

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (4) ABRIL 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 15 DE NOVIEMBRE DE 2024 - ACEPTADO EL 17 DE FEBRERO DE 2025

IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN LÍNEA Y CREACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES: REDUCIENDO EL DESGASTE ACADÉMICO Y MEJORANDO EL COMPROMISO Y LA AUTOEFICACIA DEL APRENDIZAJE

IMPACT OF ONLINE PEER ASSESSMENT AND CREATING DIGITAL NARRATIVES: REDUCING ACADEMIC BURNOUT AND IMPROVING LEARNING ENGAGEMENT AND SELF-EFFICACY

Yun- Ting Huang¹

Universidad Providence, Taichung, Taiwán

¹ Doctora en Investigación e Innovación en Educación por la Universidad de Valladolid, España. Máster en Investigación Aplicada a la Educación por la Universidad de Valladolid (España) y Máster en Literatura y Letras por la Universidad de Tamkang (Taiwán). Actualmente es profesora adjunta del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence (Taiwán) y, al mismo tiempo, se desempeña como directora de la Sección Digital del Centro de Desarrollo Docente de la misma universidad. Ha realizado investigación en tema con la innovación de la enseñanza/aprendizaje de ELE a estudiantes sinohablantes. ythuang6@pu.edu.tw +886 035281601. Profesora Adjunta, Universidad Providence, Taichung, Taiwán <https://orcid.org/0000-0003-0262-1946>

Resumen

La tecnología digital ha aportado diversas formas y perspectivas a la educación, ya que su integración en la enseñanza promueve enfoques más diversos e innovadores, lo que contribuye a mitigar el desgaste académico de los estudiantes. Con el objetivo de reducirlo y mejorar su compromiso y autoeficacia en el aprendizaje, así como de superar las limitaciones inherentes a modelos de enseñanza habituales, este estudio se propone transformar los métodos tradicionales de evaluación—predominantemente basados en calificaciones obtenidas en exámenes— mediante un enfoque que ofrezca a los estudiantes múltiples oportunidades de expresión. Este se centra en valorar los cambios y el crecimiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; fomentar su aprendizaje cognitivo de orden superior y profundizar en sus experiencias de aprendizaje en general.

El trabajo adopta una combinación de evaluación por pares en línea y narrativa digital en el contexto del curso electivo de pregrado “Entrenamiento Integral en Lengua Española”, impartido por el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence en Taiwán. A lo largo de un semestre, el estudio investiga cómo el docente integra, de manera progresiva, la evaluación por pares en línea y la narrativa digital en el currículo. Asimismo, examina y analiza su impacto en el desgaste académico de los estudiantes, así como en su compromiso y su autoeficacia en el aprendizaje. Simultáneamente, se busca comprender los desafíos, las transformaciones y la retroalimentación experimentados por los estudiantes como resultado de este enfoque. Además, se exploran las dificultades y desafíos a los que el docente tiene que hacer frente durante la implementación de esta actividad didáctica, así como las estrategias empleadas para superarlos. En definitiva, la investigación realiza un análisis

exhaustivo de la retroalimentación estudiantil respecto a este método de enseñanza, así como de las reflexiones del docente, proporcionando, finalmente, recomendaciones didácticas específicas.

Palabras clave: evaluación por pares en línea, narrativa digital, desgaste académico, compromiso con el aprendizaje, autoeficacia en el aprendizaje

Abstract

Digital technology has introduced various forms and perspectives into education, as its integration into teaching promotes more diverse and innovative approaches, which helps mitigate students' academic burnout. With the aim of reducing this burnout and improving students' engagement and self-efficacy in learning, as well as overcoming the limitations inherent in traditional teaching models, this study proposes to transform traditional evaluation methods—predominantly based on exam grades—into an approach that offers students multiple opportunities for expression. This approach focuses on valuing the changes and growth in students' learning processes, fostering higher-order cognitive learning, and deepening overall learning experiences.

The project adopts a combination of online peer assessment and digital storytelling in the context of the undergraduate elective course “Whole Language Training in Spanish”, offered by the Department of Spanish Language and Literature at Providence University in Taiwan. Over the course of a semester, the study investigates how the instructor progressively integrates online peer assessment and digital storytelling into the curriculum. It also examines and analyzes the impact of this pedagogical model on students' academic burnout, engagement, and learning self-efficacy. At the same time, it seeks to understand the challenges, transformations, and feedback experienced by students as a result of

this pedagogical approach. Additionally, the study explores the difficulties and challenges that the instructor may face during the implementation of this teaching activity, as well as the strategies employed to overcome them. The research conducts an in-depth analysis of student feedback regarding this teaching method, as well as the instructor's reflections, ultimately providing specific teaching recommendations.

Key words: Virtual peer assessment, digital storytelling, academic burnout, learning engagement, learning self-efficacy

Introducción

En el panorama educativo actual, donde la tecnología digital y los cambios en las dinámicas de aprendizaje han transformado profundamente la enseñanza, los estudiantes se enfrentan a desafíos significativos que afectan tanto su motivación como su rendimiento. En el ámbito de la educación superior, se observa que un número creciente de estudiantes taiwaneses pierde la iniciativa y la pasión por el aprendizaje, lo que se traduce en una baja motivación y un desgaste académico que afecta negativamente su nivel de compromiso con los estudios (Chou, 2023). Este fenómeno es aún más preocupante si cabe entre aquellos con bajo rendimiento académico, convirtiéndose en una realidad generalizada en el contexto educativo de Taiwán. Tal como se ha observado en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence, existe un nivel alarmante de agotamiento académico y baja autoeficacia entre los estudiantes, especialmente aquellos que no logran aprobar las certificaciones oficiales de español² (Huang,

² En muchas universidades de Taiwán, se establecen estándares de competencia lingüística como requisito de graduación. Tomando como ejemplo el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence, los estudiantes deben aprobar el examen oficial de español DELE o la prueba de competencia lingüística FLPT en el nivel B1 como uno de los requisitos para la obtención del título académico. Aquellos que no superen dicha prueba deben cursar asignaturas de refuerzo ofrecidas por la universidad, y quienes completen estos cursos con una cali-

2025). Este fenómeno no solo compromete su rendimiento académico, sino también su confianza en su capacidad para aprender y usar un idioma extranjero.

Este estudio propone una intervención pedagógica que combina la evaluación por pares en línea con la creación de narrativas digitales como una respuesta innovadora a estos desafíos. El arbitraje permite a los estudiantes desempeñar un papel activo tanto como evaluadores como evaluados, fomentando la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo. Por otro lado, la creación de narrativas digitales ofrece una forma creativa y personalizada de aplicar las habilidades lingüísticas, alejándose de los métodos tradicionales de evaluación basados en exámenes y promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.

El objetivo principal de esta investigación es explorar cómo esta combinación de estrategias pedagógicas puede influir en la reducción del desgaste académico, aumentando el compromiso con el aprendizaje y mejorando la autoeficacia en estudiantes de español. Gracias a la integración de tecnologías digitales y métodos de evaluación alternativos, se espera no solo mejorar sus resultados académicos, sino también reconfigurar su experiencia de aprendizaje, haciéndola más atractiva y relevante para sus necesidades y aspiraciones.

Al centrarse en la enseñanza de ELE, este estudio también tiene el potencial de aportar nuevas perspectivas y soluciones a los retos a los que se enfrentan los educadores en la era digital. Al desafiar las metodologías tradicionales y proponer enfoques más adaptativos y centrados en el estudiante, esta investigación busca contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas que no solo mejoren la calidad de la enseñanza, sino que también fomenten un

ficación aprobatoria serán considerados como si hubieran cumplido con el requisito institucional de competencia en español.

entorno de aprendizaje más inclusivo, motivador y efectivo para todos los estudiantes.

Enseñanza de la creación de obras digitales

Las obras digitales comprenden productos presentados de manera digital, es decir, creados mediante un software tecnológico, y pueden adoptar muy diversas formas -ya sean estáticas o dinámicas-, como vídeos, libros electrónicos, boletines digitales, entre otros (Ye, 2015). Con el avance exponencial de las nuevas tecnologías, la transmisión de información se ha vuelto más accesible y, en consecuencia, los métodos de creación se han diversificado. En este sentido, los resultados del aprendizaje de los estudiantes ya no se limitan a los informes tradicionales en papel, sino que, ahora, pueden presentarse en formatos digitales. Asimismo, el proceso de creación de obras digitales también implica la narración de una historia, con el estudiante actuando como narrador. Es por ello que, utilizando las herramientas digitales junto con sus habilidades y conocimientos tecnológicos, el estudiante selecciona un tema, recopila información, redacta el contenido y crea una obra que se distingue de las presentaciones tradicionales (Robin, 2008; Yang y Wu, 2012). Por otra parte, estos nuevos instrumentos ofrecen una nueva forma de motivar el aprendizaje, facilitando la reflexión personal y la retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje (Thesen y Kara-Soteriou, 2011; Yuksel, Robin y McNeil, 2011), y resulta adecuado para disciplinas como las lenguas, las artes, los estudios sociales o las ciencias (Robin, 2008). En el contexto educativo de la lingüística, este planteamiento contribuye a superar los enfoques tradicionales centrados en la enseñanza expositiva o en pruebas escritas, transformando las prácticas en el aula: de una repetición monótona de ejercicios y exámenes a una experiencia de aprendizaje activa y creativa, que aporta una nueva dimensión dinámica a las clases. Por otro lado, el alumnado de la era

digital prefiere modelos de aprendizaje visuales y digitales, por lo que Integrar estos métodos, que ya les son familiares, en el curso no solo diversifica el aprendizaje, sino que también fomenta una mayor motivación para aprender. Así las cosas, la creación de obras digitales puede abrir nuevas formas de aprendizaje que se ajusten mejor a las necesidades de los estudiantes (Tian, 2022).

Por otro lado, si tenemos en cuenta, cómo se describe en el modelo de objetivos educativos de Bloom, el nivel cognitivo básico implica que los estudiantes, primero, memoricen y comprendan el contenido, para luego, aplicarlo, analizarlo, crear e, incluso, evaluarlo (Bloom, 1956). Por su parte, el modelo de la pirámide de aprendizaje de Dale (Dale, 1946) también señala que, gracias al paso de un aprendizaje pasivo -que incluye conferencias, lectura, materiales audiovisuales y demostraciones- a un aprendizaje más activo -que comprende discusiones en grupo, prácticas y creación de evaluaciones- los estudiantes pueden retener y conservar el conocimiento de manera más efectiva. En este sentido, Thomas (2009) señala que la tasa de retención del conocimiento puede aumentar del 5% al 30%, hasta el 50% o incluso el 90%, facilitando así la adaptación a los cambios rápidos y a la creciente complejidad del conocimiento.

El significado y las características de la narrativa digital

La narrativa digital -o en inglés Digital Storytelling- hace referencia al uso de medios digitales para contar historias, integrando elementos como texto, sonido, imágenes, fotografías, mapas, infografías, animaciones y juegos, combinados de maneras creativas y dinámicas. Para que esta sea efectiva, el contenido debe estar claramente enfocado, tener un eje central definido y presentarse de forma clara y vívida (Wu, 2022). Según el Centro para la Narrativa Digital de EE. UU. (en inglés original, The Center for Digital Storytelling, 2016), existen siete elementos

clave que deben estar presentes en este tipo de narrativas: (1) punto de vista; (2) pregunta dramática; (3) contenido emocional emoción; (4) narrar la historia con tu propia voz; (5) el poder de la banda sonora; (6) economía del lenguaje; y (7) dominio del ritmo. Wu (2022) también destaca que, antes de iniciar la narración, es imprescindible planificar la estructura de la historia, incluyendo los personajes y su desarrollo. En el ámbito educativo, se recomienda el uso de estructuras narrativas lineales, ya que son más claras y manejables. Así la estructura típica de una historia incluye un tema central, una cuestión principal, personajes, un contexto temporal y espacial, etapas de desarrollo y un desenlace. De la misma manera, resulta esencial identificar nodos y puntos de la trama para sostener la narrativa y, de este modo, enriquecer su contenido. En consecuencia, la narrativa digital, como procedimiento educativo, fomenta la interacción y la participación activa del estudiante.

Por otra parte, la narrativa digital se centra en la expresión de ideas y conceptos propios por parte del alumno. Es por ello que, gracias a la construcción de su propio conocimiento o experiencia, los estudiantes desarrollan y comunican puntos de vista específicos, utilizando herramientas multimedia que estimulan los sentidos y captan la atención de sus usuarios. Durante su implementación, los docentes cumplen un rol clave al guiar a los estudiantes en la creación de historias y, de esta manera, facilitar el uso de tecnologías digitales para que puedan compartir sus logros. De esta forma y merced a este enfoque, no solo motiva a los estudiantes, sino que, también, los orienta hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

En la actualidad, la narrativa digital se emplea en diversos campos como la enseñanza de idiomas, las matemáticas, las ciencias, la enfermería, la medicina y la mercadotecnia, y

en distintos niveles educativos (Ruan, Weng y Yang 2018). Este planteamiento, por un lado, ofrece una rica variedad de estrategias pedagógicas y, por otro, proporciona experiencias de aprendizaje personalizadas que hacen que tanto la explicación como la aplicación de los temas resulten más atractivas (Jiang y Lu, 2019). Del mismo modo, permite a los estudiantes comprender los contenidos del curso y expresar sus ideas de muy diversas formas en comparación con los métodos tradicionales, promoviendo, de esta suerte, una mayor diversidad en la presentación de sus pensamientos (Ye, 2015). A su vez, incrementa la motivación de los estudiantes, los impulsa tanto a reflexionar de manera más profunda como a desarrollar habilidades expresivas, mejorando, de esta manera, su motivación intrínseca en el ámbito afectivo (Liu, Jiang, Huang y Shih, 2009).

Por otra parte, la narrativa digital facilita la creación de escenarios basados en la vida real, estimulando la participación activa en el aprendizaje. Esta propuesta fomenta la colaboración en parejas mediante actividades grupales, discusiones en clase y procesos de retroalimentación, que desembocan en que el aprendizaje sea más dinámico y significativo tanto para los estudiantes como para los docentes (Yuksel, Robin y McNeil, 2011; Yang y Wu, 2012). En síntesis, la narrativa digital transforma la enseñanza tradicional en una experiencia interactiva y creativa que enriquece significativamente el proceso educativo.

De lo anterior, se concluye que la narrativa digital es una propuesta de aprendizaje basada en la práctica que coloca al estudiante como protagonista del proceso y, al mismo tiempo, fortalece el pensamiento crítico, vincula el aprendizaje con las experiencias personales y facilita la reinterpretación y organización de la información adquirida de forma más accesible. Ahora bien, algunas investigaciones han demostrado que, en la creación de videos

narrativos digitales, la falta de una orientación adecuada puede derivar en producciones que, aunque entretenidas, carecen de profundidad y no logran un impacto significativo en el aprendizaje. Para evitar este problema, se recomienda incorporar estrategias de evaluación por pares, que permitan a los estudiantes reflexionar y ofrecer críticas constructivas basadas en criterios claros, mejorando, así, la calidad de las producciones (Huang, Chen y Shi, 2019). Benmayor (2008), por su parte, argumenta que la evaluación por pares en la narrativa digital no solo mejora la interacción entre estudiantes, sino que, también, facilita el proceso creativo y reflexivo, ofreciendo, de esta forma, oportunidades para compartir ideas y desarrollar el pensamiento crítico.

El significado y las características de la evaluación por pares

La evaluación por pares ampliamente utilizada en el ámbito educativo desde hace muchos años, ha ido evolucionando significativamente desde su concepción inicial como un sistema de calificación en el que los estudiantes, dejando de lado su rol de aprendices, evaluaban los trabajos de sus compañeros desde la perspectiva de un docente, basándose en criterios preestablecidos (Topping, 1998). Con el tiempo, y gracias a los avances en la pedagogía, Topping (2017) redefinió la evaluación por pares como un proceso en el que los estudiantes valoran adecuadamente las obras o comportamientos de sus compañeros, les proporcionan retroalimentación constructiva y generan discusiones que promueven un aprendizaje complementario. Hoy en día, este enfoque no solo se considera un método de calificación, sino también una estrategia pedagógica que fomenta el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y la autorreflexión, permitiendo, de esta manera, a los estudiantes desarrollar habilidades de alto nivel al tener que resolver discrepancias en los esquemas cognitivos

(Li, 2016; Zhang y Cai, 2018). Según Zhang (2022), la evaluación por pares cumple tres funciones principales: una función evaluativa, al valorar la calidad de trabajos y desempeños; una función negociadora, al reflexionar sobre la retroalimentación recibida y tener que responder a ella y una función formativa, al avanzar en el aprendizaje a través del proceso de evaluación.

Este planteamiento se sustenta, teóricamente, en el constructivismo social, la metacognición y la teoría del aprendizaje social. Según Vygotsky (1978), el constructivismo social el conocimiento se construye de manera dinámica en un contexto social y cultural mediante la interacción, la comunicación y la resolución de conflictos en grupo. Por su parte, la metacognición hace referencia a la capacidad del individuo para monitorear, evaluar y ajustar sus propios procesos cognitivos, lo que promueve un aprendizaje más estratégico y reflexivo. En cuanto a la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) subraya que el aprendizaje por observación permite a los estudiantes adquirir habilidades clave al contemplar, imitar e interiorizar comportamientos de sus compañeros durante el proceso evaluativo. El potencial educativo de la evaluación por pares ha sido extensamente documentado, mostrando que no solo alivia la carga de trabajo de los docentes (Tseng y Tsai, 2010), sino que, también, fomenta la autonomía de los estudiantes, mejora la interacción en el aula, incrementa la motivación y la confianza y desarrolla habilidades cognitivas y metacognitivas (Lai y Hwang, 2015; Stiggins y Chappuis, 2016; Zhang, 2022). Además, ayuda a garantizar una distribución equitativa del trabajo en actividades grupales, ya que proporciona retroalimentación variada y precisa mediante evaluaciones cruzadas (Wang, 2022). Sin embargo, este planteamiento no está exento de desafíos. En este sentido, factores como la ansiedad al asumir simultáneamente los roles de evaluador y evaluado, la influencia de relaciones interpersonales, el favoritismo o

la falta de conocimiento especializado pueden comprometer la objetividad y equidad de las evaluaciones (Topping, 2017; Huang, 2015). Por tanto, para maximizar sus beneficios, es esencial que los docentes establezcan criterios claros, orienten a los estudiantes sobre las normas de etiqueta en línea y fomenten el uso de un lenguaje respetuoso. A pesar de estas limitaciones, la evaluación por pares sigue siendo una herramienta poderosa para promover la reflexión, la colaboración y un aprendizaje más significativo. Con una adecuada planificación y supervisión, esta orientación puede transformar la dinámica educativa, beneficiando, de esta manera, tanto a estudiantes como a docentes, y maximizando, asimismo, la efectividad del aprendizaje en entornos colaborativos.

Principios para la implementación de la evaluación por pares en línea en la enseñanza

Con el avance de la tecnología, la evaluación por pares mediante plataformas en línea ha ganado protagonismo, evolucionando de una herramienta limitada a la evaluación múltiple hacia un recurso integral que apoya tanto la enseñanza como el aprendizaje. En años recientes, un número creciente de plataformas educativas ha incorporado funciones específicas para la evaluación por pares, facilitando su implementación por parte de los docentes. Según Liu (2021), los estudiantes muestran una alta aceptación de este método en línea y valoran su equidad, destacando que la combinación de criterios claros de evaluación contribuye a mitigar las posibles injusticias en las calificaciones. Los beneficios percibidos incluyen una mejora en el aprendizaje, lo que lleva a una valoración positiva del proceso por parte de los estudiantes.

El uso de plataformas en línea para la evaluación por pares aporta ventajas significativas. El anonimato que ofrecen estas herramientas reduce las influencias de las relaciones interpersonales, mejora la validez de las

calificaciones y permite una retroalimentación inmediata, además de generar registros completos que los estudiantes pueden consultar en cualquier momento para revisar su progreso, fomentando así el aprendizaje autodirigido. Estas plataformas también resuelven desafíos inherentes a la evaluación tradicional en papel, como la complejidad en el cálculo de calificaciones, la asignación aleatoria de trabajos y la dificultad para garantizar la anonimidad en las evaluaciones (Lai, 2016). Además, el estudio de Chen (2023) demuestra que la evaluación por pares en línea mejora significativamente las habilidades comunicativas en comparación con los métodos tradicionales, y que los estudiantes que utilizan estas herramientas tienden a emplear más estrategias de aprendizaje para mejorar su comunicación. Asimismo, experimentan menos frustración y muestran menor propensión a abandonar el aprendizaje. Por estas razones, se recomienda implementar la evaluación por pares en línea como una estrategia para reducir la carga del docente y mejorar los resultados de aprendizaje. En comparación con los métodos tradicionales, las tecnologías de la información ofrecen ventajas adicionales, como la rápida gestión y recopilación de resultados, la posibilidad de proporcionar retroalimentación inmediata y una mayor flexibilidad para corregir los resultados de la evaluación (Axelson, 2005).

Sin embargo, Shen y Huang (2006) advierten que el simple uso de la evaluación por pares en línea no garantiza por sí solo mejoras en los resultados de aprendizaje. Para que este enfoque sea eficaz, es crucial una preparación exhaustiva por parte del docente. Basándose en las investigaciones de Shen y Huang (2006), Zhang (2022), Zhang y Cai (2018) y Liu (2021), se pueden identificar varios principios clave para la implementación exitosa de la evaluación por pares en la enseñanza. Entre estos principios destacan: (1) establecer y comunicar criterios de evaluación claros antes de comenzar el proceso; (2) proporcionar mecanismos

de retroalimentación de alta calidad; (3) implementar un mecanismo de anonimato bidireccional y determinar una cantidad adecuada de evaluaciones; (4) equilibrar la proporción entre autoevaluación, evaluación por pares y calificación del docente; (5) crear espacios de discusión para fomentar un debate más profundo; (6) promover la cooperación en lugar de la competencia, generando un ambiente positivo y constructivo; (7) centrarse en tareas de alta cognición; y (8) seleccionar plataformas tecnológicas estables y adecuadas para garantizar la eficiencia del proceso.

En resumen, la clave para una implementación efectiva de la evaluación por pares en línea radica en la planificación detallada y el dominio del proceso por parte del docente. La correcta aplicación de estos principios no solo mejora la calidad de la evaluación, sino que también maximiza su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Factores clave en el desempeño académico: la influencia del desgaste académico, el compromiso y la autoeficacia en el aprendizaje

El desgaste académico es un fenómeno que ocurre cuando los estudiantes, debido a la presión académica, la carga de trabajo o factores psicológicos, experimentan un estado de agotamiento emocional, desarrollan una actitud negativa hacia sus estudios y sienten una baja percepción de logro personal (Lingard, Yip, Rowlinson y Kvan, 2007; Zhang, Gan y Cham, 2007). Este estado se caracteriza por una pérdida progresiva de entusiasmo, indiferencia hacia las actividades académicas y un distanciamiento emocional de los estudios, especialmente cuando los resultados obtenidos no cumplen con las expectativas (Zhang, 1989; Meier y Schmeck, 1985).

Por otro lado, el compromiso en el aprendizaje se define como la implicación conductual y

psicológica de los estudiantes en sus actividades académicas (Glanville y Wildhagen, 2007). Este concepto es fundamental para determinar la calidad de la educación y los resultados académicos. Mosenthal (1999) subraya que el compromiso del aprendizaje es esencial tanto para los sistemas cognitivo como emocional de los estudiantes, considerándola el mejor predictor de sus logros académicos y desarrollo personal. Además, se ha demostrado que la participación activa no solo influye positivamente en el rendimiento académico, sino que también impacta en la socialización, el bienestar y la satisfacción general de los estudiantes (Gunuc y Kuzu, 2015).

Asimismo, la autoeficacia en el aprendizaje, entendida como la confianza de los estudiantes en su capacidad para alcanzar objetivos específicos (Bandura, 1997), desempeña un papel crucial en su motivación y sus logros académicos. En este sentido, diversos factores influyen en la autoeficacia, entre ellos las experiencias de éxito personal, la inspiración derivada de los logros de los demás y la percepción de apoyo social (Maddux y Gosselin, 2003). Los estudiantes con una alta autoeficacia muestran una mayor disposición para enfrentarse a desafíos, persistir ante las dificultades y completar tareas complejas, mientras que aquellos con una baja autoeficacia tienden a rendirse con mayor facilidad (Decuyper, Dochy y Van den Bossche, 2010). Además, estrategias como la interacción entre compañeros y el aprendizaje por observación han demostrado ser efectivas para fortalecer la autoeficacia (Chen, 2015; Xiang, 2012).

En conjunto, el desgaste académico, el compromiso y la autoeficacia del aprendizaje son tres conceptos interrelacionados que influyen significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. El desgaste académico refleja el impacto negativo de la presión y la carga de trabajo, generando una pérdida de entusiasmo y

una sensación de inutilidad frente a los estudios. En contraste, el compromiso del aprendizaje no solo mejora el rendimiento académico, sino que también favorece el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes. Por último, la autoeficacia, al fomentar la confianza en las propias capacidades, es un motor clave para mantener la motivación y superar los desafíos académicos. La interacción y el apoyo entre compañeros resultan esenciales para fortalecer este aspecto. Por lo tanto, es fundamental abordar de manera integral estos tres elementos, garantizando así el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Diseño de la guía didáctica del curso

Este curso utiliza una estrategia pedagógica basada en la “evaluación por pares en línea combinada con la creación de narrativas digitales” en el que se planifican una serie de actividades de enseñanza, materiales y herramientas de evaluación las cuales proporcionan a los estudiantes numerosas oportunidades para practicar, experimentar, reflexionar, investigar, integrar, crear, presentar y evaluar, fomentando, así, el desarrollo tanto de una variedad de competencias como la ampliación de sus horizontes de aprendizaje. De la misma manera, esta estrategia mejora la profundidad de la experiencia de aprendizaje, reduce el desgaste académico, incrementa la participación en el aprendizaje y eleva la autoeficacia de los estudiantes, optimizando, de esta forma, la calidad tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Su aplicación se divide en tres fases: básica, avanzada e integradora:

A. Primera fase: Básica

Explicación de conceptos en español y demostración de evaluación por pares

Durante esta fase, se utilizan los temas de los libros de texto “Nuevo Prisma A1+A2” y “Nuevo Prisma B1” —publicados por una editorial

española— para discutir y realizar actividades prácticas que refuercen a los estudiantes sus habilidades en comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en español, así como para consolidar los conceptos lingüísticos implicados. Tras completar las tareas, el docente guía la corrección de los trabajos, ya sea a través de una discusión con compañeros cercanos o mediante una revisión colectiva, permitiendo, así, que los estudiantes escuchen y consideren las perspectivas de los demás antes de proceder a la corrección. Finalmente, el docente realiza una explicación y corrección general. De igual manera, se aprovechan las oportunidades que brindan las clases presenciales o, las plataformas en línea asincrónicas como anuncios, foros de discusión o grupos de Line³, y, para ello, se explica a los estudiantes el mecanismo de uso y los criterios de evaluación de la evaluación por pares. Así, en clase, se demuestra el uso correcto de la función de evaluación por pares de la plataforma de aprendizaje digital TronClass⁴ y se permite que los estudiantes practiquen su uso mientras que las sesiones de tutoría en el aula o las consultas en línea después de clase refuerzan la familiarización de los estudiantes con los requisitos de la evaluación por pares.

³ LINE es una plataforma de mensajería instantánea desarrollada por el grupo surcoreano Naver y lanzada en junio de 2011. Ofrece servicios equivalentes a los tradicionalmente proporcionados por las compañías de telecomunicaciones como mensajes multimedia, mensajes de texto, correo electrónico y llamadas. Además, ha evolucionado hasta convertirse en una plataforma integral que reúne diversas funcionalidades diseñadas para facilitar la vida diaria. Recuperado el 11 de febrero de 2025, de <https://www.line.me/tw/>. Según los datos estadísticos del sitio web Statista, actualmente LINE es la red social más utilizada en Taiwán, con una tasa de penetración del 83.4% entre la población. Recuperado el 11 de febrero de 2025, de <https://www.statista.com/statistics/1346599/taiwan-penetration-of-instant-messaging/>.

⁴ La plataforma de aprendizaje TronClass, desarrollada por Wisdom Garden, es una empresa taiwanesa especializada en gestión educativa y desarrollo de software, el cual está diseñado para facilitar la enseñanza en línea. Entre sus funciones encontramos anuncios de cursos, gestión de materiales didácticos, entrega y corrección de tareas, evaluaciones en línea, aprendizaje colaborativo, evaluación por pares, retroalimentación en tiempo real y análisis del aprendizaje, además de soporte mediante una aplicación móvil. Recuperado el 11 de febrero de 2025, de <https://tronclass.com.tw/>.

B. Segunda fase: Avanzada

Trabajo en equipo y enfoque en el tema de la narrativa

En esta etapa, se fomenta la cooperación en grupo para idear, recopilar y seleccionar herramientas digitales, así como discutir y revisar el contenido escrito de la narrativa digital. Los pasos de enseñanza incluyen:

- Cada grupo de estudiantes (aproximadamente 3-4 estudiantes), con un total de dieciséis grupos, utiliza el marco básico para explicar sus estudios, aventuras y sueños y con este material crear historias cinematográficas libremente. Para ello, utilizan imágenes, fotos o videos recopilados con teléfonos móviles o cámaras digitales.

Completan la producción del video utilizando software de edición de video.

- Mientras se crea conjuntamente la obra digital, el docente discute individualmente con cada grupo los errores o deficiencias de la tarea asignada, posibilitando, de esta manera, a los estudiantes revisarla y escribir un segundo borrador.

- Tras completar la revisión, durante la semana siguiente se integran los elementos de la narrativa digital. Este proceso implica un ciclo de revisiones recíprocas. En esta etapa, la creación libre del contenido por parte de los estudiantes fomentará tanto un buen ambiente en el aula como la motivación de aprender español. En este contexto, los estudiantes aprovechan el tiempo de clase para participar activamente en la discusión y resolución de problemas, utilizando los recursos de la sala de computadoras, así como la presencia tanto del docente como sus compañeros de grupo en el aula. Asimismo, mientras construyen la estructura temática de la narrativa digital, los estudiantes comprenden la dirección y estructura del proyecto. Posteriormente, se lleva

a cabo una práctica de preevaluación en línea para confirmar que todos los estudiantes han comprendido los criterios de evaluación de las obras empleado por el sistema de la plataforma.

C. Tercera fase: Integración

Presentación y evaluación del proyecto de narrativa digital

Tras la discusión entre el docente y los estudiantes, cada grupo debe completar las revisiones y vincular todos los contenidos para finalizar la obra de narrativa digital, que se presenta al final del curso. Durante la presentación del proyecto digital final, tanto sus compañeros como el docente realizan una retroalimentación evaluativa debiendo responder, el grupo presentador, a los comentarios o preguntas de los demás estudiantes. Finalmente, el docente ofrece una evaluación general y una conclusión. Es en esta fase, cuando se implementa oficialmente la evaluación por pares en línea.

Los detalles de las dos principales directrices pedagógicas, “creación de narrativas digitales” y “evaluación por pares en línea”, son los siguientes:

- **Diseño de la creación de narrativas digitales:**

Mediante la creación de videos digitales dentro de un marco temático basado en su proceso de aprendizaje, sus aventuras y sus sueños personales, se guía a los estudiantes a realizar proyectos de aprendizaje especializado. Asimismo, la enseñanza colaborativa permite que estudiantes con perfiles diferenciados aprendan y se ayuden mutuamente durante el proceso de aprendizaje. Durante la exploración del tema, la redacción de la historia, la edición del video y la presentación de resultados, el docente utiliza métodos de enseñanza flexibles y proporciona una amplia gama de materiales y métodos de aprendizaje, planificando cuidadosamente los espacios de aprendizaje.

Los estudiantes son los protagonistas de la enseñanza creativa, participando activamente en las actividades de aprendizaje. El docente presenta escenarios de resolución de problemas que permiten a los estudiantes pensar de manera independiente y profundizar en su aprendizaje. En este proyecto, se espera que tanto la enseñanza como el aprendizaje progresen gradualmente, implementándose en tres fases: “básica, avanzada e integradora”, que comienzan con niveles cognitivos básicos y avanzan progresivamente hacia niveles cognitivos superiores de aplicación, análisis, diseño, creación y evaluación.

- **Diseño de la evaluación por pares en línea:**

Para llevar a cabo la actividad de evaluación por pares, se utiliza la función de evaluación por pares de la plataforma *TronClass*⁵. Antes de la implementación en el aula, se explica a los estudiantes cómo se va a llevar a cabo la evaluación por pares, incluyendo aspectos como los plazos de evaluación en cada una de las fases, el orden que se seguirá en la autoevaluación y en la evaluación por pares, cómo se distribuirá el peso de la calificación (ponderación de la autoevaluación, evaluación por pares y evaluación del docente), la confidencialidad de los trabajos y la explicación previa de los criterios de evaluación, así como la provisión de un mecanismo de retroalimentación adecuado. Inicialmente, el docente guía a los estudiantes en la operación de la evaluación por pares en línea y en la evaluación de prueba, explicando la rúbrica que se empleará en la evaluación por pares para que los estudiantes comprendan los diferentes niveles de desempeño en cada uno de los aspectos y

cómo se puede mejorar. Asimismo, se realiza una práctica de preevaluación en línea utilizando videos creados anteriormente por estudiantes, para asegurarse de que todos los estudiantes comprendan los criterios de evaluación de las obras y estén familiarizados con el sistema de calificación. Adicionalmente, para garantizar la equidad y minimizar, en la medida de lo posible, los sesgos personales, por un lado, la evaluación por pares se realiza de manera anónima y, por otro, el docente tiene la potestad para ajustar las calificaciones finales en caso de discrepancias en la evaluación. De otra parte, para alentar y asegurar que todos los estudiantes contribuyan durante el proceso de creación del proyecto, se implementa una evaluación por pares cruzada entre grupos, así como una evaluación por pares dentro del grupo y una autoevaluación durante la presentación del proyecto final lo que permite a los estudiantes revisar, reflexionar y mejorar el producto final de su grupo mientras evalúan los trabajos digitales de los otros grupos. Asimismo, se espera que este proceso fomente las habilidades de crítica y reflexión de alto nivel. Además, el docente solicita a los grupos que respondan a los comentarios y a las preguntas en función de los resultados de la evaluación por pares. Finalmente, el maestro proporciona una evaluación general y una conclusión.

⁵ Para la actividad de evaluación entre pares, se utiliza *TronClass*, la plataforma digital institucional de la universidad donde la investigadora está adscrito. Su función integrada de evaluación entre pares permite gestionar tareas, recopilar respuestas y generar retroalimentación de manera estructurada. Además, al estar alineada con los objetivos del proyecto y la infraestructura tecnológica institucional, garantiza un proceso eficiente y adecuado para esta investigación.

Figura 1. El procedimiento del diseño instruccional de este proyecto



Fuente: Elaboración propia

Metodología de la investigación

En este trabajo se lleva a cabo un estudio de caso titulado “Entrenamiento Integral en Lengua Española”. Los sujetos de este estudio son los estudiantes inscritos en el curso “Entrenamiento Integral de Competencias en Español” del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence de Taiwán, correspondiente al primer semestre del año 2024 (septiembre de 2024 - diciembre de 2024), con un total de 54 alumnos. Como, para graduarse, los estudiantes del departamento deben aprobar el nivel B1 del examen oficial DELE en español como uno de los requisitos establecidos, aquellos que no superen el examen deben inscribirse en este curso. Todos los participantes en este curso son estudiantes de cuarto año de la licenciatura en Español, con antecedentes de aprendizaje similares y condiciones académicas equivalentes.

El objetivo general de este trabajo es comprender las percepciones y vivencias de

los estudiantes respecto a la revisión por pares en línea y la creación de narrativas digitales como estrategias educativas en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Además, se busca evaluar la revisión por pares en línea y la creación de narrativas digitales aplicadas en la enseñanza del español, así como su eficacia en relación con el desgaste académico del alumnado, su compromiso y su autoeficacia en el aprendizaje.

En este estudio se evalúa el rendimiento de los estudiantes mediante una variedad de métodos de evaluación. Las herramientas utilizadas incluyen “evaluaciones docentes”, “registros de progreso de aprendizaje en la evaluación por pares”, “formularios de retroalimentación”, “encuestas” y “notas de observación docente”, combinando datos cualitativos y cuantitativos.

Resultados y discusión

Un total de 54 estudiantes participaron voluntariamente en las encuestas, realizadas al inicio y al final del curso. El tiempo para

completarlas es de aproximadamente 15 a 20 minutos, y están redactadas en chino.

Al inicio del semestre, se realizó una encuesta para explorar el perfil de los estudiantes, su experiencia de aprendizaje, sus expectativas y necesidades con respecto al curso. Además, se realizó una evaluación inicial para medir el nivel de desgaste académico, el compromiso y la autoeficacia en el aprendizaje.

En relación con su experiencia previa en la creación de contenidos digitales, los datos revelan que más de la mitad (un 64%) cuenta con experiencia previa en este ámbito, lo que sugiere un nivel considerable de familiaridad con los programas de edición de video y software de diseño gráfico. Sin embargo, el 36% de los estudiantes carece de experiencia en esta área, lo que pone de manifiesto la necesidad de incorporar formación inicial en creación digital en el diseño de cursos o programas futuros para garantizar que todos los estudiantes puedan participar equitativamente en las actividades propuestas, independientemente de sus conocimientos previos sobre el tema.

Respecto a la evaluación por pares, casi la totalidad de los estudiantes (98%) indica haber participado previamente en este tipo de actividades. Este dato refleja que la evaluación por pares es una práctica común dentro del grupo y, probablemente, constituye un instrumento frecuentemente utilizado en su proceso de aprendizaje lo que proporciona una base sólida para la incorporación de actividades educativas adicionales basadas en este tipo de evaluación, dado que la mayoría de los estudiantes ya posee un conocimiento básico del proceso.

En cuanto a la autoevaluación del interés de los estudiantes por el español (en una escala de 0 a 10, donde 0 representa el menor nivel de interés y 10 el mayor), la media obtenida es de 5.72, con una desviación estándar de 1.87. Esta desviación indica una dispersión moderada

en las respuestas, lo que refleja diferencias en el grado de motivación entre los estudiantes. Al analizar la distribución de respuestas, se observa que el 18% de los estudiantes otorgó una calificación de 4 o inferior, lo que indica una actitud poco favorable hacia el idioma. Un 38% se situó entre 6 y 7, reflejando un interés moderado, mientras que solo un 16% calificó su gusto por el español con 8 o más, lo que sugiere que hay pocos estudiantes con un alto nivel de entusiasmo por el idioma.

Estos resultados indican que, si bien la media supera ligeramente el punto medio de la escala (5), lo que sugiere que los estudiantes no están completamente desmotivados, su interés por el español sigue siendo limitado y no refleja un entusiasmo significativo. Además, la dispersión en las respuestas muestra que una parte significativa del alumnado no presenta una motivación activa para el aprendizaje del español, lo que evidencia la necesidad de ajustar el diseño del curso y los métodos de enseñanza para incrementar el interés y el compromiso de los estudiantes. En este sentido, incorporar actividades más interactivas, experiencias innovadoras y materiales didácticos adaptados a los intereses de los alumnos fomenta una mayor participación y motivación hacia el aprendizaje del español.

Respecto a la relación entre el español y las futuras carreras profesionales de los estudiantes, la mayoría (66%) expresa incertidumbre sobre si trabajará en un campo relacionado con este idioma. Por otro lado, el 20% manifiesta claramente su intención de integrar el español en su carrera profesional, mientras que el 14% indica que no planea dedicarse a una profesión vinculada con el idioma. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes aún se encuentra en una etapa de exploración profesional y no ha definido cómo planean aplicar el español en su trayectoria laboral. Esto pone de relieve la importancia de que los docentes diseñen los

cursos de manera que los estudiantes puedan experimentar el valor práctico del español, aplicándolo en situaciones reales y desarrollando habilidades transferibles en múltiples áreas.

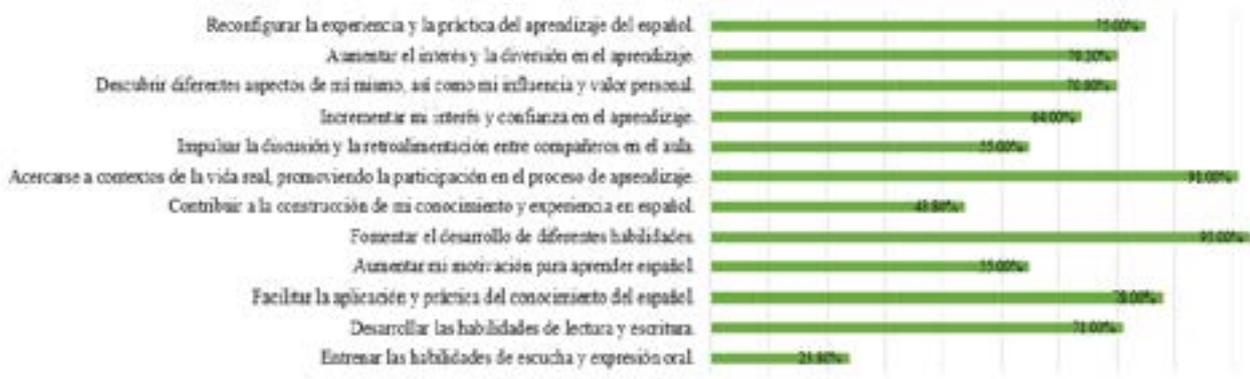
Finalmente, en cuanto a la autoevaluación de la efectividad en el aprendizaje del español, los estudiantes respondieron en una escala de cinco categorías: muy bueno, bueno, regular, malo y muy malo. Ninguno de los estudiantes considera su rendimiento como “muy bueno” (0%). Solo el 4% califica su aprendizaje como “bueno”, mientras que el 44% lo evalúa como “regular”. Por otro lado, el 52% percibe su aprendizaje como “malo” y el 2% como “muy malo”, lo que indica una percepción mayoritariamente negativa sobre su desempeño.

Estos resultados evidencian una falta de confianza generalizada entre los estudiantes respecto a los resultados de su aprendizaje del español. Esto subraya la necesidad de que los docentes, mediante un diseño de cursos más efectivo y métodos de enseñanza centrados en los estudiantes, les ayuden a mejorar sus habilidades lingüísticas y a ganar mayor confianza en su progreso. Estos ajustes no solo fortalecerían sus competencias idiomáticas, sino también su motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Tras la implementación de la evaluación por pares en línea combinada con la creación de narrativas digitales durante un semestre, se llevó a cabo la encuesta de final para explorar la situación de aprendizaje de los estudiantes, su nivel de satisfacción con la asignatura, sus valoraciones sobre la aplicación de la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales en el curso, sus percepciones y experiencias respecto a esta metodología, así como los desafíos, cambios y retroalimentación obtenida a lo largo del proceso de aprendizaje. Además, se realizó una evaluación final para medir el nivel de desgaste académico, el compromiso y la autoeficacia en el aprendizaje.

En relación con la creación de narrativas digitales (véase la figura 2), un 93% de los participantes considera que esta metodología fomenta el desarrollo de habilidades diversas; un 91% opina que permite acercarse a contextos reales, facilitando una mayor participación en el proceso de aprendizaje; un 78% destaca que favorece la aplicación y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en español y un 75% señala que reconstruye su experiencia y práctica del aprendizaje del idioma. Otros aspectos, por otra parte, importantes incluyen el entrenamiento de las habilidades de lectura y escritura, señalado por un 71% y el incremento del interés y la diversión en el aprendizaje, mencionado por un 70,2%. Del mismo modo, un 70% afirma que esta metodología les permite descubrir distintas facetas personales, así como reconocer su influencia y valor individual; un 64% indica que contribuye a mejorar su confianza y su interés en el aprendizaje del español; un 55% reconoce que esta propuesta pedagógica refuerza su motivación para aprender el idioma, al mismo tiempo que facilita la discusión y retroalimentación por pares en el aula; un 43,8% percibe que la creación de narrativas digitales contribuye a la construcción de conocimientos lingüísticos y experiencias de crecimiento personal y, finalmente, un 23,8% valora su aporte en el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.

Figura 2: Beneficios de la creación de narrativas digitales

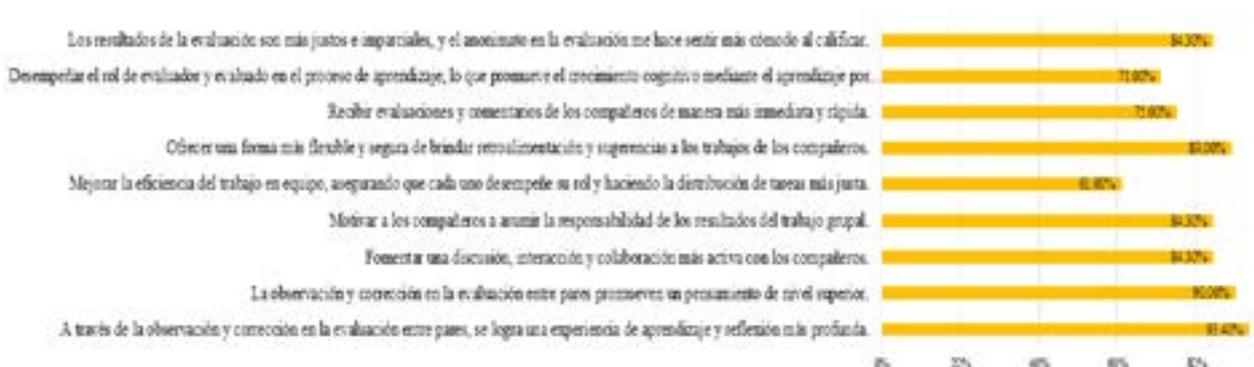


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los beneficios de la evaluación por pares en línea (véase la figura 3), los resultados evidencian su papel fundamental en el aprendizaje reflexivo y colaborativo. Así, un 93,4% de los estudiantes considera que la observación y corrección a través de este proceso facilita un aprendizaje experiencial más profundo y fomenta la reflexión crítica; un 90% destaca que esta metodología promueve un pensamiento de orden superior y un 89% valora la flexibilidad y comodidad que ofrece brindar retroalimentación y sugerencias a los compañeros, así como recibirlas. Asimismo, la evaluación por pares también fortalece la interacción y colaboración entre los estudiantes, una percepción compartida por el 84,3% de los participantes. La misma proporción de estudiantes subraya que fomenta la responsabilidad individual dentro del trabajo

grupal y asegura que los resultados del trabajo colaborativo sean más efectivos. Además, consideran que el anonimato en el proceso de evaluación garantiza una mayor imparcialidad y objetividad, proporcionando mayor seguridad y confianza en el momento de calificar. Por otra parte, un 75% señala que la evaluación por pares les permite recibir retroalimentación y calificaciones de manera más rápida y oportuna, lo cual contribuye a mejorar su desempeño académico; un 71% enfatiza que asumir los roles de evaluador y evaluado en este proceso promueve el aprendizaje observacional y estimula el crecimiento cognitivo y, finalmente, un 61% resalta que optimiza la eficacia del trabajo en equipo, facilitando una distribución equitativa de las tareas y responsabilidades, lo que favorece la colaboración y el cumplimiento efectivo de los objetivos académicos.

Figura 3: Beneficios de la evaluación en línea por pares



Fuente: Elaboración propia

Por lo que se refiere a la implementación de la evaluación por pares en línea combinada con la creación de narrativas digitales en el curso de español por la opinión del alumnado. Los datos revelan lo siguiente (véase la figura 4):

En relación con la afirmación “a través de la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales, siento una mayor participación en el aprendizaje”, un 38.89% de los estudiantes declara estar “muy de acuerdo”; un 57.41%, “de acuerdo” y solo un 3.70%, “en desacuerdo”. Estas estadísticas confirman que esta técnica fomenta, significativamente, la participación y el compromiso en el proceso de aprendizaje.

Concerniente a la aseveración “a través de la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales, me siento más confiado durante la interacción con mis compañeros”, un 29.63% indica estar “muy de acuerdo”; un 66.67%, “de acuerdo”. y solo un 3.70%, “en desacuerdo”. En definitiva, la mayoría destaca un aumento en su confianza al interactuar con los demás, lo que evidencia el impacto positivo de esta práctica en la interacción social.

En cuanto a la aseveración “a través de la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales, puedo identificar y resolver mis propios problemas”, un 27.78% señala estar “muy de acuerdo”; un 70.37%, “de acuerdo” y solo un 1.85%, “en desacuerdo”, lo cual sugiere que este instrumento contribuye, de manera significativa, al desarrollo de habilidades autoevaluativas y de resolución de problemas.

Respecto a la satisfacción con el efecto de aprendizaje logrado con esta metodología, un 37.04% afirma estar “muy de acuerdo”; un 57.41%, “de acuerdo”; un 3.70%, “en desacuerdo” y un 1.85%, “muy en desacuerdo”. En resumen, pese a que existen pequeñas discrepancias, la evaluación global predominante es positiva,

lo que refuerza la percepción y el impacto beneficiosos de esta estrategia educativa.

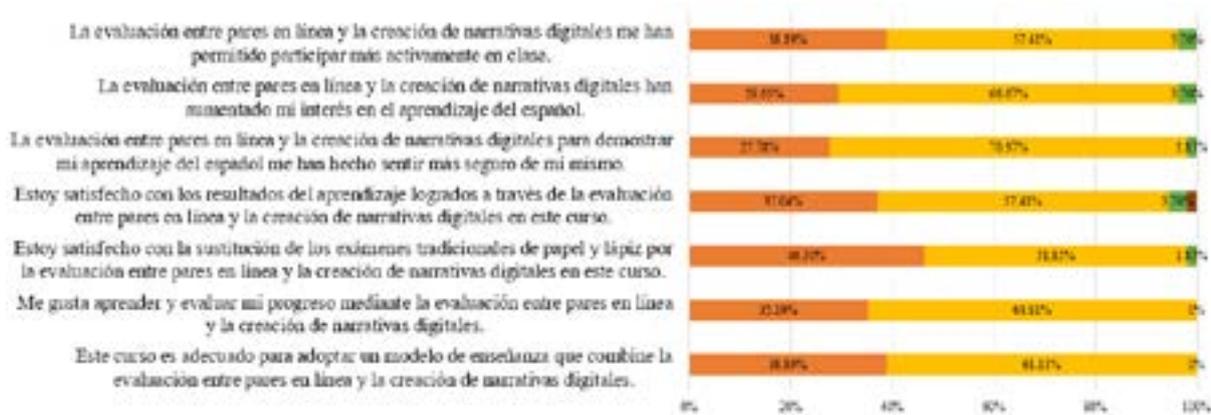
Por lo que atañe a la afirmación “estoy satisfecho con el proceso general de la tarea mediante la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales”, un 46.30% indica estar “muy de acuerdo”; un 51.85%, “de acuerdo” y solo un 1.85%, “en desacuerdo”. Estas cifras reflejan una valoración ampliamente positiva de la experiencia global por parte de los estudiantes.

En relación con la aseveración “me gusta usar la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales para aplicar y dominar los contenidos del curso”, un 35.19% señala estar “muy de acuerdo” y un 64.81%, “de acuerdo”. Así, pues, no se registran respuestas negativas, lo que evidencia una percepción positiva unánime sobre la utilidad de esta metodología para consolidar el aprendizaje del curso.

Por último, respecto a la aseveración “este curso es adecuado para implementar la evaluación por pares en línea combinada con la creación de narrativas digitales como modelo de enseñanza”, un 38.89% está “muy de acuerdo” y un 61.11%, “de acuerdo”. Así las cosas, no se aprecian desacuerdos, lo que refleja una aceptación casi unánime de este modelo pedagógico.

En líneas generales, los datos evidencian una alta aceptación y satisfacción por parte de los estudiantes respecto a la implementación de la evaluación por pares en línea combinada con la creación de narrativas digitales en el curso. En este sentido, en las respuestas combinadas de “estoy muy de acuerdo” y “estoy de acuerdo” superan el 90%, lo que demuestra que este instrumento es efectivo para promover la participación activa, fortalecer la confianza interpersonal, facilitar la autoevaluación y resolver problemas de aprendizaje.

Figura 4: Evaluación sobre la implementación de la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales en el curso de español por el alumnado



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se analiza los cambios en el agotamiento académico, el compromiso con el aprendizaje y la autoeficacia académica de los estudiantes a partir de los resultados obtenidos en las pruebas realizadas antes y después de la intervención pedagógica:

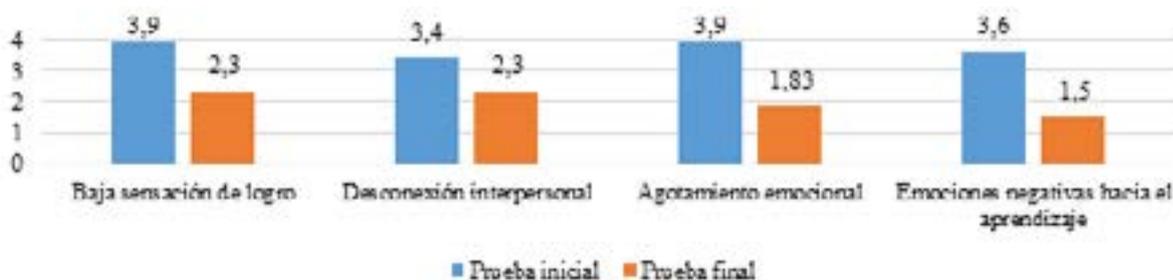
1. Desgaste académico

Para evaluar el desgaste académico, se utiliza el "Cuestionario de desgaste académico para universitarios" de Huang Yun-Zhen y Lin Shu-Hui (2011), que abarca cuatro dimensiones: baja realización personal, desapego interpersonal, agotamiento emocional y generación de emociones negativas en el aprendizaje. Este

instrumento consta de 19 ítems evaluados mediante una escala Likert que va desde "totalmente de acuerdo" (4 puntos) hasta "totalmente en desacuerdo" (0 puntos), siendo los puntajes más altos los que reflejan niveles más severos de desgaste académico.

Los resultados (véase la figura 5) muestran una disminución general en las cuatro dimensiones evaluadas, lo que refleja una reducción del desgaste académico entre los estudiantes. En este sentido, Destaca la mejora en el agotamiento emocional (-2.1) y en la generación de emociones negativas (-2.1), lo que sugiere una disminución de las respuestas emocionales negativas asociadas al aprendizaje.

Figura 5: Comparación de la prueba inicial y final de desgaste académico



Fuente: Elaboración propia

2. Compromiso con el aprendizaje

El compromiso se mide mediante el “Cuestionario de compromiso con el aprendizaje para universitarios” de Lin Shu-Hui y Huang Yun-Zhen (2012), que consta de 20 ítems distribuidos en cinco dimensiones: habilidades, emociones, desempeño, actitudes e interacción. La escala de medición va desde “totalmente de acuerdo” (4 puntos) hasta “totalmente en desacuerdo” (0 puntos). En esta escala, los puntajes más altos

indican un mayor nivel de compromiso con el aprendizaje.

Los resultados (véase la figura 6) reflejan una mejora general en el compromiso con el aprendizaje, con aumentos significativos en las dimensiones de las emociones (+1.3) y la interacción (+1.2). Esto indica que la intervención pedagógica logra levemente promover una mayor implicación emocional y colaborativa entre los estudiantes.

Figura 6: Comparación de la prueba inicial y final del compromiso con el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

3. Autoeficacia en el aprendizaje

La autoeficacia se evalúa con el “Cuestionario de autoeficacia en el aprendizaje” de Chiu Su-Ling y Hung Fu-Yuan (2014), compuesto por 9 ítems distribuidos en tres dimensiones: orientación a la capacidad, esfuerzo y perseverancia y métodos de aprendizaje. La escala va desde “totalmente de acuerdo” (4 puntos) hasta “totalmente en desacuerdo” (0 puntos). En esta escala, nuevamente los puntajes más altos indican un mayor nivel de autoeficacia en el aprendizaje.

Los datos (véase la figura 7) indican un leve incremento positivo en la autoeficacia en el aprendizaje, destacando, especialmente, en la dimensión de orientación a la capacidad (+1.3), lo que revela una mayor confianza de los estudiantes en sus habilidades para afrontar tareas académicas. La exigua mejora en esfuerzo y perseverancia (+1.1) sugiere que los estudiantes muestran mayor dedicación y resiliencia ante desafíos. Aunque el progreso en métodos de aprendizaje (+1.0) es más moderado, refleja avances en la aplicación de estrategias efectivas de estudio.

Figura 7: Comparación de la prueba inicial y final de la autoeficacia en el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se evalúa la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes, su desempeño en la evaluación por pares y el aprendizaje a través de narrativas digitales, utilizando el análisis de correlación de Pearson⁶ para cuantificar los resultados y analizar el desempeño en el proceso de aprendizaje.

En la Tabla 1, el coeficiente de correlación de Pearson entre el rendimiento académico y el desempeño en la evaluación por pares es de

⁶ El análisis de los datos se realizó con el software IBM SPSS, versión 22, para la valoración de diferentes actividades en la operacionalización de las variables

0.736, con una significancia de 0.000. Estos resultados indican una correlación positiva alta y estadísticamente significativa ($p < 0.01$) entre ambos factores. Esto sugiere que los estudiantes con un mejor desempeño académico tienden a mostrar un mejor desempeño en las actividades de evaluación por pares, y viceversa. La evaluación por pares, como parte integral del proceso de aprendizaje, refleja el nivel de interacción y participación de los estudiantes, lo cual influye directamente en su rendimiento académico.

Tabla 1: Correlación entre el rendimiento académico y el desempeño en la evaluación por pares

CORRELACIÓN		NOTA ACADÉMICA	DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN POR PARES
Nota académica	Correlación de Pearson	1	.736**
	Significancia (bilateral)		.000
	N	54	54
Desempeño en la evaluación por pares	Correlación de Pearson	.736**	1
	Significancia (bilateral)	.000	
	N	54	54
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).			

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la Tabla 2 revela una correlación aún más alta entre el rendimiento académico y el desempeño en narrativas digitales, con un coeficiente de 0.899 y una significancia de 0.000. Esto muestra una correlación extremadamente fuerte y significativa ($p < 0.01$). Los datos sugieren que las narrativas digitales son una herramienta altamente efectiva para predecir el rendimiento académico. Este hallazgo resalta la importancia de integrar narrativas digitales como

una estrategia educativa clave, ya que no solo fomentan la motivación, sino que también tienen un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 2: Correlación entre el rendimiento académico y el desempeño en narrativas digitales

CORRELACIÓN		NOTA ACADÉMICA	DESEMPEÑO EN LAS NARRATIVAS DIGITALES
Nota académica	Correlación de Pearson	1	.899**
	Significancia (bilateral)		.000
	N	54	54
Desempeño en las narrativas digitales	Correlación de Pearson	.899**	1
	Significancia (bilateral)	.000	
	N	54	54

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En general, los datos muestran que el rendimiento académico está estrechamente relacionado con diversas formas de aprendizaje activo, y el desempeño en narrativas digitales tiene, en concreto, la influencia más destacada, por lo que se hace necesario que los docentes presten una mayor atención al diseño e implementación de tareas de narrativas digitales, utilizando, para ellos, enfoques innovadores con el objeto de potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien la correlación entre el rendimiento académico y la evaluación por pares es ligeramente menor, sigue siendo significativa, lo que tiene una correspondencia tanto en la mejora de la participación como en la capacidad de reflexión de los estudiantes. Es por ello que es altamente recomendable que los docentes optimicen los mecanismos de evaluación por pares para que reflejen más claramente el progreso académico y se conviertan en una estrategia de aprendizaje más efectiva en el aula.

Conclusiones

Este estudio implementa la combinación de la evaluación por pares en línea y la creación de narrativas digitales en cursos de español, analizando su impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los datos

muestran que este enfoque pedagógico tiene un efecto significativo en la reducción del desgaste académico y en la mejora del compromiso con el aprendizaje y la autoeficacia. Por lo que atañe al desgaste académico, se observa una disminución notable en la fatiga emocional y en la generación de emociones negativas relacionadas con el aprendizaje. De igual manera, el compromiso con el aprendizaje muestra una mejora considerable, especialmente en las dimensiones emocionales e interactivas. Por su parte, la autoeficacia de los estudiantes también experimenta avances importantes en sus tres dimensiones principales, destacándose, en este sentido, la orientación hacia las capacidades.

De acuerdo a la retroalimentación de los estudiantes obtenidos a través de los cuestionarios, un 93% percibe que la creación de narrativas digitales fomenta el desarrollo de habilidades diversas y un 91% valora su conexión con contextos reales, lo que refuerza su implicación en el aprendizaje. En cuanto a la evaluación por pares en línea, un 93.4% afirma que esta metodología profundiza el aprendizaje reflexivo; un 90% destaca su capacidad para desarrollar el pensamiento de orden superior y un 84.3% aprecia su contribución al fortalecimiento de la colaboración y la responsabilidad grupal.

Estos resultados confirman que la integración de narrativas digitales con la evaluación por pares no solo enriquece las experiencias de aprendizaje y mejora el pensamiento crítico, sino que también fortalece habilidades esenciales como el trabajo en equipo, fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua.

Asimismo, los datos indican que el rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente relacionado con su desempeño en las narrativas digitales, por lo que hace necesario que los docentes presten especial atención al diseño e implementación de tareas relacionadas con las narrativas digitales, utilizando, para ello, enfoques innovadores que potencien tanto la creatividad como el aprendizaje activo de los estudiantes. A pesar de que la correlación entre el rendimiento académico y la evaluación por pares es ligeramente inferior, sigue siendo significativa, lo que demuestra su impacto positivo en la participación y la capacidad reflexiva de los estudiantes. Al objeto de optimizar esta estrategia, los docentes deberían ajustar los mecanismos de evaluación por pares para que reflejen, de manera más precisa, el progreso académico, convirtiéndose, así, en una herramienta de aprendizaje más efectiva y personalizada.

Con base en estas observaciones, se plantean varias recomendaciones didácticas. En primer lugar, es esencial fortalecer el diseño de las narrativas digitales, definiendo estructuras y temas más específicos que integren contextos culturales o temas de actualidad y permitan, de esta forma, enriquecer las producciones de los estudiantes. En este sentido, la inclusión de actividades con diálogos y simulaciones interactivas podría tanto estimular la práctica oral, como promover la creatividad en la expresión verbal.

En segundo lugar, resulta imprescindible optimizar los estadios tanto de preparación como de retroalimentación en la evaluación por

pares definiendo criterios claros que capaciten de los estudiantes en las primeras fases. Es por ello que involucrar a los docentes en estas tareas garantizaría la equidad y la precisión en la retroalimentación. Además, huelga decir que es conveniente proporcionar apoyo personalizado a los estudiantes que experimentan dificultades, ofreciendo tutorías y utilizando plataformas digitales que les brinden recomendaciones individualizadas que les faciliten ajustes necesarios e inmediatos en sus estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, es altamente recomendable incorporar elementos interdisciplinarios y contextos prácticos que conecten el aprendizaje del idioma con aplicaciones reales, como, por ejemplo, con temas relacionados con la sostenibilidad o los estudios culturales. Esto motivaría, indudablemente, una mayor participación por su relevancia para los estudiantes. Asimismo, conviene reforzar la colaboración grupal mediante una asignación clara de roles y la implementación de mecanismos que aseguren una distribución equitativa de las responsabilidades dentro del equipo, favoreciendo, de esta manera, el trabajo colectivo y reduciendo las cargas inequitativas. Por último, es fundamental monitorear continuamente, mediante encuestas y entrevistas a los estudiantes, su progreso en el curso, para ajustar las estrategias y garantizar, así, que el diseño del curso se alinee tanto con las necesidades como con las expectativas de sus participantes.

En conclusión, la integración de narrativas digitales y la evaluación por pares en línea se presenta como un instrumento pedagógico prometedor, con el potencial de enriquecer los procesos de aprendizaje, fortalecer habilidades clave en un entorno colaborativo y apoyar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras en la era digital. Asimismo, esta

herramienta didáctica busca crear actividades virtuales en español que se adapten mejor a las necesidades de los estudiantes nativos digitales, abriendo nuevas posibilidades para los modelos de enseñanza de segundas lenguas.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación de Taiwán, bajo el proyecto de investigación PHA1133948.

Referencias bibliográficas

- Axelson, M. A. (2005). Online, Standards-based, Formative Assessment Conference Proceedings (1-23). Nashville: Edvantia.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramchandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Chang, D.-F. (2015). Students in mass higher education: Effects of student engagement in Taiwan. In J. C. Shin, G. A. Postiglione y F. Huang (Eds.), *Mass higher education development in East Asia* (189-205). New York: Springer Publishing Company.
- Dale, E. (1946). The cone of experience. In Ely, D. P. & Plomp, T. (Eds.), *Classic Writings on Instructional Technology* (169-180). Englewood: Libraries Unlimited, Inc.
- Decuyper, S., Dochy, F. y Van den Bossche, P. (2010). Grasping the Dynamic Complexity of Team Learning: An Integrative Model for Effective Team Learning in Organisations. *Educational Research Review*, 5, 111.
- Glanville, J. L. y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Gunuc, S. y Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Kollar, I. y Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344-348.
- Lai, C.-L. y Hwang, G.-J. (2015). An interactive peer-assessment criteria development approach to improving students' art design performance using handheld devices. *Computers & Education*, 85(2015), 149-159.
- Lai, C.-Y. (2016). Training nursing students' communication skills with online video peer assessment. *Computers & Education*, 97, 21-30.
- Lingard, H. C., Yip, B., Rowlinson, S. y Kvan, T. (2007). The experience of burnout among future construction professionals: A cross-national study. *Construction Management and Economics*, 25(4), 345-357.
- Maddux, J. E. y Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In Leary, M. R. & Tangney, J. P.

- (Eds.), *Handbook of self and identity* (218-238). New York: The Guilford Press.
- Meier, S. F. y Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-69.
- Mosenthal, P. B. (1999). Understanding engagement: Historical and political contexts. In J. T. Guthrie y D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (1-16). New York: Teachers College Press.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology & Teacher Education International*, 1, 709-716.
- Seger, M. y Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Stiggins, R. J. y Chappuis, J. (2016). *An introduction to student-involved assessment for learning* (7th ed.). New York, NY: Pearson
- Thesen, A. y Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.
- The center for digital storytelling: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K. J. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(4), 339-343.
- Topping, K. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Tseng, S. C. y Tsai, C. C. (2010). Taiwan college students' self-efficacy and motivation of learning in online peer assessment environments. *The Internet and Higher Education*, 13, 164-169
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yang, Y. T. C. y Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yuksel, P., Robin, B. y McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (1264-1271). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Zhang, Y., Gan, Y. y Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

- 王怡萱 (2022)。運用雲端科技工具輔助高教課堂同儕互評設計初探。2022 GCCCE第二十六屆全球華人計算機教育應用大會。新竹市：國立清華大學。
- 田康人(2022)。數位敘事教學法融入英文寫作課之教學設計與研究。教育部教學實踐研究計畫。
- 江躍龍、盧詩韻(2019)。數位說故事提升學生視覺創造力成效之研究。第十二屆數位媒體設計國際研討會論文集, 64-76。
- 呂冠賢(2012)。導入同儕互評於數位故事創作(未出版之碩士論文)。國立中央大學網路學習科技研究所, 桃園縣。
- 吳俊憲(2022)。數位敘事在課程設計與發展的應用。**臺灣教育評論月刊**, 11 (6) , 112-117。
- 阮祥瑜、翁楊絲茜、楊沛穎 (2018)。數位敘事法融入專題導向跨領域課程在高等教育中的實施與挑戰。2018第九屆教育創新國際學術研討會。新竹市：國立清華大學。
- 李皓銘(2016)。使用線上同儕互評機制探討學生學習成就與同儕互評觀點之關係研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學資訊與圖書館學系, 新北市。
- 沈慶珩、黃信義 (2006)。網路同儕互評在Moodle系統上的應用。**教育資料與圖書館學**, 43 (3) , 267-284。
- 邱素玲、洪福源 (2014)。大學生班級情緒氣氛、學習自我效能、學習倦怠與學習投入關係研究。**彰化師大教育學報**, 25, 85-112。
- 林淑惠、黃韞臻(2012)。中部大學生學習投入與學習倦怠之分析。**輔導與諮商學報**, 34(1), 51-67。
- 周明慧(2023)。教授眼中的大學生對未來茫然造成學習動機低落。**國立教育廣播電台**。
<https://www.ner.gov.tw/news/653cc9b78a60630024d191cb>
- 涂金堂(2022)。大學生知識認識信念、知識情緒與學習投入的中介效果考驗。**教育心理學報**, 54 (2), 483-508。
- 相孟琳(2012)。國中學生創意自我效能與同儕依附關係對創意表現之研究:以新竹縣科展為例 (未出版之碩士論文)。中原大學教育研究所, 桃園市。
- 洪國彬(2011)。同儕交互評量系統之研究與開發 - 以大學管理科系為例 (未出版之碩士論文)。崑山科技大學企業管理研究所, 台南市。
- 教育部(2022)。教育部中小學數位教學指引。臺北市：教育部。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/86277/2d47608d-1cb3-4477-9069-8e6e797d4f65.pdf>
- 陳采秀(2023)。視覺化分析運用於網路同儕互評資料之研究。**台灣教育研究期刊**, 4(3), 161 -182。

張治遙(1989)。大學生內外控信念、社會支持與學習倦怠的相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導研究所,彰化市。

張家慧、蔡銘修(2018)。淺談同儕作業互評與實施建議。**臺灣教育評論月刊**, 7 (8), 212-218。

張貴傑(2022)。同儕互評與反思寫作做為促進專業學習的教學策略探究與反思:以變態心理學專題研究課程為例變態心理學專題研究。教育部教學實踐成果報告。

黃乙珊(2015)。網路同儕互評對大學生學習動機、自我效能與學習成效之探究-以「影像繪圖設計」課程為例(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學幼兒保育系所,屏東縣。

黃淑賢、陳炯憲、施如齡(2019)。運用數位說故事於偏鄉國小在地文化課程之行動研究。**數位學習科技期刊**, 11(1), 51-75。

黃韻庭(2025)。113學年度教育部教學實踐研究計畫成果報告。中華民國教育部:臺北。

黃韞臻、林淑惠(2011)。大學生學習倦怠量表之編製。**教育與心理研究**, 34(4), 73-95。

葉靜秋(2015)。同儕互評導入國中八年級數位作品製作之成效探討(未出版之碩士論文)。淡江大學,新北市。

楊惠貞、范錚強(2004)。以縱貫性研究探討學生學習焦崩及電腦學習成效之因素-以資管學生為例。**資訊管理學報**, 11(4), 77-104。

溫淑純(2007)。網路同儕互評態度之研究與省思。**研究與創新**, 4, 18-19。

劉光夏(2021)。跨越主觀:網路同儕互評應用於大學藝術設計課堂之實踐研究。**設計學報**, 26 (2), 67-90。

潘宜均(2016)。以結構方程式探討大學生校園投入與憂鬱情緒關係模式。**教育心理學報**, 47, 603-627。

謝名娟(2022)。同儕互評可行嗎?同儕互評在儲訓校長班之信效度研究。**教育與心理研究**, 45 (1), 29-52。

羅景文(2013)。智慧教室環境中實施探究式數位說故事策略對關鍵能力影響之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系,台北市。

蘇玲慧(2013)。高中職學生自我概念、同儕互動與學習自我效能關係之研究。**慈濟大學教育研究學刊**, 9, 197-221。