



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Una nueva propuesta instruccional para la Economía 101: los debates estructurados

Sayeras, Josep Ma

ESADE Business & Law Schools, Universitat Ramon Llull

Departamento de Economía, Finanzas y Contabilidad & Centro de Innovación Educativa /
ESADE Business School

Av. Pedralbes, 60-62, 08034 Barcelona (España)

osepm.sayeras@esade.edu

Iñesta, Anna

ESADE Business & Law Schools, Universitat Ramon Llull

Departamento de Economía, Finanzas y Contabilidad & Centro de Innovación Educativa /
ESADE Business School

Av. Pedralbes, 60-62, 08034 Barcelona (España)

jana.inesta@esade.edu

1. **RESUMEN:** La metodología de aprendizaje en la economía está basada en el “chalk and talk”. En esta comunicación se presenta una nueva propuesta instruccional para la Economía 101 basada en la introducción de debates estructurados. Éstos se caracterizan por proponer a los estudiantes una dinámica pautada en la que se trabaja en equipos estables durante la asignatura y, dentro de cada equipo, se desempeñan una serie de roles en los distintos debates que tienen lugar a lo largo de la asignatura.
2. **ABSTRACT:** The teaching and learning methodology in economy is based on “chalk and talk”. This communication will present a new instructional approach for Economy 101 based on the introduction of structured debates. These are characterized by proposing students to engage in a set dynamics where they work in stable teams along the course and, within each team, a series of roles are played in the different debates taking place along the course.
3. **PALABRAS CLAVE:** Economía, debates estructurados, construcción compartida de conocimiento.

KEYWORDS: Economy, structured debates, shared knowledge construction



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

4. DESARROLLO:

Introducción

La crisis socioeconómica iniciada en el 2008 ha situado a las escuelas de negocio en el centro del debate y, de una forma u otra, dichas organizaciones se han visto interpeladas a dar respuesta a la necesidad de formar no sólo a profesionales competentes sino también a personas capaces de asumir las responsabilidades de contribuir al avance y la mejora de la sociedad en la que se insiere su actividad (e.g. Hollander, 2007; Watson, 2007; Colby et al., 2011). Las respuestas ofrecidas por las escuelas de negocio han tomado distintas formas y alcances. De forma más frecuente, quizá por la menor complejidad implicada en su implementación, distinguimos iniciativas de diversa tipología en el marco de las asignaturas, eminentemente orientadas a dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para el eventual ejercicio responsable de su actividad profesional.

Desde nuestra perspectiva, la formación de directivos responsables se fundamenta en una conceptualización de la persona como sujeto activo en y protagonista de su propia historia, capaz de a) interpretar de forma personal las realidades o contextos que constituyen su ámbito de actuación, b) tomar decisiones conscientes (y éticas) sobre el papel que están dispuestos/as a jugar en ellas, y c) mantenerse fiel al camino trazado por sus decisiones. Desde esta perspectiva, una de las responsabilidades prioritarias de las escuelas de negocios consiste en dotar a los estudiantes de aquellas herramientas cognitivas y emocionales que les permitan ejercer dicho protagonismo.

Pues bien, entre las herramientas cognitivas más esenciales se encuentran el pensamiento crítico y sistémico y el perspectivismo (Scheuer & Pozo, 2006), que en la actividad del debate estructurado incorporada en la asignatura de Economía I del Doble Grado en Dirección de Empresas - BBA y del Grado en Derecho de ESADE se adquieren y desarrollan a través de usos complejos del lenguaje como son los implicados en la lectura orientada a la expresión oral. La presente comunicación presentará los resultados obtenidos en relación con las percepciones de los estudiantes sobre el valor añadido de esta metodología en su aprendizaje. En las próximas líneas se justifica el papel clave del lenguaje en los procesos de construcción de conocimiento y se describe la experiencia de aprendizaje implementada.

Los debates estructurados en la clase de economía para estudiantes de grado

De acuerdo con las premisas conceptuales presentadas anteriormente, la propuesta de intervención educativa aplicada en la asignatura de Economía I del Doble Grado en Dirección de Empresas - BBA i del Grado en Derecho se ha basado en la consideración de los debates como una actividad capaz de incentivar en los/las estudiantes:



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

- a. el desarrollo de un pensamiento crítico y sistémico, relacionando y contraponiendo las consideraciones de los distintos autores revisados;
- b. un aprendizaje basado en el perspectivismo, al considerar las cuestiones abordadas desde distintos puntos de vista y, por tanto, permitiendo la construcción de conceptualizaciones complejas sobre los fenómenos estudiados;
- c. la aproximación al debate de forma académicamente fundamentada, es decir, construyendo las contribuciones al debate;
- d. el desarrollo de la competencia de comunicación de información y conocimiento, a través de la participación oral en el debate.

Todo ello se consideró clave para conseguir que los estudiantes aprendan a utilizar el lenguaje de forma desarrollen una forma de debatir y abordar las cuestiones de forma compleja y fundamentada, con la finalidad última de que, en el futuro, pueda informar de forma rigurosa su toma de decisiones y su liderazgo.

Los debates se incorporaron por primera vez a esta asignatura en su primera edición en el curso 2012-2013. Sin embargo, los resultados obtenidos en aquella ocasión revelaron que la falta de experiencia de los estudiantes se traducía en el poco aprovechamiento de esta oportunidad de aprendizaje. Así pues, en la segunda implantación de la asignatura, curso 2013-2014, se ajustó el diseño de la actividad con el objetivo de poner a disposición de los estudiantes las ayudas necesarias para asegurar un mejor desempeño. Así pues, en esta segunda edición se implantó lo que hemos denominado debates estructurados.

Éstos se caracterizan por proponer a los estudiantes una dinámica pautada según la cual trabajan en equipos estables durante la asignatura y, dentro de cada equipo, desempeñan una serie de roles específicos (discussant, dinamizador, notario y agora) en los distintos debates que tienen lugar a lo largo de la asignatura.

Para promover el abordaje de cuestiones centrales en cada uno de los debates, los estudiantes tienen acceso con anterioridad a cada debate a una serie de preguntas orientadas a guiar el curso del diálogo, así como a los artículos propuestos como fuente para preparar sus intervenciones (en la primera mitad de la asignatura de los debates el profesorado propuso los artículos, y en la segunda mitad fueron los propios equipos de estudiantes los encargados de buscarlos). En todos los casos, los estudiantes preparan sus intervenciones utilizando unas fichas de lectura orientadas a promover su comprensión de los artículos.

Además, antes de los debates los estudiantes responden una serie de preguntas para verificar su comprensión de las lecturas (cuando éstas se habían propuesto por parte del profesorado), y una vez finalizado cada debate, responden otra serie de preguntas orientadas a verificar su comprensión sobre las cuestiones abordadas en el debate. Una vez finalizado el proceso y para



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

cada debate, los estudiantes evalúan a sus compañeros a través de un cuestionario de self- y peer-evaluation y al final de la asignatura cada estudiante recibe un informe personalizado incluyendo las valoraciones propias y las obtenidas por sus compañeros para el conjunto de sus contribuciones a los distintos debates y según los distintos roles desempeñados

Método

La investigación que aquí presentamos tenía como finalidad obtener datos que permitieran evaluar la percepción de los estudiantes en relación con la contribución de los debates estructurados en su aprendizaje. Concretamente, los objetivos que nos planteamos fueron:

- analizar la sensación de aprendizaje (feeling of learning) de los estudiantes con respecto a su participación en los debates, tanto de forma individual como de grupo clase, y
- caracterizar las percepciones de los estudiantes en relación con la regulación de su actuación en el curso de los debates, atendiendo a los retos que habían identificado así como a las soluciones implementadas para resolverlos.

En cuanto al primer objetivo, el supuesto de partida indicaba que la participación en los debates estructurados generaría una sensación de aprendizaje destacada en los estudiantes, debido a la complejidad de las demandas relacionadas con la tarea principal de participar en el debate y a la esperada falta de familiaridad de los estudiantes con esta dinámica. Además, el hecho de que la contribución en el debate supusiera un importante porcentaje de la evaluación de su desempeño al final de la asignatura añadía una presión que suponíamos una condición clave para incentivar el aprendizaje. En cuanto al segundo objetivo, partíamos del supuesto de que los principales retos a los que los estudiantes se enfrentarían estarían relacionados con la preparación de los debates y con su misma participación.

La muestra se compuso de 62 estudiantes de primer curso del Doble Grado en Dirección de Empresas - BBA y del Grado en Derecho de ESADE. La recogida de datos se efectuó a través de una encuesta que se administró en clase el último día de la asignatura, obteniendo respuestas de un total de 58 estudiantes. El tipo de datos analizados, por tanto, se refieren al discurso de los estudiantes, que constituye lo que podríamos denominar 'comportamiento declarado o narrado' y que nos parece pertinente ya que nos permite acceder a aquello que los estudiantes son capaces de describir y que, por tanto, es aquello de lo que los estudiantes son conscientes.

La tabla 2.1. a continuación presenta las dimensiones y subdimensiones de análisis contempladas para cada objetivo de investigación, así como las preguntas de la encuesta que se utilizaron para recoger los datos analizados.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

El discurso de los estudiantes se ha categorizado de forma bottom-up aplicando el análisis de contenido.

Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos, organizados en función de los objetivos de investigación planteados.

Resultados relativos al primer objetivo de investigación

Como apuntamos anteriormente, el primer objetivo de investigación, centrado en analizar la sensación de aprendizaje (feeling of learning) de los estudiantes con respecto a su participación en los debates, contempló tres subdimensiones: la sensación de aprendizaje de forma individual y genérica, la sensación de aprendizaje de forma individual en función del rol desempeñado en el debate, y la sensación de aprendizaje como grupo de clase.

En cuanto a la primera de las subdimensiones, los resultados indican que el 85% de los estudiantes consideró que los debates les han ayudado a aprender, mientras que el 12% considera lo contrario y el 3% no respondió esta pregunta. Preguntados sobre qué habían aprendido a través de su participación en los debates, el aspecto más destacado por los estudiantes fue el mejor aprendizaje de los conceptos y cuestiones vinculadas a las temáticas del ámbito de la economía tratadas, con un 31,37% de menciones, seguido por el aprendizaje de cómo hablar en público, con un 19,60% de menciones, y por el aprendizaje de lo que implica trabajar en grupo, con un 14,70% de menciones. Además de estos tres aspectos destacados, los estudiantes declararon haber aprendido también a sintetizar la información de las lecturas (7,43% de menciones), las diferentes perspectivas sobre las cuestiones abordadas (también con un 7,43% de menciones), a intervenir en la discusión de otros (3,97%), a ganar autoconfianza (2,94%), a buscar argumentos para defender la propia posición (2,94%), a respetar los turnos de habla (1,96%) y a resumir los contenidos del debate en la síntesis del notario (0,98%). Finalmente, destacar que los estudiantes también mencionan, aunque en menor medida, haber aprendido a aprender (5,88% de menciones), concretamente a aprender de forma autónoma, a desarrollar la capacidad de atención, a ser más críticos, a construir su propia posición, a regular la carga de trabajo y a trabajar bajo presión.

En cuanto a la segunda subdimensión el rol que los estudiantes consideraron contribuyó más a su aprendizaje fue el de discussant, que obtuvo un promedio de valoración de 6,05 en la escala likert 1-7, seguido del rol de notario, con un promedio de valoración de 5,66, y finalmente del rol de dinamizador, con un promedio de 3,75. En cuanto a la tercera subdimensión, los



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

resultados obtenidos muestran que el 100% de los estudiantes consideró que la clase en su conjunto aprendió a debatir a lo largo de la asignatura.

Resultados relativos al segundo objetivo de investigación

El segundo objetivo de investigación, centrado en caracterizar las percepciones de los estudiantes en relación con la regulación de su actuación en el curso de los debates, contempló dos subdimensiones: el grado de ajuste de los estudiantes a la situación de aprendizaje vinculada a la actividad del debate y los retos identificados así como las soluciones implementadas para resolverlos y la sensación de haberlos superado satisfactoriamente.

En cuanto a la primera de las subdimensiones, los resultados indican que aquellos aspectos que los estudiantes abordarían de forma distinta si tuvieran que volver a participar en los debates de nuevo son: la preparación previa (78,78%) y la forma de participar en los debates (21,21%).

En cuanto a la preparación previa, los estudiantes se muestran conscientes de que, para optimizar el aprendizaje en la actividad hubiera sido necesario ajustar:

- a) el tipo de lectura de los artículos (el 19,23% de los comentarios de los estudiantes se centran en esta cuestión), concretamente leyendo los artículos con más dedicación / profundidad y con más antelación;
- b) el alcance de la búsqueda de lecturas (el 30,76% de los comentarios de los estudiantes se centran en esta cuestión), concretamente buscando más lecturas propias con el objetivo de obtener más argumentos para su posición y para obtener una opinión más personal sobre las cuestiones debatidas;
- c) el tipo de preparación del debate (15,38% de los comentarios de los estudiantes se centran en esta cuestión), apuntando la necesidad de prepararse el debate aun sin tener que jugar un rol activo en el mismo (ágora), tener en cuenta la posición y los argumentos de los otros grupos para tener una visión global de los temas a tratar o prepararse el debate con mayor eficiencia;
- d) el trabajo en equipo (el 34,61% de los comentarios de los estudiantes se centran en esta cuestión), buscando por un lado una mayor eficacia a través de una mayor consciencia y coordinación, mejorando el trabajo individual previo a las reuniones del grupo, dedicando más tiempo a las reuniones y celebrándolas con más antelación; y una mayor eficiencia, distribuyendo mejor las tareas a realizar entre los miembros del grupo.

En cuanto a la participación en los debates, los estudiantes se muestran conscientes de que, para optimizar el aprendizaje en la actividad hubiera sido necesario ajustar:



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

a) el grado de participación, que debería incrementarse (el 57,14% de los comentarios de los estudiantes se centran en esta cuestión). Sorprendentemente, los estudiantes no añaden mayor especificidad sobre esta cuestión, quizá indicando la falta de palabras / conceptos para reflexionar sobre este aspecto de su contribución a la actividad.

b) las referencias o citas a los autores de los artículos citados como fuente (el 42,85% de los comentarios de los estudiantes se centran en esta cuestión). Concretamente, los estudiantes mencionan, en primer lugar, la necesidad de evitar el uso de la cita literal de los autores/artículos como única forma de responder, sugiriendo la mayor importancia que atribuyen a la construcción de su propia voz en contraposición a la reproducción de los argumentos de los autores. En segundo a) lugar, los estudiantes indican la necesidad de asegurar la comprensibilidad de las citas utilizadas por parte del resto de estudiantes, señalando una posible falta de pertinencia en el uso de las citas.

En cuanto a la segunda de las subdimensiones contempladas en el segundo objetivo de investigación, que tiene que ver con los retos identificados así como las soluciones aplicadas para resolverlos y la sensación de haberlos superado, un 79,31% (46) de los estudiantes declaró haber identificado retos vs. el 20,68% (12) que declaró no haber identificado ninguno.

El análisis de los retos declarados por los estudiantes indica que la mayoría de los retos identificados por los estudiantes están vinculados a competencias cognitivas (con el 80,76% haciendo referencia a aspectos que pueden categorizarse como tales), seguidos a mucha distancia por los retos vinculados a competencias personales (con el 11,53%) y aquellos vinculados a las competencias relacionales (con el 7,69%).

Los retos vinculados a las competencias cognitivas hacen referencia a:

a) la comprensión de las lecturas (el 44,23% de los retos cognitivos mencionados por los estudiantes se centran en esta cuestión). Concretamente, los estudiantes mencionan la dificultad para identificar la información relevante en las lecturas para preparar el debate así como para buscar lecturas de forma autónoma (38,46% de los retos mencionados), así como la dificultad para conseguir la profundidad adecuada en la comprensión de los artículos (5,76%);

b) la participación en el debate (el 21,15% de los retos mencionados por los estudiantes se centran en esta cuestión), siendo las cuestiones más complejas saber cuándo intervenir o rebatir otra intervención (27,27%), defender una posición 'no natural' i.e., no coincidente con la propia (18,18%);

c) las características de las lecturas propuestas (9,61%), siendo su complejidad y número los aspectos que ocasionaron los comentarios de los estudiantes

d) la compaginación del trabajo implicado en la realización de los debates y el trabajo requerido por otras asignaturas (5,76%).



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Los retos vinculados a las competencias personales hacen referencia a la participación en el debate (el 11,53% de los retos mencionados por los estudiantes se centran en esta cuestión), siendo la falta de autoconfianza y la falta de experiencia en esta actividad los aspectos que centraron la atención de los estudiantes.

Los retos vinculados a las competencias relacionales se relacionaron con el trabajo en equipo (el 11,53% de los retos mencionados por los estudiantes se centran en esta cuestión), siendo la organización del grupo, de los encuentros y de la organización y distribución de tareas los aspectos mencionados por los estudiantes.

Finalmente, los estudiantes se mostraron mayoritariamente satisfechos con la efectividad de las soluciones implementadas, ya que sólo el 5,17% (3) de los estudiantes declaró no sentirse satisfechos y el 3,44% (2) declararon sentirse parcialmente satisfechos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos (que se presentarán en la comunicación) han confirmado el supuesto de partida sobre el primer objetivo de investigación, revelando que la participación en los debates estructurados ha generado una sensación de aprendizaje en una gran mayoría de los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de los contenidos de la asignatura, con la habilidad de hablar en público y con el trabajo en equipo. En este sentido, los debates estructurados aparecen como una metodología con gran potencial aunque no queremos obviar el hecho de que los resultados obtenidos se basan en las percepciones de los estudiantes y, por tanto, deberían contrastarse con los resultados de aprendizaje. Este es precisamente el foco del estudio en el que estamos trabajando y que esperamos nos ayude a completar nuestra visión sobre el alcance de la contribución de esta metodología al aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados confirman que los principales retos a los que los estudiantes se han enfrentado están relacionados con la preparación de los debates y con su misma participación. Dichos retos están relacionados con la regulación de la carga de trabajo implicada en la lectura en profundidad de los artículos y la realización de las tareas asociadas a la actividad; carga cognitiva de la tarea de leer para hablar, comprendiendo los artículos en profundidad, relacionando sus contenidos, identificando posiciones similares o contrapuestas, y preparando la propia intervención; y la carga emocional implicada en el hecho de participar en un debate delante de los compañeros y superar la presión de la situación y de los posibles retos personales asociados. Estos resultados ponen de manifiesto que los debates estructurados han configurado una situación de aprendizaje compleja que los estudiantes han considerado haber superado con éxito, percibiendo claramente su valor añadido para su aprendizaje. En futuras investigaciones está previsto caracterizar dicho valor añadido más allá



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

de las percepciones, es decir, teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En cualquier caso, consideramos los resultados del presente estudio como positivos ya que dibujan un escenario en el que los estudiantes estarían potencialmente dispuestos a invertir la energía necesaria para aprovechar esta oportunidad de aprendizaje, un paso esencial para adquirir y desarrollar las herramientas necesarias para devenir profesionales responsables.

4.1. FIGURA O IMAGEN 1

Objetivos de investigación	Dimensiones de análisis	Subdimensiones	Preguntas encuesta
1. Analizar la sensación de aprendizaje de los estudiantes con respecto a su participación en los debates	Sensación de aprendizaje (feeling of learning)	Sensación de haber aprendido de forma individual	2. ¿Consideras que los debates te han ayudado a aprender?
			3. ¿Qué has aprendido a través de los debates?
		Sensación de haber aprendido de forma individual en función del rol desempeñando	6. Desempeñar el rol de discussant me ha ayudado a aprender más que el resto de roles
			7. Desempeñar el rol de dinamizador me ha ayudado a aprender más que el resto de roles
2. caracterizar las percepciones de los estudiantes en relación con la regulación de su actuación en el curso de los debates	Regulación del propio aprendizaje	Sensación de haber aprendido como grupo clase	8. Desempeñar el rol de notario me ha ayudado a aprender más que el resto de roles
			12. ¿Crees que la clase en su conjunto habéis aprendido a debatir (han mejorado los debates) a lo largo de la asignatura?
			12a. En caso afirmativo, ¿qué elementos mencionarías como evidencias del aprendizaje (mejora) en los debates?
		Grado de ajuste a la situación de aprendizaje vinculada a la actividad del debate	11. Si tuvieras que volver a hacer esta asignatura de nuevo desde el principio, ¿enfocarías tu forma de trabajar en los debates (preparación previa, participación) de forma diferente?
			11a. En caso afirmativo, ¿qué cambiarías?
		Retos identificados, soluciones implementadas y sensación de haberlos superado satisfactoriamente	10. ¿Has tenido dificultades / retos en el momento de preparar y/o intervenir en los debates?
			En caso afirmativo:
			10a. ¿en qué han consistido?
			10b. ¿consideras que pudiste resolverlos?
			10c. en caso afirmativo, ¿qué hiciste para conseguirlo?
			10d. en caso negativo, ¿qué hubieras necesitado para conseguirlo?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1986) Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press

Bhatia, S. (2002) Acculturation, dialogical voices and the construction of the diasporic self. The ory of Psychology, 12 (1), 55-77

Candlin, C.N. & Hyland, K. (1999) Writing: texts, processes and practices. London: Pearson

Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, B., & Dolle, J. (2011). Rethinking Undergraduate Business Education: Liberal Learning for the Profession. San Francisco: Jossey-Bass.

Coll, C. (2001) Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C.Coll; J.Palacios; & A. Marchesi (eds.) Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza

Curto, Karen; Bayer, Trudy (2005) Writing & Speaking to Learn Biology: An Intersection of Critical Thinking and Communication Skills Bioscene: Journal of College Biology Teaching, v31 n4 p11-19



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

de Corte, E.; Verschaffel, L.; Entwistle, N.; Van Merriënboer, J. (Eds) (2003) Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions. Oxford, England: Pergamon/Elsevier Science Ltd. (2003). xviii 239 pp.

Dysthe, O., Lillejord, S., Vines, A., Wasson, B. (2010) Productive E-feedback in higher education - Some critical issues. S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö). Learning across sites: New tools, infrastructures and practices. Oxford, UK: Pergamon Press

Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999) Introduction. A Y.Engeström; R.Miettinen, i R-L. Punamäki (eds.) Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press

Flowerdew, J. & Peacock, M (2001) Research perspectives on English for academic purposes. Cambridge: Cambridge University Press

Hollander, E. (2007) Foreword. In McIlrath, L. & Mac Labhrainn, I. (eds.) Higher education and civic engagement: International perspectives. Hampshire: ashgate Publishing Limited

Hyland, K. (2002a) Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. A J. Flowerdew (ed.) Academic Discourse, Harlow: Longman

Hyland, K. (2002b) Directives: Argument and engagement in academic writing. Applied Linguistics, 23 (2), pp.215-239

Hyland, K. (2005) A metadiscourse model. Metadiscourse. London & New York: Continuum

Iñesta, A. (2009). The regulation of research article writing. Strategies of expert writers in Spanish as their first language (L1) and in English as an international language (EIL). Ramon Llull University, Barcelona, Spain.

Johns, A. (2002) Genre in the classroom: multiple perspectives. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum

Lea, M.R. & Stierer, B. (2000) Student writing in higher education. New contexts. Buckingham: SRHE & Open University Press
Mercer, N. (2000) Words and Minds: how we use language to think together. London: Routledge.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach. London, UK: Routledge.

Nelson, N. (2001) Writing to learn. Writing as a Learning Tool

Studies in Writing Volume 7, 2001, pp 23-36

Prior, P. (2006) A sociocultural theory of writing. En C.A. MacArthur, S.Graham & J.Fitzgerald (eds.) Handbook of writing research. New York & London: The Guilford Press



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Scheuer, N. & Pozo, J.I. (2006) ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J.I. Pozo, N.Scheuer, M.P.Pérez, M.Mateos, E.Martin & M. de la Cruz (Eds.) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó

Vigostky, L.S. (1934/1986) Thought and language. Cambridge: The MIT Press

Vigotsky, L.S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press

Watson, D. (2007) Managing civic and community engagement. Maidenhead: Open University Press