

La semipresencialidad como recurso en la denominada “participación guiada” y en el “trabajo colaborativo”*

Dra. María del Carmen Horno Chéliz
Profesora Titular de Universidad
Departamento de Lingüística General e Hispánica
Área de Lingüística General
Universidad de Zaragoza (España)

1. El valor de la semipresencialidad en la educación universitaria actualmente

Los nuevos tiempos universitarios llevan a la semipresencialidad como forma de trabajo. Esta consiste en combinar una serie de sesiones presenciales (bien meditadas e imprescindibles) con un tiempo de trabajo autónomo no presencial (individual o colaborativo), donde se puede utilizar el uso de las nuevas tecnologías, las denominadas TICs. Esta combinación de sesiones presenciales con trabajo autónomo no es, evidentemente, nueva. Lo novedoso del sistema actual, que nos lleva a hablar de la “semipresencialidad” como un entorno distinto de aprendizaje, es la progresiva disminución de la presencialidad en favor de un mayor peso de este trabajo autónomo y la (si se me permite la expresión) omnipresencia del profesor en el desarrollo del trabajo autónomo, gracias al uso de las TICs. A continuación consideramos cuáles pueden ser las ventajas de este modelo frente al inmediatamente precedente, en el que se debía elegir entre la presencialidad de las universidades ordinarias y la no presencialidad de la universidad de educación a distancia (UNED).

En primer lugar, se puede constatar que la semipresencialidad da una respuesta adecuada a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento, que reclama una mayor libertad en su aprendizaje, ante la necesidad de la formación continua. Gracias a dicha semipresencialidad los estudiantes pueden conciliar sus estudios con su vida laboral y/o familiar sin que eso signifique renunciar a una dirección específica por parte de un profesor, ni a las virtudes de las sesiones prácticas. La semipresencialidad ofrece, en este sentido, flexibilidad.

En segundo lugar, pensamos que la semipresencialidad prepara al estudiante para afrontar los nuevos retos de la sociedad actual, en la que son cada vez más las empresas que apuestan por una mayor libertad horaria de sus empleados, los cuales,

* Este trabajo surge como resultado de dos proyectos de innovación docente consecutivos, “adaptación ECTS de la asignatura de Lingüística” y “Adaptación ECTS de la asignatura de Lingüística II”, financiados ambos por la Universidad de Zaragoza dentro del Plan de Mejora Docente y Académica (PIIDUZ-2006 y PIIDUZ-2007-B, respectivamente).

necesariamente, deben estar preparados para saber gestionar su tiempo y utilizar las nuevas tecnologías. Si aspiramos a una sociedad con una mayor flexibilidad laboral, donde trabajo y vida familiar puedan ser conciliadas, hemos de ayudar dando recursos a nuestros estudiantes y familiarizándolos con las tareas de la semipresencialidad desde el mismo sistema educativo.

No obstante todo lo anterior, en esta comunicación pretendemos afirmar que el verdadero valor de la semipresencialidad es el de ser, desde un punto de vista pedagógico, un buen entorno para el proceso de aprendizaje. Siguiendo a los profesionales de la psicología evolutiva, el proceso de aprendizaje más adecuado es aquel que comienza con una mayor responsabilidad y peso en el profesor para ir, poco a poco, cediendo terreno a la figura del estudiante. Si confiamos en nuestro sistema educativo, parece claro que el ámbito universitario ha de ser clave en ese cambio de perspectiva en el que el estudiante deja de ser el objeto del proceso de enseñanza para convertirse en sujeto de su propia formación. En dicha evolución, la semipresencialidad es el entorno adecuado, puesto que combina la relación directa entre profesor y alumno, con una serie de ejercicios y trabajos en los que es el estudiante el que gestiona su tiempo y sus necesidades educativas. En este ámbito, el uso de las TICs ofrece ventajas tanto al trabajo individual como al colaborativo, pues reduce la tensión de la presencialidad, concede a cada uno su tiempo y aporta el entorno adecuado para la comunicación incluso de los más tímidos (Núñez, 2004a; 2004b).

Con este espíritu, muchos somos los profesores que llevamos a cabo estrategias centradas en la semipresencialidad y que conllevan un concepto de la universidad como el espacio de emancipación del estudiante, que, después de años en el sistema educativo, es capaz de tomar las riendas de su propia formación. En concreto, en esta comunicación presentaré aquellas estrategias que se han desarrollado dentro del área de Lingüística General de la Universidad de Zaragoza, como resultado de dos proyectos de innovación docente financiados por dicha universidad y llevados a cabo, en mayor o menor medida, por todos los miembros del área. En dichas estrategias se utiliza, como apoyo tecnológico, la herramienta informática de la WebCT (la WebCT-4 hasta el inicio del 2008 y, desde entonces, la versión más actualizada de la WebCT-6), que la universidad de Zaragoza proporciona a todos sus miembros (<http://add2.unizar.es/webct/entryPageIns.dowebct>). En dicha plataforma informática, el profesor puede ofrecer todo tipo de soportes materiales complementarios a sus estudiantes (incluidas prácticas, exámenes de autoevaluación, etc.) para que, según el nivel de cada alumno y sus intereses, puedan complementar lo visto en clase desde

casa; así mismo, en dicha plataforma se encuentran las herramientas necesarias para gestionar las tareas que los estudiantes deben realizar, en grupos o individualmente. Y por último, presenta distintas alternativas de comunicación (correo-web, distintos tipos de foros, chat). La posibilidad de contar con esta plataforma ha sido esencial para muchas de las estrategias de semipresencialidad que hemos llevado a cabo a lo largo de estos dos años.

2. Algunas experiencias planteadas desde el área de Lingüística de la Universidad de Zaragoza

Basados en la idea de que la semipresencialidad es un entorno adecuado desde un punto de vista pedagógico, tenemos que considerar qué tipo de aprendizaje pensamos que debe llevar a cabo nuestro alumnado. Para ello, nos basamos en un concepto ya clásico en la psicología evolutiva. Siguiendo a Vygotsky, consideramos que el alumno es capaz de hacer más tareas y mejor si está acompañado que si está solo (es lo que se conoce como *zona de desarrollo próximo*¹), de tal modo que si las realiza previamente acompañado, esta práctica le llevará a adquirir de forma adecuada la competencia.

En este ámbito, y aunque parezca paradójico, la semipresencialidad consigue una relación más personalizada y continua que la pura presencialidad. Y esto se consigue, evidentemente, gracias al uso de las TICs. Como afirma Moreno Plaza (2004:139), “hablar de “educación a distancia” constituye en error estratégico. Incluso implica, en cierto grado, un error conceptual. Precisamente de lo que se trata en la ciber-educación es de cancelar las distancias, o al menos reducirlas, tanto las geográficas como las sociales” (Moreno Plaza, 2004: 139).

Tenemos que tener en cuenta que cada alumno viene de un punto de partida específico, donde sus habilidades y sus conocimientos no son los mismos que los de los demás. Esto, que es siempre cierto, lo es más si cabe en el ámbito universitario, puesto que en un mismo grupo conviven alumnos de distintos grupos, con distintas edades y distinta formación. Y este importante grado de heterogeneidad en el aula conlleva la necesidad de implementar nuestra labor en el aula con otra serie de

¹ “Vygotsky define *la zona del desarrollo próximo* como la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución independiente de un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de ese problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vygotsky, 1978)” (Lacasa, 2002:31).

estrategias. En este sentido, en la educación semipresencial se puede conseguir que el proceso de aprendizaje, aunque esté centrado en el alumno, esté mediado y acompañado directamente por la figura del profesor. Por ello, no son pocas las estrategias de innovación docente cuyo objetivo fundamental sería esta “participación guiada” (o relación de “tutoría”, v. Damon, 1989), donde el “tutor” o “experto” es el profesor. Ejemplos de este tipo de estrategias basadas en **la tutorización** son las presentadas en las tablas 3 y 8. La importancia de este tipo de estrategias es el conocimiento directo por parte del profesor, en un entorno distinto al de la prueba o examen, del nivel de cada uno de los alumnos. Para el estudiante es, así mismo, una oportunidad de ponerse a prueba y de conocer su propio nivel tras la evaluación del profesor. Además de esto, ambas estrategias implican una profundización o una aplicación de los contenidos teóricos vistos en clase.

Por otra parte, la anteriormente citada “participación guiada” también se puede establecer por medio de la formación de grupos de estudiantes, donde unos sean más expertos que otros. Lo importante, en este sentido, es que “la idea de participación guiada enfatiza el papel activo del aprendiz a la hora de observar y participar en la actividad social de sus cuidadores y compañeros” (Santamaría, 2003:153). Por último, los trabajos de Piaget y sus seguidores parecen dar un paso más en esta idea de la colaboración y el acompañamiento, considerando que no sólo los compañeros más hábiles podrían ayudar en este camino de aprendizaje, sino, cualquier compañero, incluso aunque su nivel de destreza sea igual o menor. Siguiendo a Herranz (2002:265), parece que la tradición piagetiana parte de que “la efectividad de la interacción social reside en la cooperación entre niños del mismo nivel. Las premisas básicas de estos estudios son: 1) el desarrollo cognitivo está asociado con una búsqueda de la información y un crecimiento de las competencias lógicas, y 2) se asume una disociación de los factores sociales y cognitivos para estudiar cómo dichos factores inciden en la conducta del niño” (Herranz, 2002:265).

En este ámbito, también las nuevas tecnologías suponen un beneficio considerable, pues es más fácil en este entorno semipresencial el trabajo colaborativo e incluso el puramente cooperativo, en el sentido de que los distintos componentes de un mismo grupo pueden colaborar mucho más fácilmente en un entorno virtual que en uno físico.

En este ámbito entre el acompañamiento y la cooperación (participación guiada), podemos destacar tres niveles (los nombres los tomamos del trabajo de Herranz, 2002:266-267):

1. Interacciones paralelas: se comparte un entorno, unos materiales y quizá algún foro en el que se publican dudas o comentarios puntuales de la asignatura
2. Interacciones asociativas: se establecen ya una serie de grupos, en los que sus miembros interactúan de forma más estrecha, compartiendo su trabajo y su evolución. Esto se puede relacionar con la denominada “colaboración entre iguales” (Damon, 1989), en el sentido de que el grado de uniformidad de los miembros del grupo es grande y trabajan juntos, colaborando.
3. Interacciones de cooperación: dentro de un grupo heterogéneo en habilidades se cotutelan unos a otros, se establecen roles y se llega, por consenso, a un resultado común. Se relaciona, así, con el denominado “aprendizaje cooperativo” (Damon, 1989).

Estos tres niveles reflejan una evolución en la complejidad de las relaciones entre alumnos y al mismo tiempo una evolución en las ventajas que se obtienen de la interacción. Las tareas mejor elaboradas son las que surgen de un entorno cooperativo.

Ejemplo de estrategias basadas en las **interacciones paralelas** son las que se recogen en las tablas 1, 9 y 10. A continuación profundizaremos un poco en la 1 y la 10. Ambas están estructuradas en dos fases. La primera consta de una lectura individual (no presencial) de un texto, con la posibilidad (evaluada) de acceder a un foro en el que se exponen y resuelven las dudas. Esta fase pretende, como objetivos básicos, que el alumno reflexione y profundice individualmente sobre lo leído en un texto y que se beneficie de la existencia de compañeros que están en un proceso de aprendizaje similar al suyo. La segunda fase, presencial, consiste en una sesión en la que se debaten cuestiones en torno al texto. El objetivo de esta fase es, por un lado, comprobar la comprensión individual del texto y, por otra, utilizar la presencialidad para mejorar en lo posible el debate entre compañeros.

Teniendo en cuenta los datos de ambas experiencias, podemos decir que el uso del foro fue masivo y beneficioso. Una media del 69% de los alumnos publicaron entradas en el foro, bien planteando preguntas que les suscitaban las lecturas, bien tratando de responder o apoyando las dudas de sus compañeros. Del 31% que nunca publicó ninguna entrada, un tercio corresponde a alumnos que, a pesar de contabilizarse por estar matriculados, no siguieron el curso en ningún sentido (no acudieron jamás a clase, ni a tutorías, ni se presentaron a los exámenes, ni entraron

en la WebCT). Otro tercio de los alumnos que no participaron en el foro expresaron sus problemas para acceder o para participar en él (poca accesibilidad a internet, problemas administrativos, estudiantes erasmus con problemas de competencia lingüística, problemas técnicos con la propia plataforma, etc.). De este modo, podemos decir que, en términos generales, únicamente una media de un 10% de los alumnos renunciaron a publicar entradas en el foro (que no a leerlas), a pesar de seguir con el curso normalmente y sin expresar la causa que les llevaba a ello.

En cuanto a la sesión presencial, segunda fase de la estrategia semipresencial, acudieron una media del 60.58% de los alumnos, por lo que la fase presencial fue menos seguida que la parte resuelta por medio de las TICs. Hay que decir que la diferencia entre ambas fases reside en el diferente grado de flexibilidad que presentan, de tal modo que si tenemos en cuenta el número de alumnos que resolvieron la parte presencial con sesiones alternativas de tutorías (donde se alcanza el objetivo del control de comprensión individual, pero no el debate), podríamos decir que la media asciende al 79.45% de los alumnos.

Por último, en términos generales podemos decir que el grado de satisfacción de los alumnos frente a esta experiencia ha sido alto y todos los que han participado en ambas fases han expresado, sin excepción, que tanto la lectura como la fase de discusión les ha ayudado a comprender mejor lo visto en clase. En este sentido pensamos que este tipo de estrategias son adecuadas y que es bueno fomentarlas en un futuro.

En segundo lugar, ejemplos de estrategias basadas en las **interacciones asociativas (o colaboración entre iguales)** son las recogidas en las tablas 2, 4, 6 y 7. En ellas, el objetivo es llegar a conseguir desarrollar una tarea lo mejor posible (bien sea hacer un glosario, contestar a una serie de preguntas que profundizan lo visto en clase, hacer una wiki o aplicar lo aprendido en un texto concreto). Para lograrlo, se considera fundamental la estrategia colaborativa, de tal modo que se han de llegar a acuerdos, en una relación de igualdad entre todos los participantes.

En el caso concreto de la estrategia presentada en la tabla 7, se puede ver que consta de tres fases. La primera consiste en plantear cómo se debe realizar el ejercicio y comprobar que todos han entendido en qué consiste. La segunda consiste en que realicen entre todos el ejercicio por medio del foro. Existe una nota común que se basa en cómo se ha resuelto el ejercicio. Hay también una nota individual que valora la participación de cada uno de los participantes en dicho proceso. La tercera fase, por último, consiste en hacer un ejercicio similar en clase de forma autónoma y presencial.

Tal y como se ha presentado esta estrategia, parece claro que está basada en la propuesta antes mencionada de que el estudiante que ha participado en la realización de un ejercicio será más capaz de realizarlo luego él mismo por sus propios medios.

Por último, como ejemplo de estrategia basada en las **interacciones de cooperación (o aprendizaje cooperativo)** tenemos la presentada en la tabla 5. Hemos dejado para el final esta estrategia porque es, sin lugar a dudas, la que más beneficios va a ofrecer pero, al mismo tiempo, la que más esfuerzo va a suponer tanto al profesor como al estudiante, puesto que han de lidiar con una serie de problemas específicos. A continuación presentamos una serie de indicaciones importantes:

1. En primer lugar, es fundamental que la organización de los grupos esté muy bien hecha. Como ya explicamos en un trabajo anterior (Horno e Ibarretxe, 2008), en la estrategia presentada en la tabla 5 acabamos optando por grupos de 5 personas por las características especiales (de inestabilidad) del curso, aunque en otros contextos de aplicación podría considerarse la posibilidad de organizarlos en grupos de tres personas. En cualquier caso, es importante que los miembros del grupo sean de una heterogeneidad equilibrada en sus habilidades e intereses, de tal modo que cada uno de ellos sienta que tiene algo que ofrecer al grupo. Esto fue bien valorado por los alumnos en general, dado que en la encuesta anónima que pasamos al final de la evaluación, un 87,5% de los alumnos eligieron los grupos heterogéneos, frente a un 12,5% que preferían grupos homogéneos, organizados en virtud de las amistades previas.

2. En segundo lugar, en el entorno de cada grupo se asignan una serie de roles determinados. Estos roles, que podían ir variando a lo largo del curso, siempre y cuando lo notificaran a la profesora, fueron mal valorados por los alumnos en la encuesta final, pero parecen fundamentales para asegurar la responsabilidad individual de los miembros del grupo.

3. En tercer lugar, se utiliza (como medio de intercambio comunicativo y lugar donde se llega a acuerdos consensuados) un foro privado al que tienen acceso únicamente los miembros del grupo y la profesora. A diferencia de lo que ocurre en otras estrategias en las que se utiliza el foro como instrumento de comunicación, en este caso se crea un auténtico marco de mediación, argumentación, debate y confrontación de ideas, lo que le concede un valor mucho más interesante. En cuanto a las ventajas de un entorno virtual como medio para esta estrategia, a las ya habituales de flexibilidad horaria y espacial, se le suman ahora algunas más específicas: la posibilidad de realizar una evaluación individualizada del trabajo

cooperativo y la capacidad de reconducir los trabajos hacia el trabajo cooperativo, en el caso de que la inercia y la inexperiencia lleven a los alumnos a dividirse el trabajo en lugar de consensuar soluciones comunes.

3. Conclusiones

Tal y como hemos ido viendo a lo largo de esta comunicación, lo cierto es que si consideramos estrategia por estrategia, todas parecen dar buenos resultados tanto en el ámbito de la participación como en el de satisfacción por parte de los estudiantes. Esta satisfacción se hizo patente en la ya mencionada encuesta anónima que pasamos tras la evaluación de la asignatura, donde los estudiantes otorgaron a este cambio de estrategia educativa un 4,8 de media sobre un máximo de 5 puntos.

Además de esto, podemos decir que la semipresencialidad conlleva un cambio al alza en las calificaciones del alumnado. Para afirmar esto nos basamos en nuestros propios datos en una asignatura concreta, dirigida a alumnos de últimos cursos de la licenciatura de Filología Hispánica (Lenguaje y Comunicación). A continuación presentamos, en porcentajes, el distinto número de alumnos según el rango de notas y según el curso (el primero se basa en una educación presencial y el segundo en una educación semipresencial –en ambos casos los datos se ajustan a la primera convocatoria del curso-):

Calificación (sobre 10)	Educación tradicional-presencial (curso 2003-2004)	Educación semipresencial (curso 2007-2008)
0-2	20.8%	20%
2-4	16.7%	5%
4-6	25%	10%
6-8	33.3%	35%
8-10	4.2%	30%

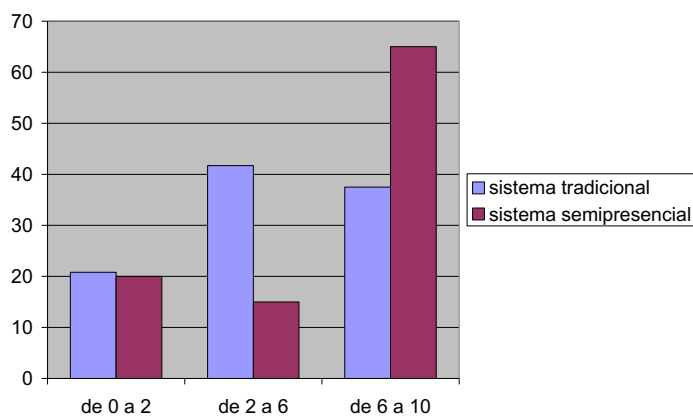


Gráfico 1

Como podemos observar, la distinta estrategia utilizada prácticamente no ofrece cambios en el número de alumnos con calificaciones extremadamente malas. En lo que hemos denominado calificación de 0 a 2 incluimos a los alumnos matriculados que no participan de ningún modo en el curso, aquellos que abandonan en un momento dado y, por supuesto, los que siguiendo el curso y realizando las evaluaciones no sobrepasan de 1.9 su nota media. En este grupo de alumnos parece que no hay grandes mejoras con la nueva modalidad de enseñanza. Sin embargo, nótese el descenso significativo de alumnos con notas de 2 a 6, pues de un 41.7% de los alumnos se ha pasado a un 15%. Este descenso, evidentemente, se refuerza con un aumento igual de significativo de alumnos con notas entre 6-10 (en especial con el número de alumnos con notas más elevadas, de 8 a 10), pues si antes sólo conseguían más de 6 un 37.5 % de los alumnos, ahora estamos hablando de un 65%.

De este modo, podemos concluir diciendo que la experiencia que vamos teniendo con estos entornos de semipresencialidad basados en la participación guiada y en los trabajos colaborativos-cooperativos es más que positiva. Creo firmemente que debemos seguir por este camino, aumentando progresivamente el alcance de este tipo de estrategias. Tal vez el siguiente paso sea utilizar los entornos virtuales para posibilitar un tutelaje en tareas específicas en los que alumnos de cursos superiores funcionen a modo de “experto” con grupos de alumnos de primeros cursos. Las posibilidades de este nuevo tipo de educación son enormes.

4. Bibliografía

- Damon, W. (1989): “Strategic uses of peer learning in children’s education”, en J. Berndt y G. W. Ladd (eds.) *Peer relationship in child development*, Nueva York, John Wiley & Sons: 135-157.
- Herranz Ybarra, P. (2002): “La interacción entre iguales”, en Herranz Ybarra, P. y Sierra García, P. *Psicología Evolutiva, I. Volumen 2. Desarrollo social*, Madrid, UNED: 249-271.
- Horno, M^a C. e I. Ibarreche (2008): “Metodologías activas y uso de las TICs en el área de Lingüística”, en *Actas de II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/27.pdf>
- Lacasa, P. (2002): “Cultura y desarrollo”, en Herranz Ybarra, P. y Sierra García, P. *Psicología Evolutiva, I. Volumen 2. Desarrollo social*, Madrid, UNED: 18-50
- Moreno Plaza, G. (2004): “La ciber-educación y el ritmo de nuestro tiempo”, en *Actas del III Congreso Puertorriqueño de Web e-ducación*, Developing Hispanic Serving Institutions Program US Department of Education: 139-146.
- Núñez, A. (2004a): “La Relación Adecuada entre la Educación Presencial y la Educación Virtual en Programas Universitarios”, en *Actas del III Congreso Puertorriqueño de Web e-ducación*, Developing Hispanic Serving Institutions Program US Department of Education: 147-155
- Núñez, A. (2004b): “Nuevas Formas de Interacción Entre el Profesor Y el Estudiante” en *Actas del III Congreso Puertorriqueño de Web e-ducación*, Developing Hispanic Serving Institutions Program US Department of Education: 156-165

- Santamaría Santigosa, A. (2003): “La interiorización como punto de encuentro entre pensamiento y lenguaje. Un debate conceptual”, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 11, núm. 2: 143-163.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society*, Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Moreno Plaza, G. (2004): “La ciber-educación y el ritmo de nuestro tiempo”, en 139-146.

5. Apéndice. Algunas estrategias de semipresencialidad llevadas a cabo por los miembros del área de Lingüística General de la Universidad de Zaragoza (cursos 2006-2008).

5.1 La semipresencialidad como recurso para la reflexión y profundización (estrategias que ayudan a profundizar lo visto en clase)

Profesor-Alumnos	Horno Chéliz. Alumnos de primero y segundo de Filología.
Objetivos	Incrementar con lecturas especializadas la explicación dada en clase.
Desarrollo de la actividad	<p>Fase 1. NO PRESENCIAL Lectura individual de textos durante todo el periodo en el que se está tratando el tema en clase. Todas las dudas y comentarios al respecto se comentan en un foro que se abre a propósito en la plataforma del ADD y en el que participa toda la clase.</p> <p>Fase 2. PRESENCIAL. Grupos de unas 7 personas Una vez finalizado el tema asociado en clase, cada grupo tiene una sesión presencial. Dicha sesión se subdivide en dos momentos:</p> <p>2.1. En primer lugar, tienen unos minutos para, texto en mano, preparar de forma individual la pregunta que les toque aleatoriamente.</p> <p>2.2 Una vez pasado el tiempo de preparación individual, van exponiendo en voz alta la pregunta que les ha tocado. El resto de los compañeros comentan si están o no de acuerdo con dicha explicación. Posibilidad abierta de debate.</p>
Sistema de evaluación	<p>Se tiene en cuenta para la evaluación final:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La participación en el foro durante la primera fase (30%) 2. La presentación de la explicación en la segunda fase (60%) 3. Los comentarios que a propósito de otras explicaciones haga en la segunda fase (10%) <p>Estas actividades representan el 25% de la nota final del alumno.</p>

Tabla 1.

Profesor-Curso	Ibarrexe Antuñano. Alumnos de primero de Magisterio.
Objetivos	Elaborar un glosario de lingüística para facilitar el estudio y comprensión de las palabras claves de la Unidad didáctica
Desarrollo de la actividad	<p>Grupos de un máximo de ocho personas</p> <p>Cada grupo ha de realizar las siguientes tareas de forma colaborativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar un listado de palabras clave de las lecturas y apuntes de la Unidad didáctica. Mínimo de diez términos. Este apartado conlleva un trabajo individual de lectura y reflexión de los apuntes de la unidad didáctica 2. Buscar las definiciones de cada término en tres fuentes diferentes, que incluyen libro de texto, diccionarios especializados de lingüística y en línea. 3. Discutir las tres definiciones encontradas por cada término 4. Elaborar una definición final por cada término (puede ser una de las encontradas o una propia del grupo) 5. Ejemplificar la palabra clave con un ejemplo siempre que se pueda
Sistema de evaluación	La entrega en la fecha determinada de esta actividad supone el 0.1 de la nota final de la asignatura

Tabla 2

Profesor-Curso	Ibarrexe Antuñano. Alumnos de primero de Magisterio.
Objetivos	Acostumbrar al alumno a leer artículos formales de lingüística, saber extraer la información necesaria y reflexionar sobre los conocimientos que acaba de adquirir.
Desarrollo de la actividad	<p>Esta actividad se desarrolla en las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Después de la explicación del profesor sobre las ideas básicas de la unidad didáctica, el alumno ha de leer un artículo especializado asignado por el profesor de forma individual no presencial 2. Tras la lectura, el trabajo consta de dos partes, siempre se realizan de forma individual y no presencial: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Un resumen crítico de los contenidos del artículo, que incluya una introducción, un desarrollo y unas conclusiones (reflexiones, críticas tanto de estilo como de contenido) 2.2. Una reflexión guiada. El profesor hace una o dos preguntas sobre el tema leído que combinan los conocimientos teóricos con la reflexión personal del alumno en relación a sus estudios 3. El alumno envía telemáticamente la actividad a través del WebCT en una fecha determinada establecida por el profesor 4. Tras la entrega de los trabajos, se establece una discusión presencial en grupo sobre las reflexiones guiadas
Sistema de evaluación	Cada una de los trabajos teóricos constituye un 0,75 de la nota final de la asignatura

Tabla 3

Profesor-Curso	Mendivil Giró con alumnos de tercero de Filología Hispánica
Objetivos	Profundizar en temas poco desarrollados en clase pero con especial relación con el temario
Desarrollo de la actividad	Participación en un foro donde se plantean preguntas abiertas del tipo de “para qué sirve el contenido de la asignatura”, “existen lenguas perfectas vs. imperfectas”, etc. Pasado un tiempo, el profesor interviene
Sistema de evaluación	5% de la nota final. Se tiene en cuenta cantidad de intervenciones, calidad, originalidad, profundización y puesta en relación con la materia vista en clase o con competencias de otras asignaturas de la carrera

Tabla 4.

5.2 La semipresencialidad como recurso de especialización

(Estrategias paralelas a las clases ordinarias, en las que los alumnos investigan sobre un tema concreto y específico, relacionado, eso sí, con los aspectos generales vistos en clase)

Profesor-Alumnos	Horno Chéliz. Alumnos de cuarto y quinto de Filología.
Objetivos	Elaborar un trabajo colaborativo
Desarrollo de la actividad	Grupos de unas 5 personas. Trabajo NO PRESENCIAL. Los grupos tienen que realizar las siguientes tareas de forma cooperativa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir un tema con una serie de indicaciones y límites específicos 2. Realizar el trabajo elegido. <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Esto tiene una parte personal (de lectura y reflexión individual) y 2.2 Una parte cooperativa (de puesta en común y discusión en el grupo). El objetivo es llegar a acuerdos consensuados. Dicha puesta en común se produce en un foro privado abierto para este propósito en la plataforma del ADD y al que sólo tiene acceso el grupo y la profesora 3. Presentación, en una página web, de los resultados de la investigación.
Sistema de evaluación	En la evaluación se combina <ol style="list-style-type: none"> 1. la nota individual (80%), a partir de las intervenciones que se produzcan en el foro privado y 2. la nota colectiva (20%), a partir de la evaluación de la página web. Esta nota corresponde al 25% de la nota final de la asignatura

Tabla 5.

Profesor-Curso	Simon Casas. Alumnos de primero de Filología
Objetivos	Hacer una enciclopedia de lingüística entre todos los alumnos (colaborativa y cooperativamente)
Desarrollo de la actividad	Fase 1. Cada grupo de alumnos se responsabilizaba de varias entradas. Fase 2. Los últimos meses del curso, el trabajo fue exactamente igual que en una wiki: cualquiera puede añadir o modificar cualquier entrada (aunque no de forma anónima).
Sistema de evaluación	Se valoraba con el 25% de la nota final. La evaluación tenía en cuenta tanto la parte común (grupo) como la individual.

Tabla 6.

5.3 La semipresencialidad como recurso de aplicación práctica de las propuestas teóricas.

(Estrategias que ayudan a aplicar las propuestas teóricas vistas en clase)

Profesor-Curso	Horno Chéliz. Alumnos de cuarto y quinto de Filología.
Objetivos	Aprender a aplicar a textos concretos lo aprendido en las clases teóricas
Desarrollo de la actividad	Fase 1. PRESENCIAL En una o más sesiones se presentan en clase una serie de ejercicios, de dificultad considerable, donde los alumnos han de aplicar los contenidos teóricos presentados en clase a uno o varios textos concretos. Fase 2. NO PRESENCIAL. Una vez presentados los ejercicios en clase, los alumnos deben seguir practicando de forma individual en casa. Todas las dudas, comentarios y reflexiones se hacen en un foro abierto con este propósito en la plataforma del ADD. A dicho foro accede toda la clase. Entre todos deben llegar a resolver el ejercicio propuesto. Fase 3. PRESENCIAL De forma individual y presencial, el alumno se enfrenta a unos ejercicios similares a los que ha estado elaborando previamente.
Sistema de evaluación	Se tendrá en cuenta para la evaluación final los siguientes aspectos, siendo necesario sacar una nota mínima de 4 sobre 10 en cada uno de estos aspectos <ol style="list-style-type: none"> 1. La participación en el foro (individual: número de mensajes y grado de acierto: 30%) 2. La solución de los ejercicios comunes (para todos los que participan, la misma nota: 20%) 3. El ejercicio nuevo y presencial (50%) Esta nota corresponde a un 10% de la calificación final de la asignatura

Tabla 7.

Profesor-Curso	Val Álvaro. Alumnos de primero de Filología Hispánica.
Objetivos	Comprobar la comprensión de la parte teórica vista en clase, aplicándola a problemas prácticos específicos.
Desarrollo de la actividad	Fase 1. Elaboración individual y no presencial de ejercicios en los que se aplican los contenidos vistos en clase Fase 2. Entrevista personalizada (tutoría) con el profesor tutor donde se analiza el proceso de resolución de los problemas y los resultados.
Sistema de evaluación	Teniendo en cuenta los parámetros que determina la entrevista, se concede hasta un total de 1,5 créditos de una asignatura anual de 12 cr.

Tabla 8.

Profesor-Curso	Ibarrexe Antuñano. Alumnos de primero de Magisterio.
Objetivos	Realización de ejercicios prácticos. El objetivo es que el alumno, después de comprender e interiorizar los contenidos teóricos de cada unidad, ponga en práctica dichos conocimientos utilizando datos de diferentes lenguas naturales.
Desarrollo de la actividad	Esta actividad se desarrolla en las siguientes fases: 1. Después de la explicación del profesor y de que el alumno haya repasado no presencialmente los conceptos teóricos pertinentes, se procede a la elaboración de una práctica de forma presencial e individual. 2. Los alumnos establecen una discusión presencial en grupos pequeños para comparar respuestas 3. Se discute de forma presencial en grupo grande y con la tutorización del profesor la práctica 4. Los alumnos realizan de forma no presencial una práctica similar 5. Los alumnos envían telemáticamente la práctica al profesor 6. El profesor corrige cada práctica y coloca en el WebCT la solución de la práctica 7. Transcurrido el plazo de entrega y corrección, el profesor y el grupo de alumnos discute de manera presencial la práctica y las dudas al respecto
Sistema de evaluación	Cada una de las prácticas constituye un 0,25 de la nota final de la asignatura

Tabla 9

5.4 La semipresencialidad como apoyo teórico de nuestro quehacer práctico
(Estrategias que ayudan a dotar de justificación teórica las prácticas hechas en clase)

Profesor-Curso	Horno Chéliz. Alumnos de distintas licenciaturas
Objetivos	La parte presencial de la asignatura es eminentemente práctica, por lo que se trata de que la parte teórica se haga de forma no presencial. Se resuelve con la lectura de un manual
Desarrollo de la actividad	<p>los alumnos deben leer un manual teórico.</p> <p>Fase 1. NO PRESENCIAL Lectura individual de varios capítulos del manual como preparación para las sesiones presenciales, eminentemente prácticas. Todas las dudas y comentarios al respecto se comentan en un foro que se abre a propósito en la plataforma del ADD y en el que participa toda la clase.</p> <p>Fase 2. PRESENCIAL Antes de comenzar el tema asociado en clase, tiene lugar una sesión presencial. Dicha sesión se subdivide en dos momentos:</p> <p>2.1. En primer lugar, tienen unos minutos para, texto en mano, preparar de forma individual la pregunta que les toque aleatoriamente.</p> <p>2.2 Una vez pasado el tiempo de preparación individual, van exponiendo en voz alta la pregunta que les ha tocado. El resto de los compañeros comentan si están o no de acuerdo con dicha explicación. Posibilidad abierta de debate.</p>
Sistema de evaluación	<p>Se tiene en cuenta para la evaluación final:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La participación en el foro durante la primera fase (30%) 2. La presentación de la explicación en la segunda fase (60%) 3. Los comentarios que a propósito de otras explicaciones haga en la segunda fase (10%) <p>La calificación de esta actividad representa un 20% de la nota final del alumno.</p>

Tabla 10