitales y Transversales*, fruto de una reflexión constante como docente, queriendo proporcionar al alumnado un aprendizaje significativo, adaptado sus características y necesidades, y fiel a la memoria de verificación y a los contenidos básicos, esenciales y obligatorios de todo filólogo/a debería poseer y manejar.

Esta iniciativa de innovación docente considera que nuestra realidad laboral diaria nos hace descuidar la integración de ciertas Competencias Transversales y Digitales que son competencias que deberían reforzar las funciones de toda universidad española para fomentar así la empleabilidad de los futuros egresados. Para asegurar un aprendizaje efectivo y significativo entre nuestro alumnado, debemos proporcionar una visión clara y, sobretodo, aplicable de la materia, demostrando la utilidad y potencialidad de los contenidos que transmitimos y enseñamos. Por ello, esta experiencia docente ha querido integrar estos dos grupos de competencias tan necesarios para la formación y empleabilidad de nuestros/as egresados/as en dos fases. Como se recoge más adelante, la primera fase tuvo lugar en el curso 2018-19 implementando una serie de subcompetencias digitales a modo de pilotaje en el grupo de tarde de la asignatura Gramática II. Tras evaluar los resultados y el diseño en base a los mismos de la siguiente acción, la fase 2 que se implementará en el curso 2019-20 en los tres grupos de la asignatura, integrará varias subcompetencias transversales dinamizando la asignatura la asignatura y adecuando así su planteamiento a las demandas sociales actuales y la empleabilidad potencial de nuestros egresados/as.

Según la Resolución del 7 de diciembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Empleo, por la que se publicó el Acuerdo del Consejo de Ministros de 7 de diciembre, y se aprobó el Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021,<sup>3</sup> los formadores, en nuestro caso los docentes universitarios, tenemos la responsabilidad de ofrecer escenarios y situaciones donde nuestros estudiantes puedan desarrollar las competencias digitales que favorezcan la adquisición de contenidos y la proactividad que más adelante favorezca su empleabilidad. Tomando como ejemplo el Plan de Alfabetización Tecnológica de Extremadura Competencia Digital<sup>4</sup> –DIGCOMP 2.1 (2019),<sup>5</sup> se podría considerar, una vez identificada nuestra brecha digital y la naturaleza del contenido y objetivos de Gramática II, favorecer la resolución de problemas con un uso creativo de las competencias digitales. Dentro de los tres pilares que se identifican en el marco de la Educación Superior; Información y Alfabetización Digital, Comunicación y

<sup>3</sup> Recuperado de:

<https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/08/pdfs/BOE-A-2018-16793.pdf>

<sup>4</sup> Recuperado de: <https://www.nccextremadura.org/>

<sup>5</sup> Este "plan" no se refiere a "*Digital Competence (DIGCOMP)*" en su versión 2.1 (2017).

Colaboración a través de las Tecnologías Digitales, y, la Creación de Contenidos Digitales, se pensó que, la inclusión de las modestas iniciativas como esta conduce a la adquisición y estabilización de algunas subcompetencias digitales mediante el uso de software libre *Socrative* y las Aplicaciones de Google; *Google Slides* y *Google forms* (accesibles de gratuitamente para miembros de la comunidad universitaria de la Universidad de Zaragoza).

Facilitando la reflexión del alumnado sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de estos recursos digitales, esta iniciativa pretende también integrar la adquisición y el trabajo de unas competencias transversales concretas (en la fase 2). Podemos definir las competencias Transversales (CT) como aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que aparecen en todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003). Se trata de un saber hacer muy complejo, por lo que es necesario concretarlas en resultados de aprendizaje más específicos. La sección 2 se centra a continuación en la necesidad de la realización de esta iniciativa, sus objetivos, contexto y público objetivo

## 2. CONTEXTO

Con la Convergencia de Bolonia (1999) y la contextualización promulgada por la Ley Orgánica y Reales Decretos comentados en la Introducción, esta asignatura ha mantenido los contenidos lingüísticos y teóricos basados en el análisis más complejo de las oraciones y la gramática del discurso, pero no ha hecho hincapié, hasta la fecha, en la necesidad de dar respuesta, de un modo más global, a las necesidades de empleabilidad de los futuros egresados.

Este trabajo plantea la posible mejora que los resultados de aprendizaje que la asignatura Gramática II alcanzarían implementando un número reducido de subcompetencias Digitales y Transversales en la impartición asignatura. Además, debido a la complejidad del contenido de la asignatura, enfrentar a los estudiantes a momentos de reflexión sobre su proceso de aprendizaje, pretende a) por un lado ayudarles identificar qué contenidos se están interiorizando con éxito y, b) a asociar los contenidos teóricos con futuras situaciones profesionales.

A modo de proyecto piloto, el público objetivo de esta innovación formativa han sido los 44 estudiantes matriculados en el grupo de la tarde de la asignatura Gramática II (asignatura basada en la gramática sistémica funcional de la lengua inglesa) que se imparte en el segundo semestre del segundo curso del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Zaragoza (código de la asignatura 27825). Es una asignatura que consta de 6 créditos ECTS ofertada en el Plan de Estudios del Grado en Estudios Ingleses con código 416. Durante el curso 2018-19, esta mejora se ha desarrollado en el grupo de tarde para estudiar el proceso y resultado de la misma, rediseñar la propuesta según estos resultados y, implementarla finalmente en los dos grupos de mañana y el grupo de la tarde.

## 3. DESCRIPCIÓN

<sup>6</sup> Al trabajar con estas aplicaciones, tanto *Socrative* como *Google Forms*, es imprescindible introducir y trabajar las CD

Como se ha indicado, esta acción de innovación consta de dos fases. En la primera fase se han utilizado dos recursos: *Socrative* (desarrollado en la subsección 3.1) y *Google forms* (desarrollado en la subsección 3.2). La intención era trabajar varias subcompetencias digitales para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje facilitando la reflexión al alumnado. Estas acciones, no sólo apelaba a responsabilizarse de la situación real de su proceso de adquisición de contenidos, sino que también les invitaba a realizar conexiones entre los contenidos léxico-gramaticales y su posible aplicación en su futura actividad profesional. Los estudiantes participaron libremente, siendo conocedores (así constaba en la introducción de cada recurso) que estas acciones tenían el fin de evaluar su utilidad de estas herramientas. Al participar se les insistió en que utilizaran nombres aleatorios para asegurar su anonimato.

### 3.1 *Socrative*: herramienta para autorreflexión del proceso de aprendizaje

Teniendo en cuenta que las lecciones magistrales de la asignatura pueden resultar complejas y para asegurar que la adquisición de contenido fuera de un modo significativo, se intentó mantener al alumnado activo e involucrado, facilitando la reflexión sobre las ideas escuchadas mediante el uso de los *Exit Tickets* que el recurso libre *Socrative* ofrecen. El uso de estos recursos digitales permite al profesorado evaluar el grado de comprensión y decidir cómo continuar las explicaciones, cómo planificar la próxima lección magistral o si es conveniente replantear alguna tarea, tal y como se indica a continuación. Los estudiantes pueden hacerle llegar al profesor/a de anonimamente (si se quiere) tres cuestiones:

- 1) qué tal ha entendido los contenidos tratados en la clase de ese día (desde A-totally got it, hasta D-Not at all)
- 2) qué es lo que ha aprendido en clase
- 3) aquellas preguntas que no se ha atrevido a realizar en clase.

El 25 de febrero se propuso al alumnado el primer *Exit Ticket*, facilitado por esta plataforma en la *Room* creada por la candidata el 19 de febrero de 2019 para esta asignatura (HERRANDO), cuando faltaban 2 minutos para acabar la clase. Normalmente han asistido a clase una media de 35 estudiantes, y el número de estudiantes que repetían su participación en la asignatura, por no haberla superado en convocatorias anteriores, era considerable (4 estudiantes que asistían a clase con asiduidad de 5 estudiantes “repetidores” matriculados en este grupo). Esta experiencia le permitió obtener un diagnóstico real del desarrollo de los contenidos y de cómo los estudiantes iban interiorizando las nociones y enfoques planteados.

El hecho de utilizar los teléfonos móviles y dispositivos electrónicos de los estudiantes no sólo rompe el ritmo y entretiene al alumnado a modo de “gamificación” del aprendizaje, sino que ayuda al docente, y gestor del aula, a recordar que únicamente en estas actividades es cuando se puede utilizar el teléfono móvil en clase. Automáticamente se genera un archivo descargable en Excel y PDF accesible gratuitamente en esta página durante los quince días siguientes a la realización del *Exit Ticket*. Si los estudiantes firman con su nombre, se puede hacer un seguimiento individual del alumnado y,<sup>6</sup> sobretodo, no dar por sentado el desarrollo y

4.1, 4.2 y 5.4 relativas a la protección digital de su identidad y seguridad.

adquisición de los contenidos. Por ejemplo, con el primer informe me di cuenta que los estudiantes son perfectamente conocedores del programa de la asignatura y ellos mismos son capaces de verbalizar que lo único que les falta es estudio personal y más práctica “real” (análisis de texto). Además, de incidir en cuatro aspectos que me pareció interesante retomar en la siguiente sesión, decidí seguir con el temario, confiada en que mis estudiantes seguían la asignatura y no me detuve por exceso de celo -pensar que no me siguen- en repetir aspectos que yo creía difíciles. Esta actividad se repitió en 5 ocasiones cuando se terminaba de importar unidades docentes claves (25 de febrero, 19 de marzo, 9 de abril, 13 y 27 de mayo de 2019). Cabe señalar que, además de trabajar otras competencias (básicas, generales, específicas y transversales), esta actividad basada en el uso de los *Exit Ticket* del programa libre *Socrative*, trabaja 7 de las 9 CD seleccionadas para poder ser introducidas en el desarrollo de la asignatura Gramática II. Concretamente, se favorece la adquisición de las subcompetencias digitales siguientes: las CD 1.3 (Gestión de datos, información y contenidos digitales), CD 2.1 (Interactuar a través de tecnologías digitales), CD 2.2 (Compartir a través de tecnologías digitales), CD 2.4 (Colaboración a través de las tecnologías digitales), CD 3.2 (Integración y reelaboración de contenido digital), CD 4.1 (Protección de datos personales y privacidad) y CD 4.2 (Protección de dispositivos).

### 3.2 Google forms: herramienta para fomentar una actitud proactiva

Nuestra institución (Universidad de Zaragoza) nos ofrece, por ser miembros de la comunidad universitaria acceso a un paquete muy interesante de *Google Apps for Education*. A su vez, también nosotros nos podemos beneficiar de una formación presencial en su uso y explotación. Tras participar de esa formación, se utilizó *Google Forms* el primer día de clase (11 de febrero de 2019), en la sesión dedicada a la presentación de la asignatura, ofreciendo en la pantalla el código QR. Al compartir este formulario con otros usuarios de *Google Apps*, la URL que se ofrece puede ser trasladada a un generador de códigos QR. También se colgó un enlace en Moodle, siendo conscientes de que no todo el alumnado pudiera tener acceso al Moodle de la asignatura si no estaba matriculado. Ese formulario estaba compuesto de 5 preguntas en inglés: *What's grammar?*, *What's syntax?*, *How useful is knowing about syntax?* *Why should you know (about) syntax?* *Will you use the grammatical knowledge you are acquiring in the Degree in your professional career?*

El formulario, que los estudiantes completaron con sus teléfonos móviles de forma voluntaria (favoreciendo la adquisición de las subcompetencias digitales siguientes: las CD 1.3, CD 2.1, CD 2.2, CD 2.4, CD 3.1, CD 4.1, CD 4.2 y CD 5.4), tenía como objetivo despertar su interés por la aplicación de la lingüística, y concretamente la gramática, en una situación social y laboral real. Además, pretendía catalizar, entre otras, la competencia proactiva, animando a los estudiantes a estar alerta y a buscar sentido a cómo los contenidos que trata la asignatura

pueden aplicarse en otras materias y, más concretamente, a su vida profesional futura y a sus perfiles ocupacionales.

Antes de la completar el cuestionario procedimos al visionado de 13 minutos de una escena de la película *Arrival*<sup>7</sup>, donde la protagonista, una prestigiada lingüista y profesora de una Universidad americana, explica al comandante al mando de la misión, cómo se pueden establecer asociaciones de significado entre símbolos y las relaciones sintácticas de estos símbolos para establecer una comunicación coherente y efectiva. Pretendía así, despertar una actitud de curiosidad, positiva y, por qué no, de “esperanza”, ante la posible reticencia hacia esta asignatura alimentada por cierta rumorología relativa a su complejidad.

Al trabajar con dispositivos móviles en el aula, consideré indispensable en el momento de utilizarlos con fines docentes, hacer hincapié no sólo en aspectos asociados con su uso en clase como el respeto o la convivencia en el aula como se ha mencionado arriba, sino también en la privacidad (Torgeson, 2006) y la seguridad digital (Wang et al, 2014). De ahí la importancia de dar a conocer e incidir en las subcompetencias CD 4.1, CD 4.2 y CD 5.4. El cuestionario, que se revisó y replicó a final de curso (28 de mayo de 2019), fue planteado al alumnado para validar los resultados y para observar también si la introducción de estos recursos digitales había incidido en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en su adquisición de subcompetencias digitales, añadiendo dos preguntas más al cuestionario de febrero. Para realizar el cuestionario final, los estudiantes visionaron 20 segundos de la película *Arrival* donde la protagonista cuestionaba “que no hay pensamientos si no se expresan, y estos, no tienen contenido si no responden a una forma”

## 4. Resultados

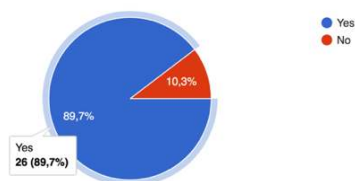
Sobre el uso de *Socrative* cabe destacar que la información que se obtuvo fue de gran valía a la hora de estructurar la presentación de contenidos nuevos, activar conocimientos previos y hacer a los estudiantes conscientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje y adquisición de contenidos. Gracias a los *Exit Tickets*, el alumnado reflexionaba al verbalizar lo que había aprendido en clase y me exponía qué aspectos no quedaban claros. Con esa información, la siguiente clase comenzaba repasando aquello que no había quedado claro antes de introducir nuevos contenidos que podrían distorsionar aún más la adquisición de contenidos teóricos nuevos. Para evaluar el impacto de esta innovación, el cuestionario final de *Google Forms* preguntaba si el uso de estos recursos les había ayudado a reflexionar sobre su proceso de enseñanza aprendizaje. De los 33 alumnos/as que asistieron a clase el último día, 29 decidieron participar voluntariamente. Su respuesta se resume a continuación en el Figura 1:

<sup>7</sup> *Arrival* es una película americana de ciencia ficción (2016) dirigida por Denis Villeneuve y escrita por Eric Heisserer. Está basada en el relato *Story of Your Life* escrito por Ted Chiang. La película la protagonizan Amy Adams, Jeremy Renner, y Forest Whitaker. Esta película trata la historia de una

prestigiada lingüista, profesora de una Universidad americana. El Ejército americano le pide su colaboración para establecer comunicación con unos alienígenas que han llegado a la tierra con un propósito desconocido y suscitando sospechas y tensiones en todo el mundo.

Has the use of Socrative and Google forms helped you to reflect on your learning process?

29 respuestas

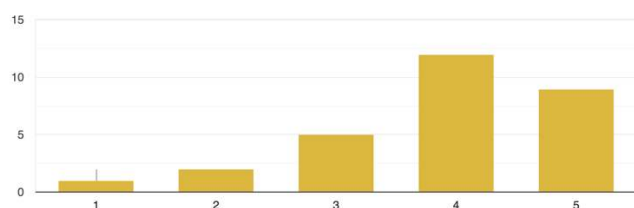


**Figura 1:** Resumen de respuestas sobre la utilidad de *Socrative* y *Google forms* para el proceso de reflexión del aprendizaje de los participantes

Para intentar evaluar con más precisión el impacto de su utilidad, la última pregunta les pedía que valoraron del 1 al 5 la utilidad de ambas herramientas como la Figura 2 resume a continuación. De estos resultados emana que un alumno/a (3,4 % sobre el total de los participantes) consideraba que estas herramientas no habían sido de utilidad mientras dos (6,9% del total) declaraban que habían sido algo útiles, cinco (17,2%) útiles, 12 (41,5%) bastante útiles y 9 (31%) muy útiles. En otras palabras, del 87 % del alumnado que considera útiles estas herramientas en su proceso de aprendizaje, cabe destacar que el 72 % los ha considerado bastante y muy útiles, resultado que se puede considerar muy satisfactorio:

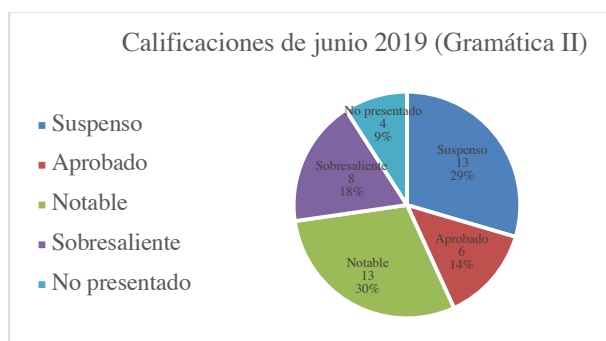
How useful Socrative and Google forms have been in your learning process?

29 respuestas



**Figura 2:** Respuestas de los estudiantes entendiendo a la utilidad de estas herramientas.

Para poder evaluar el impacto de estas acciones, antes de plantear la fase 2 (incluida en el apartado de Conclusiones a modo de futura línea de mejora), el gráfico 3 ilustra los resultados de aprendizaje recogidos tras la evaluación final de contenidos:



**Figura 3:** Calificaciones y porcentajes de los resultados del alumnado en la convocatoria de junio de 2019.

De los 44 (n=44) estudiantes matriculados en el grupo de la tarde, se presentaron al examen final 40 estudiantes. El 30% del alumnado no superó la asignatura y resto sí lo supero con las calificaciones recogidas en la figura 3. En comparación con cursos anteriores, el número de alumnos/as presentados es mucho mayor y el número de alumnos/as que han superado a la asignatura en la convocatoria de junio también está por encima de la media.

## 5. Conclusiones

Esta sección muestra la sostenibilidad del trabajo y la transferibilidad a otros contextos. Además, a modo de futura línea de mejora, y teniendo en cuenta varias recomendaciones de aplicación, propone lo que será la fase 2 (curso 2019-20) que facilitará la integración adicional de varias subcompetencias transversales.

Investigadores como Sprenger (2010) demuestran con sus resultados que hay una parte del cerebro de nuestros estudiantes que se activa al utilizar recursos digitales cuando decidimos acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado, hijos/as de la era digital, con estas “herramientas”. Como ya sabemos, nuestros estudiantes son nativos digitales (Prensky, 2001) que no entienden la conceptualización de la realidad sin estos recursos. Su dominio de las tecnologías puede a su vez incrementar la brecha entre estilo aprendizaje y nuestros modelos docentes. Por ello, esta práctica docente considera que no podemos dar la espalda a esta realidad y por ello, podríamos introducir las subcompetencias digitales para adquirir subcompetencias transversales y afrontar así una adquisición de contenidos y su aplicación (y futura empleabilidad de los egresados) con garantías de éxito.

Al hilo de lo que será la fase 2 (2019-20) de esta acción y su relación con y la competencia proactiva, creo que, el uso sugerido de los recursos digitales que esta acción de innovación, fomentaría también la adquisición de competencias interpersonales entre el alumnado. Estas competencias, pilar de las competencias transversales, podrían contribuir a subsanar la pérdida de habilidades comunicativas que nuestro alumnado presenta frecuentemente al ser “hijos e hijas de su tiempo” como sugieren Danza Pérez et al. (2009) en su estudio sobre la enseñanza de química con apoyo de las TIC. Por ejemplo, hasta la fecha, se proponía al alumnado realizar un *quiz* (test rápido que ayuda a los estudiantes a tener un diagnóstico en el momento de sus conocimientos) al final de cada tema. Estos *quizzes* se proyectaban en una diapositiva de Power Point y servían de autoevaluación ya que el alumnado lo realizaba en el momento y la profesora compartía, pasados unos minutos, las respuestas. Si les proponemos a los estudiantes, en la fase 2, que tengan que negociar entre ellos a la hora de realizar estos *quizzes* de forma grupal, con un límite de tiempo y mediante un *Google Slides* que compartan con la profesora estaremos ayudándoles a enfrentarse a una posible falta de gestión e inteligencia emocional, falta de habilidades sociales (especialmente la empatía), dificultades para integrarse, falta de tolerancia ante la frustración, malas habilidades comunicativas o posibles creencias erróneas sobre su interlocutor/a (a veces fruto de su propia conceptualización de su autoestima). El simple hecho de detectar y nombrar estas posibles carencias o características puede ayudar al alumnado a ser consciente de ellas y trabajar para ponerles solución o intentar mejorarlas. El beneficio de esto, a parte de ganancia a nivel personal, ahondará

una capacitación mejor para su vida profesional, ofreciendo mayores garantías de empleabilidad.

Con actividades de este estilo, podemos medir bien todos los esfuerzos, y, por tanto, la incorporación de las competencias transversales no debería implicar una inversión temporal muy grande en la asignatura. En caso contrario, tal vez debamos plantear actividades más breves o en un número menor para garantizar que el desarrollo de todos los contenidos se cubre. Diseñar actividades integradas, realistas y que no nos demanden mucho tiempo y energía para que los estudiantes trabajen estas competencias digitales ayudará a integrar las competencias transversales como por ejemplo la Tabla 1 describe a continuación.

Ejemplo de la sostenibilidad y transferibilidad a otros conceptos de esta acción docente es que la actividad con *Google Slides* (para desarrollar preguntas teóricas) pero **trabajando en equipo** (CT6) les expone a que mantengan discusiones, que les involucran en **micro reuniones eficientes** que pueden estar enmarcadas en un **trabajo bajo presión del límite de tiempo** (CT8 y CT9) para trabajar las CT que más se adecuan a la naturaleza de cualquier asignatura y, en nuestro caso, la asignatura Gramática II resumidas en la Tabla 1 sugerida a continuación. Esta simple actividad, haría al alumnado consciente, no sólo de su proceso de aprendizaje sino de **cómo colabora** (o no) con el grupo, cómo trabajan sus compañeros/as, cómo se puede **negociar** en la realización de un **trabajo común** y cómo se trabaja bajo la **presión de un tiempo limitado**. En un lenguaje “competencial” se podría estar invitando al alumnado a trabajar una, ninguna o varias competencias transversales tales como las siguientes competencias seleccionadas (y agrupadas en tres posibles subgrupos relacionados) para ser introducidas en la asignatura Gramática II y que están directamente ligadas a las habilidades personales conducentes a la empleabilidad potencial:

**Tabla 1:** Propuesta para trabajar las competencias transversales implementando estas actividades con *Google Slides*.

Competencias Transversales	CT8, CT12	CT4, CT6	CT 1, CT2, CT3, CT9, CT13
	-Trabajo bajo presión -Comunicación efectiva -Gestión y planificación del tiempo	-Trabajo en equipo y liderazgo -Iniciativa y espíritu emprendedor	-Capacidad de análisis -Capacidad de síntesis -Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones -Pensamiento Crítico -Instrumental Específica
	CT11: Aprendizaje Permanente		

La presente propuesta de integración de CT a través de la implementación de algunas CD en la asignatura de Gramática II que se ha propuesto en dos fases, podría por tanto aplicarse directamente en cualquier contexto docente con un coste de tiempo y energía ventajoso para el docente y los discentes.

Cabe destacar, que tras evaluar el pilotaje de la primera fase de implantación surgen dos cuestiones a tener en cuenta:

1-Tenemos que seguir insistiendo en que los estudiantes utilicen “el lápiz y el papel” para repasar contenidos, y, nosotros la pizarra para aclarar dudas. Lo recogido en *Socrative* hay que solventarlo utilizando la pizarra y forzando a los estudiantes a escribir, sintetizar, pensar, despejar incógnitas, discernir e interiorizar los contenidos para atender así a los distintos estilos de aprendizaje. 2-Deberíamos explotar mejor Moodle, diseñando tres itinerarios de aprendizaje personalizados para atender a la diversidad en el aula: i) al alumnado que quiera saber mas, ii) al alumnado que quiera reforzar contenidos, y, iii) al alumnado que presente lagunas conceptuales o carencias.

En el caso de Gramática II, se están diseñando, para la segunda fase de esta iniciativa de innovación docente (2019-20), dos itinerarios voluntarios para atender a la diversidad de alumnado y a las necesidades de aprendizaje de aquellos estudiantes que: a) necesitan un refuerzo adicional para poder seguir el ritmo marcado por el desarrollo de la asignatura, o b) quieran ahondar mas en temas relacionados con la gramática sistémica y gramática del discurso pero, que por razones de temario (memoria de verificación de Grado), no se cubren en la asignatura.

#### REFERENCIAS

- Clark, L. (2009). *Where thinking and learning meet*. Moorabbin, Vic: Hawker Brownlow Publishing.
- Danza Pérez, E., Gras Marti, A., Blas Velázquez, Á., Guerrero Guevara, N., Gurola Togasi, A., Joyce, A. y Santos, J. (2009). Experiencia de la enseñanza de la química con apoyo de las TIC. *Educación Química* (20), 320-329. doi
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Último acceso: 1 de abril 2019.
- Sprenger, M. (2010). *Brain-based teaching in the digital age*. New York: ASCD.
- Torgeson, K. (2006). Facebook stirs uproar over online privacy. *The Johns-Hopkins Newsletter*, 9/21:< <http://media.www.jhunewsletter.com> >.
- Wang, S., Hsu, Hui-Yin. Campbell, T., Coster, D., y Longhurs, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: Considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development*, 62, 637-662. doi 10.1007/s11423-014-9355-4
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. y Zabalza, Mª A. (2010). *Planificación de la docencia de la universidad. Elaboración de las guías docentes*. Madrid: Narc