COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho

Coords.
María Valero Redondo
María Tabuenca Bengoa
Cecilio Molina Hernández

Dykinson, S.L.

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS. INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS, LA LENGUA Y EL DERECHO

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS. INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS, LA LENGUA Y EL DERECHO

Coords.

MARÍA VALERO REDONDO
MARÍA TABUENCA BENGOA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

Dykinson, S.L.

2022

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS JURÍDICAS.
INNOVACIÓN DOCENTE Y EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS,
LA LENGUA Y EL DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson, S. L.
Madrid - 2022

N.º 79 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-491-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson, S.L. ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. NUEVAS ESTRAGEGIAS PARA EL DESARROLLO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS VINCULADAS A LAS LENGUAS Y AL DERECHO..... 12
MARÍA VALERO REDONDO
MARÍA TABUENCA BENGOA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

SECCIÓN I
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS

CAPÍTULO 1. SEGUNDAS LENGUAS, UNIVERSIDAD Y APRENDIZAJE COOPERATIVO..... 21
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA..... 36
CRISTINA MORILLA GARCÍA

CAPÍTULO 3. THE CONNECTIONIST NATURE OF EFL TEACHING: AN INNOVATIVE INSIGHT FROM DYNAMIC SYSTEMS THEORY..... 53
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ

CAPÍTULO 4. SIMILES AND CONCEPTUAL METAPHORS IN THE CONCEPTUALIZATION OF TERTIARY STUDIES IN SPANISH AND ENGLISH..... 70
LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 5. HOW DO LANGUAGE EXPERTS CONCEPTUALIZE BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION IN A MONOLINGUAL CONTEXT? A SERVICE-LEARNING APPROACH..... 95
MARTA JAÉN CAMPOS
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ

CAPÍTULO 6. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL BILINGÜES EN ALEMANIA..... 117
FRANCISCA FERRE PÉREZ

CAPÍTULO 7. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD 134
VÍCTOR PÉREZ BÉJAR
OLGA JULIÁN MARISCAL
ESTER BRENES PEÑA
FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER

CAPÍTULO 8. LA MEJORA DE LA LECTOESCRITURA EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL A1 MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN LAS ACTIVIDADES DE DICTADO 155
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS CRÍTICO DEL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES* SOBRE LAS ORACIONES COPULATIVAS CON *LO* DE CARÁCTER VALORATIVO [*LO BUENO ES QUE* + INDICATIVO/SUBJUNTIVO]: NUEVAS FRONTERAS GRAMATICALES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS 169
FABIO LOPORCARO
JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA
MARÍA FELISA BERMEJO CALLEJA

CAPÍTULO 10. REQUEST CONSTRUCTIONS IN SONINKE AND ENGLISH: A PRELIMINARY PEDAGOGICAL APPROXIMATION 189
MARIYAMUO NIMAGA NIMAGA
LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 11. PEDAGOGY OF CARE IN THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION TEACHING THROUGH JOY HARJO'S POETRY 209
CARMEN GARCÍA-NAVARRO
MANUEL JOSÉ LÓPEZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 12. UNA PROPUESTA DE LECTURAS INTERDISCIPLINARES PARA LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR 225
LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 13. RETOS PRESENTES Y FUTUROS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y CULTURA FRANCESA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (UV) 240
CINTA GALLENT TORRES

CAPÍTULO 14. LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA CULTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS) 256
CELIA SANZ PÉREZ
SYRINE DAOUSSI

CAPÍTULO 15. MÚSICA, FRASEOLOGÍA Y SEGUNDAS LENGUAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS 274
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 16. LA *HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA* CONTADA POR LOS ALUMNOS: EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA 288
MERCEDES SOTO MELGAR

CAPÍTULO 17. EL ENFOQUE METODOLÓGICO *FLIPPED CLASSROOM* Y SU APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LINGÜÍSTICA 308
DOINA REPEDE

SECCIÓN II
EL USO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

CAPÍTULO 18. HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA DE INGLÉS: USO Y APLICACIONES 327
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 19. THE BENEFITS OF THE USE OF MALL APPLICATIONS IN SECOND LANGUAGE TEACHING 348
MARÍA VALERO REDONDO
CRISTINA MORILLA GARCÍA
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 20. LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS BASADO EN TECNOLOGÍA MÓVIL (*MALL*) COMO REFUERZO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE GRAMÁTICA VERBAL EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA (NIVEL A1) 370
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA

CAPÍTULO 21. EL METAVERSO Y LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS 387
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 22. ENCOURAGING STUDENT AUTONOMY IN EFL AND ESP SPEAKING PRACTICE: FLIP AND ANCHOR 406
KAREN JACOB
YOLANDA JOY CALVO BENZIES

CAPÍTULO 23. ENHANCING STUDENTS´ ORAL COMMUNICATION PROFICIENCY. A PRELIMINARY STUDY ON THE USE OF ANCHOR WITH TOURISM ESP LEARNERS..... 435
YOLANDA JOY CALVO BENZIES
KAREN JACOB

CAPÍTULO 24. ANIMACIÓN A LA LECTURA EN EL EEES: BOOKTUBE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE FLE..... 460
ANA BELÉN SOTO

CAPÍTULO 25. INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO TÁNDEM: INGLÉS-ESPAÑOL. ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO/ TANDEM LANGUAGE EXCHANGE: ENGLISH-SPANISH. INTERNATIONALIZATION STRATEGIES FOR UNIVERSITY STUDENTS 476
EVA PELAYO SAÑUDO

CAPÍTULO 26. INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS VIRTUALES COMO ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA Y PRÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL..... 490
CINTA GALLENT TORRES* Y MYLÈNE TERRO*

CAPÍTULO 27. DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE AND SKILLS AS A SUPPORT FOR CONTENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL OF AN OPEN EDUCATIONAL RESOURCE..... 507
MARTA MARTÍN-GILETE

CAPÍTULO 28. FLIPPED CLASSROOM IN ESP TEACHING: A STRATEGY TO ENHANCE ORAL PERFORMANCE 524
MARIA ISABEL MANSILLA
AMAYA MARIA BARRIO

CAPÍTULO 29. USING SKETCH ENGINE TO ENHANCE THE LEARNING OF SPECIFIC VOCABULARY IN ENGLISH FOR ENGINEERING STUDENTS.....540
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ

SECCIÓN III
LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ÁREAS DE TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 30. LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EN CLASE DE TRADUCCIÓN Y SUS POSIBILIDADES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA 554
CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA
MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ

CAPÍTULO 31. ASPECTOS PROFESIONALES Y DEONTOLÓGICOS EN CLASE DE TRADUCCIÓN: NEGOCIACIÓN DE UN CONTRATO DE CESIÓN DE DERECHOS EN EL SECTOR EDITORIAL..... 570
MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ
CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA

CAPÍTULO 32. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN LA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN GENERAL DE LA B (INGLÉS): UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE..... 592
ALBA MONTES SÁNCHEZ
ANA MARÍA RUBIO JIMÉNEZ

CAPÍTULO 33. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CLASES DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: CIENTÍFICO-TÉCNICA, JURÍDICA- JUDICIAL Y LITERARIA 609
FRANCISCO GODOY TENA

CAPÍTULO 34. LA FASE DE DOCUMENTACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICO-COMERCIAL: CONTRASTE ENTRE PERCEPCIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA..... 624
LETICIA MORENO PÉREZ
BELÉN LÓPEZ ARROYO

CAPÍTULO 35. CAT GRATUITAS PARA TEXTOS HÍBRIDOS MÉDICO-JURÍDICOS: CAFETRAN ESPRESSO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN (ALEMÁN-FRANCÉS-ESPAÑOL)..... 636
ALBA MONTES SÁNCHEZ
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 36. METODOLOGÍA DIDÁCTICA MULTIMODAL EN EL AULA DE TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA Y BIOSANITARIA ... 653
GISELLA POLICASTRO PONCE

CAPÍTULO 37. EL LÉXICO ENOTURÍSTICO Y SU ADQUISICIÓN A PARTIR DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA DE FLE..... 671
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 38. LA POSEDICIÓN DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS: UNA PROPUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN (ESPAÑOL-FRANCÉS-ALEMÁN)..... 687
FRANCISCO LUQUE JANODET
ALBA MONTES SÁNCHEZ

CAPÍTULO 39. IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN..... 705
ROCÍO GÓMEZ-CRISÓSTOMO

CAPÍTULO 40. APRENDIZAJE ACTIVO DE LA TIPOGRAFÍA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU 721
MARÍA TABUENCA BENGOA
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ

SECCIÓN IV
INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE LENGUA EXPAÑOLA

CAPÍTULO 41. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS Y LITERATURA: INVESTIGANDO AUTORES EN UN CLUEDO LITERARIO 744
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 42. EL JUEGO: ESTRATEGIA CAUTIVADORA DEL SIGLO XXI PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LOS AÑOS INICIALES (1°) 759
SANTIAGO CIFUENTES ARIAS

CAPÍTULO 43. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS MEDIANTE EL USO DEL *STORYTELLING DIGITAL* EN LAS REDES SOCIALES: REVISIÓN SISTEMÁTICA 773
KATHERINE VALERIA SUÁREZ MÁRQUEZ

SECCIÓN V
INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO

CAPÍTULO 44. CLASES EN LOS TIEMPOS DE YOUTUBERS: CÓMO LLEGAR AL ALUMNO Y USO DE HERRAMIENTAS COLABORATIVAS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y TRABAJO EN EL AULA EN DERECHO. 792
ALBERTO HIDALGO CEREZO

CAPÍTULO 45. EXPERIENCIA DOCENTE DE GAMIFICACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS MEDIANTE EL RECURSO A "ESCAPE ROOMS" Y "BREAKOUTS" 808
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ

CAPÍTULO 46. LA PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES EN EL ECOSISTEMA DIGITAL 825
MARCELA ADRIANA TAGUA

CAPÍTULO 47. FORMACIÓN PERMANENTE Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS 833
ÁNGELES SOLANES CORELLA

CAPÍTULO 48. INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS .. 855
ANA COLOMER SEGURA

CAPÍTULO 49. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN DERECHO PROCESAL PENAL..... 870
SONIA CANO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 50. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC): APLICACIÓN EN LOS PROCESOS JUDICIALES..... 884
GERMAN MARTINEZ PRATS

CAPÍTULO 51. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL A TRAVÉS DEL CINE..... 897
SONIA CANO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 52. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL CINE Y LAS SERIES DE TV 911
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ

CAPÍTULO 53. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL PLANTEAMIENTO Y DISCUSIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN GRUPO 926
FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ

CAPÍTULO 54. CASOS INTERACTIVOS PARA SESIONES ASÍNCRONAS DE DERECHO MERCANTIL..... 941
MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ

CAPÍTULO 55. BLENDLEDMER II: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE *BLENDED LEARNING* EN DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LA REALIZACIÓN DE VÍDEOS..... 954
ISABEL FERNÁNDEZ TORRES

NUEVAS ESTRAGEGIAS PARA EL DESARROLLO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS VINCULADAS A LAS LENGUAS Y AL DERECHO

MARÍA VALERO REDONDO
Universidad de Córdoba

MARÍA TABUENCA BENGOA
Universidad CEU San Pablo

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE

El mercado laboral actual cada vez otorga mayor importancia a las capacidades del candidato en detrimento de la titulación específica o del grado de experiencia. Es por ello que el Espacio Europeo de Educación Superior exige a los docentes un cambio en las metodologías de enseñanza para así fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes, la motivación por los contenidos, la integración de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, y el aprendizaje autónomo de los discentes. Las cincuenta y cinco propuestas de innovación docente recogidas en este libro formulan nuevos métodos didácticos en el ámbito de las Filologías, la Lengua y el Derecho, con el objetivo en común de acercar las aulas universitarias al mundo real.

De este modo, el presente volumen responde a la necesidad de presentar prácticas docentes innovadoras y vanguardistas que desarrollen las competencias necesarias para preparar a los discentes de los ámbitos de humanidades y ciencias jurídicas para su futuro profesional y que, además, sirvan como estímulo e inspiración para todos aquellos docentes que deseen encontrar nuevas fórmulas para desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo entre los discentes, fomentar la motivación, o incrementar el uso de las TICs en contextos análogos. En definitiva, el objetivo de nuestros autores es proponer métodos de enseñanza que permitan a los discentes la adquisición de determinadas competencias que

resultan esenciales en el mundo laboral y que, además, les obligue a adoptar un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pese a que las materias sobre las que se trabaja son de una variada naturaleza, todas las iniciativas recogidas en este libro persiguen aplicar nuevas maneras de enseñanza en el aula, en aras de que todo desempeño docente deba incidir en una más eficaz consecución de los objetivos de aprendizaje y de la adquisición de competencias que se formulan a la hora de impartir cualquier asignatura. Las propuestas aquí recogidas comparten el espíritu de mejora de la calidad docente, siempre con el objetivo común de conseguir una sociedad instruida y formada en competencias, valores y conocimientos. Así, el gran reto de la comunidad académica es estimular una mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas docentes para estar siempre a la vanguardia de nuevas metodologías didácticas que preparen a los discentes para ser los profesionales de la sociedad actual.

Dentro del ámbito de las Filologías, las propuestas de innovación docente aquí recogidas son de muy diversa índole. Así, en el capítulo 1, "Segundas lenguas, Universidad y aprendizaje cooperativo," Gema Guevara Rincón plantea una propuesta didáctica para conseguir que el alumnado universitario aprenda francés gracias al trabajo cooperativo en el aula. En el capítulo 2, "La teoría de las inteligencias múltiples y su repercusión en el aprendizaje de la lengua extranjera" Cristina Morilla García hace una reflexión sobre la repercusión de la teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de la lengua extranjera. Ambas propuestas fomentan el desarrollo de competencias socioemocionales, trabajo en equipo y comunicación; competencias que resultan esenciales en su futuro profesional o laboral.

Por otro lado, los capítulos 3 y 4 se centran en el papel que juegan la psicolingüística y la lingüística cognitiva en la adquisición de lenguas extranjeras, y los capítulos 5 y 6 examinan la conceptualización de los expertos de idiomas sobre el bilingüismo y lo que significa ser bilingüe o hablante de herencia. Los capítulos 7 y 8 proponen medidas de mejora docente que contribuyen a la mejora de las competencias relacionadas con la lectoescritura de la lengua extranjera. El capítulo 9 analiza críticamente el problema descriptivo de las oraciones copulativas con *lo* de

carácter valorativo en la enseñanza de español como lengua extranjera, y el capítulo 10 proporciona una descripción de las construcciones de petición más frecuentes en Soninké y una comparación con las del inglés con el fin de descubrir las asimetrías que podrían facilitar o interferir en el aprendizaje de inglés como segunda lengua por parte de los hablantes de Soninké.

El capítulo 11 ofrece una propuesta didáctica que consiste en utilizar la poesía de Joy Harjo con los objetivos de potenciar la reflexión y la sensibilidad de los discentes sobre los problemas medioambientales y sociales y de utilizar la lengua inglesa en contextos comunicativos reales. El capítulo 12 pretende proporcionar una formación transversal en materia de género y sexualidad a través de diferentes géneros literarios y desde diferentes disciplinas. Los capítulos 13, 14 y 15 ofrecen innovadoras estrategias docentes en la enseñanza de francés como lengua extranjera.

La segunda sección del presente volumen, "El uso de las TICs en la enseñanza de lenguas extranjeras", recoge doce propuestas de innovación docente que abogan por la integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los capítulos de esta sección hacen un amplio recorrido por las distintas herramientas digitales susceptibles de ser utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras y que implican una notable mejora de la destrezas orales y escritas de los discentes, una mayor facilidad a la hora de memorizar y asimilar contenidos, y un incremento de su motivación y participación en el aula. Por ende, entre los múltiples beneficios pedagógicos que conlleva el uso de las TICs podemos destacar que promueve redes de comunicación entre los discentes, y entre éstos y los docentes, incrementa la motivación, facilita la transmisión del conocimiento entre los participantes, y resulta en una mejora de las destrezas orales y escritas en la lengua de destino.

La tercera sección del libro, "La innovación docente en las áreas de Traducción y Comunicación", abarca nueve novedosas propuestas en las áreas de traducción y dos propuestas didácticas relacionadas con el ámbito de la comunicación. En el capítulo 30, "La percepción de autoeficacia en clase de Traducción y sus posibilidades como herramienta didáctica", Cristina Rodríguez Faneca y María del Carmen Moreno Paz

aplican la escala de creencias de autoeficacia traductora propuesta por Haro-Soler (2022) al contexto de algunas asignaturas de traducción. El capítulo 31 plantea una propuesta didáctica para la formación en traducción editorial.

En el capítulo 32, "El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la asignatura de Traducción General de la B (Inglés): Una propuesta de innovación docente", Alba Montes Sánchez y Ana María Rubio Jiménez proponen una serie de actividades en el marco de la metodología de aprendizaje basado en proyectos con las que pretenden que los discentes se familiaricen con el entorno laboral real del traductor. Los capítulos 33, 34, 35, 36, 37 y 38 ofrecen diversas metodologías didácticas para llevarlas a cabo en asignaturas de traducción especializada (científico-técnica, jurídica-judicial, jurídico-comercial, médico-jurídica, literaria y turística).

En el capítulo 39, "Importancia del inglés en las asignaturas relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación", Rocío Gómez-Crisóstomo plantea actividades de gamificación en inglés con el propósito de conseguir un mejor rendimiento y mayor comprensión por parte de los discentes de asignaturas con contenido relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación. Por último, en el capítulo 40, "Aprendizaje activo de la tipografía en los Grados de Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU", María Tabuenca Bengoa presenta una innovadora propuesta orientada al aprendizaje activo de la tipografía como herramienta comunicativa fundamental en las asignaturas vinculadas al Diseño de la Información.

La cuarta sección de la compilación, "Innovación docente en las asignaturas de lengua española", recoge tres propuestas de innovación docente que apuestan por una enseñanza más lúdica gracias al aprendizaje basado en juegos y en el uso de nuevas narrativas.

En el capítulo 41, "Aprendizaje Basado en Juegos y literatura: investigando autores en un *Cluedo* literario", Gema Guevara Rincón plantea una iniciativa basada en la aplicación de un conocido juego de mesa modificado en las aulas de secundaria para la materia de lengua castellana y literatura. Gracias a ella se consigue que los alumnos adquieran el plus de

motivación necesario para poder aprender una vasta cantidad de información. Dicha iniciativa consiste en adaptar el famoso juego del *Cluedo* cuyo objetivo es encontrar el lugar, el arma y el asesino del personaje principal en una casa, para en esta versión educativa tratar de localizar al autor, su lugar de nacimiento y el título de la obra más destacada.

El capítulo 42 "El juego: estrategia cautivadora del siglo XXI para el aprendizaje de la escritura en los años iniciales (1°)", propone una estrategia lúdica llevada a cabo a través de una secuencia didáctica, con el fin de mejorar el desempeño de la escritura de los discentes de primer grado de una institución educativa pública. Su autor, Santiago Cifuentes Arias, plantea una alternativa basada en el juego para fortalecer el desarrollo de las competencias en escritura de los discentes. Todo ello con el objetivo de identificar las fortalezas y las debilidades en el proceso inicial de aprendizaje, pudiendo así, diseñar una estrategia lúdica que permita el perfeccionamiento del proceso de escritura, y así poder implementarla y evaluarla.

Posteriormente, en el capítulo 43 "La comprensión de textos narrativos mediante el uso del *storytelling* digital en las redes sociales: revisión sistemática", Katherine Valeria Suárez Márquez presenta un proyecto que nace de la necesidad de mejorar la comprensión lectora de los discentes que presentan dificultades para entender textos de manera literal, inferencial y crítica. Dicha propuesta está enmarcada con las bases teóricas del modelo constructivo integrativo de Van Dijk y Kinstch en la comprensión lectora, específicamente, en la construcción de la imagen mental de un texto, es decir, la creación de un *storytelling* digital sobre un texto narrativo que recoja aquello que los estudiantes hayan comprendido.

La quinta sección de la compilación, "Innovación docente en el Derecho", engloba doce propuestas de innovación docente que abogan por el uso de nuevas metodologías docentes y de las tecnologías en la enseñanza de las ciencias jurídicas. En estos doce capítulos, encontramos propuestas transversales para las distintas áreas de conocimiento del Derecho, así como trabajos propios de los Derechos Humanos, Derecho procesal, Derecho civil y Derecho mercantil.

El capítulo 44, "Clases en los tiempos de *Youtubers*: cómo llegar al alumno y uso de herramientas colaborativas para fomentar la interacción y trabajo en el aula en Derecho", bajo la autoría de Alberto Hidalgo Cerezo, se centra en dos cuestiones fundamentales en el ámbito de la innovación docente. Por un lado, la comunicación hacia el alumnado se convierte en algo fundamental y, en este sentido, se propone la innovación en la docencia jurídica mediante el uso de tendencias y prácticas habituales en las redes sociales. Por otro lado, se plantea la combinación de la tradición en la docencia con el uso de las herramientas colaborativas en las que el docente y el discente podrán interactuar, debatir y participar en el desarrollo de las clases, tanto en el aula como a distancia.

En el capítulo 45, bajo el título de "Experiencia docente de gamificación en las enseñanzas jurídicas mediante el recurso a 'Escape Rooms' y 'Breakouts'", Felisa María Corvo López propone la incorporación de nuevas herramientas docentes de carácter lúdico para la enseñanza del Derecho. Sin duda alguna, esta propuesta de innovación conlleva un incremento de la motivación de los discentes gracias a la retroalimentación inmediata y al crecimiento de su satisfacción personal, facilitando, así, el aprendizaje de la asignatura. Además, gracias a la puesta en práctica de novedosas utilidades teórico-prácticas, se produce una mejora de la capacidad de resolución de casos y problemas reales.

El capítulo 46, "La protección de datos personales en el ecosistema digital", se sustenta en un proyecto de innovación docente bienal llevado a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. En este sentido, Marcela Adriana Tagua explora la importancia de la regulación del análisis de los datos personales del ámbito universitario en tanto en cuanto su tratamiento y recogida en distintas herramientas digitales, necesarias para el despliegue actual de la docencia jurídica.

"Formación permanente y transformación docente en Derechos Humanos" es el capítulo 47, a cargo de Ángeles Solanes Corrella. La autora se encarga del estudio del desarrollo de las microcredenciales en el ámbito universitario, y señala que, a pesar de las numerosas debilidades en su escaso desarrollo práctico, pueden resultar un instrumento fundamental en la enseñanza superior. Por ende, en un contexto de cambio social y económico constante como consecuencia de las relaciones laborales y

de la globalización de la economía, la formación humanística deviene fundamental.

En el capítulo 48 "Innovación docente en Derechos Humanos", Ana Colomer Segura destaca la importancia del uso de las nuevas metodologías docentes en la impartición de las asignaturas jurídicas y, más concretamente, en la enseñanza relacionada con los Derechos Humanos. Por tanto, los resultados de este trabajo se constatan en la influencia mutua entre la teoría y la práctica y la adquisición de una visión amplia y crítica sobre la realidad actual en la que la importancia de los Derechos humanos se presenta como necesaria, compleja y desafiante.

Sonia Cano Fernández, en el capítulo 49, "La simulación de juicios en Derecho procesal penal", hace una aproximación a la realidad judicial en una asignatura tradicionalmente teórica. Una metodología innovadora, como lo es el desarrollo de juicios en las aulas de Derecho, facilita la adquisición de los conocimientos prácticos a la vez que incrementa la motivación de los discentes, con el profesor como moderador de la actividad.

El Capítulo 50, a cargo de Germán Martínez Prats, lleva por título, "Tecnologías de la información (TIC): aplicación en los procesos judiciales". Este trabajo se ocupa de la aproximación al estudio del derecho respecto al uso de las nuevas tecnologías y herramientas informáticas en los procedimientos judiciales. Sin duda alguna, los avances tecnológicos en el mundo de la justicia permiten en la docencia universitaria el desarrollo de nuevas metodologías.

"El aprendizaje del Derecho procesal a través del cine", de Sonia Cano Fernández, es el capítulo 51 de este volumen. El objetivo metodológico de esta actividad de innovación docente ha permitido a los estudiantes alcanzar un alto nivel de satisfacción, gracias a la visualización de procedimientos judiciales, una vez que los contenidos teóricos se habían explicado previamente en clase.

Los capítulos 52 y 53, bajo los títulos, "La enseñanza del Derecho civil a través del cine y las series de TV" y "El aprendizaje del Derecho civil a través del planteamiento y discusión de casos prácticos en grupo", ambos de Felisa María Corvo López, han consistido en el visionado de

distintas obras audiovisuales con el objetivo de conseguir una mayor interconexión de las materias jurídicas que los discentes estudian en distintos cursos del Grado de Derecho. A parte de esto, la actividad planteada ha establecido el objetivo del estudio de los casos de las películas y series, a fin de encontrar una solución legal basada en la normativa y en la jurisprudencia. Asimismo, los trabajos realizados, mayoritariamente en grupos, han impulsado sin duda la adquisición de competencias fundamentales para el desarrollo de la actividad profesional que, en los despachos, se basa en el importantísimo trabajo en equipo y en la búsqueda en bases de datos documentales para el estudio y resolución de los casos.

María del Pilar Galeote y Cecilio Molina, en el capítulo 54 sobre "Casos interactivos para sesiones asíncronas de Derecho Mercantil", plantean el desarrollo de sesiones de veinticuatro horas, desde cualquier parte del mundo, con el objetivo de dar mayor flexibilidad tanto al alumnado nacional como internacional en la realización de las actividades. No obstante, y desde el punto de vista docente clásico, se apuesta por una preparación síncrona en la que docentes y los discentes puedan intercambiar dudas sobre el contenido de la materia y de las actividades planteadas. Por último, el capítulo 55, de Isabel Fernández Torres, titulado, "Blendledmer II: Una experiencia innovadora de *blended learning* en Derecho mercantil a través de la realización de videos", propone la una actividad de innovación que tiene como objetivo la implantación real de la enseñanza híbrida presencial-virtual en el área de Derecho mercantil.

En conclusión, todas estas propuestas de innovación docente abogan por un proceso de enseñanza en el que el discente asume un rol más activo en su propio aprendizaje y en el que las tecnologías, el trabajo en grupo, la cooperación, y las estrategias de gamificación adquieren un papel muy relevante. La puesta en práctica de estas nuevas metodologías conlleva sin duda un incremento de la motivación y satisfacción de los discentes. Así pues, las diversas propuestas de innovación docente aquí presentadas comparten un interés y una preocupación por la mejora de la práctica didáctica en la educación superior principalmente (y en la educación primaria y secundaria en segundo término), preparando a los discentes para los retos que les depara su futuro laboral.

SECCIÓN I

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LAS FILOLOGÍAS

CAPÍTULO 1

SEGUNDAS LENGUAS, UNIVERSIDAD Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad en la que vivimos actualmente es cada día más competitiva. En todos los trabajos se deben emprender tareas muy exigentes para dar respuesta a las profundas transformaciones económicas, sociales y humanas. Estos cambios, como nos explica Aramendi et al. (2014), "exigen el abordaje de nuevos retos a las universidades".

Por lo tanto, extrapolando esta idea al ámbito educativo, podemos decir que todo docente debe saber trabajar en equipo con el resto de los compañeros para obtener una mejor calidad del trabajo realizado. Si bien es cierto que la docencia tiene una parte más autónoma donde cada cual realiza sus clases bajo su propio criterio, hay una parte más conjunta en la que todos los profesores- ya sea por departamentos o en general- deben comunicarse para tener mayores beneficios (tanto ellos como los propios alumnos).

Por este motivo, los futuros docentes de primaria e infantil deben aprender, no solo a trabajar entre ellos en equipo, sino también a enseñar a trabajar de manera cooperativa a sus alumnos.

Los actuales proyectos educativos aconsejan fomentar el trabajo en equipo, ya que es competencia muy bien valorada en el ámbito laboral. Se trata de una metodología innovadora que se está aplicando desde los últimos años en las aulas universitarias, pero que todavía requiere mucho trabajo y dedicación por parte de los docentes.

El recurso de la cooperación entre compañeros dentro del aula es necesario, como ya hemos dicho, para poder realizar un buen trabajo; además, es una acción que motiva al alumnado.

1.1. El concepto de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje es considerado como un proceso que una persona experimenta bajo unas condiciones concretas y que suponen un cambio en sus representaciones mentales. Por lo tanto, podemos afirmar que el aprendizaje es "una experiencia personal que describe aquellos cambios en los procesos de pensamiento y actuación del individuo" (López y Acuña, 2011, p.29). Si a esto añadimos el hecho de que sea "cooperativo" podemos pensar que deja de ser algo personal y pasa a ser colectivo, y en parte así es.

Por tener una definición concreta de este concepto, podemos decir que Melero y Fernández (1995, p. 64) nos dicen que se trata de un "amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo o equipo, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas".

Este procedimiento ha provocado una gran expectativa en el ámbito educativo, ya que se presentó como una posible solución para los problemas en estos contextos. Hertz-Lazarowitz, et al. (2013) nos explican que este método puede solventar cuestiones como la falta de motivación, el rendimiento del alumnado, incluso sus relaciones interpersonales y la más importante para nosotros, la falta de autonomía. Este último concepto podemos definirlo como la capacidad de crear el propio aprendizaje; esta no es innata en los seres humanos, sino que debe ser adquirida a lo largo de los años (ya sea de forma natural o a través de la educación formal (Sánchez y Casal, 2016). Esta autonomía es fundamental en el Aprendizaje cooperativo ya que, como nos dice Johnson, Johnson y Holubec (1999):

> La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes; [Objetivos en los que] los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos. (p. 5)

A lo que López y Acuña (2013, p. 31) añaden que esta cooperación "se refiere a un conjunto de métodos de instrucción en los cuales trabajan los estudiantes en pequeños grupos […] generalmente heterogéneos en rendimiento".

Walters (2000) nos expone los cuatro modelos existentes de aprendizaje cooperativo; estos son: *Jigsaw* (Puzzle), *Student Team Learning* (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes), *Learning Together* (Aprendiendo Juntos), y *Group Investigation* (Investigación en Grupo). Nosotros nos hemos centrado en el cuarto modelo como veremos un poco más adelante. La diferencia entre ellos se basa, como nos dice Trujillo (2002, p. 152) en "el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual".

El primer modelo, el *Jigsaw* (Puzzle), fue diseñado por Aronson (2000) y, como él mismo explica, trata de una ayuda mutua para la consecución de un objetivo. El ejemplo dado por este profesor fue el de un grupo de estudiantes que van a estudiar la Segunda Guerra Mundial y se les asigna un aspecto de ese tema a cada uno. Al final de la tarea se reunirán los "expertos" sobre ese mismo tema de todos los grupos de la clase para poder debatir y realizar así una mejor evaluación.

El modelo de *Student Team Learning* (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes) fue realizado por Rober Slavin y tiene las siguientes características, como nos explica Trujillo (200): los estudiantes se agrupan durante un periodo de cinco-seis semanas en grupos de cuatro miembros. Dichos integrantes se ayudan unos a otros hasta dominar el tema dado por el docente; posteriormente cada estudiante es evaluado individualmente. Además, "los grupos consiguen una recompensa que reconozca su éxito solo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido" (Trujillo, 2002, p. 153).

El tercer modelo, *Learning Together* (Aprendiendo Juntos), fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson con el objetivo de poder organizar grupos que abordasen una sola tarea a la vez en la que todos los integrantes debían procurar el éxito no solo del grupo sino también de cada individuo.

El último modelo propuesto es el de *Group Investigation* (Investigación en Grupo), inventado por Shlomo Sharan y Yael Sharan. En este método los alumnos crean sus propios grupos de entre dos y seis miembros para tratar algún aspecto de un tema propuesto a toda la clase. Al finalizar la tarea, cada grupo deberá realizar un informe y una presentación para el resto la clase. Nuestro trabajo, pues, se basa en este último modelo de aprendizaje, ya que les hemos dado unas pautas que todos deben trabajar, además de la posterior escritura y puesta en común de un informe que refleje la consecución de los objetivos demandados.

Como características comunes a estos cuatro modelos de aprendizaje podemos mencionar, por ejemplo, que el grupo debe de tener mínimo tres participantes, que una parte de la evaluación se realiza a escala grupal y otra a nivel individual, se fomenta y recompensa el rendimiento que todo el equipo ha obtenido a lo largo del trabajo y, por último, se valora la ayuda ofrecida de unos alumnos a otros.

Existen cuatro principios básicos que caracterizan este tipo de aprendizaje, el denominado *PIES*. Pliego (2011) nos los explica así:

- Interdependencia positiva (Positive interdependence): Es necesario que los alumnos se interesen por el trabajo que realizan los demás compañeros dentro de la misma tarea. Se da interdependencia positiva cuando los miembros del grupo tienen claros los objetivos que se plantean.

- Responsabilidad individual (Individual accountability): Todos los componentes del equipo reciben una retroalimentación del resto relativa al progreso que entre todos conseiguen.

- Participación igualitaria (Equal participation): Los miembros del grupo deben conseguir aplicar las técnicas necesarias como para que todos participen equitativamente en las tareas asignadas.

- Interacción simultánea (Simultaneous interaction): este punto nos hace referencia a la capacidad de cada miembro de participar activamente en la consecución de los objetivos interactuando a la misma vez que el resto de los compañeros.

El aprendizaje cooperativo es, pues, una herramienta muy eficaz para el ámbito educativo y el aprendizaje de lenguas, ya que este ofrece la posibilidad de trabajar la competencia comunicativa desde todos los puntos.

Otro aspecto importante en este proyecto ha sido el aprendizaje por tareas en el ámbito de las segundas lenguas, como nos dice Estaire (2011):

> El aprendizaje mediante tareas, un modelo didáctico que constituye un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo, recoge aportaciones de las últimas tres décadas provenientes de diferentes tareas, muy especialmente de estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y de una concepción cognitiva / constructivista del aprendizaje. (p. 2)

Además, las actividades realizadas a través de este tipo de aprendizaje deben tener ciertas características que Herrington, Oliver y Reeves (2003) nos explican:

- Todas las actividades realizadas deben tener relevancia en la vida real.
- Dichas tareas deben ser de naturaleza diferente, manteniéndose en el tiempo según su complejidad
- Cada actividad debe provocar en el alumno diferentes puntos de vista con el objetivo de utilizar diferentes recursos para su consecución.
- Las actividades con documentos auténticos nos ofrecen la oportunidad de trabajar en equipo.
- Estas tareas permiten a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje, pudiendo compartir dicha experiencia con otros compañeros.
- Si bien es cierto que las tareas deben de ser específicas de cada asignatura, en nuestro caso francés, deben de poderse extrapolar a otras áreas de conocimiento. Tanto las tareas como los resultados obtenidos de las mismas.

- Estas actividades deben de ser creadas con un fin específico y no como medio para otra cosa.

1.2. Adquisición de segundas lengua en la universidad

El proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL) se compone de varios factores que no debemos obviar; como son los aspectos sociales, lingüísticos y psicológicos. Nosotros nos centraremos más en los dos primeros, ya que son los que nos atañen en nuestro estudio. El aprendizaje es un trayecto donde el humano debe de socializar con el resto, a través de la lengua, para obtener sus beneficios. Como nos dice Moreno (2007) "la dimensión social de la adquisición de segundas lenguas es fundamental para la comprensión del proceso en su conjunto y se manifiesta con tal riqueza y complejidad, que caben distintas formas de abordarla" (p. 56).

Trabajaremos los aspectos lingüísticos a través del aprendizaje cooperativo, consiguiendo así establecer una comunicación más eficaz en otros idiomas, proyectando dicha interacción en un futuro laboral.

Enunciaremos a continuación algunos de los modelos existentes son para el aprendizaje de lenguas son:

- El modelo de monitor de Krashen (1982).
- El modelo de competición de Bates y MacWhinney (1982).
- El modelo integrador de Stern (1983).
- El modelo de procesamiento cognitivo de Carroll (1986).
- El modelo de adquisición de una segunda lengua de Mayor (1994).

Tomando de base a este último, Mayor (1994), podemos decir que "la adquisición de una segunda lengua que lleva a cabo un sujeto equivale al aprendizaje intencional de la misma y, generalmente, se ve apoyada por una actividad complementaria de carácter instruccional que lleva a cabo un sujeto diferente del que adquiere la lengua" (p.32).

En nuestro caso, el aprendizaje del francés como lengua extranjera, es necesario para la consecución de los objetivos académicos, pero también para poder ejercer de una manera autónoma el día de mañana.

Como nos dicen Brazo et al. (2914) "aprender una lengua extranjera entraña aprender nuevos términos que designan los mismos o parecidos conceptos que han sido previamente organizados en el léxico de nuestra lengua materna" (p.19). Gracias a este aprendizaje, nuestros alumnos podrán comparar sus técnicas de aprendizaje con las de otros compañeros con el fin de evaluar su autoaprendizaje y conseguir avanzar en el ámbito educativo.

2. OBJETIVOS

Para nuestro estudio hemos planteado un objetivo general, además de desglosar diferentes objetivos específicos.

Como objetivo general pretendemos conseguir que el alumnado universitario aprenda segundas lenguas, francés en nuestro caso, gracias al trabajo cooperativo en el aula.

Como objetivos específicos queremos:

- Realizar un aprendizaje basado en tareas que fomente la participación.
- Fomentar la comunicación oral en otros idiomas.
- Trabajar las cuatro competencias (comprensión y expresión escrita y oral) a través del trabajo en equipo.
- Conseguir que nuestros alumnos sean capaces de retroalimentarse de tal manera que sean suficientes como para transmitir los conocimientos que cada uno tiene.

3. METODOLOGÍA

Hemos decidido realizar este proyecto a través de una investigación-acción en la Universidad de Murcia. Esta parte siempre de una realidad que es necesario conocer, pero, sobre todo, mejorar. Tras la observación

de diferentes cursos de francés, hemos podido ver "en directo" una realidad educativa que no es del todo acertada en algunas ocasiones.

Catroux (2002) nos explica que la investigación-acción ("recherche-action") es una práctica delicada en la que el alumno es el protagonista total de la secuencia, desde el inicio hasta el final.

Esta investigación consta de diferentes procesos:

En primer lugar, la insatisfacción con un determinado concepto dentro de nuestras aulas. Posteriormente, encontramos un problema determinado. En nuestro caso, vemos que los alumnos no saben trabajar en equipo y mucho menos en otras lenguas, lo que provoca una inestabilidad dentro del grupo-clase. Además, no podemos permitir que futuros docentes no se sepan comunicar entre ellos. En tercer lugar, debemos formular y seleccionar una serie de hipótesis que posteriormente comprobaremos. Para finalizar, realizaremos la evaluación de los efectos que esta acción ha tenido en nuestro grupo-clase y sacaremos las conclusiones pertinentes para posteriores investigaciones.

El estudio ha sido llevado a cabo en el primer curso del Grado de Educación Primaria. El nivel de francés de estos alumnos es bastante bajo (máximo B1) ya que algunos solo han dado esta L2 como optativa en sus centros escolares. Otros, sin embargo, sí que tienen un nivel un poco más elevado y son capaces de comprender este idioma con más exactitud.

Se trata de un grupo de 28 alumnos, en el que hay una chica con problemas motrices. La adaptación realizada para esta alumna ha sido el uso del ordenador con el fin de que realice los menores movimientos de muñeca posibles.

Estos alumnos se han dividido en cuatro equipos de siete personas cada uno. Todos tenían las mismas tareas generales y dentro de cada uno se han divido los roles. Puesto que los grupos los ha organizado el docente, se les ha dejado el reparto de las tareas internas, para darles mayor autonomía. Debemos de tener en cuenta que la mayoría de estos alumnos vienen de bachillerato y no han llegado a trabajar de manera cooperativa en el aula de francés.

Se ha pasado a los 28 estudiantes dos cuestionarios: uno inicial, en el que se les preguntaba sobre el aprendizaje cooperativo y las segundas lenguas en el aula; y un cuestionario final, en el que se cuestionaban los métodos llevados a cabo durante las tareas y la consecución de los objetivos.

3.1. Tareas

A continuación, pasamos a explicar las tareas que se les han propuesto a dichos estudiantes. Para realizar nuestro estudio hemos creado dos tareas claves con varias subtareas cada una. La primera de ellas, la más sencilla para la familiarización con este método de aprendizaje, trata de la creación de un listado de material que tienen que debatir con sus compañeros. El enunciado dado a nuestros alumnos ha sido el siguiente:

Vous êtes enseignant dans une école primaire et tuteur dans une école secondaire. Le mois de septembre arrive et vous devez créer une liste de matériel pour votre groupe. N'oubliez pas de vous mettre d'accord avec le reste des enseignants afin de ne pas répéter le matériel et de préciser les quantités dont chacun aura besoin.

La segunda tarea ha sido un poco más compleja. Debían preparar un viaje de fin de curso para sexto de primaria a Francia (la concreción de la ciudad queda a elección de los miembros de cada grupo), ya que estos alumnos estudian francés como segunda lengua. Entre todos tenían que preparar el recorrido que realizarán, los mapas para todos los niños, un listado de museos y monumentos- que se encuentren dentro del recorrido- añadiendo las reservas de avión y de hotel para alumnos y profesores implicados. Este proyecto será expuesto delante de los compañeros (en francés) para compartir la experiencia y hacerse preguntas entre ellos. La consigna que le dimos a los alumnos fue la siguiente:

Vous devez préparer un voyage de fin d'année en France pour la sixième année d'école primaire (la ville sera choisie par les membres de chaque groupe). Ensemble, vous devez préparer l'itinéraire, les cartes pour tous les enfants, la liste des musées et des monuments qui se trouvent sur le parcours et les réservations de vols et d'hôtels pour les élèves et les enseignants concernés.

Una vez finalizado todo pasamos a la evaluación tanto grupal como individual de dichas tareas.

3.1.1. Evaluación

Las tareas anteriormente mencionadas han sido evaluadas con escalas de nivel y observación directa. La primera tarea tenía una puntuación de dos puntos, mientras que la segunda era sobre ocho, premiando así la dificultad de esta.

- La primera tarea se ha evaluado a través de una escala de nivel en la aparecían los siguientes ítems: correcta enumeración de los artículos, número considerable de materiales, léxico adecuado y adaptado, organización y limpieza. Además de la observación continua (evaluación formativa) durante la duración de la tarea, de esta manera se han podido corregir los errores de pronunciación y de comprensión oral.

- En la segunda tarea hemos realizado otra escala de nivel que contenía los siguientes puntos: Claridad del itinerario, recorrido asequible, indicaciones específicas, billetes con fecha y hora adecuados, lista de museos y monumentos coherentes y encajados en el recorrido, hotel reservado para el número exacto de personas que van a realizar el viaje. A través de la evaluación basada en objetivos, hemos podido saber si los alumnos (el grupo completo) ha conseguido obtener los resultados demandados y las conclusiones de estos.

- Posteriormente se ha hecho una evaluación sumativa de ambas tareas para obtener un dato numérico y poder así, poner una nota al término de estas.

3.2. Ventajas e inconvenientes

Encontramos una serie de ventajas e inconvenientes en la puesta en marcha de esta estrategia pedagógica que se deben resaltar. Para hacerlo debemos diferenciar entre los docentes y el alumnado, ya que las necesidades no son las mismas en un caso que en otro.

En cuanto a las ventajas de los profesores, podemos decir que tienen una mayor facilidad para evaluar, tanto individual como grupalmente, además de poder dar un *feedback* más personal al alumnado. Los docentes pueden tener una relación más estrecha con sus estudiantes, lo que proporciona una mayor complicidad entre ellos y un extra de motivación.

La mayor desventaja que podemos observar para este colectivo es la previsión y asignación de las tareas, la selección de los grupos, la distribución de la clase; ya que debes pensar el nivel de los alumnos para realizar dichas tareas.

Para los alumnos, un dato muy interesante a tener en cuenta es el desarrollo de "la interdependencia positiva; la interacción cara a cara; dar responsabilidad a cada estudiante del grupo; desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales; la reflexión sobre el trabajo del grupo" (Caldeiro & Vizcarra, 2011, p. 32). Añadir a esto la motivación que consiguen al ver sus objetivos cumplidos gracias a la ayuda mutua entre compañeros.

Otros puntos positivos son el aprendizaje obtenido del trabajo en equipo, la cohesión del grupo, una mayor interacción entre los miembros, el conocimiento mutuo o la inclusión de ciertos compañeros que podrían estar un poco al margen de las actividades normales del aula. Además, es importante resaltar el hecho de hacer entender a los alumnos la importancia del trabajo en equipo no solo dentro del aula, sino en ámbitos laborales y familiares.

Como puntos negativos debemos decir que hay ocasiones en las que los alumnos deben debatir sobre ciertos temas y encontramos discusiones innecesarias. Pero esto también es parte del proceso de aprendizaje, el saber hablar y solucionar los problemas que puedan ir surgiendo a lo largo del proceso.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado tenemos que tratar resultados de las tres situaciones dadas durante la puesta en práctica de este proyecto: del cuestionario inicial, del cuestionario final y de las tareas realizadas.

En cuanto al cuestionario inicial, los resultados obtenidos han sido los siguientes:

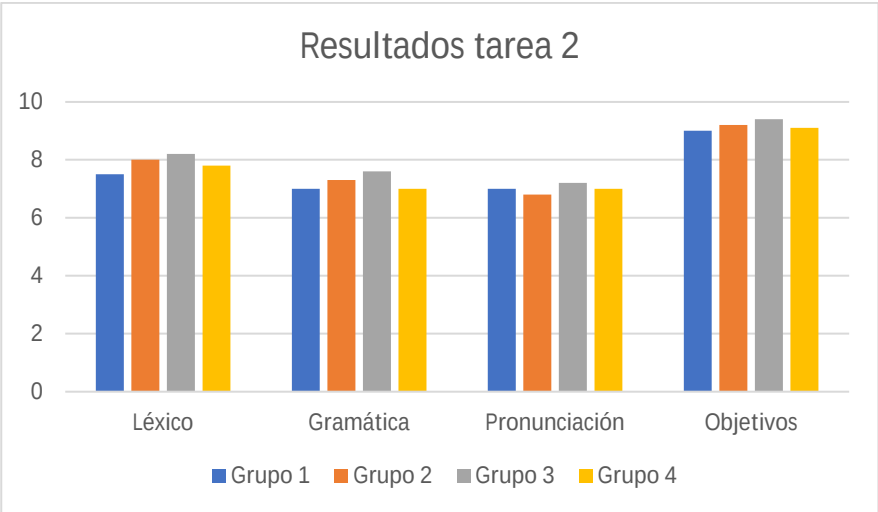
- El 77% no ha trabajado nunca cooperativamente; el otro 23% no tiene claro si lo que ha hecho puede considerarse o no aprendizaje cooperativo.
- Un 20% no cree que este método pueda ser útil; sin embargo, el otro 80% sí piensa que puede ayudar al grupo-clase a coger más confianza.
- Un 75% no se ve capaz de hablar todo el tiempo que dure la tarea en francés; ya que su nivel no es muy alto.
- El 46% cree que es una práctica diferente que puede ayudar a mejorar las cuatro competencias educativas.

Tras la realización de las dos tareas y la evaluación de estas, hemos obtenido diferentes resultados. Al 98% de los alumnos les ha parecido una práctica muy adecuada y acertada para la asignatura de francés. Sin embargo, el 2% restante cree que trabaja mejor de manera individual. Aun con este dato, podemos decir que han conseguido sacar las tareas adelante y ayudarse los unos a los otros, obteniendo así muy buenos resultados en cuanto a la calidad de la tarea como al tiempo empleado en la misma.

El dato más positivo que debemos tener en cuenta es que 100% de los estudiantes han mejorado la expresión oral (EO) con el hecho de trabajar todo el tiempo en una segunda lengua (francés).

La evaluación de las tareas, como muestra el siguiente gráfico, ha sido muy positiva. La 100 % de los grupos ha obtenido notas superiores al 6,5 en todas las categorías evaluadas (léxico, gramática, pronunciación y consecución de los objetivos). La competencia con mejores resultados ha sido la consecución de los objetivos, ya que todos han conseguido realizar ambas tareas con total soltura. Le sigue el aprendizaje del léxico con notas superiores a 7,6 en todos los grupos; sin embargo, la pronunciación ha sido la que más ha costado, puesto que los alumnos sin de primer curso y todavía no tienen la fonética aprendida.

GRÁFICO 1: *Calificaciones tras las tareas*



Nota: Resultados obtenidos tras la realización de la tarea 2.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje cooperativo no es un método nuevo e innovador, ya que comenzó a utilizarse de manera consciente a partir de los años sesenta. Si bien es cierto que en los últimos años se le ha dado mayor importancia, no debemos dejar de lado otros métodos igualmente válidos.

Tras revisar los modelos generales de este aprendizaje, las características principales de los mismos y las comprobar que, efectivamente, es un método fiable, hemos expuesto las tareas que creímos convenientes para la consecución de nuestros objetivos. La realización de estas tareas ha permitido la presencia continua de *input* y *output*, favoreciendo así la competencia comunicativa dentro del aula de idiomas.

No podemos olvidar el hecho de que todos los docentes deberán someter su práctica a un proceso de reflexión que los lleve a una mejora considerable de su práctica, así como obtener una mayor calidad de esta. "El Aprendizaje Cooperativo puede ser un buen compañero en ese camino" (Trujillo, 2002, p. 158).

Podemos decir aquí que cada persona tiene un funcionamiento diferente a la hora de realizar una tarea y es lógico que esas opiniones difieran. Por este motivo creemos conveniente el seguir trabajando sobre este método, ya que supone la aceptación, que no el estar de acuerdo, con las opiniones de otras personas.

Hemos comprobado que nuestros alumnos pueden realizar un aprendizaje basado en tareas, fomentando la participación y la comunicación oral en otros idiomas. Ha sido posible trabajar las cuatro competencias (comprensión y expresión escrita y oral) a través del trabajo en equipo. Además, hemos conseguido que nuestros alumnos sean capaces de retroalimentarse de tal manera que sean suficientes como para transmitir los conocimientos que cada uno tiene. Por todo esto, la consecución de los objetivos nos afirma que es posible estudiar segundas lenguas en el ámbito universitario gracias al trabajo cooperativo. Si bien es cierto que en el primer curso todavía no han adquirido un grado muy alto del idioma, podemos empezar a introducir este método para que se vayan familiarizando con él.

6. REFERENCIAS

Aramendi, P., Bujan, M. K., Garín, S., & Vega, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado.*

Aronson, E. (2000). Jigsaw Classroom: Overview of the Technique. Jigsaw Official Site. Disponible: http://www.jigsaw.org/overview.htm.

Brazo, A., Muñoz, J. M., y Castro, C. (2018). Aprendiendo léxico y ortografía francesa en la universidad mediante el videojuego SCRIBBLENAUTS. *Edmetic, 7(2), 18-36.*

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (12), 1-26.

Hertz-Lazarowitz, R., Kagan, S., Sharan, S., Slavin, R., & Webb, C. (Eds.). (2013). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Springer Science & Business Media.

Herrington, J., Oliver, R., y Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology, 19* (1), 59-71.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

López, G., & Castillo, S. R. A. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, *7*(14), 28-37.

Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) (p. 21-60).*

Melerom M y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales. *Siglo XXI.*

Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación.*

Panitz, T. (1997). Sixty-seven benefits of cooperative learning. Disponible: http://home.capecod.net/~tpanitz/starterpages/articles.htm

Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital, (8), 63-76.*

Sánchez Godoy, I., & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de l2. *Porta Linguarum, 25.*

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones, 32, 147-162.*

CAPÍTULO 2

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

CRISTINA MORILLA GARCÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

Los avances de la Neurociencia nos han llevado a comprender los principios que guían la intervención del cerebro en el aprendizaje y su aplicación en la enseñanza. Hoy en día este tema es de particular interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Las investigaciones sobre la mente, el cerebro y la educación están teniendo una enorme repercusión en el siglo XXI. La neurociencia educativa es una subdisciplina de la neurociencia cognitiva que ha surgido recientemente. Según Geake (2009), si el aprendizaje puede entenderse bien, entonces se obtendrá una buena enseñanza. En la misma línea, Wolfe (2010) afirma que los avances emergentes de la neurociencia han dado como resultado el último descubrimiento en educación, mejorando nuestra comprensión del proceso de aprendizaje.

Los descubrimientos de lateralidad cerebral sientan las bases para futuros descubrimientos sobre la cognición humana y la formulación de la inteligencia. Uno de los más firmes defensores de la investigación psicopedagógica es Gardner (1983), la teoría de las inteligencias múltiples ha inspirado a grandes profesionales de la educación, numerosos profesores y educadores han explorado nuevas formas de enseñar la lengua extranjera mediante la aplicación de las inteligencias en entornos educativos bilingües. En este estudio presento una descripción general de la investigación de Gardner y de la noción del cociente de inteligencia, centrándome en el nuevo campo de investigación del aprendizaje

basado en nuevos hallazgos sobre la lateralidad cerebral y su impacto directo en el campo de la educación bilingüe.

1.1. INFLUENCIA DE LOS AVANCES EN LA NEUROCIENCIA

Francis Galton en el siglo XIX introdujo la noción de que la mente humana podía ser objeto de medición y experimentación. Sin embargo, el origen del "cociente de inteligencia", fue creado por Alfred Binet. Hay que tener en cuenta el contexto en el que tuvo su origen que fue en el "período de la Belle Epoque" en París a principios del siglo XX. En ese momento, las familias acudían en masa a la ciudad desde las provincias porque muchos tenían dificultades con el trabajo escolar. El gobierno le pidió al reconocido investigador que ideara una medida que predijera qué jóvenes tendrían éxito y cuáles fracasarían en los grados primarios de las escuelas de París. Con la ayuda del joven psiquiatra y su colaborador Théodore Simon, se publicó la primera escala, y se denominó "Binet-Simon Scale". La concepción de la inteligencia no avanzó mucho desde Binet, el término IQ (Intelligence Quotient) todavía se usa hoy en día para referirse al resultado de una prueba de inteligencia (Gardner, 2011).

Un nuevo campo de investigación emerge acerca del aprendizaje basado en nuevos hallazgos sobre la lateralidad cerebral y el campo de la educación, sentando las bases para futuros descubrimientos sobre la cognición y la formulación de la inteligencia.

Los resultados de las primeras investigaciones tuvieron un gran impacto en los escenarios educativos en general y en el contexto educativo bilingüe en particular. En estos estudios la línea de investigación se centraba en las funciones de los hemisferios cerebrales. Una de estas contribuciones se la debemos hoy día a Sperry (1974), cuya línea de investigación se basó en la especialización hemisférica. Estos estudios sobre la lateralización del cerebro (hemisferios derecho e izquierdo) proporcionan un nuevo campo de investigación para futuros estudios científicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en compatibilidad con el cerebro, abriendo un nuevo horizonte. Jensen (1997) asevera que el aprendizaje en el ámbito educativo debe basarse en la naturaleza del cerebro, sin contemplar medidas establecidas y ajustándose a lo que

este órgano es, o a su funcionamiento. Los hallazgos demuestran que los dos hemisferios experimentan modos de cognición de elevado nivel y que ambos desarrollan razonamiento, pensamiento mostrando un complejo funcionamiento de la mente humana.

En la enseñanza presencial tradicional se privilegian técnicas de transmisión de conocimientos que respondan a funciones cerebrales correspondientes al hemisferio izquierdo, basadas en los procesos relacionados con el habla y el análisis. El hemisferio izquierdo está relacionado con la inteligencia racional que es una cualidad que nos lleva a analizar situaciones ya detectar errores y obstáculos (Beauport y Díaz, 1994), este hemisferio es verbal y destaca la expresión oral y escrita, se basa en la asociación auditiva en la realidad, es abstracto, temporal, sigue directivas, es lógico, simbólico y lineal. Asimismo, hay que resaltar el resultado de las investigaciones sobre el hemisferio derecho que aportan innumerables beneficios para los estudiantes, debido a que este hemisferio destaca por ser no-verbal, analógico, atemporal, se basa en las emociones y en los sentimientos, visualiza, es intuitivo y destaca la creatividad y la expresión artística. Según Saavedra (2001) esta descripción del hemisferio izquierdo y del hemisferio derecho repercutió en lo que se denominó "estilos de aprendizaje".

Estos avances nos llevan a la reflexión sobre los beneficios para el estudiante, si se implementan las técnicas y las estrategias educativas basadas en las inteligencias múltiples se activaría la función neuronal de ambos hemisferios. Debemos tener en cuenta el beneficio de activar los dos hemisferios que tienen diferentes funciones pero que son complementarios y según los nuevos avances se ha demostrado que para ejercitar el pensamiento eficaz se necesita la activación de ambos hemisferios.

Los métodos de enseñanza que aprovechan las habilidades asociadas al hemisferio derecho son menos conocidos porque hemos seguido los enfoques de la enseñanza tradicional en el aula. Ortiz (1985) destaca la importancia de la lateralización del cerebro y sus funciones en el ámbito educativo brindando una visión general de las diferentes funciones asignadas a cada uno de los hemisferios. La investigación del cerebro ha

mejorado significativamente nuestro conocimiento del proceso de aprendizaje.

1.2. TRAYECTORIA DE HOWARD GARDNER Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

Howard Gardner fue profesor de cognición y educación en Harvard Graduate School of Education (Cambridge, Massachusetts) y director sénior de Harvard Project Zero y codirector del programa "The Good Project". El doctor Gardner es un investigador muy reconocido en el ámbito científico por haber publicado un centenar de artículos de investigación de gran impacto y numerosos libros, los cuales han sido traducidos a una gran variedad de lenguas extranjeras.

Gardner es un psicólogo del desarrollo convencido de que el concepto convencional de inteligencia era demasiado restrictivo y que las medidas de Intelligence Quotien no incluían otras inteligencias. El autor afirma que transcurrido un tiempo experimentando con dos grupos diversos de niños (uno de ellos de niños superdotados), y con adultos que tenían un índice de daño cerebral, comenzó el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples que se publicó con el nombre de Frames of Mind en 1983. Esta teoría repercutió en numerosos campos relacionados con la psicología, pero tuvo un impacto relevante especialmente en el ámbito educativo inspirando a los docentes y educadores a explorar nuevas técnicas de enseñanza. Gardner ha recibido numerosos reconocimientos y premios en su dilatada trayectoria. Basándose en los nuevos descubrimientos sobre la cognición humana, y en el examen de poblaciones inusuales (prodigios, individuos autistas) con diferentes perfiles cognitivos, Gardner formuló la "Teoría de las Inteligencias Múltiples. Su definición de inteligencia difiere radicalmente del CI (Coeficiente Intelectual) centrado básicamente en la inteligencia lógica y matemática. Desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples en la que describe las capacidades humanas, también llamadas por los psicólogos "habilidades o dones, talentos o habilidades". Para Gardner (1983) una sola inteligencia es la capacidad de resolver problemas o crear productos que se valoran en uno o más contextos culturales.

En primer lugar, el autor se aproxima al concepto de inteligencia afirmando que cada sociedad tiene un ideal diferente para medir la inteligencia del ser humano, es decir, que la formulación de la inteligencia ha ido cambiando a lo largo de la historia. Por ejemplo, según el psicólogo la sociedad griega considera "inteligente", a una persona con inmensa habilidad física y un efectivo criterio racional. Para los chinos, en cambio, el concepto de inteligencia está relacionado con todo lo concerniente a la poesía, la caligrafía y las artes gráficas. En el mundo de los negocios, una persona inteligente es un emprendedor. En la escuela tradicional, sin embargo, tradicionalmente se ha considerado a un alumno como una persona inteligente si domina las lenguas clásicas, llama la atención que esta enseñanza tradicional se base en el cociente intelectual (Gardner, 2011).

2. OBJECTIVOS

La globalización potencia la comunicación entre naciones y la importancia del uso de la lengua inglesa como lengua global, por lo que se requiere una mejoría en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En el Eurobarómetro (2012) se observa un déficit en del dominio de la lengua extranjera en España, concretamente en la competencia comunicativa oral, en parte esto es debido a la aplicación de técnicas tradicionales durante muchos años. Afortunadamente, ha habido una reciente mejoría debido al incremento del uso de metodologías basadas en los nuevos avances neurocientíficos, aunque queda mucho por avanzar en este campo. Uno de los mayores defensores de que el concepto de inteligencia no se basa únicamente en aspectos cognitivos es Gardner (1983). Con su teoría de las inteligencias múltiples presenta una nueva visión de la mente que establece que los seres humanos poseemos diferentes inteligencias. El objetivo planteado en este estudio es indagar y reflexionar en la repercusión de la teoría de las inteligencias múltiples desarrollando la trayectoria del concepto de inteligencia desde sus inicios. En este estudio descriptivo, se hace hincapié en los nuevos avances neurocientíficos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la lengua extranjera en particular. Finalmente, se analizan

las inteligencias múltiples y se proporcionan algunas pautas para su instrucción en el aula de lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

En este estudio se ha empleado una metodología cualitativa en la que se indaga en el campo de conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras aportando un análisis de innovadores factores metodológicos o psicopedagógicos que responden a los importantes avances en el campo de la neurociencia y que potencian la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En este estudio descriptivo se analiza una de las contribuciones más valiosas que ha impactado en gran medida al ámbito educativo y se reflexiona sobre la importancia de la aplicación de las inteligencias múltiples en el aprendizaje de la lengua extranjera.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Gardner (1983) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales y propone que se amplíe el término para englobar capacidades que hasta ahora no estaban contempladas en los métodos tradicionales, agrupándolas en categorías o inteligencias.

El autor identificó y describió ocho tipos diferentes de inteligencias:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia visoespacial
- Inteligencia cinestésica
- Inteligencia musical
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia naturalista

Posteriormente, el autor también propuso la incorporación de una nueva inteligencia: la inteligencia existencial.

4.1 INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

La Inteligencia Lingüística está relacionada con la habilidad verbal, esta inteligencia incluye la capacidad de dominar con eficacia el lenguaje hablado y escrito y la capacidad de aprender lenguas extranjeras. Esta inteligencia está desarrollada en el lóbulo frontal y temporal de dicho hemisferio, sin embargo, para el logro de determinadas metas utiliza ambos hemisferios (Morilla, 2021).

Características comunes:

- Capacidad el discurso
- Expertos en juegos de palabras
- Disfrutan la lectura y coleccionan libros
- Recuerdan fácilmente poesías y rimas
- Habilidad para escribir novelas, poesías, narrar historias
- Facilidad para aprender idiomas
- Áreas Vocacionales (Profesiones):
- Escritores
- Editores
- Políticos
- Docentes
- Periodistas
- Actores
- Oradores públicos
- Logopedas

Entre las estrategias que potencian esta inteligencia se encuentran las actividades en las que se emplean las tormentas de ideas, conversaciones en lengua inglesa, creaciones de poemas, narraciones de cuentos, novelas y representaciones teatrales entre otras.

4.2. INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

La inteligencia lógico-matemática está relacionada con la capacidad del análisis de problemas, la realización de operaciones matemáticas y la investigación científica. Son personas dotadas de una gran capacidad para ejecutar de manera efectiva ecuaciones y demostraciones, también destacan por la realización de cálculos y la resolución de problemas.

Esta inteligencia junto a la inteligencia lingüística, han generado, según Escamilla (2014) una gran expectación, a lo largo de los tiempos, en el ámbito educativo y en la investigación psicológica. El movimiento de pensamiento crítico relacionado con la inteligencia lógico-matemática ha afectado a las ciencias sociales y las humanidades (Armstrong, 2009).

Características comunes:

- Pensadores abstractos
- Fácilmente atraídos por la lógica y el razonamiento.
- Destacan en la investigación y los procesos científicos.
- Aprenden mejor por lógica.
- Excelentes en los juegos de estrategia.
- Expertos en clasificar y organizar por categorías
- Buscan explicaciones racionales

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Científicos
- Matemáticos
- Abogado/Procurador
- Médico
- Contador
- Contable
- Programador de computadoras
- Investigador
- Planificador financiero

Para el desarrollo de esta inteligencia en el aula de lengua extranjera destacan las actividades basadas en clasificaciones y categorizaciones, así como la estimulación mediante el uso de diagramas, mapas mentales, planteamiento de problemas en el que los estudiantes tengan que sintetizar y analizar conceptos y realizar procedimientos, (Morilla, 2021).

4.3. INTELIGENCIA VISOESPACIAL

La inteligencia espacial presenta el potencial para visualizar los espacios y la sensibilidad para describir las imágenes percibidas en el exterior. Haley (2001), atribuye a esta habilidad la capacidad de representar ideas mediante la reconstrucción mental modificando mentalmente la perspectiva de los objetos en el espacio.

Características comunes:

- Facilidad para el reconocimiento espacial
- Capacidad para la ubicación en mapas
- Habilidad para la percepción de la realidad referente a tamaños y ámbitos espaciales.
- Capacidad de observación y reproducción mental de objetos

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Inventor
- Artista
- Arquitecto
- Diseñador grafico
- Ingeniero
- Diseñador de moda
- Decorador de interiores
- Fotógrafo

En el aula de lengua extranjera se pueden emplear estrategias para potenciar estas inteligencias basadas en trabajar con diagramas, mapas conceptuales, descripción de imágenes, representaciones plásticas, ilustración representando historias o diálogos en la L2, uso de flashcards o posters en el aula (Morilla, 2020). Otras estrategias propuestas por Escamilla (2014) es la identificación de figuras, cuerpos geométricos y patrones explicado su funcionalidad, el empleo de mapas y planos, el análisis de imágenes símbolos, signos, gráficos.

4.4. INTELIGENCIA CINESTÉSICA

La inteligencia cinestésica corporal es la habilidad de realizar habilidades y expresar sentimientos e ideas mediante el movimiento del cuerpo para la resolución de problemas.

Características comunes:

- Habilidad para la realización de movimientos y actividad física.
- Capacidad para la práctica deportiva y danza.
- Habilidad para la manipulación de objetos y la construcción.
- Poseen una excelente motricidad y son conscientes de su cuerpo.
- Aprenden mejor a través del movimiento y la experimentación.

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Atleta
- Bailarín
- Mecánico
- Actor actriz
- Intérprete
- Instructor de Educación Física
- Artesano
- Jardinero

La inteligencia corporal-cinestésica en el aula de lengua extranjera implica diferentes estrategias de tipo físico o táctil como el manejo de objetos, representaciones teatrales, realización de juegos, mímica, y otras actividades que impliquen movimientos corporales (Morilla 2021).

4.5. INTELIGENCIA MUSICAL

La inteligencia musical denota la habilidad para la interpretación, composición de canciones y la apreciación de patrones musicales. Las personas dotadas con inteligencia musical tienen la capacidad de favorecer la estructuración fonémica y ayuda a reconocer tonos y desarrollar la discriminación auditiva y crear ritmos (Toscano y Fonseca, 2012).

Esta inteligencia está estrechamente relacionada con las inteligencias lingüística, corporal y cinestésica según Gardner (1999).

Fonseca (2002) asevera que la música favorece la comprensión y la expresión lectoras, este hecho es muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que el uso de estrategias y actividades que incluyan esta inteligencia potencia que el alumno adquiera el vocabulario con facilidad y sin esfuerzo, contribuyendo a que la mejora de competencias, como la pronunciación y la creatividad en la escritura (Morilla 2021).

Características comunes:

- Capacidad para percibir sonidos del entorno.
- Sensibilidad para apreciar y expresar formas musicales.
- Habilidad para memorizar canciones y crear ritmos.
- Destreza imitaciones relacionadas con los tonos y melodías
- Facilidad para componer piezas musicales y tocar instumentos.

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Músicos
- Compositores
- Analistas musicales
- Creadores de instrumentos
- Ingenieros de sonido
- Directores de orquesta

Para potenciar la inteligencia musical en la lengua extranjera se pueden emplear estrategias como la realización de listenings, utilizando canciones, comunicarse mediante la exposición a la audición, participar en concursos musicales (Escamilla 2014).

4.6. INTELIGENCIA INTERPERSONAL

La inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender las emociones e intenciones de las personas de tu entorno, y ser capaz de relacionarte e interactuar en sociedad, también conlleva habilidades de liderazgo. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje está influenciado por la interacción social, en este sentido además de los factores cognitivos,

las emociones son imprescindibles en el aprendizaje. En el aula de lenguas extranjeras los factores afectivos son de diversa complejidad, debido a la inseguridad, la falta de experiencia al hablar un idioma extranjero (Kramsch,1990).

Características comunes

- Capacidad para la interacción y las relaciones sociales.
- Facilidad para empatizar y comprender a los demás.
- Habilidad para trabajar con otros y tener amigos.
- Aprenden mejor a través de la interacción y el diálogo.
- Capacidad para dirigir eventos sociales
- Habilidad para enseñar a otras personas y generar liderazgo
- Capacidad para la práctica de deportes en equipo

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Diplomático
- Líder
- Gerente
- Político
- Clero
- Trabajador social
- Recepcionista
- Representante de ventas
- Consejero
- Cuidado de los niños
- Entrenador

Para potenciar esta inteligencia en el aula de lengua extranjera conviene realizar actividades en grupos o en parejas, destacan las actividades creativas expuestas en común como torbellinos de ideas, coloquios y debates, dramatización y la participación en comunidades sociales (Escamilla, 2014).

4.7. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

La inteligencia intrapersonal denota la habilidad de conocerse a uno mismo, saber cuáles los propios deseos, conocer las fortalezas y las

debilidades, reconocer los miedos y tener capacidad de reacción ante cualquier sentimiento. Las personas que poseen esta inteligencia tienen una mayor capacidad para la toma decisiones y para afrontar situaciones difíciles.

Características comunes

- Habilidad para el trabajo individual
- Capacidad para conocerse a sí mismo
- Perfeccionistas e introvertidos
- Habilidad para la reflexión y la autocrítica.
- Introvertidos, intuitivos y observadores
- Autodidactas

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Instructor
- Terapeuta
- Psicólogo
- Planificador y Gerente
- Abogado
- Investigador
- Autor
- Filósofo
- Teólogo

Entre las estrategias que se pueden recomendar en el aula de lengua extranjera destacan los periodos de reflexión, la lectura independiente, la realización de actividades de manera individual. Según Escamilla (2014) son muy útiles los análisis de biografías relacionadas con la superación personal, la práctica de actividades de autoevaluación, así como la reflexión sobre los propios valores y el de los demás compañeros.

4.8. INTELIGENCIA NATURALISTA

La inteligencia naturalista implica habilidad en la clasificación y en el conocimiento de infinidad de las especies de flora, fauna, cultivo y cualquier fenómeno de la naturaleza. Son expertos en la clasificación y categorización de rocas y minerales y según Armstrong (2009) estos

alumnos aprenden mejor en entornos que tengan contacto con la naturaleza, como los espacios exteriores.

Características comunes:

- Preocupados por la contaminación
- Disfrutan de tener mascotas
- Interesados por la naturaleza
- Aprecian la jardinería
- Consciente de los cambios climáticos
- Conservacionistas

Áreas Vocacionales (Profesiones):

- Jardinero
- Granjero
- Entrenador de animales
- Guardabosques
- Científico
- Botánico
- Guardián del zoológico
- Geólogo
- Biólogo marino
- Ecologista
- Veterinario

Entre las estrategias más utilizadas según Escamilla (2014) se encuentra la observación de las plantas, proyectos relacionados con la naturaleza, la selección de información sobre el cuerpo humano, así como otros fenómenos relacionados con la atmósfera, la fauna o la astronomía.

5. CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre la mente, el cerebro y la educación han demostrado que el que enfoque de enseñanza tradicional basado en el CI (Coeficiente Intelectual), ha favorecido un modo de transmisión del conocimiento que responde a funciones cerebrales en el hemisferio izquierdo que, como hemos expuesto en nuestro estudio, favorece los

procesos lingüístico-verbales, analíticos, lógicos, secuenciales y de planificación. En la metodología tradicional se ha prestado poca atención a las funciones del hemisferio derecho del cerebro, es decir, la parte del cerebro que se considera más digital, temporal, voluntaria, racional, abstracta, objetiva, realista, deductiva y convergente. Por otro lado, es necesario resaltar que este hemisferio es más dominante para las habilidades espaciales y visoespaciales, así como para el procesamiento de música y el reconocimiento facial. Este hemisferio es característicamente más holístico, sintético, aposicional, no verbal, automatizado, intuitivo, simultáneo, analógico, manipulador, subjetivo, impulsivo, imaginativo y divergente. Los resultados de las investigaciones sobre neurociencia expuestas en este estudio demuestran que una adecuada estimulación de ambos hemisferios favorece la adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua extranjera. Estos avances nos han llevado a comprender los principios que guían la intervención del cerebro en el aprendizaje y su aplicación en la enseñanza. Una de las contribuciones más valiosas e importante que se han basado en la importancia de las funciones cerebrales aquí expuestas es la de "La Teoría de las Inteligencias Múltiples" (Gardner, 1983) y ha tenido una importante repercusión en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta teoría se aleja de los métodos tradicionales, el autor afirma que todos los seres humanos poseen una amplia gama de habilidades o inteligencias que son fijas pero educables y pueden desarrollarse. El uso de la teoría de las inteligencias múltiples permite que los docentes ofrezcan una mayor variedad de actividades de aprendizaje en el aula de lengua extranjera. Las lecciones basadas en las inteligencias múltiples son más atractivas y usan contenido y enfoques que son significativos para estudiar. La implementación de prácticas que integran las inteligencias múltiples implica que los maestros asuman riesgos. Estas actividades de aprendizaje potencian la iniciativa y promueven el control de los estudiantes sobre el contenido o la dirección de las actividades para convertirse en mejores aprendices. (Baum, Viens y Slatin, 2001).

La teoría de Gardner quizás haya tenido el mayor impacto dentro del campo de la educación, donde ha recibido una atención y un uso considerables. Su conceptualización de la inteligencia ha abierto las puertas

para futuras investigaciones y diferentes formas de pensar sobre la inteligencia humana. En el proceso de aprendizaje es necesario promover la identificación de sentimientos y conductas para que los estudiantes puedan controlar sus propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos (Goleman, 1998). En el aula de lengua extranjera es fundamental que los estudiantes sean capaces de motivarse y manejar relaciones interpersonales más exitosas. Según Lawrence (1997, p. 357), instruir a los alumnos en el manejo de las emociones y a comprenderlas o comunicarlas, contribuirá a que su desarrollo en la vida escolar y académica sea mejor y logren tener éxito en la vida posterior.

6. REFERENCIAS

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Baum, S., Viens, J., & Slatin, B. (2005). *Multiple Intelligences in the Elementary Classroom: Pathways to Thoughtful Practice*. Nueva York: Teachers College Press

Beauport, E., & Díaz, A. (1994). *Las tres caras de la mente. Orquesta tu energía con las múltiples inteligencias de tu cerebro*. Caracas: Galac.

Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en las aulas*. Barcelona: Graó.

Fonseca, M.C. (2002). *The Role of the Musicality of Language in the Acquisition Process of English as a second language*. Ann Arbor: Michigan.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Geake, J.G. (2009). *The Brain at School: Educational Neuroscience in the Classroom*. Glasgow: Mc Graw Hill.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Jensen, E. (1997). *Introduction to Brain-Compatible Learning*. San Diego: Brain Store Incorporated.

Kramsch, C. (1990). The order of discourse in language teaching. En B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* (pp.191-204). Lexington, MA: D.C. Heath, Teacher's Edition of Textbook,

Lawrence E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Vergara.

Morilla, C (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on the Improvement of the Oral Language Skill. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52. doi:10.17583/remie. 2017.18040.

Morilla, C (2017). Principios del aprendizaje del cerebro y su repercusión en el proceso de adquisición-enseñanza de la de la lengua extranjera en la educación bilingüe. Revista de investigación en el aula de lenguas. No 25. http://www.encuentro journal.org.

Morilla, C. (2021). *La enseñanza bilingüe y la integración de las inteligencias múltiples: una aportación innovadora en el ámbito educativo*. Comares.

Ortíz, T. (1985). Hemisferidad cerebral en psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 1985. Vol. (21).

Toscano C. & Fonseca, M.C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, *24*(2), 197-213.

Wolfe, P. (2010). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. Alexandria, VA: ASCD.

Saavedra, M.A. (2001). "Aprendizaje basado en el cerebro". *Revista de*

Psicología, X/001, 141-150. Disponible en: www.redalyc.org.

Sperry, R.W. (1974). Lateral specialization in the surgically separated hemispheres. In F., Schmitt & Worden (Eds.), *Third Neurosciences Study Program,* (pp. 5- 19). Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

THE CONNECTIONIST NATURE OF EFL TEACHING: AN INNOVATIVE INSIGHT FROM DYNAMIC SYSTEMS THEORY

DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

As theories and models for second language acquisition are still growing, the ongoing debate about how languages are acquired continues. However, there is a theory that is gaining ground in psycholinguistics, namely, connectionism. Such a theory may not be new for any scholar who studies psycholinguistics and language acquisition, mainly because it appears in many of the most well-known literature about psychological theories for language acquisition (Atkinson 2011; Cook 1993, 2008; Ellis 2003; Lightbown & Spada 2011; Mitchel & Myles 2006; Saville-Troike 2006). Thereby, a deeper literature review on connectionism is needed to acknowledge its applications and implications for SLA, since "many of the most important models in current psycholinguistics are types of connectionist models" (Trevor, 2001, p. 457).

Connectionism, as any other model for second language acquisition, entails implications for the teaching methodology. As Li & Zhao pinpoint, it is only recently that scholars are exploring "the significance and implications of these models in language acquisition and bilingualism" (2013, p.178).

Regarding structure, after presenting the study's aims, this work will be divided into two main parts: a first part dealing with theoretical connectionism and dynamic systems theory and a second one that tackles the applications and implications of connectionist thinking to SLA.

2. OBJECTIVES

The main objective of this research is to set forth connectionism and its link to dynamic systems theory as innovative approaches to Foreign Language Acquisition, describing some possible applications as well in the process of foreign language learning. The subsidiary aims of this research are rather theoretical: to link connectionism to previous linguistic background, to account for the true role of frequency for connectionist thinking, and to explain what the main model of connectionism is.

3. METHODOLOGY

This study is mainly based on a literature review of secondary sources on connectionism and dynamic systems theory, which will be presented in the results section. For this matter, we will first analyze secondary sources discussing theoretical aspects of these fields and we will then come up with some practical implications for the context of EFL teaching.

Now, in the following subsection we will define connectionism and dynamic systems theory.

3.1. Theoretical Framework

3.1.1. Connectionism

Connectionism is a theory for learning in which knowledge is understood as an association between ideas, making connections of neurons in the brain. Then, learning is just the outcome of modifying the strength of those connections. They form complex networks processing information in parallel rather than serially; if two units are activated at the same time when a task is performed, then the strength of the connection increases (Williams, 2005, p. 2). In this sense, a network is a complex system of many dynamic and interconnected parts.

Connectionism is a cognitive, psychological, and computational-based model of language processing. It aims at setting forth how language is processed in the brain using computational devices.

As a psycholinguistic approach, connectionism attempts to explain word recognition, reading, speech recognition, word meaning, speech production, language processing in dyslexic brains, and language acquisition. As it can be read in Introducing Second Language Acquisition (Saville-Troike, 2006, p. 27), connectionism is a psychological perspective in SLA that focuses on learning processes. Lightbown & Spada mention that this theory emphasizes the "frequency with which learners encounter specific features in the input and the frequency with which features occur together" (2011, p. 41). The model postulates that strong connections in our mind can be correlated with very frequent structures found in the input; and weak connections with those that have very little frequency in the input.

As a cognitive approach to language, connectionism shares some common features with other cognitive theories (Cook, 1993, p. 267). First of all, it is based on the metaphor that the mind is a network in which everything is connected. Secondly, the learning process goes from being declarative, controlled, and demanding attention to gradually becoming a procedural, automatic, and a non-attended process. Finally, learning means to strengthen neurons through frequency of occurrence. It is based on the interaction of different "cognitive phenomena: processing, working memory, pragmatic reasoning, perception, knowledge of lexical properties, and so on" (O'Grady et al, 2009, p. 122). As Richards & Schmidt define it, connectionism is "a theory in cognitive science that assumes that the individual components of human cognition are highly interactive" (Ghaemi & Faruji, 2011, 45).

As a computational approach, connectionism deals with concepts such as units, nodes, artificial neurons, or neural connections. A computer processes these units serially; however, the brain is not as fast as a computer and needs to process them in parallel. These "connections can have different levels of strength" (Li & Zhao, 2013, p. 179). In other words, their activation varies according to the strength they have acquired using learning algorithms by the brain. This activation is due to the weight it has in the network; which can thus be defined as a "unique combination of weight and activation pattern of nodes; representing different input patterns from the learning environment" (Li & Zhao, 2013, p. 179). If a

linguistic element is found on the input many times, then it will be easier to process it.

Now, connectionism is mainly based on the use of learning algorithms. A supervised learning algorithm consists of 3 layers, the input layer, which receives the information; the output layer, which produces the outcome of the working of the network; and the hidden units, where the network is created. The most famous supervised algorithm is the so-called backpropagation developed by Rumelhart et al in 1986. Its formulation is as follows: $\Delta w = \eta * \varsigma$. In this formula, Δw stands for the change of weight; η for the rate of learning and ς for an error –which is the discrepancy between the actual output and the desired output (Li & Zhao, 2013, p. 180). This means that the brain carries out the delta rule whenever the actual output does not match the desired output. For instance, when a person says the utterance "**He like chocolate*", then the neural system subconsciously realizes that it has not used the morpheme "–s" for the verb; the brain carries out a backpropagation algorithm, minimizing the strength of the connection "**He like*" so that the system attempts to avoid committing this error the next time since its weight has been decreased. In this sense, we are dealing with statistics and mathematical phenomena rather than with following abstract linguistic rules. Nevertheless, it is very likely that the same person commits the same error repeatedly until the brain destroys the ill connection. The person already knows the rule; however, when these two separate units (3rd person singular + verb "to like" in present simple) are processed automatically, the actual output might not match the desired output because such ill connection still exists in the brain.

3.1.2. Dynamic systems theory

This theory postulates that the world where we live in can be regarded as a system and which is, in turn, subdivided into subsystems. In the same manner, language, as a system, is composed of different subsystems. In the words of Martín González,

> Language, as a complex dynamic system, is not just rules but it has a vast array of different meaningful units intertwined that interact (sound, morphemes, semantic items, etc.). Language development is dynamic,

> not linear. Language can self-organize itself through iteration of form-meaning pairs (Verspoor & Nguyen, 2015, p. 311). The more a unit is heard and used, the more entrenched it becomes. This functional approach to language assumes that lexicon and grammar form a continuum (Halliday, 2004). Therefore, meaning in sounds, intonation, words, or grammatical patterns is the core of this model. Students must be exposed to authentic samples of language through meaningful context exchanges in which students can identify the social functions underlying linguistic forms. As mentioned above, different subsystems compete in the learner's brain, so the teacher must direct the focus of what is being taught to the right direction. For instance, in a listening activity, students can pay attention to speed, rhythm, lexis, grammatical structures, etc. The teachers must thus ensure students' focus to what they want to teach.

Additionally, dynamic systems theory looks at language as a process rather than a product, leading to researchers in the field to conceive development as a better term for the old-fashioned concept of acquisition, which is based on linearity (Martín González, 2022, p. 191).

> All of this leads to a picture of language development that is quite different from the traditional view of language acquisition as a steady process towards higher levels of proficiency. Depending on language use and contact, proficiency may grow or decline, and subcomponents of the language system may actually show different developments in which growth of one part may coincide with decline in another part (De Bot, Chan, Lowie, Plat & Verspoor, 2012, p. 191).

Both connectionism and dynamic systems theory are ideas derived from other fields of knowledge and can be incorporated into the understanding of FLA. Now, dynamic systems theory is based on the connectionist take on the non-linearity of language development. The implications for EFL teaching will be presented in the discussion of results.

4. RESULTS

As we have previously pointed out, a deeper literature review on connectionism is needed to acknowledge its applications and implications for SLA, since "many of the most important models in current psycholinguistics are types of connectionist models" (Trevor, 2001, p. 457). In this sense, we have found out that the labels employed by those authors differ when dealing with connectionism, mainly due to their scopes: some are more generic, and others are more specialized. Thus, we should

combine ideas found in the two types of sources so that we can better understand what connectionism is and what it might imply as an FLA theory.

Connectionism can be linked to previous linguistic theories and philosophical paradigms. The following table shows visually the connections that will be tackled in the theoretical part of the body of this research. Atkinson highlights the importance that connectionism has gained nowadays when he claims that "the static, experience-distant nature of internalist cognitive models has spurred the growth of a powerful alternative: connectionism" (2011, p. 162). However, Atkinson rejects connectionism as a plausible model to explain SLA because it comes from statistical phenomena and physics rather than biology. Thereby, connectionism is not described in Atkinson's book of theories for FLA but it is merely negatively commented in some of the articles compiling the book. However, this section will deal with connectionism as a model for SLA; coping with specific information and updated ideas on connectionism found in the literature review that originated the rationale for this research on connectionism.

Scholars such as Cook (1993, 2008), Ellis (2003), Larsen-Freeman (2011), Lightbown & Spada (2011), Li & Zhao (2013), Mitchel & Myles (2006), O'Grady et al (2009), Saville-Troike (2006), and Shakouri (2012) describe connectionism as a theory for SLA, but it is only in Saville-Troike's *Introducing Second Language Acquisition* where a taxonomy of language acquisition theories and the place connectionism occupies in such historical background can be found (2006, p. 24). Connectionism is classified as a psychological model of SLA of the 1980s whose main aim is studying learning processes (2006, p. 28). Saville-Troike's explanation of connectionism might be considered interesting for two main reasons: the importance of frequency in a connectionist network and the relationship between connectionism and Bates-MacWhinney's Competition Model. Regarding the first issue, Saville-Troike's interpretation of the model leads the reader to think that the bases of connectionism are based on frequency of the input when it is frequency of associations in the brain (Cook 2008, p. 221). Secondly, Bates-MacWhinney's Competition Model is set apart as a theory

different from connectionism; when Competition Model is actually a theory deriving from connectionist thinking (2013, p. 183). However, what can be read in Cook is that connectionism and Competition Model are linked (1993, p. 257). Connectionism encompasses Competition Model in the sense that the latter is based on the idea of processing information in parallel, task frequency and associative learning, which are the basic tenets of connectionism.

Lightbown & Spada also agree on linking connectionism and Competition Model in the sense both theories deny an innate module for language (2011, p. 42). This tenet is also highlighted in Ellis; although connectionism as such is not mentioned but rather parallel distributed processing or PDP (2003, p. 62). PDP does not only reject the Chomskyan innate module for language but also the existence of language rules. In Cook it can be read that the main model of connectionism is Information Processing, McLaughlin et al., 1983 (2008, p. 221); when Saville-Troike clearly distinguishes Information Processing and connectionism (2006, pp. 80-81). For example, based on connectionist thinking, knowledge is not stored in memory or retrieved patterns, as in Information Processing, but as connection strengths.

Emergentism is an essential concept to fully acknowledge what connectionism is. This term encompasses cognitive theories like connectionism (Mitchel & Myles 2006, pp. 98-99), which denies the innate language acquisition device. As can be read in Shakouri 2012, connectionism is part of Nick Ellis' empiricist emergentism, which explains language learning in terms of neural networks due to the frequency of the input. This is opposed in nature to O'Grady's nativist empiricism, which explains language learning due to the action of a processor that stands for the innate ability to learn (Shakouri, 2012, pp. 20-21). However, O'Grady himself explains his emergentism as a model deriving from connectionism that only differs in the symbolic approach to grammatical principles that are not well accepted by connectionist scholars. Larsen-Freeman also believes that connectionism is subscribed to emergentism since connectionism cannot explain linguistic creativity; people do not merely reproduce what they hear from others (2011, p. 56). Thus, connectionism, being subscribed to emergentism, can explain that novel

forms "arise through overgeneralization and social interaction in contexts of natural language acquisition" (Larsen-Freeman, 2011, p. 69).

What can be concluded after reviewing recent trends in connectionism is the need to keep this theory up to date since connectionist principles pervade current psycholinguistic models. Thus, a deeper understanding of the theoretical principles of connectionism might help students interested in language processing to infer their importance into those psycholinguistic models. For example, one connectionist tenet that has been described in this paper is the role of frequency. Its importance is outstanding for neural networks, but it refers to the frequency of association of nodes in the brain rather than the mere encounter of linguistic items in the input. Furthermore, it has been clarified which place connectionism occupies as a theory of learning.

5. DISCUSSION OF RESULTS: MAIN IMPLICATIONS FOR EFL TEACHING

As it can be concluded from the first part of this paper, connectionism is quite a theoretical field of knowledge. Most of the information that has been provided tackles with abstract tenets about language processing; however, its applications can be also difficult to discuss. In this second part, applications of connectionism will be dealt with.

5.1. First applications of connectionism in the 1980s

The golden decade of connectionism was the 1980s. Thus, many connectionist models were put into practice using computational devices to explain language processing. Models of word recognition, reading, and spoken word recognition should be highlighted: IAC, PMSP, and TRACE.

IAC stands for Interactive Activation and Competition. It is a connectionist model of visual word recognition developed by Rumelhart and McClelland in 1982. As Trevor mentions, its main purpose was to "account for word context effects of all connectionist models" (Trevor, 2001, p. 178). As it is based on supervised learning algorithms, the model consists of three layers: the input layer made of visual traits; the

hidden units, where those traits are associated to individual letters; and the output layers, where each unit is linked to a word. Those connections can be excitatory or inhibitory; for example, the letter "t" would excite words beginning with that letter such as "take" and inhibit the rest, for instance "cake". When "t" is perceived, its activation spread throughout the networks in parallel; all words starting by "t" are activated a little. As soon as more letters are perceived, fewer words are activated but with a greater strength; they compete until one reaches the output level.

PMSP is a revised connectionist model of an older version developed by Seidenberg and McClelland. It is based on the IAC model, thereby, it deals with interactive and competitive connections that excite and inhibit other connections by means of propagated activation. The network learns to associate phonological production with orthographical input; regularities found on the input are mapped into the network in a statistical manner. Semantics can be accessed directly through orthography or indirectly, from orthography through phonology until reaching semantics. This process is influenced by "frequency of exposure to the pattern" (Trevor, 2001, p. 216).

TRACE is a connectionist model of spoken word recognition developed by McClelland & Elman in 1986 (it is a model quite influenced by the interactive nature of McClelland and Rumelhart's PDP). It is a top-down processing in which context plays a major role. TRACE is based on supervised learning algorithm, that is, networks are composed of three parts: the input layer, the hidden units and the output layer. "The level of input units represents phonological features; these are connected to phoneme units which in turn are connected to the output units that represent words" (Trevor, 2001, p. 250). As a dynamic system, the level of activation that the input receives is spread throughout the network until it reaches the output layer, where only one output remains. Word recognition works in this manner; the word that is recognized is the winner of such process. It is an inhibitory process in the sense the winner inhibits its competitors. As Trevor points out, the context and position of letters have an inhibitory effect.

5.2. Connectionism applied to foreign language acquisition

5.2.1. Connectionist models of bilingual learning and language attrition

Although connectionism has been applied to explain a wide variety of language behavior, there are just a few connectionist models dealing with processing of multiple languages. For this reason, we shall just comment on connectionist models of bilingual learning. Based on their emergentist nature, "Thomas (1997) used a Bilingual Single Network (BSN) model to learn the orthography to semantics mapping in word recognition" (Li & Zhao, 2013, p. 184). This model consists of a supervised learning algorithm that uses the backpropagation algorithm: turning word's form into its meaning. The model is exposed to words in L1 and L2, developing words in both although the L1 receives more input.

This model expects to set forth language independence and language interaction within a single network. When the same task is carried out at the sentence level, with more chances to intermix words from one language to the other, the hidden units carry out representations of words correctly categorized by languages without intermixing. Thus, it aims at proving that "invoking separate processing or storage mechanisms for the different languages" is not necessary for "the development of distinct mental representation of each language" (Li & Zhao, 2013, p. 185). In this line, Li and Farkas (2002) have developed a Self-Organizing Map for Bilingual Learning (SOMBIP) in which the input from which the models extract information comes from corpora, obtaining the same results than the BSN and the BSRN. The outcome of connecting a map trained on phonological representations to a map trained on semantic representations in two languages "suggests that natural bilingual input contains necessary and sufficient information for the learner to differentiate the two languages" (Li & Zhao, 2013, p. 186).

All these connectionist models account for language processing in the context of foreign language; studying English as a foreign language implies continually listening to words in both English and L1. Bilingual learning explained in connectionist terms addresses one of the main concerns parents whose children study in a CLIL context have, namely, if children are taught in English, they will lack vocabulary in Spanish.

Based on connectionist evidence, children (and adults) are able to process words in both languages differentiating them without explicit explanations.

5.2.2. Teaching and learning applications in SLA

5.2.2.1. Feedback and writing

As it was mentioned before, connectionism is a model based on statistical phenomena rather than language rules; the output layer produces outcomes learnt from the input received. Magliano & Graesser comment on the success of "statistical representations of world knowledge. […] The statistical, corpus-based representations of meaning are somewhat simple but, nevertheless, powerful estimates of the extent to which student responses reflect key constructs and expectations" (2012, p. 614).

Magliano & Graesser contend that computers can aid educators when evaluating student-constructed responses (2012, p. 609). These types of responses are not normally required to students because some teachers "do not have the time or, perhaps, expertise to evaluate them and provide critical feedback" (2012, p. 608). This is the reason why teachers could incorporate these automated systems that, based on algorithms, "assess the responses, make inferences about student learning, and make decisions to provide appropriate feedback" (2012, p. 609). They "compare the students' verbal responses with expected [such as words, scripts, sets of essays grades in the past, and criterial dimensions] responses that are specified by some rubric, or what we call expectations" (2012, p. 609).

Magliano & Graesser argue that, although these systems have certain limitations when providing feedback, since it is not as accurate as the one provided by the teacher, they can improve students' writing skills over weeks (2012, p.609). It is important to mention that not all essays are of a short extension, which in natural language processing simply requires "word- and pattern-matching algorithms", and then "it is advisable to utilize high-dimensional semantic spaces for longer responses" (Magliano & Graesser, 2012, p. 618).

A connectionist high-dimensional space would be Latent Semantic Analysis (LSA). It is "a mathematical, statistical, technique for representing knowledge about words and the world on the basis of a large corpus of texts that attempts to capture the knowledge of a typical test taker" (Magliano & Graesser, 2012, p. 615). The system intuits similar words, understanding similarity as co-ocurrence: "two words are similar in meaning to the extent that they share similar surrounding words" (Magliano & Graesser, 2012, p. 615). Based on singular value decomposition of large corpus, the system provides items with values ranging from 0 to 1, as in a backpropagation algorithm, establishing cosines of words. "For example, the word *car* is highly associated with words of the same functional context, such as *engine*, *race wheels*, *parking*, and *transportation*. […] LSA is useful in the analysis of student-constructed responses because it is sensitive to inferences and to both proximal and distal semantic relationships" (Magliano & Graesser, 2012, p. 615).

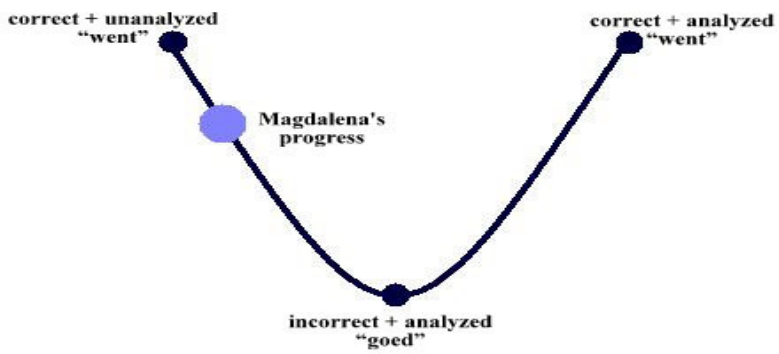
Applying this connectionist model to provide immediate feedback to students writing long essays can be quite interesting; there is now research being carried out to attempt to make it "more accessible to practitioners and teachers" (Magliano & Graesser, 2012, p. 618). For example, the software Gallito 2.0 is the outcome of such an attempt; this program can "quantify the semantic relationships between texts, measure the cohesiveness between paragraphs in a text, extract the key words that summarize a document, […] serve to assess text quality, and change the basis to obtain a new semantic representation of language" (UNED). Once more research is conducted on this issue, teachers will be able to implement this type of connectionist software programs in order to help both students and teachers improve student responses. The use of a program such as Gallito 2.0 entails for the student more motivation, because it involves working with a computer, and concurrently a better performance, since the student will be encouraged not to copy from the sources when writing and rather paraphrasing or creating his/her own ideas. When a student is asked to carry out a summary of a text, this program prevents him from plagiarizing from the original source since it has an algorithm that considers words, symbolic expressions, sentences, paragraphs, scripts, sets of essays graded in the past, (and) criterial

dimensions" (Magliano & Graesser, 2012, p. 609). In other words, there is a semantic analysis of the matches between the student's performance (output) and the expectations (the original text, the input). Regarding teachers, it cannot be argued that these automated programs can substitute their labor, but it can assist them in correcting tasks.

5.2.2.2 Errors and order of acquisition

Following a Piagetian tradition, the concept of U-shaped course of development is also quite interesting for connectionist scholars. It refers to the fact that "initially learners may display a high level of accuracy only to apparently regress later before finally once again performing in accordance with target-language norms" (Ellis, 2003, p. 23).

Figure 1. *Example of a case of U-shaped course of development in learning the past simple of the verb "go".*



Source: https://www.bridgetofarabia.com/blog/2012/03/u-shaped-curve-of-development.html

This phenomenon has to do with the concept of accommodation, the brain restructures itself before acquiring; students may commit mistakes of overgeneralization, for instance, applying regular forms of the past participle to irregular forms like in "ate" after a period of good

performance. However, although it is an error, a discrepancy between the actual output and the expected output, is actually a good sign because the brain is restructuring itself by means of backpropagation algorithms. All these errors are being processed in the hidden units for some time after finally matching the desired output. The error happens because of the frequency of the input and frequency of the neural connections; for instance, "feet" is firstly learned as item in the network. However, the strengthened network in this case is employing the morpheme "-s" to refer to more than one item of a kind. Thus, the learners starts using the word "foots"; this occurrence is not found in the input, thus the node is broken after a certain time because it competes with "feet" that is more common in the input: "feet" is strengthened and "foot" is weakened. This is a different manner of explaining grammatical exceptions from the traditional Chomskyan view.

To acknowledge this fact implies two main issues for language learning and teaching. Firstly, that when assessing and grading our students' performances, some errors need not to be directly corrected or addressed because they have to do with this subconscious process that just need time to be correctly developed –as the evidence shown in the literature about correcting directly mistakes to children does not help them to improve their performance. In this line, this might have implications for assessment in primary and secondary schools where second languages are courses as any other type of subject. Teachers must be aware of the U-shaped course of development because it hints the need to have a continuous assessment in any language course. A student can pass the first term because he is able to perform well when dealing with a certain linguistic item but failing the second one because of this restructuring event. When the teacher finally grades the student at the end of the course, this teacher must consider whether an accommodation process took place or not. Secondly, as learning is a matter of time, explaining this fact to students who are not confident might help them not to feel frustrated when learning a second language. They may be willing to avoid practice the language because they feel they are not good at it; however, this is counterproductive because what they really need is to

practice the language so that the system can restructure itself and not fossilize.

5.2.2.3. Connectionism and language attrition

Connectionism implies for language acquisition studies a deeper study not only in language acquisition but also in language attrition. Connectionism has studied language loss in relation with semantic knowledge. "Connectionist models suppose that human semantic memory is based on microfeatures […] which mediate between perception, action, and language, and do not necessarily have any straightforward linguistic counterparts" (Trevor, 2001, p.327). Meanings thus are simple patterns of activations spread in a complex system of microfeatures. Language attrition accounts for the loss of those microfeatures, which leads to a decline in performance.

Regarding second language acquisition, connectionist models are useful to explain language attrition in that it "refers to the situation that bilinguals lose the skills of one language due to the dominant usage of another one" (Li & Zhao, 2013, p. 186). Connectionist models can turn this fact into an experimental science thanks to the use of computers. For example, scholars like Zinszer and Li (2010) have developed a connectionist model whose input comes from real corpora: production accounted for semantic representations connected to phonological information; and comprehension was represented by a link starting in phonological information connected to semantic representations. These two types of information were found in both Chinese and English; two self-organizing maps connected by Hebbian learning (Li & Zhao, 2013, pp.186-7). They first trained the software in Chinese and afterwards in English. They obtained several outcomes: L1 gradually decays after training L2; a more sudden attrition in production than in comprehension occurs; and a late beginning of learning a language will provoke a quicker attrition.

6. CONCLUSIONS

Genesee already hinted some years ago that "by understanding how the brain learns naturally, language teachers may be better able to enhance their effectiveness in the classroom […]. Learning by the brain is about making connections within the brain" (2000, p. 2). Among the implications of this is that teachers should combine different skills (subsystems) when teaching.

However, connectionism and dynamic systems theory are very much theoretical in nature. For this reason, this paper's main aim was to raise awareness of them and their implications for EFL. Connectionism, as a model based on statistical phenomena, implies a different view on traditional and taken-for-granted ideas such as errors, fossilization and language attrition, or order of acquisition. Additionally, connectionism also implies new research in the field of natural language processing and its role in foreign language acquisition. As research continues studying the brain and its link to computer science, the applicability of connectionism will be more evident, merging once again computer scientists and linguists into the field of foreign language acquisition.

7. LIST OF REFERENCES

Atkinson, D. (2011). Introduction: cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). Routledge. https://cutt.ly/CKbvT7D

Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Macmillan. https://cutt.ly/5KbvDui

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Education. https://cutt.ly/CKbvJgY

Ellis, R. (2003). *Second language acquisition*. Oxford University Press. https://cutt.ly/SKbvByO

Genesee, F. (2000). Brain research: Implications for second language learning. *Center for Applied Linguistics*. https://cutt.ly/EKbvlmK

Ghaemi, F., and Faruji, L. F. (2011). Connectionist models: Implications in second language acquistion. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence Neuroscience*, *2*(3), 45-51. https://cutt.ly/RKbv6fm

Larsen-Freeman, D. (2011). A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48-72). Routledge. https://cutt.ly/CKbvT7D

Li, P., and Zhao, X. (2013). Connectionist models of second language acquisition". In M. P. García Mayo & M. J. Gutierrez Mangado & M. Martínez Adrián (Eds.) *Contemporary approaches to second language acquisition* (pp. 177-198). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/aals.9.12ch9

Lightbown, P., and Spada, N. (2011). *How languages are learned?* Oxford University Press. https://cutt.ly/xKbbcjH

Magliano, J.P., Graesser, A.C. (2012). Computer-based assessment of student-constructed responses. *Behavior Research Methods*, *44*(3), 608-621. https://cutt.ly/1Kbbb1m

Martín González, D. (2022). Dynamic systems theory applied to EFL: The case of non-bilingual sections of 1st of Compulsory Secondary Education students in a high school in Madrid. *Encuentro*, *30*, 61-79. https://cutt.ly/8KbmlBx

Mitchell, R., and Myles, F. (2006). *Second language learning theories*. Hodder Arnold. https://cutt.ly/qKbbT66

O'Grady, W., Lee, M., and Kwak, H. Y. (2009) Emergentism and second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bathia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 69-87). Emerald Group Publishing Limited. https://cutt.ly/nKbnvzF

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press. https://cutt.ly/oKbnT00

Shakouri M., N. (2012). Revitalization of emergentism in SLA: A panacea! *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *1*(5), 19-24. https://cutt.ly/wKbnZlK

Trevor, H. (2001). *The psychology of language: From data to theory*. Psychology Press. https://cutt.ly/uKbn94v

UNED. The basics of the Gallito 2.0. program. *Elsemantico*. https://cutt.ly/5KbQ8u6

Williams, J. N. (2005) Associationism and connectionism. In K.E. Brown (Ed.) *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (2ed., pp 1-7). Elsevier. https://cutt.ly/KKbnwmd

SIMILES AND CONCEPTUAL METAPHORS IN THE CONCEPTUALIZATION OF TERTIARY STUDIES IN SPANISH AND ENGLISH

LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCTION

Beyond their traditional roles as figures of speech, metaphors and similes are powerful tools for conceptualizing reality which may influence our understanding of the world and the choices we make.

This paper reports on the findings that arise from a corpus-based analysis of those metaphors and similes that underlie the conceptualization of doctoral studies in English vs. Spanish speaking countries. Additionally, it investigates potential correlations between the conceptual mappings at work in each cultural and the employability rates and salaries of their doctors.

The remainder of the article is organized as follows. Section 2 describes the theoretical framework, the state of the art and the objectives of the research. Section 3 deals with methodological aspects, including data sources and compilation. Section 4 reports the results of the study and offers a description of the metaphors and similes of doctoral studies in English and Spanish. Section 5 offers a comparison and a discussion of the results, and section 6 summarizes the findings and suggests paths for further analyses.

2. OBJECTIVES

2.1. THEORETICAL FRAMEWORK

From the 1980s onwards, Cognitive Linguistics has provided ample evidence about the role of so-called figures of speech (metaphor, metonymy, hyperbole, similes, etc.) in our everyday life reasoning. What had traditionally been considered rhetorical figures aimed at the embellishment of literary language were shown to have a pivotal role in daily conversations, enabling both the communication and the understanding of abstract and complex notions (Lakoff, 1980; Lakoff, 1993; Lakoff and Johnson, 1980).

This section offers a description of the theoretical tools underlying the present investigation. To this end, it includes a brief definition and updated bibliographical references about the notions of simile, resemblance metaphor and correlation metaphor.

2.1.1. Similes

The literature on cognitive operations has traditionally given pride of place to the study of comparison (resemblance and correlation metaphors) and domain reduction/extension operations (metonymy) to the detriment of other conceptual strategies such as similes. The latter were traditionally considered a type of metaphor, even a weaker type of metaphor, hence deserving much less attention from researchers. Nevertheless, recent investigations have provided evidence of the conceptual independency and relevance of similes (Cuenca, 2015; Romano, 2017; Ruiz de Mendoza, 2020).

Romano (2017) provides a definition of simile in terms of its semantic and discursive dimensions as "a conceptual and discursive process of analogy" and the author further argues in favour of its independence from close figures of speech like metaphor. Not all authors accept this view of similes as an autonomous figure. Traditionally, authors dealing with these phenomena have situated themselves in one of two opposed stances, namely, the equivalence view and the non-equivalence view.

Those adopting the equivalence view consider metaphors and similes as two different manifestations of one underlying conceptual operation of analogy (Addison, 1993; Israel et al. 2004; Romano, 2017). The difference between one and the other, according to this view, is that similes make the analogy explicit by means of the adverb "like" or expressions such as "as+adjective+as". Metaphors, on the contrary, are seen as analogies with an elliptic "like".

Researchers supporting the non-equivalence view argue that there are core differences between the two figures that deserve a distinct treatment. Within this stance it is generally accepted that metaphors are stronger than similes (Black, 1993; Glucksberg and Keysar, 1993) and easier to understand (Glucksberg and Keysar, 1993). Although there are authors who claim the opposite (Bernández, 2009) and consider similes as the source of richer communicative effects than metaphors. In this line of thought, Chiappe et al. (2003) point to the factors that lead speakers to favour the use of either a metaphor or a simile, namely, their aptness and comprehensibility.

As defined by Chiappe et al. (2003: 51), aptness refers to their ability to “capture important features of a topic” and this is directly linked to their degree of comprehensibility. The higher the degree of aptness, the easier it will be to make sense of the comparison and the more speakers will favour the use of metaphor. Simile, on the contrary, will be preferred with the two domains involved in the comparison shared few common features (Chiappe et al., 2003; Romano, 2017; Israel et al. 2004).

The fact that the domains that conform a simile do not share obvious common properties has two consequences: (1) the simile functions as a call for speakers to search those non-obvious similarities between the two domains (Israel et al. 2004), and (2) similes are often followed by an explanation of those non-obvious similarities, which is known as an "elaboration" (Cuenca, 2015).

It is precisely because similes disclose non-obvious, unexpected, or shocking similarities between two conceptual domains that they are

powerful tools for the task of expressing a personal stance and attracting the hearers' attention towards it. Also, the unconventional, complex nature of the relationship between source and target domains that is highlighted in a simile makes it difficult for it to be expressed in the form of a metaphor. Unlike metaphors, which are based on common knowledge, similes dare the hearer to delve into the unexpected (Romano, 2017).

2.1.2. Conceptual Metaphor

As argued in Lakoff (1987, 1993) and Lakoff and Johnson (1980), conceptual metaphor goes far beyond its traditional role as a rhetorical figure of speech to be a communicative and cognitive mechanism that enables abstract reasoning in terms of concrete and embodied experience.

Lakoff (1993) defines conceptual metaphor as a "cross-domain mapping" that projects our knowledge of concrete, material, embodied entities onto abstract domains. The abstract domain that needs to be made sense of is known as the *target domain*. The concrete domain, which we use to talk and reasoning about the target is labelled as *source domain.*

TABLA 1. *Conceptual metaphor LOVE IS A JOURNEY*

SOURCE DOMAIN: JOURNEY	TARGET DOMAIN: LOVE
the travellers	the lovers
the vehicle	the love relationship
the journey	events in the relationship
the distance covered	the progress made
the obstacles encountered	the difficulties experienced
decisions about which way to go	choices about what to do
the destination of the journey	the goal(s) of the relationship

Fuente: Lakoff and Johnson (1980)

The metaphorical conceptual projections between the domains involved underlie multiple surface realizations which Lakoff (1993) denominates *metaphorical expressions*: *This relationship has hit a dead-end street, We are at a cross-roads in our relationship, Our relationship is going nowhere*, etc. Such metaphorical expressions are just linguistic

manifestations of a logical set of correspondences between the domains of LOVE and JOURNEYS. The knowledge speakers have about the source domain (JOURNEYS) is transferred onto the abstract target domain of LOVE, thus enabling speakers to reason and talk about it.

Metaphors are not a homogenous group of conceptual operations. The nature of the relation between the two conceptual domains involved yields two types of conceptual metaphor: resemblance and correlation metaphors (Grady, 1997), which as evidenced by Ruiz de Mendoza and Galera (2014) constitute two distinct cognitive operations. Let us define each of them in turn (for a more in-depth description of these theoretical concepts, the reader is referred to Evans and Green, 2006; and Kövecses, 2010).

2.1.2.1. Resemblance metaphors

Grady (1997) defined resemblance metaphors as those in which source and target domains are related through the existence of perceptual or functional similarities between them. The GREAT CHAIN OF BEING metaphor PEOPLE ARE ANIMALS, for example, establishes correspondences between the source domain (ANIMALS) and the target domain (PEOPLE) in terms of their similar features. Thus, the metaphorical expression *He is a lion* transfers the attribute of fierceness from the domain of a lion to the domain of human behaviour. Fierceness manifests itself similarly in both domains as aggressiveness, ferocity, courage, etc.

2.1.2.2. Correlation metaphors

Correlation or primary metaphors are not based on similarity but, as their name indicates, on a correlation of recurrently occurring notions or events. They also differ from resemblance metaphors in that the nature of their source and target domains is highly specific. Source domains of primary metaphors are often embodied notions grounded in topological, sensory-motor or bodily experiences (e.g., verticality, force, containment, temperature, size, position, etc.). Target domains are largely evaluative or axiological (e.g., good, happiness, health, consciousness, important, etc.). A well-known example is the primary metaphor HAPPY

IS UP/UNHAPPY IS DOWN, which is found at work in metaphorical expressions like *I'm feeling down today, I am in cloud nine, I'm down with the blues, Cheer up,* etc.

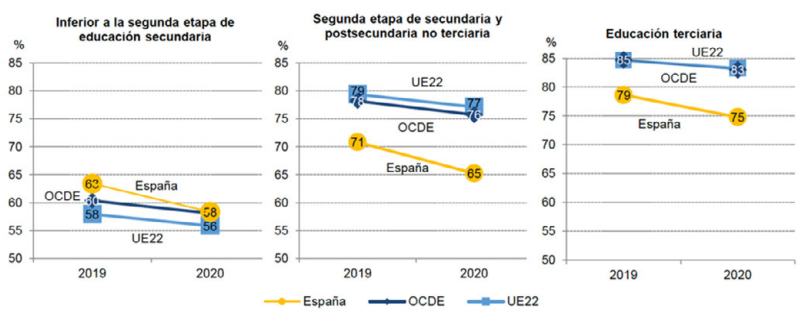
Primary metaphors are special in that their bodily and experiential grounding manifests itself in a largely automatic and unconscious acquisition, and universal reach.

2.2. STATE OF THE ART

The 2030 United Nations Agenda for sustainable development is a plan of action for people, planet and prosperity and comprises 17 Sustainable Development Goals that encompass economic, social, and environmental dimensions. Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) is the education goal, as a tool for enabling upward social mobility and escaping poverty.

The 2021 Spanish report on education by the Ministry of Education reveals interesting data on the relationship between tertiary education (postgraduate/doctoral studies) and other variables such as employability and salary. On average, the employability rate increases with each educational level, and it offers an even more significative advantage for those who have completed tertiary level education, as can be observed in figure 1.

FIGURE 1. *Employment rate among young people between 25-34 in relation to their educational level.*

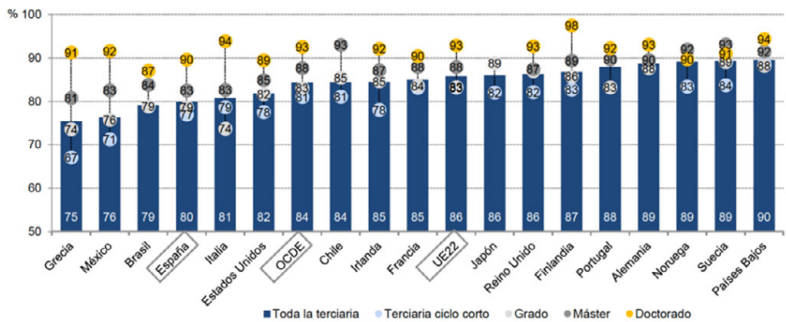


Source: Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Nevertheless, what is of interest to our research is the fact that the employability rate is lower in Spain if compared to other OECD countries at all levels of education, including the tertiary level among young people between 25 and 34 years of age.

If we zoom out to see a wider age range, this tendency still holds as shown in figure 2. The employment rate for people holding a doctorate degree in Spain is three points below in comparison to that in other OECD or EU countries (see yellow dots in figure 2). If tertiary education as a whole is considered, including not only doctorate studies, but also Master's degrees, then the gap between the employment rate in Spain and that of other OECD and EU countries increases.

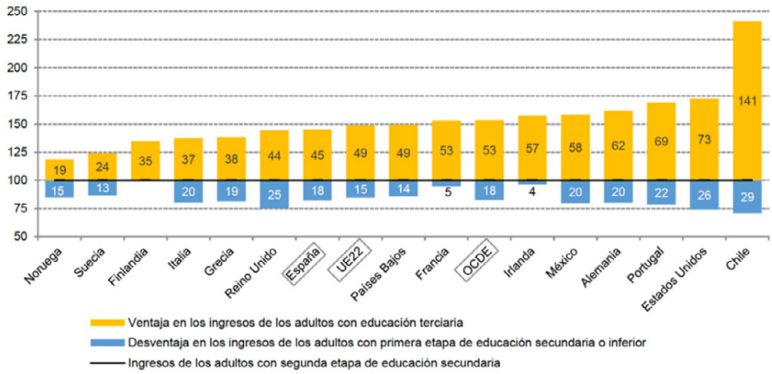
FIGURE 2. *Employment rate among people between 25-64 years of age in relation to their educational level.*



Source: Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Salary inequalities can also be observed in relation to the workers' educational level. On average, people with tertiary education earn 45% more than those with secondary education in every country, including Spain (figure 3).

FIGURE 3. *Salaries in Spain in relation to the workers' educational level (2019)*



Source: Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional

As was the case with employability rates, however, the advantage offered by tertiary studies is smaller in Spain than in other OECD or EU countries. The difference in this case is 4 and 8 points respectively (45% in Spain, as compared to 49% in OECD and 53% EU countries). The difference is even more marked if compared to the United States of America (28 points lower).

These differences in employability rates and salaries of workers' holding postgraduate/doctoral degrees between Spain and other countries may obey to several factors. In this paper we consider its relationship with the linguistics expressions used talk about tertiary doctoral studies in Spanish versus English speaking countries. More specifically, this piece of research has investigated the conceptualization of doctoral studies through the use of similes and cognitive metaphors.

Research on this topic is limited, even though similes and metaphorical expressions closely reveal the way speakers think, reason, and interpret reality. There exist several studies that deal with the metaphorical language used to describe the relationship between supervisors and doctoral students. Bartlett and Mercer (1999) mention the traditional metaphor that conceptualizes the supervisor and supervised as master and disciple, respectively; and contrast this metaphor with other contemporary

mappings such as the mother (supervisor)-daughter (supervised) or the older sister (supervisor)-younger sister (supervised) metaphors. A more extreme view on this relationship is referred by Grant (2008) who uses Hegel's master/slave metaphor for the process of supervising a thesis. Wu (2002) also points to different aspects of the relationship between supervisor and supervised as 'filling the pot' and 'lighting the fire'.

Research on the metaphors and similes underlying the conceptualization of the notion of doctoral studies/dissertation itself revolves around the metaphor DOCTORAL STUDIES ARE JOURNEYS, which projects our knowledge about journeys onto the domain of doctoral studies as shown in table 2 (Barnacle and Mewburn, 2010; Denicolo & Pope, 1994; Li & Seale, 2007; Wisker, 2005; Hugues and Tight, 2013).

TABLA 2. *Conceptual metaphor DOCTORAL STUDIES ARE A JOURNEY*

SOURCE DOMAIN: JOURNEY	TARGET DOMAIN: DOCTORAL STUDIES
the travellers	the doctoral students
the vehicle	the doctoral studies
the journey	the process of writing a PhD dissertatiion
the distance covered	the progress made
the obstacles encountered	the difficulties experienced
decisions about which way to go	choices about what to do
the destination of the journey	the defence of the PhD dissertation

Source: Author

This metaphor has sometimes been elaborated with more specific source domains. Thus, Bitzer (2015:1) proposes the alternative metaphor DOCTORAL STUDIES ARE QUESTS to highlight "its complexity, the uncertainty involved, the extent to which research addresses the unknown, the roles of multiple actors and the emotions often accompanying the research experience."

As observed by Hugues and Tight (2013), the metaphorical conceptualization of doctoral studies in terms of journeys (or even quests) offers a partial view of the doctoral experience by emphasizing its more pleasurable aspects and omitting any consideration of the need for habits,

rigor, knowledge, and skills (i.e., the relevant work processes) that are also essential components of a successful PhD. Hugues and Tight (2013) also point to several pieces of research that provide an alternative conceptualization of doctoral studies as work (A DOCTORATE IS A PROFESSIONAL WORK; see Barnacle, 2005, Cribb and Gewirtz, 2006, Lee, 2008, and Halse and Malfroy, 2010). This general metaphor highlights relevant aspects about doctoral studies that were overshadowed by the journey metaphor, such as the need of timely completion of the doctoral thesis and of studying relevant topics likely to lead to some relevant development of a scientific field. As pointed out by Hugues and Tight (2013), the latter are core aspects both if the doctoral studies are state or self-funded.

The DOCTORATE IS WORK metaphor also results in more explicit recognition to the PhD, since the notion of work, as opposed to that of journey, presupposes the existence and use of skills, time-management abilities, training, patience, and the ability to investigate something in depth.

2.3. OBJECTIVES

Sfard (1998) neatly explained the power of metaphor by stating that "because metaphors bring with them certain well-defined expectations as to the possible features of target concepts, the choice of a metaphor is a highly consequential decision".

The alternative metaphorical views of doctoral studies reported in the literature are not incompatible. Both the professional and the journey narratives are part of the doctoral experience, but as stated by Hugues and Tight (2013), they trigger very different implications and are useful in different ways. As shown in Williams' (2022) *Mountains of Metaphor* interactive project about her PhD journey which involved climbing a mountain, the landscape/journey metaphor helps in dealing with the bumps along the way, as well as to stay focused on the destination. On the other hand, the doctoral studies as work metaphor highlights the skills and abilities needed to complete a PhD, and hence may be more useful in highlighting the prestige of the task.

Beyond the fact that metaphors offer different perspectives on the same topic, current literature has also revealed that they also trigger different reactions and attitudes. Enfield (2022) reports on several experimental studies that reveal how the choice of metaphors can influence the subjects' decision making and subsequent course of action.

The present research has as its main objective to investigate whether there exists a correlation between the metaphors used in Spanish and English-speaking countries and the employability rates and salary inequalities reported in section 2.2. This general aim comprises two specific objectives: (1) building a corpus of real use metaphors and similes about the doctoral experience in Spanish and English, and (2) analyzing the resulting collection of metaphors and similes in search of differences and asymmetries that could correlate with the aforementioned variables. United Kingdom and USA were selected as the target English-speaking countries and Spain as the target Spanish-speaking country. This choice obeys to the fact that the United Kingdom shows a marked asymmetry with Spain in terms of the employment rate of its PhD doctors (3 points higher), and the USA displays an even higher asymmetry as regards the salary of its doctors (28 points higher).

3. METHODOLOGY

The present research is based on the analysis of a corpus of data of real language use. We initially intended to use well-known corpora for linguistic analysis such as the Corpus of American English (COCA) for the English data, and the CORPES XXI for the Spanish data. Unfortunately, these traditional computerized corpora for the English and Spanish languages proved unproductive. Searches of similes such as "Doctoral studies are like...", "Doctorate is like...", "A PhD thesis is like...", or metaphorical expressions such as "Doctoral studies are..." yielded just a handful of occurrences in the form of similes or metaphors.

To overcome this obstacle, it was decided to carry out general searches on the Twitter and Google sites. The final collection of examples retrieved from these sources where manually analyzed to keep only those that (1) represented cases of similes or metaphors, and (2) had been

uttered by speakers of the target English and Spanish-speaking countries. The final collection included 184 occurrences of similes and metaphors with 'doctoral studies' or semantically related terms as their target domains and displayed the quantitative configuration illustrated in table 3.

TABLA 3. *Corpus of data for analysis extracted through searches on the Twitter and Google sites: similes and metaphors with 'doctoral studies' or semantically related expressions as their target domains.*

	TWITTER		**GOOGLE**		**TOTAL**
	ENGLISH	SPANISH	ENGLISH	SPANISH	
SIMILES	66	48	29	27	170
CONCEPTUAL METAPHORS	7	3	0	4	14
TOTAL					184

Source: Author

4. RESULTS

This section presents the similes and metaphors underlying the conceptualization of doctoral studies according to the data in the Spanish and English corpora under consideration. Similes and metaphors are grouped semantically in relation to their axiology (positive/negative), as well as in relation to their source (students, members of the academia, general public).

4.1. Similes and metaphors about doctoral studies in Spanish

TABLA 5. *Similes and metaphors for doctoral studies in the Spanish corpus*

SIMILE/METAPHORICAL MAPPING	AXIOLOGY	SOURCE
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE BLACK MAGIC/TERROR MOVIES OR NIGHTMARES E.g., Hacer el doctorado es como leer el Necronomicón: Tardas 68 semanas. Pierdes 2D10 de cordura. Ganas 10% en mitos de Cthulhu. Aprendes el hechizo "abran paso soy doctor".	NEGATIVE	STUDENTS NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A LONG, HARD, UNCOMFORTABLE JOURNEY E.g., ¡El doctorado es como un viaje en combi que dura 4 años o más!	NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE OSTENSIVE SIGNS OF SOCIAL STATUS E.g., El doctorado es como tener un Lamborghini.	NEGATIVE	NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LEISURE/GASTRONOMICAL ACTIVITIES E.g., El doctorado es como un paseo por el campo, por eso hay tantos doctores	NEGATIVE	NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE HIGHLY DEMANDING ACTIVITIES E.g., Un doctorado es como subir al Everest	NEUTRAL-NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE OPAQUE/BLIND ACTIVITIES E.g., El doctorado es como el seminario. No tengo pruebas pero tampoco dudas	NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE HAVING/BRINGING UP A BABY E.g., Dicen que defender una tesis doctoral es como parir un niño.	NEGATIVE	STUDENTS

DOCTORAL STUDIES ARE LIKE UNPAID/EABUSIVE/UNQUALIFIED JOBS E.g., Estudiar el doctorado es como trabajar todos los días horas extra, pero en vez de que te den una pizza como consolación te mandan correcciones.	NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE DESTRUCTIVE WEAPONS/DEVICES E.g., el doctorado es como el arma final de la universidad para quemar del todo a los que habían salido medio airosos	NEGATIVE	NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A BAD MARRIAGE/VOW E.g., El doctorado es un mal matrimonio	NEGATIVE	NON-ACADEMICS
DOCTORATE IS LIKE A QUEST FOR A STH. POSITIVE E.g., el doctorado es la búsqueda de la isla de la estabilidad	POSITIVE	ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE PORTALS/ BRIDGES/TOOLS TO PERSONAL OR GENERAL IMPROVEMENTS E.g., El doctorado es una puerta de entrada a la investigación, para servir al bien común y hacer un mundo mejor.	POSITIVE	ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE LIFE E.g., El doctorado es como un proyecto de vida	POSITIVE	ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE TEAM JOBS E.g., Un doctorado es un trabajo en equipo y el miembro más estúpido eres tú mismo hace 4 años	POSITIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE USELESS ACTIVITIES E.g., Tener un doctorado es como hacer un agujero en un campo para sembrar. Se puede saber absolutamente todo sobre ese hoyo, pero queda un vasto campo sin explorar.	NEGATIVE	NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A PUZZLE E.g., La tesis doctoral es como un puzle que lleva 7 grandes partes: Introducción, Estado de la cuestión…	NEUTRAL	ACADEMICS

Source: Author

Metaphors and similes about doctoral studies in Spanish are varied, but mostly axiologically negative. Those produced by people working in the academia (lecturers, professors, supervisors) are clearly positive, but those stemming from students or people outside the academia are largely negative.

Most negative similes and metaphors about doctoral studies uttered by students focus on the length and hardships of the process of elaborating a PhD dissertation (E.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A LONG/HARD/UNCONFORTABLE JOURNEY, DOCTORAL STUDIES ARE EXTREME PHYSICAL ACTIVITIES (MARATHON, CLIMBING A MOUNTAIN, ETC.), DOCTORAL STUDIES ARE LIKE HAVING/BRINGING UP A BABY). Students also communicate through metaphors and similes their fears and uncertainties in relation to their PhD education (E.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A NIGHTMARE/TERROR MOVIE/BLACK MAGIC). And they reflect on the financial difficulties involved in the process of pursuing a doctoral degree (E.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE UNPAID/ABUSIVE/UNQUALIFIED JOBS). All in all, the portrait of doctoral studies offered by the similes and metaphors used by students is rather discouraging and uninviting.

From outside the academia, the overall image of doctoral studies is not much brighter. Similes and metaphors highlight the lack of utility of doctoral studies (E.g., el doctorado es como el sombrero, un aditamento que no sirve para nada, salvo para dar un poco más de empaque y prestancia - Doctorate is like a hat, a complement that is useless other than for making a person look more elegant in society), point to their nature as signs of social boasting and pretense (E.g., Tener un doctorado es como tener un Lamborghini -Having a PhD degree is like having a Lamborghini), criticize the fact that PhD degrees can sometimes be bought (E.g., Un doctorado es como una orden de tacos: Tres doctorados con chingos de salsa, ‘per favore’-A doctorate is like an order of tacos: Three doctorates with meat and sauce, 'per favore'), or obtained with little effort (E.g., El doctorado es como un paseo por el campo, por eso hay tantos doctores -A doctorate is like taking a stroll in the countryside, that's why there are so many doctors).

Most positive similes and metaphors about doctoral studies in the Spanish corpus come from people working in the academia (lecturers, professors and PhD supervisors). In this case, similes and metaphors highlight the rewards awaiting at the end of the doctoral journey (E.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A QUEST, El doctorado es la búsqueda de la isla de la estabilidad -Doctoral studies are the quest for the isle of stability). They also point to doctoral degrees are tools or portals to a better future (E.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE PORTALS/ BRIDGES/TOOLS TO PERSONAL OR GENERAL IMPROVEMENTS, El doctorado es una puerta de entrada a la investigación, para servir al bien común y hacer un mundo mejor -Doctoral studies are door to the world of research, to serve common welfare and to make a better world).

4.2. Similes and metaphors about doctoral studies in English

TABLA 6. *Similes and metaphors for doctoral studies in the English corpus*

SIMILE/METAPHORICAL MAPPING	AXIOLOGY	SOURCE
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE AN APPRENTICESHIP E.g., Doctoral studies are like apprenticeships in a way — only that you learn the how-to of doing science.	NEUTRALL	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A ROLLER COASTER RIDE/LIKE A SEESAW E.g., Undertaking a PhD is like riding a roller coaster: there are many highs and lows.	NEUTRAL NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE HAVING/BRINGING UP A CHILD E.g., The doctorate is like my 3rd baby. I'm in the newborn phase: ups and downs, sleepless nights, questioning everything!	NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A MARRIAGE E.g., A PhD is like a marriage.	NEUTRAL NEGATIVE	STUDENTS

DOCTORAL STUDIES ARE LIKE ABUSIVE/UNPAID JOBS E.g., Sometimes doing a PhD is like working 2 jobs, but getting paid for neither...	NEGATIVE	STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A JOB E.g., PhD is like a job; well-paid, with good employment prospects at the end.	POSITIVE	STUDENTS ACADEMICS NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE USELESS ACTIVITIES E.g., Getting a PhD is like learning how to knit a parachute by jumping out of a plane	NEGATIVE	STUDENTS NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE DAMAGING ACTIVITIES (GAMBLING, FAST FOOD EATING, ETC.) E.g,, Doing PhD is like eating a fast food cheeseburger. You know it isn't good for you. It is knocking down years off your life. You regret it.	NEGATIVE	STUDENTS NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A QUEST/PILGRIMAGE FOR A STH. POSITIVE E.g., PhD is like a treasure hunt.	POSITIVE	STUDENTS ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE GOOD MAGIC/SUPERPOWERS E.g., A doctorate is like throwing a starfish in the sea. More power to you.	POSITIVE	ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE LAUNCHING A START-UP BUSINESS E.g., a PhD is like running a startup · 1. It's temporary, aiming for an exit · 2. You need to have a strong UVP · 3. It's all about the strength of the team, 4. Getting funding requires some hustle, 5. The process is iterative, 6. It's all about awareness	POSITIVE	STUDENTS NON-ACADEMICS

DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A HIGHLY DEMANDING ACTIVITIES (MARATHON, CLIMBING A MOUNTAIN, ETC.) E.g., Getting a Doctorate is like a bootcamp for the mind that is 24/7 and last 6-8 years or so. It changes you. The doctor name is earned.	NEUTRAL NEGATIVE POSITIVE	ACADEMICS STUDENTS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE WINING A GOLD MEDAL E.g., their Doctorate is like winning Olympic gold medal.	POSITIVE	ACADEMICS NON-ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A JOURNEY E.g., PhD is a long journey, congratulations on reaching that milestone.	NEUTRAL POSITIVE NEGATIVE	STUDENTS ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE PORTALS/ BRIDGES/TOOLS TO PERSONAL OR GENERAL IMPROVEMENTS E.g., your PhD is like a passport.	POSITIVE	STUDENTS ACADEMICS
DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A PUZZLE/MAZE E.g., A PhD is like a maze in which you have to find your way.	NEUTRAL	STUDENTS

Source: Author

The English corpus reveals that English and Spanish-speaking students make use of similar metaphors to express the difficulties involved in the task of completing a PhD. Thus, they talk about doctoral studies as roller coasters or seesaws to express the emotional ups and downs experienced along the process. They also metaphorically express the hardships and difficulties involved in the elaboration of a PhD by referring to highly demanding or lengthy activities such as marathons, journeys, and mountain climbing (e.g., climbing the Everest), or comparing doctoral studies to having/bringing up babies. Doctoral studies are also compared to abusive/unpaid jobs, damaging, and useless activities to highlight the economic difficulties and lack of professional promotion offered by this type of tertiary studies.

The view of lecturers and professors about doctoral studies is, just as was the case in the Spanish corpus, much more positive. They use the

domains of quests and pilgrimages, rather than that of journeys, to emphasize the rewards that await doctorates at the end of the journey. The idea of the social and personal reward of completing a PhD is also present in metaphors and similes that project the domain of the Olympic Games onto that of doctoral studies (E.g., *their Doctorate is like winning an Olympic gold medal*). People within the academia also produce metaphors that have the notions of superpowers or magic as their source domains to communicate the fact that a PhD degree equips doctoral students with the necessary tools to succeed in their lives.

Outside the academia, English-speaking people have contradictory views about the doctorate which are reflected in the use of both axiologically positive and negative metaphors, although the latter largely predominate (E.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE WINNING A GOLD MEDAL, DOCTORAL STUDIES ARE USELESS/DAMAGING ACTIVITIES, DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A START-UP BUSINESS).

5. DISCUSSION

The quantitative data shows a marked unbalance between the number of metaphors and similes about PhD studies (14 metaphors vs. 170 similes). As pointed out in the literature review (section 2.1.2), metaphors are used to make sense and to talk of abstract domains by projecting onto them the knowledge speakers have about more concrete, material notions.

On the other hand, similes are preferred when speakers want to make a point about a matter, such as doctoral studies in the case under consideration. In this connection, the data in our corpus supports Bernández's (2009) claim about similes as the source of richer communicative effects. As stated by Chiappe et al. (2003), Israel et al. (2004), and Romano (2017), similes are preferred when the two domains involved in the comparison shared few common features. The fact that the domains involved in the similes about doctoral studies in our corpus do not share obvious common properties has two consequences: (1) the simile functions as a call for speakers to search those non-obvious

similarities between the two domains (Israel et al. 2004), and (2) an explanation of those non-obvious similarities, is added (Cuenca, 2015). The unexpected similarity revealed by this explanation is often shocking. In many cases it even seeks to create a humorous effect.

Through the similes found in our corpus, speakers do not only try to make sense or talk about doctoral studies, but they also express a personal stance on this topic (usually a strong, unexpected one; sometimes a critical one), and attempt to attract the hearers' attention towards it.

There are also several striking differences between the metaphors and similes used in English and Spanish to conceptualize and talk about doctoral studies.

The most salient point of divergence affects those similes and metaphors about doctoral studies which have 'job' as their source domains (e.g., DOCTORAL STUDIES ARE LIKE JOBS). The Spanish corpus shows only three instances of this metaphor/simile, all of which are used to communicate negative aspects of the process of completing a PhD. Thus, doctoral studies are compared to unpaid, abusive jobs, in which the doctoral candidates work extra hours and receive low salaries (e.g., *El doctorado es como un trabajo, el primer año no tienes vacaciones y los demás si bien te va una semana* - The doctorate is like a job, on your first year you have no holidays, and the rest, if everything goes ok, just one week).

This view of doctoral studies as unpaid, abusive jobs is also present in the English corpus (two occurrences). However, the English data also contains occurrences that display a positive rendering of the same simile/metaphor. Thus, ten instances of the conceptual mapping DOCTORAL STUDIES ARE LIKE JOBS have been found which support the idea that because a PhD requires the same amount (or more) of effort, time, and dedication as a full-time job, doctoral candidates deserve equal salaries and benefits as any other type of full-time employee (e.g., Doing a PhD is a full-time job. If you work a full-time job, you should earn enough to pay rent, utilities, buy food, clothes, enjoy the weekend and have enough left over to pop in savings). The similes and metaphors that

conceptualize doctoral studies as jobs also focus on the advantages that a PhD has over other types of jobs, such as its flexibility and good career prospects (e.g., A PhD is like a full-time job, but unlike most other jobs it offers you a tremendous amount of flexibility regarding your approach and …; PhD is like a job; well-paid, with good employment prospects at the end).

This positive view of the doctorate in the English corpus is reinforced by related similes and metaphors, such as those that view doctoral studies as apprenticeships or as launching one's own start-up. The first of these mappings highlights the advantages that doctoral researchers obtain from a PhD (resilience, persistence, etc.). The second emphasizes those aspects of a PhD process that help the candidate improve her ability to work independently and autonomously. None of these mappings appears in the Spanish corpus.

There are several other similes and metaphor with highlight positive aspects of the doctorate that only appear in the English corpus. Thus, English speakers compare PhD studies to good magic, superpowers, or the Olympic Games to communicate the existence of rewards awaiting the doctoral candidate at the end the process (e.g., E.g., *A doctorate is like throwing a starfish in the sea. More power to you; their Doctorate is like winning Olympic gold medal*).

This type of positive metaphors is rarely found in the Spanish corpus, and when they do appear, their axiology is reversed, and they are intended to call attention to some negative aspects culturally associated with the possession of a doctorate. By way of illustration, the simile that compares a doctorate to winning an Olympic gold medal is found in the Spanish corpus, but it is here intended to convey the idea that holding a PhD is often used a sign of social boasting (e.g., *Un doctorado es como un oro olímpico. Cuba exhibe con orgullo sus medallas olímpicas, al igual que el número de doctores formados* - A doctorate is like an Olympic gold. Cuba exhibits his Olympic medals with pride, just as the number of its PhDs).

Another metaphor/simile whose axiology is also reversed in the English corpus is the one that compares the doctorate to highly demanding

activities (e.g., climbing a mountain, a marathon, etc.). In the Spanish corpus, similes and metaphors of this kind are used to describe the difficulties and hardships of a doctoral career. In the English corpus this is sometimes also the case, but there are also occasions in which they are used to focus on the positive outcomes of such demanding activities: the fact that the doctoral student will develop positive traits (patience, resilience, endurance, etc.), that they will change for the better (e.g., *Getting a Doctorate is like a bootcamp for the mind that is □□/□ and last □+□ years or so. It changes you. The doctor name is earned*), and that they will outperform themselves and achieve something only few people manage to achieve (e.g., *Earning a doctorate is like completing a marathon. You get to put that □□□ sticker on your car because you did a singularly extraordinary difficult thing that not everyone has done, not because over the past twenty years you ran a mile here and there*).

Something similar occurs with the well-known simile/metaphor DOCTORAL STUDIES ARE LIKE A JOURNEY. While it generally displays a negative axiology in Spanish, being used to describe the length and hardships of the doctoral process; in English it also often adopts a positive sense that emphasizes the impressive personal achievement that obtaining a PhD represents (e.g., *Phd is a long journey, congratulations on reaching that milestone*).

6. CONCLUSIONS

PhD studies are valued diversely in different countries. The 2021 report of the Spanish Ministry of Education (*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE □□□□ Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional*) shows that there are marked differences between the employability rate and the salaries of people who have completed a PhD in Spain and other countries, especially UK and USA. Although the reasons for these differences could be many, this paper has investigated the role played by the language used in the description of doctoral studies. The comparison of two corpora of similes and metaphors about doctorate in Spanish and English has revealed that there are marked differences in the conceptual mappings at work in each

language. The existence of different metaphors and similes is not just a linguistic matter, but it also points to differences in conceptualization of this subject matter. All in all, the English data reveals a higher number of similes and metaphors that emphasize positive aspects of the doctoral experience, the advantages and rewards that its completion offers to the PhD candidate, and also certain mappings that help highlight its time-consuming and intellectually strenuous nature. This conceptual depiction of doctoral studies in English-speaking countries correlates with a higher employability rate and higher salaries compared to those in Spanish-speaking countries. These findings open a path for further experimental studies that may provide psycholinguistic evidence on the potential of metaphors and similes about doctoral studies to influence the professional prospects and salaries of PhD researchers.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This research has been funded by the University of La Rioja (Teaching Innovation Projects/Proyectos de Innovación Docente. Funding Calls 2019, 2020, 2021) and the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (Research Grant no. PID2020-118349GB-I00).

8. REFERENCES

Addison, C. (1993). From Literal to Figurative: An Introduction to the Study of Simile. *College English,* 55(4), 402-419.

Barnacle, R. (2005). Research education ontologies: Exploring doctoral becoming. Higher Education Research & Development, 24(2), 179-188.

Barnacle, R., & Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. *Studies in Higher Education*, 35(4), 433-444.

Bartlett, A., & Mercer, G. (1999). Cooking up a feast: Finding metaphors for feminist postgraduate supervisions. *Australian Feminist Studies*, 14(30), 367-375.

Bernández, E. (2009). Comparaciones explícitas con "wie" en Der Mann ohne Eigenschaften, de Robert Musil: una aproximación cognitiva. *Revista de Filología Alemana*, 1, 57-71.

Bitzer, E.M. (2015). The doctoral quest as an alternative Metaphoric narrative for doctoral research Education. *Journal for New Generation Sciences*, 13 (3), 1-16.

Black, M. (1993). More About Metaphor. In Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and Thought.*: Cambridge University Press. 19-41.

Chiappe, D., Kennedy, J., and P. Chiappe. (2003). Aptness is more important than comprehensibility in preference for metaphors and similes. *Poetics,* 31, 51-68.

Cribb, A., & Gewirtz, S. (2006). Doctoral student supervision in a managerial climate. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 223-236.

Denicolo, P., & Pope, M. (1994). The postgraduate's journey: An interplay of roles. In O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (Eds.), *Quality in postgraduate education* (pp. 120–133). Kogan Page.

Evans, V. and Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh University Press Ltd.

Glucksberg, S., and B. Keysar. (1990). Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. *Psychological Review,* 97:1. 3-18.

Glucksberg, S., and B. Keysar. (1993). How Metaphors Work, in Ortony, A. (ed.) *Metaphor and Thought.* Cambridge University Press. 401-424

Grady, J. 1997. *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Stress.* University of California.

Grant, B. (2008). Agonistic struggle: Master-slave dialogues in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 9-27.

Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education,* 35(1), 79-92

Hughes, C. and M. Tight. (2013). The metaphors we study by: The doctorate as a journey and/or as work. *Higher Education Research and Development*, 32(5), 765-775.

Israel, M., Harding, J.R., and V. Tobin. (2004). On Simile. *Language, Culture, and Mind,* 123-135.

Kövecses, Z. 2010. Metaphor: A Practical Introduction. New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind.* University of Chicago

Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and Thought.* Cambridge University Press. 202-251.

Lakoff, G. (2007). Cognitive Models and Prototype Theory. In Bergen, B.K., Evans, V., and J. Zinken (Eds.) *The Cognitive Linguistics Reader*. Equinox Publishing.

Lakoff, G. and M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.

Lee, A. (2008). How are Doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281.

Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in PhD supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.

Owler, K. (2010). A 'problem' to be managed? Completing a PhD in the arts and humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(3), 289-304.

Romano, M. (2017). Are similes and metaphors interchangeable? A case study in opinion discourse. *Review of Cognitive Linguistics* 15(1), 1-33.

Ruiz de Mendoza, F.J. (2020). Understanding figures of speech: Dependency relations and organizational patterns. *Language & Communication,* 71, 16-38.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. and Galera Masegosa, A. (2014). *Cognitive Modeling. A Linguistic Perspective.* John Benjamins.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Williams, C. (2022). *The Mountains of Metaphor* [Available at https://tldr.legal/resource/mountains-of-metaphor.html]

Wisker, G. (2005). The good supervisor: supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Wu, S. (2002). Filling the pot or lighting the fire? Cultural variations in conceptions of pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 387-395.

HOW DO LANGUAGE EXPERTS CONCEPTUALIZE BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION IN A MONOLINGUAL CONTEXT? A SERVICE-LEARNING APPROACH

MARTA JAÉN CAMPOS
Universidad Complutense de Madrid

DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

1.1. BACKGROUND AND RATIONALE

In the last two decades, Europe has witnessed a considerable spread of bilingual education programmes. In fact, a specific educational approach to bilingual education has emerged as a European construct; namely Content and Language Integrated Learning (hereafter CLIL). Spain, which has traditionally obtained poor results in foreign language competence, has shown enormous enthusiasm for the implementation of these pedagogical models, particularly in monolingual regions where bilingual education was restricted to a few private or international schools. Some current figures illustrate this reality: nearly half the students (45,5%) in Primary Education were enrolled in some kind of bilingual education programme in the academic year 2020-2021 (Ministerio de Educación, 2022). Madrid, the context of the present study, offered these programmes in 63,3% of the state Secondary schools in the same academic year (Comunidad de Madrid, 2021).

This scenario has entailed a rapid pedagogical transformation which has also received criticism from different sectors and which is normally found in the Spanish press. Some of the most extended comments claim that CLIL is elitist (Martín-Arroyo, 2017), that children cannot be

considered 'bilingual' (Marías, 2015) and that the fact that they learn content subjects through a foreign language is detrimental to content learning (Público, 2016). This criticism largely differs from the evidence found by research. For instance, it has been revealed that that the academic performance of Spanish students enrolled in bilingual education is better (Dobson et al., 2010), with no detrimental effect to the development of their mother tongue (San Isidro, 2019).

Logically, content teachers have been the focus of extensive research because of the professional transformation that the implementation of CLIL has meant for them. However, language teachers, whose school subject runs parallel to CLIL subjects, have not received sufficient attention. There are many dimensions of the teachers' profession which deserve to be investigated (e.g. teacher education or classroom discourse). The one which this study is concerned with has to do with the language teachers' perception of bilingual education and the programmes which are being implemented in their region.

1.2. Bilingualism, bilingual education and CLIL

Bilingualism is a rather abstract concept which could be broadly defined as a person's ability to communicate in two languages. Yet the idea of what 'the ability to communicate' really means has evolved throughout time. Language teaching has traditionally endorsed monolingual ideologies in which the target language must be separated from other languages (Cenoz & Gorter, 2020; Cummins, 2017) and the aim is to attain the linguistic competence of native speakers. Moreover, in the case of English, the target has always been British English and the RP pronunciation, the standard variety. But the dominance of a globalized economy and the growth of mobility have favored a shift towards multilingual ideologies in which the 'ability to communicate' implies using a repertoire of different languages which reflect the linguistic trajectory of each individual (Cenoz & Gorter, 2020).

Although the broad concept of bilingual education is by no means new, it has gained relevance in the last decades as a suitable approach to provide citizens with the necessary linguistic proficiency in international languages (as is the case of English). The main premise is that teaching

content subjects through a language other than the learners' mother tongue is claimed to be more effective than traditional isolated language teaching (Genesee, 1991) because of the natural and authentic context for interaction and language acquisition which it offers.

In Spain, bilingual education was already present in bilingual regions to promote regional languages. Such is the case of Catalan in Catalonia or Basque in The Basque Country. Furthermore, private international schools have traditionally offered immersion programmes in languages such as English, German or French.

In this context, CLIL has emerged as a European construct to approach bilingual education (Coyle, 2018). In less than two decades, it has spread to many European countries. Because of its benefits in language learning, this educational approach is suitable to meet the linguistic goals of the European Union by which citizens must be familiar with two languages other than their mother tongue.

There are particularities of CLIL which are worth highlighting. Contrary to expensive international schools, CLIL has been implemented in many state-funded schools, which in turn makes language learning accessible to all kinds of students, even those coming from socio-economic disadvantaged contexts. Another CLIL idiosyncrasy is that part of the curriculum is taught through a foreign language (mainly English) but the English subject itself has remained alongside it. This situation may lead to a reshaping of teacher roles which can have a major effect on the language specialist, the focus of the present study.

1.3. The impact of teacher beliefs

The domain of teacher beliefs encompasses teachers' "ideas, thoughts, and knowledge that are expressed as evaluations of what 'should be done', 'should be the case' and 'is preferable" (Basturkmen et al., 2004, p. 244). Thus, the relevance of teacher beliefs, which belong to the framework of teacher cognition (Borg, 2003), lies in the need to take into consideration teachers' perspectives in a scenario of educational transformation.

In the case of language teachers, it has been claimed that these practitioners also hold their own beliefs about how languages are better learnt or taught (Freeman, 2013). More specifically, when it comes to English language teachers, the role of English as a global language has enormous implications for the work of English teachers. For Kubanyiova and Crookes (2016), all these transformations evince that language teaching has a moral dimension which cannot be disregarded and what teachers know and think about language teaching and learning must be monitored in order to offer suitable teacher education programmes.

2. OBJECTIVES

Bearing all of the above in mind, the current study intends to:

- gain insights into the language experts' conceptualization of bilingualism and what really means to be bilingual;
- ascertain language experts' beliefs about the effects of bilingual education; more specifically, about the bilingual education (CLIL) programme in the monolingual region of Madrid.

This study is part of a larger Service-Learning project[1] called *Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del Inglés*[2]. This project is at a preliminary stage which aims at exploring the beliefs of all the stakeholders (families, teachers, management teams and learners) in order to identify the specific needs and challenges faced by all the agents involved.

Given the widespread criticism towards bilingual education programmes and the lack of information and support for families whose children are enrolled in this type of education, the eventual long-term goals of the project are:

[1] In Spanish, Aprendizaje y Servicio (ApS).

[2] Schools for mothers and parents about bilingualism and English learning. Webpage: https://www.ucm.es/aps_escuela_bilinguismo/

- to create an office which can inform parents about bilingual education and provide them with the necessary tools to support their children;
- by doing so, to offer more opportunities for children, especially those living in socially and economically disadvantaged contexts.

These objectives are framed within the Sustainable Development Goals #4 (Quality education) and #10 (Reduce inequalities).

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

As mentioned above, the context of this study is the monolingual region of Madrid. Fifty-four participants, all of them Spanish, have taken part and the requirement was to hold a degree in English Studies or major in Modern Languages, or being about to get it. Hence, 61.1% are undergraduate students while 40.8% are already working as English teachers. Whereas 20.4% state that they are not interested in being English in the future, 18.5% are indifferent and 61.1% are completely certain that they will want to work or keep working as English teachers.

It is worth mentioning other areas of their profile. Regarding their English language competence, 40.7% of the participants have a C2 level, 35.2% have a C1 and only 22.2% of them have a B2 level. As for educational background, the majority of them (68.5%) have never been enrolled in a *bilingual school*.

3.2. Data gathering

The participants were administered an online questionnaire consisting of 53 questions, 11 of which were concerned with background and demographic aspects. Most of the items were conceived as Likert-type scale questions; more specifically, as five-point agreement scales ranging from 'completely disagree' to 'completely agree', including the neutral option 'neither agree nor disagree'. Additionally, two of the

questions were open-ended questions in which the participants could write their own comments and views.

The questionnaire was divided into four different thematic sections, aligning with the objectives of this stage of the Service-Learning project. Of them, the following two blocks were considered for the current study:

- beliefs about bilingualism
- beliefs about the bilingual programme in Madrid.

3.3. ANALYSIS PROCEDURES

As mentioned above, not all of the responses have been considered for this study about language experts' beliefs, due to the fact that this is part of a larger study with broader aims.

Of the two relevant blocks, the closed nature of the questions favored a more numerical and quantitative approach. In contrast, the two open-ended questions were analyzed following qualitative procedures; more specifically, content analysis. It was an inductive analysis process in which the answers were coded according to their "summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data" (Saldaña, 2009, p.3). Different codes emerged from this procedure. On a Second Cycle process, the different codes were grouped, enabling the identification of major themes. This content analysis was carried out using Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) software, MAXQDA in particular.

4. RESULTS

This section will present the results derived from the analysis. It will be organized into two subsections, according to the two main thematic blocks detailed in 3.2.

4.1. BELIEFS ABOUT BILINGUALISM

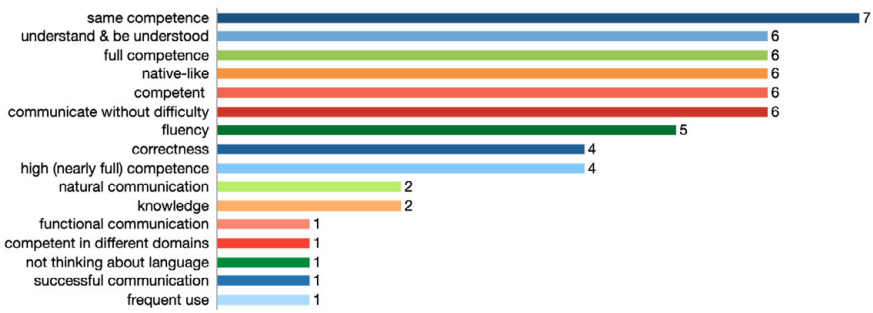
First of all, we will look at the participants' conceptualization of bilingualism. Having understood what being bilingual means for them, we

will better approach their views on whether learners enrolled in bilingual education can be considered bilingual or not.

The participants were asked whether they agree with the statement 'I am able to define what it is to be bilingual in Spanish-English'. Only 6,5% of them stated their (total) disagreement with the statements, which shows that most of our participants are confident of their own vision regarding this abstract concept, which will be presented next.

The question '*¿Qué es el bilingüismo?* (What is bilingualism?)' was one of the two open-ended questions, so the participants were given a few lines to respond freely. Figure 1 shows the main codes which emerged from the content analysis. Each number represents the frequency of appearance of each code. It must be taken into account that, at times, two different codes were found within the same participant's answer.

FIGURE 1. Codes within 'What does it mean to be bilingual?'



It can be observed that the most frequent code was 'same competence', which refers to the idea that being bilingual means to attain the same level of competence in both languages, in this case English and Spanish. The following extracts taken from the responses illustrate this idea:

Extract □- Participant □

The ability to communicate in two languages in the same way in the same situation[3].

Extract □- Participant □□

The ability to express ourselves in two languages with the same fluency[4].

There were other codes which were recurrent. One of them is 'understand & be understood', which was mentioned on six occasions. It describes the idea that being bilingual does not necessarily mean attaining an full native-like language competence, but just to be able to make ourselves understood:

Extract □- Participant □□

It is an individual's ability to understand information and produce it, making oneself understood in two different languages[5].

Extract □- Participant □□

I reckon that being bilingual does not involve speaking another language perfectly, but being able to understand and express yourself in a coherent way in another language without having to use your mother tongue[6].

It can be seen that this view of bilingualism differs from the stance in extracts 1 and 2. In fact, the Second Cycle coding process revealed that most of the answers could be classified in two major themes. One the one hand, being bilingual means attaining full native-like proficiency similar to the competence we have in our mother tongue. On the other

---

[3] Authors' own translation. The original answers were provided in Spanish. Original answer: "La capacidad de comunicarse de igual manera en los mismos entornos en dos idiomas diferentes".

[4] Original answer "La habilidad de expresarse en dos lenguas con el mismo nivel de fluidez".

[5] Original answer: "Es la capacidad que tiene un individuo para entender información y producirla, haciéndose entender, en dos lenguas diferentes".

[6] Original answer: "Considero que ser bilingüe no consiste en saber hablar a la perfección otro idioma, sino ser capaz de entender y expresarse de manera coherente en otro idioma sin recurrir al idioma materno".

hand, the idea that it is not necessary to achieve a complete competence but a functional level which enables us to communicate successfully. Table 1 comprises the results according to these major themes:

***TABLE 1**. Emerging themes for 'What is bilingualism?'*

Full competence/native-like (19)	Not full competence but functional, successful communication (33)	Others
Same competence (7) Full competence (6) Native-like (6)	Understand and be understood (6) Competent (6) Communicate without difficulty (6) Fluency (5) High (nearly full) competence (4) Natural communication (4) Functional communication (1) Successful communication (1)	Correctness (4) Knowledge (2) Competent in different domains (1) Not thinking about language (1) Frequent use (1)

By grouping these codes into emerging themes, it can be easily observed that, with the exception of the codes classified in 'others', most of the answers can be classified into one of the two major themes mentioned above.

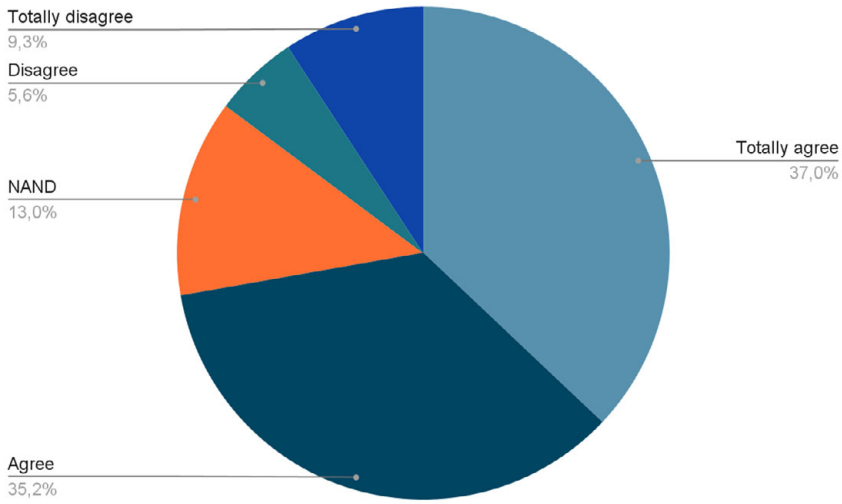
The numbers in brackets represent, once again, the recurrence of these codes. If we look at the frequency of each of the two emerging themes, we can conclude that the belief that bilingualism has to do with attaining a functional competence enabling us to communicate successfully prevails over the belief that being bilingual means to speak another language with the same proficiency as if it were your own mother tongue (33 vs 19).

'Others' refers to codes which cannot be classified into any of the other two themes and do not represent a trend. They put the emphasis on other areas such as 'correctness' or 'knowledge' (without mentioning 'competence').

Once the conceptualization of bilingualism has been stated, do our participants regard themselves as bilingual speakers? Can a person holding a B2 level be considered bilingual? What about learners enrolled in

bilingual education? The following figures[7] comprise the answers provided by the participants:

FIGURE 2. *'I regard myself as a bilingual speaker'*

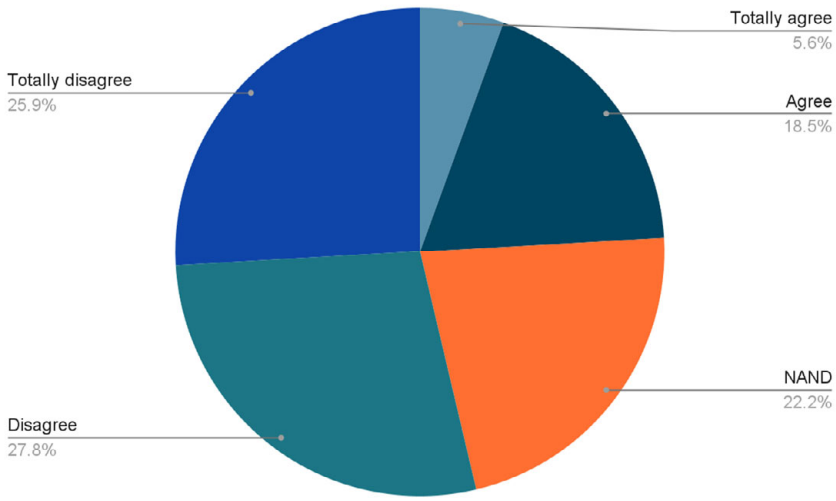


If we group the results (totally agree+agree/disagree+totally disagree), we can observe that 75% of the participants regard themselves as bilingual speakers whereas only 14,9% do not believe they are bilingual. Naturally, these answers are mediated by their own conceptualization of bilingualism. It seems reasonable to think that individuals who's ideal of bilingualism is that of a native-like proficiency would hardly call themselves bilingual. In this regard, the results obtained indicate that only three of all the participants who endorse this belief truly think that they are not bilingual speakers. Nonetheless, within the respondents holding this view, the option 'neither agree nor disagree' was marked on seven occasions, which could show they have difficulties to classify themselves in one of the groups.

[7] NAND stands for "Neither agree nor disagree".

Thus, what about those language users who reach a B2 level? The answer to this matter helps us triangulate better their views about whether reaching a functional level would suffice.

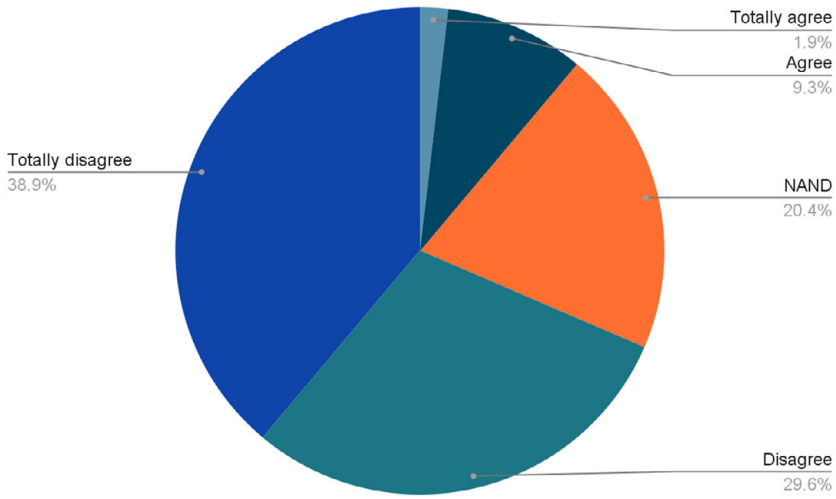
FIGURE 3. *'If I have a B2 level, I can be considered a bilingual speaker'*



According to the CEFR (Council of Europe, 2020), a vantage independent speaker would be classified in the B2 scale. In Madrid, those students enrolled in bilingual education are required to take an official external exam at the end of Compulsory Education[8] (15-16 years old). This test aims at certifying their foreign language competence. As an illustration, in the school year 2016-2017, 69,8% of the candidates were certified a B2 level and a C1 was awarded to 20,2% of the students (Comunidad de Madrid, 2018). Yet for half of our participants (53,7%), this level cannot be paralleled with the idea of being bilingual. Only 24,1% hold the opposite view and up to 22,2% do not seem to have a clear stance.

[8] In Spanish, *Educación Secundaria Obligatoria.*

FIGURE 4. *'When students finish Secondary Education in a bilingual school, they can be considered bilingual speakers'*



Taking into consideration the fact that for most of our participants, a B2 level does not guarantee being bilingual, the results showed in figure 4 correlate with that view. In other words, if the students leaving Compulsory Education achieve a B2 level, they cannot be considered bilingual speakers. A total of 68,5% hold this view and only 11,2% of the participants endorse the opposite view.

The next subsection will keep looking at the perceptions of the participants regarding the bilingual programme in Madrid.

4.2. Beliefs about the bilingual programme in Madrid

In this part of the questionnaire, the participating language experts were enquired about their views on the bilingual programme in Madrid regarding its (content and language) results, the teachers' competence in English and the intricate issue of elitism. Due to the large number of questions involved, the results will be presented in tables and not in graphs due to space constraints and for the reader's convenience.

***TABLE 2**. Beliefs about the bilingual programme results*

Item	The bilingual programme in Madrid works				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	3.8%	11.1%	44.4%	25.9%	11.1%
Item	Students enrolled in non-bilingual education learn the curricular content better than those in bilingual sections because they do it in their mother tongue				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	9.3%	22.2%	28.9%	22.2%	7.4%
Item	Learners enrolled in bilingual Primary Education have a higher competence in English than students in non-bilingual education				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	16.7%	28.9%	14.8%	16.7%	13%
Item	Learners enrolled in bilingual Secondary Education have a higher competence in English than students in non-bilingual education				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	16.7%	44.4%	11.1%	13%	14.8%

The results reveal that the number of participants who perceive that the bilingual programme in Madrid is not effective (37.5%) is higher than those who think it is (14.9%). However, these language experts acknowledge that the outcomes of the programmes are more salient regarding language learning but they are not so evident when it comes to the content of the subjects which are taught through a foreign language. In fact, in the item 'Students enrolled in non-bilingual education learn the curricular content better than those in bilingual sections because they do it in their mother tongue', we can observe the percentage of participants is very similar in both the agree (31.5%) and disagree (29.6%) tendencies. As for language, the participants' beliefs are fairly more positive. Nearly half the participants (45.6%) perceive that the English competence is higher among the learners enrolled in bilingual Primary

Education. This number is even higher when enquired about Secondary Education (61.1%).

It must be noted that the number of participants who neither agree nor disagree is rather high in most of the answers. In the item 'The bilingual programme in Madrid works', this option has been marked by almost half the participants (44.4%). In the items regarding language learning, this option was not so preferred, which reveals that the participants are more convinced of the effectiveness of bilingual education concerning language outcomes.

One section of the questionnaire was concerned with the language qualifications of the content teachers responsible for teaching their content subjects through English. Table 3 comprises the results:

***TABLE 3**. Beliefs about the content teachers' language qualifications*

Item	I think that the level of English of Primary teachers in bilingual education in Madrid is sufficient				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	7.4%	31.5%	46.3%	11.1%	3.7%
Item	I think that the level of English of Secondary teachers in bilingual education in Madrid is sufficient				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	7.4%	31.5%	46.3%	13%	1.8%

These findings reveal very similar views in both cases, Primary and Secondary teachers. Nearly 40% of the respondents consider the language qualifications of teachers sufficient for the bilingual education enterprise. The percentage of participants who hold the opposite view is rather low (about 15%). Nonetheless, the results show a considerable high number of participants who do not have a clear perspective in this regard.

As seen above, the issue of elitism and bilingual education has been an object of discussion. Table 4 presents the opinion of our participants:

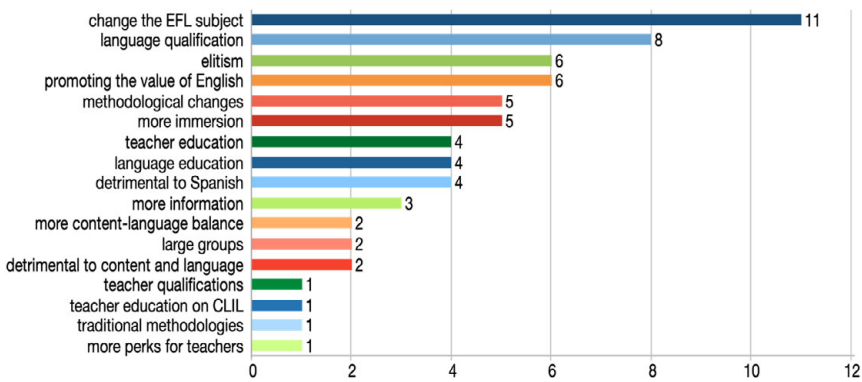
***TABLE 4**. Beliefs about elitism and bilingual education*

Item	The existence of bilingual sections is an elitist understanding of education				
Answer	Totally agree	Agree	NAND	Disagree	Totally disagree
	11.1%	31.5%	29.6%	20.4%	7.4%

It can be observed that 42.6% of the participants consider that bilingual education, with the existence of the so-called 'bilingual sections', represents an elitist understanding of education. The total percentage of those who do not agree with this view is significantly lower (27.8%) but, once again, the number of respondents with no firm belief must not be disregarded.

Finally, the second and last of the open-ended questions enquired the participants about what is, in their view, the main problem of bilingual education and how they would improve it. Figure 5 shows the codes resulting from the codification process and their frequency rates:

***FIGURE 5**. Codes within 'Bilingual education in Madrid: Problems and solutions'*



For the reader's convenience, table 6 shows the major themes which emerged from the Second Cycle coding, classified into 'problems' and 'solutions':

***TABLE 5**. Emerging themes for 'Bilingual education in Madrid: Problems and solutions'*

PROBLEMS	SOLUTIONS
Language qualification Negative effects on content and language(s) Elitism Traditional methodologies	Change of focus of the EFL subject More teacher education, also on language Promoting the value of English Methodological changes

The language experts taking part in this study point at precisely the language qualifications of content teachers as the main problem which is to be faced by the bilingual programme in Madrid. The following extracts, coded under 'language qualification' illustrate their position:

Extract □- Participant □

The problem of the (content) lessons taught in English is that, generally, teachers do not have a sufficient knowledge of English[9].

Extract □- Participant □

In my experience, I think that the main problem lies in the fact that many teachers do not have a good level of English[10].

Secondly, the participants are concerned with the negative effects of bilingual education on content and language(s) development. Some of them feel that it may be detrimental to content and language learning, even to the acquisition of their mother tongue:

[9] El problema de las clases de inglés en general es que los profesores no conocen el idioma lo suficientemente bien.

[10] Por mi experiencia, creo que el principal problema reside en el hecho de que muchos profesores no tienen un buen nivel de inglés.

Extract □- Participant □□

The learners who have had those content lessons end up having problems to express knowledge to the general population, since they do not know how to do it in their mother tongue[11].

The issue of elitism is also recurrent in the participants' answers, as the following excerpts illustrate:

Extract □- Participant □□

To make the bilingual programme less elitist, all its options should be made available for everybody, regardless of each family's time and economic resources[12].

Extract □- Participant □□

The main problem with bilingual education is that it is not equally distributed and at everybody's disposal[13].

As for the improvements, it is interesting to mention that many of the participants believe that the solution lies in language, precisely their area of expertise. For them, a change of focus of the EFL subject would be key. They suggest a more dynamic methodological approach, less based on memorization of language rules and less emphasis on the typical emphasis on verbal tenses.

Extract □□- Participant □□

I would change the way it is taught. Instead of doing exercises, I would make lessons more didactic and practical, with more didactic homework, too. For example, an interesting book in English, or a TV series in English. What is more, I believe that the curriculum should be shifted

---

[11] Los alumnos que han estudiado estas susodichas materias, acaban teniendo problemas a la hora de expresar esos conocimientos a la población general, pues no saben expresar los conocimientos en su lengua materna.

[12] Para que el sistema bilingüe fuese menos elitista, todas estas opciones tendrían que estar al alcance de todos, independientemente del tiempo o dinero que disponga una familia.

[13] El principal problema con el bilingüismo es que no está repartido por igual y no está al alcance de todos.

to a more useful area, instead of studying the same all over again (the same verbal tenses, vocabulary that is not normally used on a daily basis). I would use everyday life situations and speak and write[14].

As seen above, the participants were concerned with the content teachers' profile and the level of English among them. Their views about some possible improvements for the bilingual programme tally with that perception, since it is suggested in their responses that what is needed is more teacher education, and language education in particular.

Interestingly, one recommendation which was mentioned by some participants is promoting the value of the English language in today's society. The following extracts synthesize the main premise of this emerging theme:

Extract □□- Participant □□

I think that, generally, the learning of English is not promoted. If you go to a Secondary school (bilingüal and not bilingual education), you will realize that 80% of the students hate English[15].

Extract □□- Participant □□

Promote a more modern approach to English, to introduce aspects which can be applied in our daily life and, in more advanced courses, oriented towards a professional domain[16].

In other words, learners should be made aware of the role that English may play in their future academic and professional life. By doing so, the participants seem to suggest that the learners' interest and motivation

---

[14] Cambiaría la forma de dar las clases. En vez de hacer ejercicio tras ejercicio, hacer las clases más didácticas y prácticas, que los deberes sean también más didácticos como por ejemplo, un libro de interés en inglés, una serie en inglés. Además, creo que el temario se debería llevar a una zona más útil, en vez de estar estudiando durante todo el instituto siempre lo mismo (los mismos tiempos verbales, vocabulario que no se suele utilizar en el día a día), se podrían poder situaciones de la vida real y hablarlas, o escribirlas.

[15] Creo que generalmente no se motiva el aprendizaje de la lengua inglesa. Si vas a un instituto (bilingüe o no bilingüe), puedes observar que el 80% de las personas odian el inglés.

[16] Apostar por un acercamiento más moderno al inglés, hacer que lo que se estudie pueda ser fácilmente aplicado al día a día y en cursos más avanzados a la vida laboral.

will increase, having a positive impact on the effectiveness of bilingual education.

Finally, other ideas which were not so recurrent but equally interesting were to promote more immersion experiences (e.g. exchanges with foreign students) or to provide more information about bilingual education. This last point is precisely the main objective of the Service-Learning service in which this study is framed.

5. DISCUSSION

Regarding the participants' conceptualization of bilingualism and bilingual education, the results evince a divergent definition of what really means to be bilingual. Going back to Cenoz and Gorter's (2020) dichotomy between monolingual and multilingual ideologies, we can say that, although the majority of the respondents endorse what the scholars classify as multilingual ideologies, a significant number still advocates a more traditional approach to bilingualism (and multilingualism).

As a consequence, their perception of the bilingual programme in Madrid is mediated by such ideology. Indeed, the results have shown that the vast majority of the participants do not think that learners who have been enrolled in these programmes can be considered bilingual.

The main findings reveal, generally speaking, there is a shared belief that the bilingual (CLIL) programme in Madrid is not working and that there is much room for improvement. Aligning with the idea that content and language integrated programmes are more successful for language learning (Genesee, 1991), our language experts believe that the CLIL programme in Madrid has benefits, mostly on English language competence and particularly in Secondary Education. However, they share one of the most extended critiques mentioned in the introduction: bilingual education can compromise content learning and the development of the learners' mother tongue.

Presumably, because of the participants' educational and/or professional background in English teaching, they are particularly concerned about the content teachers' level of English. In fact, they were much more critical

about this aspect in the open-ended item. Similarly, for the participants, the potential for improvement is placed in a reshaping of the English language. Such claim has been made elsewhere and is more and more present in the recent literature (Coyle & Meyer, 2021; Halbach, 2022; Jaén, 2022).

The findings also reveal that the participants agree with the widespread criticism regarding elitism. For them, the bilingual programme in Madrid is somewhat elitist, despite the claims that one of the most relevant benefits of CLIL in Europe is precisely the opposite (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). Interestingly, the participants' responses (see extracts 8 and 9 for an illustration) seem to suggest that the bilingual programme were restricted to private and expensive schools, as if they had not been implemented in public education and available to all the socioeconomic levels. This proves the need and relevance of a long-term project which can spread information about bilingual education and the CLIL programme in Madrid.

To end this section, it must be remarked that in many of the Likert-type scale questions, the participants opted for the option 'neither agree nor disagree'. This could suggest their preference for the neutral tendency to avoid making a choice (Dörnyei, 2009). For that reason, complementing these quantitative questionnaires with open-ended qualitative questions can offer a more thorough and profound insight into their views. Conducting follow-up interviews or focus groups could also contribute to providing a broader perspective in this regard.

6. CONCLUSIONS

The present study has enabled us to gain insights into these language experts' beliefs about bilingualism, bilingual education and the CLIL programme in Madrid.

The results have shown that the conceptualization of bilingualism does not always align with how it is ideally understood in the 21st century. Moreover, the participants perpetuate some of the most extended negative criticism against the bilingual programme.

Thus, these results (also taking into consideration the high number of 'neither agree nor disagree' answers) demonstrate that there is plenty of room for our Service-Learning project to take action. More information should be made available to all the stakeholders involved, including language experts and teachers, so that they can better understand the implementation of CLIL programmes, the real objectives of bilingual education or the positive effects it has in domains other than language.

This project's future research and directions intend to keep investigating the beliefs of all the parties involved and to focus on the socioeconomic variable. This will be done without losing sight of its eventual goal, to offer learners and families the necessary linguistic and institutional support.

7. ACKNOWLEDGMENTS

This investigation and its actions is part of the project "Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del inglés" (PI: Dr. Daniel Martín González), funded by the Service-Learning office at Universidad Complutense Madrid for the academic year 2021-22.

8. REFERENCIAS

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. System, 40, 282-295.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe and do. Language Teaching, 26 (2) pp- 81-109.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. World Englishes, 39, 300–311 https://doi.org/10.1111/weng.12462

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. Theory into practice, 57(3), 166-176. https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096

Coyle, D. & Meyer, O. (2021) Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning. Cambridge.

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), Bilingual education: Encyclopedia of language and education (Vol. 5, pp. 103–115). Springer.

Comunidad de Madrid. (2018). Evaluación del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Comunidad de Madrid (2021). Datos y Cifras de la Educación 2021-2022. http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050236.pdf

Dobson, A., Pérez Murillo, M. D., & Johnstone, R. (2010). Bilingual education project (Spain): Evaluation report. British Council. https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/bilingual-education-project-spain-evaluation-report-suplement-en.pdf

Dörnyei, Z. (2009). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Freeman, D. (2013). Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), Innovation and change in English language education (pp. 139-154). Routledge.

Genesee, F. (1991). Second language learning in school settings: Lessons from immersion. In A. Reynolds (Ed.), Bilingualism, multiculturalism, and second language learning (pp. 183-202). Lawrence Erlbaum.

Halbach, A. (2022). The literacy approach to teaching foreign languages. Palgrave Macmillan.

Jaén, M. (2022). Towards a re-conceptualisation of the roles of EFL teachers in CLIL Secondary settings: A genre-based pedagogy for developing academic literacies [Unpublished doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid].

Marías, J. (May, 17th, 2015). Ni bilingüe ni enseñanza. El País. https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html

Martín-Arroyo, J. (October, 8th, 2017). Las sombras del bilingüismo. El País. https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso 2020-2021. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenextran/2020-2021.html

Público (September, 26th, 2016). Los alumnos de educación bilingüe de Primaria en la Comunidad de Madrid sacan peores notas. https://www.publico.es/sociedad/alumnos-educacion-bilinguee-primaria-comunidad.html

Saldaña, J. (2009). The coding manual for qualitative researchers. Sage.

San Isidro, X. (2019). The multi-faceted effects of CLIL: A literature review. Nexus Aedean Journal, 2019(1), 33-49.

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL BILINGÜES EN ALEMANIA

FRANCISCA FERRE PÉREZ
Escuela Oficial de Idiomas / Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El término de estudiante hablante de herencia (HH) se utilizó por primera vez en los "Estándares sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras de EE.UU." en 1996. Hasta entonces los profesores de español habían denominado a estos estudiantes como "estudiantes casi nativos de español" (*quasi-native speakers of Spanish*) o como "estudiantes bilingües" (*bilingual students*). Una de las primeras definiciones relacionada con los estudiantes de LH fue la aportada por Valdés en el año 2000. Desde entonces, se ha convertido en una de las definiciones de estudiante HH más citada: "*A student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language*." (p. 1). Según esta definición, los HH son aquellos que crecen en una familia que no habla inglés, con habilidades receptivas o productivas en la lengua de herencia y hasta cierto punto se pueden considerar bilingües. Valdés (2001) pone especial énfasis en las habilidades lingüísticas de esta población y presupone un cierto grado de bilingüismo. Posteriormente, otros autores como Polinsky (2015) se basan en la definición de Valdés para seguir concretando la realidad de los hablantes de herencia. Polinsky actualize la definición de hablante de herencia del siguiente modo: "*Heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken and thus possess some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language*" (p. 8). En esta definición se sigue

incidiendo en el nivel de bilingüismo del HH. Un rasgo distintivo de los HH es su exposición temprana a la LH. El HH empieza a hablar la LH antes de la que probablemente será su lengua dominante en la etapa adulta, es decir, la lengua mayoritaria. Montrul (2008b) incide en las intenciones de los estudiantes HH cuando asisten a un curso de LH y los define en los siguientes términos: "*Heritage language learners are heritage speakers who seek to learn, re-learn, maintain or expand knowledge of their heritage language in the classroom* (p. 490).

Por otro lado, si se atiende al nivel de bilingüismo de este grupo de hablantes, se reconoce que existe un cierto grado de descompensación entre la competencia lingüística de la LH y la lengua dominante o mayoritaria. Por este motivo, también se utilizan las siguientes denominaciones para referirse a los HH en función del fenómeno lingüístico que se desee destacar: "*semi-speakers*"; "*incomplete acquirers*"; "*asymmetrical bilinguals, unbalanced or pseudo-bilinguals*"; "*early bilinguals*"; y "*receptive bilinguals*" (Montrul, 2002; Polinsky, 2006).

Cuando se habla de los HH como bilingües asimétricos (*asymmetrical bilinguals*) se incide en el hecho de que aprendieron una determinada lengua X – la LH – como L1 durante la infancia pero que en la adultez la lengua mayoritaria, la aprendida en el contexto social y formal de escolarización, se ha convertido en su lengua dominante. Los HH también se denominan como "*early bilinguals*" ya que la LH se adquiere con una interacción natural donde intervienen los mecanismos innatos de la adquisición del lenguaje. Algunos hablantes de herencia son bilingües simultáneos, es decir aprenden a la vez la LH y la lengua mayoritaria del entorno. En cambio, otros HH son bilingües secuenciales ya que adquieren primero la LH, pero con la escolarización (aproximadamente 5 años) empiezan a adquirir la lengua del país de acogida de su familia inmigrada. Los HH secuenciales aprenden la lengua mayoritaria del colegio una vez que ya habían sentado las bases lingüísticas de la LH. No obstante, las diferencias cuantitativas y cualitativas del input recibido, así como la edad de introducción de la lengua mayoritaria social y la educación formal recibida, influirán en el desarrollo posterior de la lengua de herencia y mostrarán ciertos fenómenos y rasgos lingüísticos. No obstante, es difícil encontrar una norma que describa a todos los HH.

El hablante bilingüe perfectamente equilibrado en dos idiomas con el mismo nivel de competencias en los distintos registros apenas existe. Valdés (2001) lo denomina como "*the mythical bilingual*". Apenas existen personas que hayan tenido acceso a ambas lenguas en las mismas situaciones y que hayan podido interactuar con otros hablantes monolingües en todos los registros posibles. Esta observación está en consonancia con la afirmación de Chomsky (1965) de que el hablante ideal es un constructo de la teoría lingüística.

En cambio, Valdés (2001) defiende la existencia de un continuo bilingüe. Este continuo es dinámico a lo largo de la vida de un individuo. Recién llegado al país de acogida, el HH puede tener poca competencia en la lengua dominante (Ab) pero puede llegar a convertirse en su lengua dominante en la adultez y sufrir atrición en la lengua de herencia (aB). Es habitual que cuando un HH se da cuenta a temprana edad de que la lengua de casa es una lengua minoritaria y que no se habla fuera de este entorno, pase al lenguaje mayoritario hablado por el grupo social con el que se identifica.

Normalmente los nacidos en el país de origen mantienen elevadas competencias en la LH, mientras que los HH de segunda y especialmente los de tercera generación muestran evidencias de adquisición incompleta y pérdida de estructuras lingüísticas. A partir de la tercera generación, pocos HH retienen un comando funcional de la LH (Fishman, 2001; Silva-Corvalán, 2014). En los estudios científicos existe consenso sobre el hecho de que a lo largo de las generaciones se van perdiendo las competencias de la LH a favor de las competencias de la lengua mayoritaria (Silva-Corvalán, 2014).

Sin duda, cuando se utiliza el término hablante de herencia o estudiante HH se trata de un grupo de hablantes muy diverso, en función del contexto social y de las competencias lingüísticas disponibles. La heterogeneidad de esta población hace que cualquier intento de caracterizar a los hablantes de una lengua de herencia sea una tarea desafiante (Benmamoun et al., 2013). Cualquier definición se debe contextualizar en una comunidad y en una región determinada, siendo muy difícil hacer generalizaciones más allá del contexto histórico-social específico.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio consisten, por un lado, en hacer una revisión de los principales estudios lingüísticos relacionados con los hablantes de herencia (HH) y, por otro lado, ver en qué medida se pueden observar los principales fenómenos y rasgos lingüísticos detectados en la literatura previa sobre las LH a los estudiantes bilingües alemán-español. Tradicionalmente los estudios lingüísticos publicados se han centrado en los estudiantes HH con el inglés como lengua mayoritaria. En este estudio se dirige la mirada hacia los estudiantes de ELH en Europa y concretamente en Alemania por lo que los fenómenos lingüísticos observados pueden variar de los detectados en un entorno anglosajón.

3. METODOLOGÍA

Para poder alcanzar estos objetivos previstos se han revisado sistemáticamente las principales contribuciones teóricas publicadas hasta la fecha sobre los fenómenos lingüísticos de los HH. Para ello se ha realizado una revisión sistemática de la literatura y se han consultado las bases de datos de Scopus y Web of Sciencies. Las principales preguntas de investigación formulada han sido:

- ¿Qué rasgos y fenómenos lingüísticos muestran los estudiantes HH?
- ¿Se pueden observar estos rasgos en los estudiantes de ELH en Alemania?

Para ello se han observado las interacciones de estudiantes bilingües de alemán-español en el aula de español como lengua de herencia (ELH) en Alemania. Se han realizado 3 observaciones directas en el aula. Además, con el fin de analizar la producción escrita se han analizado 10 textos de los estudiantes de ELH bilingües español-alemán residentes en Alemania.

4. RESULTADOS

4.1. Fenómenos y rasgos lingüísticos de los HH

Todos los estudios consultados coinciden en que la mayoría de los HH reciben enseñanza formal en la lengua mayoritaria. El acceso limitado a la LH en contextos reducidos durante la edad primaria de desarrollo lingüístico es una de las principales razones de la adquisición incompleta o de la atrición que muestran los HH, así como la ausencia de enseñanza formal en la que se aprenden registros formales, vocabulario y estructuras gramaticales y sintácticas más complejas (Montrul, 2010). Benmamoun et al. (2013) identifican tres fenómenos lingüísticos fundamentales que influyen en la competencia lingüística de los hablantes de herencia: adquisición incompleta, atrición a lo largo de la vida y transferencias de la lengua dominante. A continuación, se describen estos fenómenos en detalle.

4.1.1. Adquisición incompleta

Montrul (2002) argumenta que los HH no adquieren completamente su LH cuando pasan a la L2 o lengua dominante en la sociedad, este hecho suele coincidir con la escolarización. En ese momento se reduce el input en la LH y se puede llegar a una adquisición incompleta de la LH. Al no estar escolarizados en la LH, los HH suelen manifestar dificultades con conceptos gramaticales que requieren un intenso input y una exposición continuada como el subjuntivo y modo, así como carencia de vocabulario especializado. Se ha demostrado que los HH que reciben un reducido input en la LH y no han estado escolarizados en dicha lengua, no adquieren completamente el uso del subjuntivo en español (Montrul, 2009).

4.1.2. Atrición

La competencia en la L1 de los niños se puede reducir drásticamente si están inmersos en un contexto de L2 y mantienen un contacto reducido con la L1. Se puede llegar hasta la completa pérdida como es el caso de los adoptados (Köpke et al., 2007). Los niños que llegan a un entorno de L2, antes de haber alcanzado completamente el dominio de la L1,

manifiestan claros síntomas de atrición. Se considera que los 12 años es la edad de maduración de la L1. Según Bylund y Díaz (2012), aquellos HH que llegaron a Suecia después de los 12 años mantuvieron una producción en español nativa pero no los que llegaron antes.

Merino (1983) realizó un estudio longitudinal con niños hispanos en edad escolar en California. Concluyó que en dos años se pueden constatar evidencias claras de atrición lingüística, si los niños no reciben formación académica en su LH. Algunos estudios destacan la importancia de la educación formal en la LH para mitigar los efectos de la atrición. Bylund y Díaz (2012) miden los efectos de la instrucción de la LH en la competencia lingüística de la L1. Realizan un estudio con dos grupos de jóvenes residentes en Suecia con español como L1 (LH). Un grupo asistía a clases de LH una vez a la semana, 2 horas, después del colegio y los jóvenes del otro grupo habían dejado de asistir a estas clases hacía un año. A través de un test de juicio gramatical y un "*cloze test*" se mide la competencia de lingüística de los jóvenes de estos dos grupos. El estudio sugiere que los jóvenes que siguen asistiendo a clase son menos susceptibles a la atrición, que el grupo que no asiste a las clases de LH, siendo las demás variables constantes: edad de llegada al país, nivel de contacto con la L1 y aptitud hacia la lengua. Por tanto, se concluye que la formación en la LH es esencial para evitar el fenómeno de atrición en la LH.

4.1.3. Transferencias de la lengua dominante a la de herencia

En las investigaciones sobre el español como LH en EE.UU. se sugiere que las características de simplificación de la gramática de herencia pueden deberse a la transferencia de la lengua dominante, el inglés, al español (Montrul, 2008a). Se pueden producir cambios de código (L2-L1), préstamo léxico, extensión semántica y calco (Potowski, 2005). La trasferencia de la lengua dominante y las variaciones en el input van de la mano. Los HH están educados en un entorno en el que la lengua de la comunidad es una variedad de contacto del español, no es la misma variedad que se hablaría en un entorno monolingüe. Esta variedad del español ha experimentado a lo largo de las generaciones varios procesos como convergencia, acomodación, préstamos léxicos y estructurales, simplificación y nivelación lingüística (Potowski et al., 2009). Por este

motivo, en la literatura procedente de EE.UU. se afirma que cuando los HH empiezan a recibir instrucción formal de su LH inician la adquisición de un segundo dialecto. Advierten de la necesidad de prestar atención al lenguaje que trasmite la propia comunidad de inmigrantes, de ahí la importancia de la enseñanza formal. Es posible que esta comunidad hable una variedad distinta a la utilizada en el país de origen. Este fenómeno se observa más en la segunda y tercera generación de inmigrantes.

4.1.4. Competencias lingüísticas desniveladas

Los HH pueden tener una competencia funcional variable en la LH, en función de la duración, frecuencia, intensidad y calidad del input recibido (Montrul, 2008b). Del mismo modo, otros factores como el grado de identificación con la LH influyen en la competencia lingüística (Van Deusen-Scholl, 2014). Los HH suelen aprender a leer y escribir en la lengua dominante, en la que se escolarizan, de manera que si un HH posee competencias de expresión escrita y oral dependerá de la cantidad de instrucción formal recibida en la LH (Polinsky, 2015). No se puede comparar con la producción nativa ya que la exposición a la L1 en el país de origen es mucho más rica que la exposición a través de la comunidad de inmigrantes en el país de acogida. Del mismo modo, si los niños estuvieron escolarizados en el país de origen antes de emigrar esto supondría una ventaja para el desarrollo de la LH en las distintas competencias.

Los HH no cuentan con el espectro completo de competencias lingüísticas ya que tienen un contacto limitado con la comunidad y no han recibido instrucción formal, además de dominar otra lengua en su educación formal y vida social. Todo esto hace que presenten unas características lingüísticas concretas y especialmente una cierta desnivelación si se compara la producción en las distintas competencias lingüísticas: compresión escrita (CE), expresión escrita (EE), comprensión oral (CO) y expresión oral (EO). De acuerdo con Valdés (2001), los HH pueden interaccionar en la LH con gran fluidez, pero carecen de conocimiento metalingüístico o de la capacidad de expresarse formalmente por escrito. Valdés (2001) resume las características lingüísticas de los HH del siguiente modo:

- Pueden llevar a cabo conversaciones sobre temas cotidianos con comodidad y confianza.
- Pueden entender lenguaje hablado, incluso con humor e ironía.
- No disponen de un metalenguaje para hablar del sistema gramatical de su lengua de herencia.
- Lenguaje transmitido a lo largo de las generaciones con señales de atrición y como lengua de contacto.
- Manifiestan un uso no académico del lenguaje.
- Cuentan con un repertorio limitado de estilos y registros en un ámbito informal, no apropiado para la clase, normalmente condicionado por el nivel académico de la familia.

Carreira y Kagan (2011) informan que de los 1.732 HH que participaron en su estudio, casi el 68% sentía que tenía una competencia en la comprensión oral casi equiparable a la de los nativos, el 44% considera que su nivel de expresión oral es avanzado o casi nativo. Sin embargo, solo alrededor de un 20% consideraba que sus habilidades en lectura y escritura se aproximaban a un nivel avanzado casi nativo. Por lo general, los HH muestran una buena pronunciación y mejores competencias receptivas, CO y CE, que productivas, EO y EE.

Por otro lado, la LH que se habla en casa no cubre todos los contextos en los que se puede utilizar el lenguaje. El tipo de exposición informal que han experimentado los HH hace que la competencia lingüística más fuerte sea la comprensión oral (Polinsky y Kagan, 2007). La producción de los HH dependerá de las oportunidades de interacción que tengan con otros hablantes, si el uso del lenguaje se limita a casa o si tienen una comunidad cercana más amplia, así como si disponen de un contexto de enseñanza formal o no. Además, el hablante deberá contar con una actitud positiva y de confianza para poder seguir desarrollando esta lengua.

En el ámbito semántico, la principal característica de los HH es que la adquisición del vocabulario se produce en contexto y depende, en gran medida, de la experiencia. Los HH muestran una elevada riqueza léxica en el ambiente familiar utilizado durante la infancia.

El ámbito de la morfología y morfosintaxis ha sido un área de investigación especialmente productiva en las investigaciones sobre el español como LH. La inflexión morfológica se considera el área lingüística más afectada en la gramática de los HH. Estos producen un mayor número de errores si se comparan con los nativos o con sus padres en las tareas relacionadas con las marcas de género, número y caso. Se tiende a una simplificación, eliminando formas irregulares, no canónicas, y poco frecuentes. Por otro lado, Montrul (2002) demuestra que los HH de español no utilizan verbos de consecución en imperfecto. Se suele sobre generalizar la semántica del imperfecto, de modo que no se utiliza tampoco para indicar acciones finalizadas.

Montrul et al. (2008) han investigado el uso y conocimiento de la concordancia de género en español comparando un grupo de estudiantes de español L2 (72), un grupo de hablantes de herencia (69) y 22 hablantes nativos. Se llevaron a cabo tres experimentos de reconocimiento y comprensión escrita y producción oral. A pesar de la exposición temprana a la lengua, los HH siguen cometiendo errores de concordancia al igual que los estudiantes de L2, sobre todo en las tareas escritas donde es necesaria la reflexión metalingüística. Los hablantes nativos han alcanzado esta competencia sin problemas a la edad de cuatro años aproximadamente. En cambio, la marca de género resulta muy difícil para los estudiantes de L2 incluso con un alto nivel de competencia durante la producción oral espontánea. Es posible que el paso a la lengua dominante durante la infancia les haya provocado cierta inestabilidad en el sistema de la LH, sobre todo si la lengua de contacto no tiene marca de género como sucede con el inglés. Parece ser que la concordancia de género es un candidato a verse afectado por la pérdida de competencia lingüística de una lengua.

En cuanto al conocimiento sobre la estructura de la frase y el orden de las palabras, este suele conservarse en los HH ya que se mantiene la estructura básica de la lengua. Hasta ahora se ha demostrado que tienen dificultades con omisiones (Flores et al., 2019). Del mismo modo, la interpretación anafórica puede ser variable. Los HH tienden a utilizar en exceso los sujetos explícitos en español cuando la ausencia de sujeto sería viable (Silva-Corvalán, 2018). Otro dominio vulnerable en la

gramática de las LH es la dependencia a larga distancia, incluyendo la referencia pronominal y los pronombres reflexivos. En el ámbito sintáctico, los HH suelen tener dificultades con las estructuras complejas como las oraciones de relativo. El estudio de las oraciones de relativo ofrece una vía de análisis de las preferencias estructurales de una lengua. Los HH no destacan por utilizar frases con dependencias de larga distancia. A lo largo del tiempo se va perdiendo la habilidad de utilizar estas estructuras. Los HH tienden a reducir la complejidad estructural, se reduce por tanto el poder expresivo comparado con los nativos. Los HH suelen evitar el uso de estructuras insertadas (*embedded structures*) (Benmamoun et al., 2013).

En cuanto al conocimiento de la pragmática discursiva, los HH, a pesar de evitar el uso de una gramática compleja, utilizan frases hechas casi como hablantes nativos. Esto contribuye a la impresión de que tienen un mayor dominio de la lengua del que realmente poseen (Polinsky, 2015). La hipótesis de la interfaz de Sorace (2011) se aplica principalmente a la adquisición de una segunda lengua extranjera con un elevado nivel de competencia o en la población casi bilingüe. Según esta hipótesis no es difícil adquirir propiedades gramaticales dentro de un ámbito lingüístico (interfaz) determinado como fonología, sintaxis o semántica. En cambio, la adquisición de operaciones gramaticales en la que una interfaz interna tenga que operar con una interfaz externa resulta problemática, como la pragmática o la información discursiva. Una interfaz se entiende como un módulo, un ámbito del lenguaje. De acuerdo con Sorace (2011), las interfaces internas establecen relaciones entre los propios sistemas del lenguaje (sintaxis-semántica, sintaxis-morfología, morfología- fonología, etc.). y las interfaces externas establecen relaciones entre los módulos lingüísticos y otros aspectos del conocimiento del mundo y cognitivos (gramática-pragmática discursiva). Se considera que las interfaces externas son más complejas en la adquisición de una L2 y también son más susceptibles de experimentar atrición.

No obstante, ha quedado demostrado que la interfaz sintaxis-discurso es problemática para los estudiantes de lengua extranjera y para los bilingües, incluyendo los HH. Se ha observado que los HH suelen perder la característica de omitir el pronombre y se considera una de las primeras

señales de atrición. Montrul (2018) confirma que las propiedades pragmáticas discursivas de la expresión del sujeto en español son vulnerables a la adquisición incompleta. Silva-Corvalán (2014) halló que los niños bilingües que estudió longitudinalmente no llegaban a dominar las cuestiones pragmáticas de la expresión del sujeto en español. Es interesante estudiar qué fenómenos relacionados con las interfaces son propensos a cambiar cuando entran en contacto varias lenguas. Por ejemplo, los hablantes de una lengua que divergen de los hablantes ideales L1 tienen una mayor dificultad en establecer relaciones sintácticas, especialmente cuando estos elementos que se relacionan se encuentran distantes. El caso de anáforas resulta problemático entre los hablantes de herencia. Obviamente, esta dificultad puede variar entre las distintas lenguas de herencia y entre el nivel de competencia de los hablantes. En la Tabla 1 se presenta un resumen de las características lingüísticas que presentan los HH según los estudios anteriormente citados.

***TABLA 1**. Características lingüísticas de los hablantes de herencia.*

Ámbito	Características lingüísticas de los HH
Fonética	Gran dominio, casi "native-like" Influencia de la lengua mayoritaria
Morfología	Dificultades en concordancia de géneros no canónicos, menor competencia en morfología declinable Dificultades en el uso del subjuntivo, aspecto en pasado y marcas de dativo
Sintaxis	Simplificada, se evitan estructuras complejas y subordinación
Léxico	Reducido al ámbito familiar
Discurso-pragmática	Dificultades en anáforas, omisiones Menor uso de elementos clíticos, conectores discursivos y de referencias a larga distancia, especialmente en el ámbito escrito

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La noción de "adquisición incompleta" ha recibido algunas críticas. Algunos investigadores afirman que el desarrollo gramatical de los HH refleja una adquisición completa pero que su sistema gramatical en la LH

muestra una mayor variabilidad y es menos restrictivo en algunos aspectos, pero no incompleto. Por este motivo, Otheguy y Zentella (2012) defienden que se produce una simplificación de la gramática, debido a la influencia de la gramática del inglés, como es el caso de la expresión del sujeto. No se utiliza con tanta frecuencia el sujeto elíptico como en español. Pero rechazan la idea de estado incompleto. En la sintaxis se tienden a utilizar estructuras convergentes en las dos lenguas que entran en contacto. Se retractan del término de "gramática incompleta" y abogan por denominarla "gramática divergente", ya que la calificación de incompleta puede asociarse a deficiente o tener connotaciones negativas (Benmamoun et al., 2013; Scontras et al., 2015). Scontras et al. (2015) introducen el término de "*divergent attainment*", consecución divergente. Un claro ejemplo de "*divergent attainment*" es la adquisición del subjuntivo en español. Hasta la edad de 10 años los niños no llegan a utilizarlo correctamente. Los HH que reciben menos input en edad temprana o no han sido escolarizados en esta lengua no llegan a adquirir los matices del subjuntivo completamente (Silva-Corvalán, 2014; Montrul, 2009; Potowski et al., 2009). Por otro lado, a diferencia de los hablantes nativos, los HH no tienen la seguridad que aporta la intuición a la hora de determinar si una estructura gramatical es correcta o incorrecta. Los HH tienden a realizar un uso del lenguaje con estructuras que aparecen en ambas lenguas o a trasladar estructuras de la lengua dominante a la de herencia.

Por otro lado, Flores y Barbosa (2014) defienden la teoría de adquisición retardada (*delayed acquisition*). Estas autoras han estudiado la producción de los HH de portugués en Alemania y concluyen que los hablantes de herencia llegan al mismo nivel de adquisición del portugués que los nativos monolingües pero el proceso lleva más tiempo porque los HH tienen un input más reducido. La clave reside en la cantidad e intensidad del input recibido en la lengua de herencia. Su input se restringe a un número limitado de contextos y con pocos interlocutores. El aprendizaje de la LH puede verse reducido al discurso de los padres (a su variedad dialectal y a sus usos lingüísticos). Flores y Barbosa (2014) indican que los alumnos de LH necesitan de entre 5 a 10 horas de interacción a la semana para conseguir un nivel de dominio parecido al de los nativos.

Defienden que los HH adolescentes en la adolescencia llegan a adquirir el sistema gramatical completo cuando reciben formación en la LH y que se trata por tanto de una adquisición retardada. Flores (2020) defiende que la LH no es una simple versión empobrecida de la del país de origen.

Los estudios sobre la producción de los HH muestran una ventaja fonética y fonológica en comparación con los estudiantes L2. En el ámbito de la fonética, los HH suenan como casi nativos, presentan un ligero acento que hace que no suenen del todo como nativos "auténticos", sino un poco artificial. Puede deberse a interferencias de la lengua dominante. Esta es la competencia que mejor conservan los hablantes de herencia, aunque no sea completamente "*native-like*". Los HH con un bajo nivel de competencia tienen un acento diferente al de los nativos, pero incluso estos hablantes cuentan con una buena pronunciación, a pesar de que su conocimiento gramatical pueda ser incluso inferior al de los estudiantes de esa lengua como L2 (Polinsky, 2015). Lleó (2018) también ha detectado indicios de adquisición incompleta y trasferencia lingüística en el ámbito fonológico entre los hablantes bilingües alemán-español en edad escolar. Estos mismos fenómenos se han podido observar en las interacciones analizadas en el aula. Los alumnos de este estudio hablan español con un marcado acento alemán.

Montrul (2009) demostró que los HH con menor competencia lingüística tienen dificultades con las restricciones semánticas léxicas de los verbos en español, por ejemplo, a la hora de determinar si rigen complementos indirectos con la preposición "a" o no. También muestran dificultades con los reflexivos. En la interpretación de los artículos definidos, los HH se parecen más a los estudiantes de L2, probablemente debido a la influencia del inglés, aceptan estructuras gramaticales incorrectas como "Tigres comen carne".

En las producciones escritas analizadas se han detectado numerosas dificultadas morfosintácticas, especialmente las relacionadas con la elección correcta del tiempo verbal como, por ejemplo: "Estaría estupendo si me podrías confirmar".

En condiciones de una reducida interacción, los HH tienden a la simplificación y a la generalización de modelos morfológicos y sintácticos complejos (parecido al lenguaje infantil) y con un orden de palabras más estricto. Es posible que estos efectos se deriven de la influencia de la lengua mayoritaria. En HH alemán-español encontramos los trabajos de Lleó (2018) y Ulloa y Lleó (2012). Se deberían hacer estudios con distintas lenguas de contacto para determinar la medida en la que la transferencia de la lengua dominante influye en el nivel de adquisición incompleta de la LH.

6. CONCLUSIONES

La interacción analizada de los estudiantes HH bilingües alemán-español ha demostrado que efectivamente estos estudiantes tienen dificultades con la expresión del subjuntivo y más en general con la elección del tiempo verbal adecuado. Además, la precisión léxica en los niveles iniciales es reducida y aparecen numerosos calcos del alemán al español. En cambio, no se puede determinar si se trata de un fenómeno de adquisición incompleta, divergente o retardada ya que los estudiantes son jóvenes de 15 a 17 años de edad y aún están en formación. La mejor forma de determinar los fenómenos de atrición y adquisición incompleta consiste en la realización de estudios longitudinales.

En el ámbito de la didáctica del ELH se puede recomendar que en la producción de textos escritos se debe hacer especial hincapié en la ubicación adecuada de los acentos y de las comas. Las comas en alemán se utilizan para la separación gramatical de las oraciones principales y subordinadas, en cambio este uso difiere en español, pero los estudiantes HH tienden a colocar las comas como se haría en alemán. Por otro lado, también se han observado interferencias en el orden de la frase entre el alemán y el español, por lo que podría ser interesante incluir algunas tareas de sintaxis contrastiva en la didáctica del ELH en Alemania.

7. AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a los docentes y alumnos de un programa de ELH en Alemania por su colaboración en la elaboración del presente estudio.

8. REFERENCIAS

Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39, 129-181.

Bylund, E. y Díaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (5), 593-609. doi: 10.1080/13670050.2012.676620

Carreira, M. y Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44, 40-64. doi:10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fishman, J. (2001). *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters

Flores, C. (2020). Attrition and reactivation of a childhood language: The case of returnee heritage speakers. *Language Learning* 70, 85−121.

Flores, C., y Barbosa, P. (2014). When reduced input leads to delayed acquisition: A study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 304–325. https://doi.org/10.1177/1367006912448124

Flores, C., Gürel, A., y Putnam, M.T. (2019). Different perspectives on heritage language development: Introducing a special issue of Language Learning. En Flores et al. (Eds). *Language Learning*. https://oasis-database.org

Köpke, B., Schmid, M., Keijzer, M. y Dostert, S. (Eds.). (2007). *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN: 9789027241443

Lleó, C. (2018). Aspects of the Phonology of Spanish as a Heritage Language: From Incomplete Acquisition to Transfer. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), 732-747. doi:10.1017/S1366728917000165

Merino, B. J. (1983). Language loss in bilingual Chicano children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(3), 277–294. doi:10.1016/0193-3973(83)90023-0

Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68. doi:10.1017/S1366728902000135

Montrul, S. (2008a). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. John Benjamins.

Montrul, S. (2008b). Review article: Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field. *Second Language Research*, 24(4), 487–506. https://doi.org/10.1177/0267658308095738

Montrul, S. (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 13, 239–269.

Montrul, S. (2010). How similar are adult second language learners and Spanish heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics*, 31(1): 167-207. doi:10.1017/S014271640999021X

Montrul, S. (2018). Heritage Language Development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*. 22(5): 530–546. doi:10.1177/1367006916654368

Montrul, S., Foote, R. y Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00449.x

Otheguy, R. y Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language contact, dialectal leveling, and structural continuity*. Oxford: Oxford University Press.

Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14:191–262.

Polinsky, M. (2015). When L1 becomes an L3: Do heritage speakers make better L3 learners? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2): 163-178. doi:10.1017/S1366728913000667

Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistic Compass 1*, 368-395. doi: 10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x

Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU* [Fundaments of the teaching of Spanish to Spanish speakers in the United States]. Arco Libros.

Potowski, K., Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009), The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, 59: 537-579. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x

Scontras, G., Fuchs, Z. y Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in psychology*, 6, 1545. doi:10.3389/fpsyg.2015.01545

Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge University Press.

Silva-Corvalán, C. (2018). Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes? *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 497–512. https://doi.org/10.1177/1367006916652061

Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:1–33.

Ulloa, M. y Lleo, C. (2012). *Corpora of spoken Spanish by simultaneous and successive German-Spanish bilingual and Spanish monolingual children*. Hamburg Studies on Multilingualism.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En Peyton, J. K., Ranard, D. A. y McGinnis S. (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

VÍCTOR PÉREZ BÉJAR
Universidad de Córdoba

OLGA JULIÁN MARISCAL
Universidad de Córdoba

ESTER BRENES PEÑA
Universidad de Córdoba

FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa se encuentra en la base de la adquisición de cualquier conocimiento en la universidad, en la medida en que los estudiantes deberán convertirse en los años de formación en usuarios competentes de las distintas disciplinas. Sin embargo, encontramos dos dificultades iniciales para que este objetivo se consiga: por una parte, la escritura de los estudiantes que acceden a la universidad no ha alcanzado aún un nivel competencial adecuado, como revela el análisis de los errores que cometen a lo largo del último curso preuniversitario (Perea Siller, 2012) y en las pruebas de Selectividad (Torner y Battaner (eds.), 2005). En este sentido, en Perea Siller (2010) se comprueba que sus dificultades principales se refieren a aspectos superficiales como la ortografía (y puntuación en particular), el léxico, la construcción sintáctica, la puntuación, pero también a aspectos relacionados con la construcción global del texto, que inciden en aspectos de la macroestructura textual. Junto a las dificultades propias del dominio instrumental de la lengua, al llegar a la Universidad, aparecen nuevas dificultades, como es la existencia de géneros académicos desconocidos, de los que deberán convertirse en usuarios (Perea Siller (ed.), 2013), junto a una serie de convenciones del registro académico que son extrañas a los usos conocidos

hasta el momento por parte de los estudiantes (Montolío (coord.), 2000; Perea Siller, 2021), y que deben dominar para formar parte de la comunidad académica.

Por otra parte, en el ámbito de las Humanidades se hace muy útil que los estudiantes profundicen en las salidas profesionales que cada una de las titulaciones ofrece. En el caso del Grado de Filología Hispánica, la mayor parte de los discentes solo contempla la docencia como futuro desempeño profesional. Se obvia todo un abanico de sectores profesionales que, en muchos casos, son copados por personas que no poseen la cualificación necesaria. Y lo mismo sucede, aunque en menor medida, en Traducción e Interpretación y Cine y Cultura. Es necesario que nuestro alumnado sea consciente de todos los puestos profesionales a los que puede acceder, y, sobre todo, que sepa cómo aplicar la teoría aprendida a su futuro desempeño profesional.

Para intentar paliar estas deficiencias, diseñamos un proyecto de innovación docente basado en la Metodología ECO (Explorar, Crear y Ofrecer), metodología de corte constructivista que fomenta la autonomía y el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el *Design Thinking* (*cfr.* Mora, 2020; *cfr.* Fernández Álvarez, 2020), gracias al cual enfrentamos a los estudiantes (agrupados en distintos equipos de trabajo) a la realización de un comentario de texto que permita cubrir algún reto de su futuro desempeño laboral y que demuestre tener una competencia escrita y unas bases académicas asentadas. En esta aplicación a las competencias escritas, renombramos el nombre de la metodología como ECOtext. Se llevó a cabo en la Universidad de Córdoba durante el curso 2021-22.

El trabajo se basa en un Proyecto de Innovación Docente en el que han participado, entre otros, los cuatro profesores del área de lengua española que firman el presente estudio. Nos fijamos en el análisis de las siguientes asignaturas de las tres titulaciones nombradas:

- Análisis del Discurso (Grado en Filología Hispánica)
- Español como Lengua Extranjera (Grado en Filología Hispánica)
- Teoría y Práctica del Español (Grado en Filología Hispánica)

- Variación Lingüística (Grado en Filología Hispánica)
- Cultura y Civilizaciones Panhispánicas (Grado en Traducción e Interpretación)
- Lengua Española II (Grado en Traducción e Interpretación)
- Teoría y Práctica del Español (Grado en Cine y Cultura)

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos alcanzados con la aplicación de este proyecto a la docencia de las asignaturas indicadas han sido:

- Mejora de la competencia comunicativa en general y, más concretamente, de las competencias relacionadas con la escritura académica.
- Desarrollo de microhabilidades propias de la escritura académica.
- Aplicación práctica de los contenidos teóricos aprendidos en las distintas asignaturas al mundo laboral.
- Trasvase de las competencias adquiridas al desarrollo profesional.
- Conocimiento y detección de los problemas científicos y profesionales asociados a los estudios cursados.
- Perfeccionamiento del pensamiento crítico y de su capacidad para enfrentarse a nuevos retos.
- Toma de conciencia de la importancia de una buena escritura en relación con su repercusión social.

Además, para los docentes participantes, este proyecto nos ha permitido profundizar en la metodología ECO y en el *Design Thinking*. Con ello, se han desarrollado diversos instrumentos que nos han fomentado la autonomía del alumnado y puesto al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción general de la metodología

Como ya se ha mencionado, para intentar paliar esas deficiencias detectadas en la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios, diseñamos un proyecto de innovación docente basado en las llamadas metodologías activas que sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que este se convierte en el principal protagonista de su propio aprendizaje. Con estas metodologías se pone el foco en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos de forma práctica más que en los contenidos memorísticos (Ausín *et al.*, 2016; Rubio Hurtado *et al.*, 2016; Vázquez García, 2015), la búsqueda de soluciones a situaciones reales, además de fomentar el trabajo cooperativo. El empleo de este tipo de metodologías, como señalan varios autores[17], aporta varios beneficios al estudiantado al favorecer y aumentar su interés por el aprendizaje.

Dentro de las metodologías activas podemos destacar la gamificación en el aula, la clase invertida (*flipped classroom*), el aprendizaje basado en proyectos o problemas, el aprendizaje-servicio (ApS), la pedagogía basada en el lugar (*place-based education*), el diseño centrado en las personas (*Human Centered Design*, HCD), el aprendizaje basado en retos (*challenge-based learning*, CBL), el pensamiento de diseño (*Design Thinking*, DT) (*cfr*. Melero, Torres y García, 2020), o la adaptación de esta, la Metodología ECO, en la que nos hemos basado para llevar a cabo nuestro proyecto de innovación docente. ECO son las siglas de las tres fases de las que consta esta metodología, a saber, Explorar, Crear y Ofrecer, mediante las cuales se pretende desarrollar competencias como la empatía, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad resolutiva y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante todo su proceso formativo.

Durante la primera fase, la fase EXPLORA, los alumnos, organizados en grupos, tienen la labor de observar y descubrir cuáles son las

[17] Chiva Bartoll *et al.*, 2018; González Geraldo *et al.*, 2017; Pak, 2018; Sánchez Contreras y Murga Menoyo, 2019; Swanson *et al.*, 2019.

necesidades, problemas que encuentran (en la sociedad o) en el ámbito profesional en el que se van a mover. Esta fase tiene su momento cumbre en la propuesta de un reto al cual deberán darle una solución a lo largo del proyecto. En nuestro caso concreto, los retos planteados consistieron, como se comentará en el siguiente apartado, en la realización de comentarios textuales vinculados con su futuro quehacer profesional, en función del grado en el que se imparta cada una de las asignaturas implicadas en el proyecto. Incluimos igualmente en esta fase la búsqueda de fuentes que apoyen el trabajo, así como la bibliografía que emplearán en su desarrollo.

La Fase CREA, en nuestro proyecto, tiene como objetivo la redacción del comentario del texto seleccionado, es decir, la búsqueda de una solución al reto planteado. En nuestro caso concreto, incluimos en esta fase central la realización de la revisión de los comentarios de otros compañeros como estrategias de coevaluación, con lo que se pretendimos fomentar, como hemos dicho, su pensamiento crítico. Esta fase se subdivide en tres apartados:

- 2.1. Crea Contenido: en la que los estudiantes deben abordar la redacción del primer borrador del comentario.
- 2.2. Crea Aparato Crítico en la que los grupos de estudiantes actúan como revisores por pares ciegos de los textos que han redactado sus compañeros, a la vez que proponen mejoras a estos.
- 2.3 Crea Mejoras: los distintos grupos de estudiantes deben valorar las mejoras que han propuestos sus compañeros a sus comentarios, y decidir si las siguen o no.

Por último, en la tercera fase, la Fase OFRECE, que supone la implementación de la solución al reto obtenida en la fase previa, se produce la entrega del trabajo al profesor. Igualmente se produce la presentación del trabajo en clase ante los compañeros, así como su publicación en las redes sociales de la asignatura (para futuros años), de forma que los estudiantes, al compartir sus logros, se convierten, en cierto modo, en personas que generan eco (Rosa, 2019). También se incluyó en esta fase

una evaluación personal de la experiencia y de la metodología docente empleada.

3.2. Aplicación de la Metodología ECO en las asignaturas y recursos desarrollados para su implementación

La implementación de la Metodología ECO en las asignaturas expuestas en la introducción (§ 1) se desarrolló de manera paralela en todas ellas. Al ser todas asignaturas dependientes del área de lengua española, los objetivos docentes, los contenidos y las competencias que deben adquirir los alumnos son similares. En cualquiera de las tres carreras en las que se desarrolló esta metodología, Filología Hispánica, Traducción e Interpretación, y Cine y Cultura, la formación en lengua española (y la redacción de textos en español) se considera parte consustancial del desarrollo profesional de los alumnos. La competencia comunicativa en español, por tanto, es común en todas ellas.

El principal eje de variación en la implementación de la Metodología ECO en estas asignaturas es la utilidad que adquiere la redacción del texto en el ámbito profesional de la asignatura y de la carrera. Los alumnos deben ver el comentario de texto que deben realizar como algo útil en su ámbito de trabajo y que esté relacionado con las tareas propias de su titulación. Para ello, el punto de partida del trabajo es establecer un perfil profesional en cada asignatura y recrear un ámbito de trabajo concreto a los que los diferentes grupos de alumnos puedan adherirse para establecer retos relacionados con su área.

En las asignaturas Análisis del Discurso (Filología Hispánica) y Lengua Española II (Traducción e Interpretación), por su programación orientada a la lingüística textual, se planteó un perfil de asesor lingüístico en la redacción o revisión de textos de diversos ámbitos: político, administrativo, institucionales… Las asignaturas Teoría y Práctica del Español (Filología Hispánica, Cine y Cultura) y Español como Lengua Extranjera (Filología Hispánica), por su carácter más centrado en los aspectos más normativos de la lengua y en el perfeccionamiento de uso de la modalidad estándar, facilitaba la implantación de un perfil como revisor lingüístico de editoriales, periódicos, revistas, textos publicitarios digitales, manuales y materiales de profesores de E/LE. En la asignatura

Variación Lingüística (Filología Hispánica), se les propuso actuar como lingüistas forenses en la identificación del lugar de origen de un hablante por sus rasgos de variación diatópica. En una línea similar, pero aplicada a la traducción, en la asignatura Culturas y Civilizaciones Panhispánicas (Traducción e Interpretación) se consideró a los alumnos como trabajadores de una empresa de traducción especializada en buscar soluciones traductológicas válidas para textos profusamente marcados por algún tipo de variación lingüística (diatópica, diacrónica, diastrática, diafásica o diamésica).

La fijación de este perfil o ámbito profesional facilita a los alumnos la tarea de escoger un reto como tema de trabajo que se adecue a la asignatura y al desarrollo de las competencias esperadas en lengua española. Con este planteamiento inicial, se esperaba que los alumnos escogieran retos como la mejora de discursos políticos, el aumento de la claridad o actualización de textos jurídicos o administrativos, la identificación de errores idiomáticos en artículos de periódicos o revistas, la creación de versiones actualizadas de obras literarias del pasado, la creación de un doblaje o subtitulado de películas mejorado para reflejar más fielmente la variación diamésica y diafásica en español, etc.

El proyecto se realizó en grupos, entre tres y cinco miembro, y se desarrolló durante las horas prácticas de las asignaturas. A través de una metodología inspirada en las clases invertidas, se esperaba que los alumnos buscaran información y se documentaran sobre el tema escogido fuera de las horas de clase. En las sesiones prácticas, debían desarrollar el trabajo en sus distintas fases. El profesor pierde protagonismo en este momento y actúa únicamente como orientador en el desarrollo de los trabajos, para guiar tanto en el proceso de documentación, selección del tema y análisis de los datos, como en la organización, estructuración y redacción de los trabajos académicos. Estas clases se complementaron con explicaciones del profesor sobre procesos básicos de elaboración de este tipo de textos, que suponían también una formación para la elaboración de los Trabajos de Fin de Estudios: las normas de estilo APA y las estrategias para evitar el plagio, las bases de dato documentales, las características lingüísticas de los textos expositivos-académicos, la estructuración y presentación del trabajo, etc. Además, en estas sesiones se

organizaron exposiciones orales del desarrollo de los trabajos (*work-in-progress*) como forma de evaluación y para entrenar las competencias de los alumnos en el discurso oral formal (requeridas paras las defensas de TFG y TFM) y en la difusión de los resultados del trabajo. Con esta actividad, también los compañeros de los otros grupos podían comparar la puesta en marcha de sus trabajos con los de los demás, de tal forma que se facilitaba el traspaso y el intercambio de ideas, la difusión de material y recursos de trabajos, o la puesta en común de soluciones ante problemas habituales en el desarrollo del proyecto.

3.3. Recursos empleados en la metodología

Desde principio de curso, los alumnos contaron con una descripción general del proyecto adaptado a cada asignatura, una explicación de cada actividad por fase (§ 3.1) y un cronograma en el que se especificaban los hitos que debían conseguir cada semana y las fechas de entrega oportunas. En la descripción general, se realizaba una introducción al proyecto y se describía el perfil profesional que debían adoptar los alumnos:

> Los alumnos de la asignatura *Culturas y civilizaciones panhispánicas* actuarán como profesionales de una empresa de traducción especializada en encontrar problemas y nuevos retos en este ámbito y ofrecer soluciones argumentadas. Concretamente, se les considerará expertos en el campo de la variación lingüística y ofrecerán soluciones basadas en sus conocimientos sobre la variación del español.
>
> Al comienzo de curso, se formarán equipos de varios alumnos, que deberán trabajar juntos para enfrentarse a los retos traductológicos que ellos consideren más relevantes, generar propuestas de solución argumentadas, exponer su trabajo ante el resto de la clase, someterse a revisiones continuadas y colaborar en el apoyo de otros grupos de trabajo. (Introducción al proyecto en la asignatura Culturas y Civilizaciones Panhispánicas del Grado en Traducción e Interpretación)

En el mismo documento de la descripción, aparecía un cronograma en el que se distribuían las distintas fases por semana lectiva:

TABLA 1. *Fragmento del cronograma de la asignatura Lengua Española II (Grado en Traducción e Interpretación)*

SEMANA	DESARROLLO ECOtext (GM)
14 feb.	Introducción
21 feb	Introducción E1: Define tu objetivo y prepárate
28 feb.	DÍA DE ANDALUCÍA
7 marzo	E1: Define tu objetivo y prepárate
14 marzo	E2: Encuentra tu material de análisis
21 marzo	CC1: Planifica tu trabajo
28 marzo	CC2: Realiza el análisis
4 abril	CC3: Redacta el informe
11 abril	SEMANA SANTA
18 abril	CC4: Envía tu trabajo a evaluación (entrega del primer borrador) CAC1: Crea una rúbrica de evaluación

Más allá de estas instrucciones iniciales, a lo largo del curso se entregaron a los alumnos dos documentos más que debían rellenar para la consecución de la fase CREA (§ 3.1). El primero de estos documentos servía para la presentación del primer borrador del trabajo para la coevaluación. Constaba de los siguientes apartados:

- Autores
- Título del trabajo
- Resumen del trabajo (en español y en inglés)
- Palabras clave (al menos cinco en español y en inglés)
- Relación con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU[18]

El segundo documento servía como plantilla de la evaluación por pares, y se entregaba al grupo del trabajo evaluado una vez terminada la fase

[18] La relación de los trabajos con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU permitía potenciar el desarrollo del proyecto con el entorno laboral del ámbito de cada carrera y situar a los alumnos de cara a los diferentes retos sociales que la sociedad pide que se aborden en cualquier sector.

de revisión. En él aparecían los datos del trabajo que se estaban revisando y las mejoras que proponían los evaluadores. Las propuestas de mejora debían considerar tantos aspectos de forma como de contenido y, en algunas ocasiones, debía venir acompañada de una rúbrica creada por los propios alumnos con unos criterios de evaluación acordes a la naturaleza del trabajo.

Finalmente, también se realizó un cronograma con las fechas de exposición de los distintos grupos en las que exponían los progresos del trabajo. Cada grupo debía explicar la elaboración del trabajo hasta el hito correspondiente del proyecto en la fecha de la exposición. En esta actividad, se pedía a los alumnos que usaran una presentación por diapositivas y los recursos que consideraran necesarios para exponer ante el resto de los compañeros sus avances.

4. RESULTADOS

Tras el desarrollo de ECOtext, se obtuvieron dos tipos de resultados. En primer lugar, las producciones de los propios alumnos en el desempeño del proyecto y los resultados de una encuesta de autoevaluación de la metodología contestada por los alumnos.

4.1. Producciones de los alumnos

En general, los trabajos de los alumnos se ajustaron bien a los objetivos del proyecto y plantearon retos y temáticas acordes al perfil laboral propuesto en cada asignatura. Podemos destacar algunos trabajos que sirven de ejemplo de ello:

- *¿Es posible la estandarización del andaluz? Análisis comparativo-fonológico* (Variación Lingüística): En este trabajo se adopta el perfil de un asesor lingüístico que reflexiona sobre la posibilidad de delimitar y establecer un estándar fonético andaluz basándose en la descripción lingüística y consideración social de estos rasgos. Esto tiene implicaciones en los ámbitos de política lingüística de Andalucía y en la consideración de la inserción del andaluz en los planes de estudio de esta comunidad autónoma.

- *Análisis y propuesta de mejora de textos jurídicos* (Lengua Española II): En este trabajo, los miembros se erigieron como revisores lingüísticos del código penal y propusieron la reformulación de un apartado de este para mejorar su redacción y potenciar la claridad en su comprensión.

- *Papel de la variación en la caracterización del personaje* (Culturas y Civilizaciones Panhispánicas): Los alumnos que realizaron este trabajo analizaron una película estadounidense en la que había una marcada variación diafásica para caracterizar las diferencias de comportamiento o sociales de los distintos personajes. Los alumnos elaboraron un nuevo doblaje de varios fragmentos de la película para marcar con mayor eficacia los rasgos diafásicos que no aparecían tan destacados en la traducción oficial al español.

- La persuasión a través de Twitter: análisis de las estrategias argumentativas utilizadas por los principales partidos políticos españoles (Análisis del Discurso): Los estudiantes identificaron, analizaron y comentaron críticamente las estrategias argumentativas y actividades de imagen empleadas en los perfiles de Twitter de diversos partidos políticos españoles, observando si existe alguna correlación entre las estrategias empleadas y la orientación política de cada uno de ellos.

También hubo, en cualquier caso, algunos trabajos que se alejaban del carácter práctico del proyecto y que se limitaban a una mera descripción o análisis descriptivo de los contenidos de la asignatura en el comentario de un texto determinado. Prueba de ello son trabajos como *El habla de Manzanal del Puerto, León* (Variación Lingüística) o *Análisis de "El ministerio del tiempo". Variedad diacrónica* (Culturas y Civilizaciones Panhispánicas).

Las evaluaciones también mostraron un gran número de propuestas de mejora de todo tipo, que abordaron tanto aspectos de contenido como de forma. En cuanto a la forma, las revisiones dieron lugar a numerosas correcciones ortotipográficas (vista como subcompetencia de la producción escrita), que podían suponer la reducción de la calificación final del

trabajo: "*A parte* se escribe *aparte*, ya que expresa el sentido 'además de' (pág. 10)"; "Corrección de la errata «entre dos públicos objetivos» de la página 4"; "Aplicación del Interlineado 1,5, pues en el último párrafo de la página 4 se ha utilizado uno diferente". Sobre los contenidos, destacaron los comentarios sobre algunas imprecisiones en el análisis:

> Otro punto que corregir sería referente al análisis de la variante dialectal andaluza. Se ha propuesto, en un principio, analizar esta variante. Pero en el apartado correspondiente a esta tarea, los extractos sujetos a análisis pertenecen a dos dialectos distintos: el primero, el riojano, y el segundo, el de Cuenca.

La solicitud de ampliación de algún aspecto:

> En la explicación de las variedades diatópicas y diastráticas, consideramos que es necesaria una explicación un poco más detallada o desarrollada sobre la consideración de la lengua diatópica y su paso a la consideración de la lengua diastrática.

O, incluso, advertencias contra el plagio:

> Revisar las citaciones realizadas, ya que el mínimo error en la citación puede llevar al plagio. Seguir las normas de APA 7.

Si bien la variedad de comentarios era amplia y los alumnos mostraron un alto grado de responsabilidad en la revisión, hubo casos de grupos que no se implicaron en esta parte del proceso y que no presentaron ningún tipo de propuesta de mejora: "Tras haber revisado este trabajo de investigación, no hemos encontrado ningún error en cuanto a formato ni contenido".

4.2. Evaluación de la metodología docente

Una vez aplicada y desarrollada esta metodología docente en las asignaturas indicadas, se procedió a la evaluación de la misma por parte de los discentes implicados en ella. Para ello, se diseñó un cuestionario virtual, de carácter anónimo, que se enlazó a las plataformas de docencia online de cada una de las materias afectadas[19]. En total, se obtuvieron 231 respuestas. Se trata, pues, de un número elevado que puede considerarse

[19] Cuestionario disponible en la en la siguiente dirección: https://forms.gle/4sdUbDUYHsuJNk1G9

representativo de las opiniones que poseen los estudiantes sobre este proyecto.

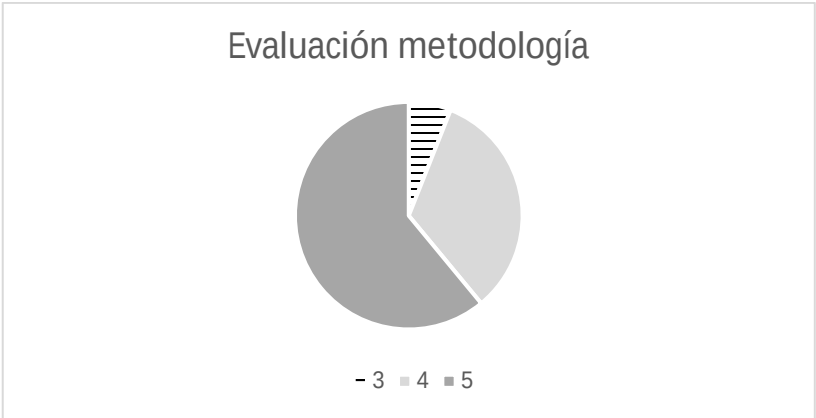
El cuestionario se abría con unas preguntas sobre la asignatura cursada, ya que nos interesaba poder comprobar si existía alguna disimilitud en los resultados obtenidos en función de este factor. No obstante, los resultados han sido bastante satisfactorios en general, independientemente del grado y de la asignatura cursada, lo que nos indica que esta metodología puede ser empleada, con las adaptaciones lógicas, a cualquier materia y titulación.

Tras ello, se formularon 5 preguntas sobre los aspectos más relevantes de la metodología utilizada:

1. En líneas generales, ¿cómo evaluarías la metodología empleada en nuestras clases?
2. ¿Consideras que el trabajo realizado en clase te ha ayudado a comprender las salidas laborales propia de tu Grado? ¿Por qué?
3. ¿Crees que el trabajo realizado ha mejorado tu competencia comunicativa?
4. ¿Consideras que has mejorado tu capacidad para redactar textos académicos?
5. La metodología empleada en clase, ¿ha conseguido motivar tu aprendizaje?

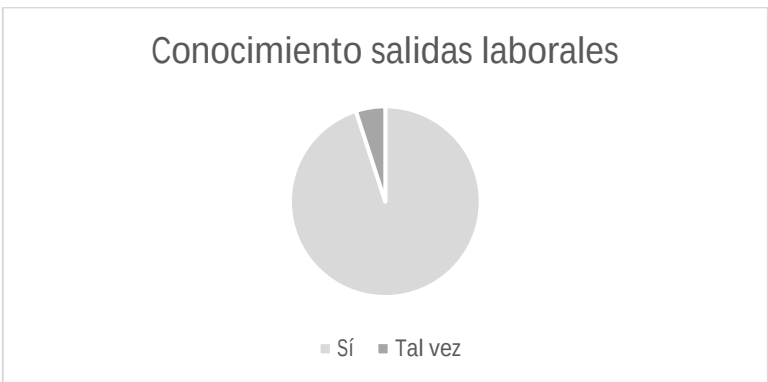
La primera de estas cuestiones nos ha permitido constatar la opinión favorable que poseen los estudiantes sobre la metodología de ECOtext. Más de la mitad de los estudiantes (en concreto, el 61 %), ha calificado con un 5, la máxima puntuación, la metodología empleada, y un 33 % la ha calificado con 4. La calificación más baja ha sido un 3 sobre 5, y solo supone un 6 % de los discentes.

GRÁFICO 1: *Evaluación de la metodología ECOtext*



Uno de los objetivos generales del proyecto, mostrar a los discentes las salidas laborales propias del grado que están cursando, parece que también se ha alcanzado, si nos fijamos en los resultados obtenidos por la segunda cuestión. Los datos del cuestionario nos muestran que el 95 % de los discentes considera que ha podido conocer mejor las salidas de su grado gracias a las actividades realizadas.

GRÁFICO 2. *Resultados sobre la mejora del conocimiento de los alumnos de las salidas laborales del área*



En este sentido, son destacables algunas de las respuestas obtenidas:

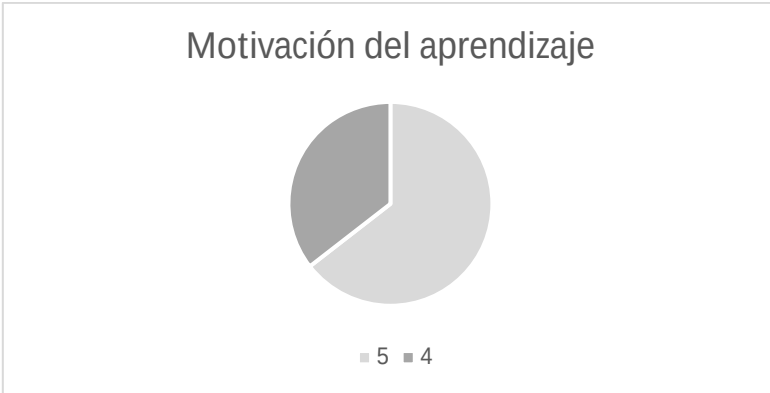
> Esta asignatura me ha ayudado a comprender la salida laboral que puede tener esta carrera. Además no tenía en mente trabajar dándole clase a los

> extranjeros, pero ahora me lo estoy replanteando (estudiante de la asignatura "Español como lengua extranjera" de Filología Hispánica)
>
> El trabajo realizado en clase es de gran ayuda en el trabajo futuro como un profesor de español para extranjeros (estudiante de la asignatura "Español como lengua extranjera" de Filología Hispánica)
>
> Porque ha aclarado que salidas laborales se tienen gracias a esta materia (estudiante de la asignatura "Teoría y práctica del español" de Filología Hispánica)
>
> Porque se han abordado los conocimientos necesarios para ejercer como corrector de estilo. (estudiante de la asignatura "Teoría y práctica del español" de Filología Hispánica)
>
> Ha ampliado mis conocimientos y por lo tanto, soy más consciente de a que puestos laborales puedo ostentar relacionados con la asignatura (estudiante de "Análisis del discurso" de Filología Hispánica)
>
> Al haber tratado temas relacionados con la traducción desde una forma práctica (estudiante de "Cultura y civilizaciones panhispánicas de Traducción e Interpretación)

Las otras dos grandes metas propuestas para el proyecto, la mejora de la competencia comunicativa en general y de la escritura académica en particular, parece que también se han alcanzado. En ambos casos, el 100 % de los discentes ha contestado con una afirmación.

Y, por último, puede afirmarse también que este proyecto ha colaborado en la consecución de la finalidad de todo docente: motivar el aprendizaje de sus discentes. Utilizando una escala del 1 al 5, en la que 1 representa poco o nada y 5 totalmente de acuerdo, el 64,5 % de los estudiantes considera que la metodología empleada ha motivado totalmente su aprendizaje de los contenidos impartidos en las distintas asignaturas, mientras que el 35,5 % restante ha calificado este ítem con un 4:

GRÁFICO 3. *Resultados sobre la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura*



5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos permiten obtener un balance muy positivo de la aplicación de la Metología ECO en las asignaturas del área de lengua española para el desarrollo de las competencias de la escritura académica de los alumnos universitarios. Por un lado, tanto el enfoque de los trabajos expuestos en § 4.1 desde un perfil profesional, como los resultados a la pregunta sobre el conocimiento de salidas laborales en las encuestas de autoevalución, conducen a pensar que los alumnos han sido capaces de relacionar con éxito los contenidos de la asignatura con ámbitos de trabajo propios a su área de conocimiento.

Además, también se ha observado una buena asimilación de las competencias necesarias en la redacción de los textos académicos. Las explicaciones sobre los rasgos propios de la redacción académica al inicio del proyecto, las propuestas de los alumnos en la organización de los contenidos y los comentarios de evaluación sobre cuestiones propias del formato y estilo apropiado de los trabajos de otros compañeros demuestran que los alumnos son capaces de aprehender y aplicar los rasgos apropiados a sus propios textos y evaluar de forma crítica los de los demás. La continua reflexión de estos aspectos a lo largo del proyecto y la orientación particularizada en cada grupo por parte del profesor permiten asegurar la correcta formación de los alumnos en el estilo académico y evitar

problemas como el plagio, la superficialidad de los análisis y la organización arbitraria de los contenidos o falta de coherencia entre los apartados. En el caso de los estudiantes de los primeros cursos, era habitual que muchos de ellos se enfrentaran por primera vez a conceptos como "marco teórico", "metodología" o "estado de la cuestión". Este método les dio un marco de aplicación para que pudieran saber cómo identificar y desarrollar estos apartados comunes a cualquier trabajo académico.

La elevada puntuación en la pregunta de autoevaluación sobre la motivación del aprendizaje puede encontrar explicación en el propio diseño de la Metodología ECO. La libertad en la selección del tema y el diseño del trabajo hace que los alumnos puedan personalizar los comentarios con estructuras con las que se sienten cómodos y orientar los temas a sus gustos personales. Al situarlos como protagonistas del aprendizaje y dejar recaer en ellos la tarea de dar cuenta de prácticamente todos los aspectos del trabajo (selección del reto y de los materiales, análisis de los textos, organización de la estructura del comentario, redacción, diseño de los criterios de coevaluación, etc.), los alumnos suelen valorar la mayor responsabilidad y capacidad de actuación que se les brinda, lo que se suele traducir en una mayor motivación.

Por otro lado, tal y como muestran los resultados, se ha observado que también hay alumnos que no han conseguido habituarse a esta metodología y que no han asimilado bien algunas partes del proceso, como el ajustarse al enfoque demandado por el proyecto o no realizar correctamente la coevaluación (*vid.* § 4.1). Algunas de las dificultades surgidas a lo largo del desarrollo del proyecto pueden explicar este hecho:

- La escasa implicación en el proyecto de algunos miembros del grupo hizo que algunos estudiantes tuvieran que hacerse con un mayor peso de responsabilidad del requerido y tuvieran que mediar para garantizar la colaboración de todos. Esto pudo suponer un desequilibrio entre los aportes de cada uno de los miembros en el trabajo final. Además, hubo grupos que se vieron obligados a expulsar a alguno de sus miembros por este motivo.

- El avance simultáneo de la asignatura al mismo tiempo que el desarrollo del proyecto exigió un trabajo extra de documentación al que no todos los alumnos estaban habituados. Al no haberse explicado o asimilado del todo algunos de los contenidos de las clases teóricas pertinentes para el trabajo, varios grupos alargaron demasiado la fase EXPLORA para fijar la temática de su comentario y el reto de su proyecto.

- En algunos casos, la matriculación tardía de algunos alumnos o de estudiantes de intercambio ya empezado el curso dificultó el cumplimiento del cronograma en algunos grupos y el entendimiento del proyecto, al no haber estado en la explicación inicial.

Sin embargo, en futuras aplicaciones de ECOtext, creemos que estos obstáculos pueden ser salvables o, al menos, se pueden paliar sus posibles consecuencias negativas aplicando diversas estrategias: la incorporación de los alumnos de matriculación tardía a grupos ya establecidos puede mejorar su asimilación de la naturaleza del proyecto, el refuerzo del papel del profesor como orientador y mediador en los grupos puede ayudar a solventar los conflictos entre sus miembros, o la continua revisión de recursos de análisis y fuentes documentales durante el curso ayuda a abordar el problema de las dificultades de comprensión de los contenidos.

6. CONCLUSIONES

La metodología ECO se erige como una herramienta eficaz para potenciar un correcto aprendizaje de cualquier tipo de contenido o desarrollar multitud de competencias diferentes. Su naturaleza como metodología activa y sus cimientos en el *Design Thinking* hacen de ella una herramienta versátil que se adapta a cualquier ámbito del conocimiento y en cualquier nivel de estudios. En el nivel universitario, reafirma su importancia al fomentar el desarrollo del pensamiento crítico e incentivar una mayor independencia del alumno en la resolución de tareas propias de su área.

Esta metodología la hemos aplicado al desarrollo de la competencia escrita en textos académicos propios del área de lengua española, en la que se inscriben varias asignaturas de diferentes carreras de humanidades como el Grado en Filología Hispánica, el Grado en Cine y Cultura y el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. La metodología adaptada a este objetivo propone la creación de un comentario de texto por grupos orientado a los contenidos de las distintas asignaturas y a la estipulación de un perfil profesional también relacionado con la misma área de conocimiento (asesores lingüísticos, revisores, lingüistas forenses, traductores…). A través de tres fases bien diferenciadas (EXPLORA, CREA, OFRECE), se diseñaron una serie de actividades que guiaban a los grupos en la creación de su propio comentario personal: la búsqueda del tema o del reto que se ha de abordar y la adquisición de los materiales y recursos del trabajo (EXPLORA); el análisis de los textos seleccionados, la planificación de la estructura del comentario, la redacción del trabajo y la coevaluación de los trabajos de otros grupos (CREA); la realización de la versión definitiva del trabajo y la entrega al profesor para su evaluación (OFRECE).

La aplicación de esta metodología dio unos resultados excelentes y una muestra clara de un alto grado de asimilación de las competencias propias de la escritura académica por parte de los alumnos. Su éxito en la correcta adquisición de estas competencias y en el aumento de la motivación de los alumnos en su proceso de aprendizaje nos hace plantear la posibilidad de su aplicación de forma efectiva en otras asignaturas y áreas del conocimiento.

8. REFERENCIAS

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V y Hortiguela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Chiva-Bartoll, Ó., Capella-Peris, C., y Pallarés-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física, *Revista de investigación educativa*, 36(1), 277-293. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581

Fernández Álvarez, M. (2020). Innovación universitaria. La enseñanza-aprendizaje de la fonética y fonología españolas a través del método ECO. E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L.Molina García, A. Jaén Martínez, A. H. Martín Padilla (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2085-2095). Octaedro.

González Geraldo, J.L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje-servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(4), 63-78. https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405

Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J.-J. y García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157

Montolío, Estrella (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académico*. Ariel. 3 vols.

Mora Gutierrez, J. P. (2020). Aprendizaje Basado en Retos en Lingüística, asignatura de primero del Grado de Filología Hispánica. En E. Navarro Medina y R. Porlán Ariza (Eds.). *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1402-1428). Editorial Universidad de Sevilla. http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.061

Pak, C.S. (2018). Linking Service-Learning with Sense of Belonging: a Culturally Relevant Pedagogy for Heritage Students of Spanish. *Journal of Hispanic Higher Education*, 17(1), 76-95. https://doi.org/10.1177%2F1538192716630028

Perea Siller, F. J. (2010). La competencia lingüística en el currículo universitario. J. Paricio Royo, A. I. Allueva Pinilla, F. Cruz Bello (Eds. lits.), *IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Universidad de Zaragoza [ed. en cederrón]

Perea Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 28(2), 535-558. https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/2928

Perea Siller, F. J. (2021). Consideraciones sobre el español académico: la superficie textual. A. Hernando García-Cervigón (Coord.). *Nuevos discursos en el español contemporáneo* (pp. 201-224). Visor Libros.

Perea Siller, F. J. (ed.) (2013). *Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Universidad de Córdoba.

Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una Sociología de la Relación con el Mundo*. Katz Editores.

Rubio Hurtado, M.J., Ruiz Bueno, A., y Martínez Olmo, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 221-240. https://doi.org/10.6018/rie.34.1.225131

Sánchez Contreras, M. F. y Murga Menoyo, M. Á. (2019) Place-based Education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 155-174. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295

Swanson, E., McCulley, L.V., Osman, D. J., Lewis, N. S. y Solis, M. (2019). The Effect of Team-based Learning on Content Knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 39-50. https://doi.org/10.1177%2F1469787417731201

Torner, S. y Battaner, P. (eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. IULA Documenta Universitaria

Vázquez-García, J. A. (2015). Nuevos Escenarios y Tendencias Universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501

CAPÍTULO 8

LA MEJORA DE LA LECTOESCRITURA EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL A1 MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN LAS ACTIVIDADES DE DICTADO

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos que un docente debe afrontar consiste en fomentar el interés del alumnado por la materia impartida y su involucración en la misma, pues de este modo conseguirá aumentar la motivación y, por consiguiente, que el aprendizaje sea mucho más eficaz. Este factor cobra una importancia crucial en la impartición de cualquier tipo de materia, pero se convierte en un punto clave al discurrir acerca de asignaturas eminentemente prácticas en las que hay que contar con el papel activo del alumno para el propio desarrollo de la clase y en las que la lección magistral u otras actividades menos interactivas difícilmente tienen cabida. Esto es, precisamente, lo que sucede en el aula de lenguas extranjeras y, de un modo especial, en aquellas asignaturas que suponen un primer contacto con la lengua objeto de aprendizaje.

Asimismo, un factor esencial de este tipo de materias radica en el hecho de que el docente debe hacer especial énfasis en la correcta adquisición de los elementos sobre los que se construyen las siguientes fases del conocimiento lingüístico de los estudiantes. Las lagunas en este tipo de ámbitos provocarán la frustración del discente cuando se enfrente a niveles superiores y, además, harán que el hablante arrastre errores que conciernen a estructuras básicas hasta fases de la interlengua de las que no son propios.

Precisamente la conjunción de estos dos factores es la responsable del proyecto cuyos resultados presentamos en estas páginas, que perseguía la implementación de la evaluación por pares en el aula universitaria de lengua extranjera con el fin de mejorar la adquisición de los alumnos de las estructuras propias de las materias que suponían los primeros contactos con la lengua de estudio[20].

1.1. La evaluación por pares en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras

Hoy en día existe una muy amplia variedad de instrumentos de los que el docente de lenguas extranjeras puede servirse en aras de fomentar la participación y, con ello, incrementar la motivación del alumnado en distintos estadios del proceso de aprendizaje. No obstante, la evaluación de los resultados obtenidos por los discentes es un aspecto que tradicionalmente se ha tendido a dejar al margen de esta tónica.

Más allá de lo llamativo de esta actitud para con una de las fases determinantes del proceso de aprendizaje y que, además, lo culmina, dejar al discente al margen en esta etapa puede conllevar una serie de riesgos. Entre otras cuestiones, el alumno puede percibir la evaluación como un proceso opaco y que, en la medida en que depende exclusivamente del docente, le es ajeno. Asimismo, en numerosas ocasiones, el alumno nunca llega a conocer cuáles han sido los errores que ha cometido en las pruebas de evaluación, pues no vuelve a verlas tras la emisión de la calificación que comportan[21].

La evaluación por pares o coevaluación se presenta como una estrategia muy conveniente para solucionar estos problemas. Este instrumento, que se ha definido tradicionalmente como "el momento en que los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar el desempeño o producto de sus

[20] Si bien este estudio se centra en la presentación de los resultados de la aplicación de la evaluación por pares al aula de italiano como lengua extranjera (nivel A1), en el proyecto en el que se enmarcó la experiencia también estaban involucradas una serie de asignaturas de alemán, francés e inglés. Para más detalles acerca de dicho proyecto, véase la sección 2.1.

[21] Esta situación se presenta con una especial frecuencia en la enseñanza universitaria, pues el número de alumnos que acude a las revisiones de exámenes suele ser relativamente reducido.

compañeros" (Herrera Mateus, 2015: 24), se considera una rama del aprendizaje colaborativo (Ibarra Sáiz, Gómez Rodríguez, Gómez Ruiz, 2012; Kitchakarn, 2013) y ha sido ampliamente usado en los últimos años en el aula de lengua extranjera con resultados positivos (Maiz Arévalo, 2008; Ibáñez Moreno, 2015; Ubaque Casallas, Pinilla Castellanos, 2016; Corbí Saez, Llorca Tonda, 2017).

Entre las principales ventajas que la evaluación por pares suele conllevar en el ámbito universitario, según Gessa Perera (2011: 749-752), destaca su contribución a

- Una comprensión más profunda y pormenorizada del tema abordado
- La dinamización del grupo gracias a la adopción de un rol más activo por parte del alumnado
- El desarrollo de un espíritu más crítico y argumentativo entre el alumnado
- El crecimiento de la autocrítica y al favorecimiento de un aprendizaje consciente.

No obstante, cabe destacar que la inmensa mayoría de estudios acerca de la implementación de esta modalidad de evaluación en el aula de lengua extranjera deriva de contextos en los que la lengua en cuestión es el inglés. Por lo que concierne al italiano, lengua que vertebra el presente trabajo, la situación en la que se encuentran los estudios acerca de su enseñanza como lengua extranjera aún puede calificarse como embrionaria en muchos ámbitos, tanto teóricos como prácticos[22]. En lo que se refiere a la innovación acerca de su evaluación, en cambio, en los últimos años han visto la luz una serie de publicaciones que parecen probar el interés de los estudiosos por esta parcela (Novello, 2014; Batini, 2016;

[22] A la relativa escasez cuantitativa de estudios sobre didáctica del italiano como lengua extranjera (sobre todo, si esta situación se compara con la del inglés, el francés o el español) se suma el escaso desarrollo de la oferta de materiales didácticos. Este panorama es aún más desolador si solo se tienen en consideración los textos que se pueden emplear en ámbito universitario o aquellos que persiguen la formación del estudiante en lenguajes sectoriales.

Castoldi, 2016; Greenstein, 2017; Guidali, 2018; Serragiotto, 2016a, 2016b, 2020)[23].

1.2. La lectoescritura en la enseñanza del italiano como lengua extranjera

A diferencia de lo que sucede en otras lenguas, como el inglés, la relación entre la lengua escrita y su pronunciación es unívoca y constante en italiano. Este hecho consiente que un hablante que conozca las reglas gráficas de esta lengua no tenga dificultad alguna para escribir palabras que nunca ha oído o leído con anterioridad. Al mismo tiempo, también se da el fenómeno opuesto, esto es, que un hablante con unos adecuados conocimientos de lectoescritura es capaz de leer correctamente una palabra que nunca haya oído antes[24].

Los estudios acerca de la importancia de la lectoescritura en el aula de lenguas extranjeras en general son frecuentes (Cadavid, 2008; Fernández Abril, 2015; Arvelo y Cortés, 2021). No obstante, dadas las características previamente puestas de manifiesto de la lengua italiana, las actividades de fomento de la lectoescritura, como el dictado, no solo comportan los beneficios generales inherentes a esta disciplina, sino que son un modo eficaz de que el alumno practique los contenidos fonológicos de la lengua objeto de estudio. En este sentido, se muestran como un poderoso aliado del docente, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje fonológico. Precisamente, es en estas fases iniciales donde se debe hacer un especial hincapié en aquellos grafemas o combinaciones de grafemas que corresponden a distintos fonemas en la lengua materna del alumno y en italiano.

[23] Ya a finales del siglo pasado algunos estudiosos se interesaron por la evaluación del italiano como lengua extranjera, pero abordaban esta cuestión de forma puntual y aislada (Porcelli, 1998; Varisco, 2000).

[24] En el caso del italiano, la única excepción a este fenómeno vendría dada por la acentuación, pues solo se marca gráficamente en las palabras agudas que terminan en vocal.

2. OBJETIVOS

2.1. El proyecto de innovación "EVAPAR: La evaluación por pares en lenguas instrumentales como herramienta de aprendizaje"

Las actividades que han dado origen al presente estudio se insertaron en el proyecto "EVAPAR: la evaluación por pares en lenguas instrumentales como herramienta de aprendizaje", puesto en marcha en el marco del plan de innovación docente de la Universidad de Córdoba del curso 2021-2022[25]. Los principales objetivos que se planteaba el proyecto tenían que ver con la implementación de la evaluación por pares en el aula de lengua extranjera con el fin de

- Incrementar la participación del alumnado en la fase de corrección de los ejercicios en el aula
- Concienciar al alumnado de los errores más frecuentes en las distintas asignaturas que cursan para tratar de erradicarlos
- Hacer partícipe al alumnado del proceso de evaluación y de los elementos que en él hay que tener en cuenta
- Fomentar el espíritu crítico en el análisis de los contenidos que se están estudiando.

2.2. Objetivos del presente estudio

En estas páginas se muestran los resultados que la implementación del proyecto obtuvo en las asignaturas de italiano como lengua extranjera (nivel A1), en las que la evaluación por pares se puso en práctica. En

[25] El proyecto se puso en marcha en doce asignaturas de lenguas instrumentales (de alemán, francés, inglés e italiano) de distintas titulaciones pertenecientes a las macroáreas de Ciencias Sociales y de Humanidades. Todas las materias compartían la misma carga docente (6 créditos ECTS) y eran cuatrimestrales. En lo que concierne a los niveles, las asignaturas de alemán, francés e italiano suponían los primeros contactos de los alumnos con cada lengua en cuestión y tenían por objetivo la adquisición de un nivel que oscilaba entre el A1 y el A2. Por lo que atañe al inglés, el nivel del alumnado era más alto y estaba entre un B1 avanzado y un C1.

estas materias se decidió utilizar la coevaluación para la corrección de los dictados de la asignatura.

Esta decisión se debió, en primer lugar, a que, dada la combinación de destrezas orales y escritas que el dictado conlleva, nos pareció que la observación y el análisis atento y detallado que este tipo de evaluación implica por parte del alumno podía redundar en un mayor conocimiento tanto fonético como gráfico. En segundo lugar, el contacto con los errores de otros compañeros podía despertar en el discente una mayor capacidad para evitar estructuras incorrectas frecuentes en el nivel de interlengua propio de su aprendizaje. Por último, cabe resaltar que los contenidos previos que el alumno necesita para poder evaluar de forma correcta un dictado son mucho más fácilmente identificables que los que implican actividades con una estructura más abierta o menos guiada, como redacciones o simulaciones orales, lo cual es importante en un nivel inicial[26].

3. METODOLOGÍA

Las asignaturas de las que se extrajeron los datos que se presentan en estas páginas son dos. Por un lado, Idioma Moderno I: italiano, asignatura básica de 1.º de distintas titulaciones de grado de la Universidad de Córdoba[27] y, por otro, Italiano, optativa de 3.º y de 4.º del Grado en Turismo de la Universidad de Córdoba[28]. Con respecto a la puesta en marcha de la coevaluación, conviene destacar una serie de aspectos.

---

[26] A estos efectos cabe decir que, en un principio, se trató de aplicar la coevaluación a la corrección de ejercicios de producción escrita y de producción oral pero, tras las primeras experiencias, se descartó la idea.

[27] En concreto, se trata de los grados en Cine y Cultura, Estudios Ingleses, Filología Hispánica y Gestión Cultural.

[28] En ambos casos, se trata de asignaturas cuatrimestrales, con una carga docente de 6 créditos ECTS, que implican el primer contacto que el alumnado tiene con la lengua italiana. El número de matriculados en Idioma Moderno I: Italiano era de 93, mientras que en la asignatura Italiano está limitado a 25, por tratarse de una materia optativa. Cabe resaltar que el proyecto se ha implementado durante el curso académico 2021-2022 y que, como consecuencia del Covid-19, las clases del primer cuatrimestre se impartieron en modalidad híbrida durante un mes. Este hecho afectó a la docencia de Idioma Moderno I, pero no a la de Italiano.

En primer lugar, de forma previa a las actividades, se llevó a cabo una sesión informativa al alumnado en la que se dieron las instrucciones sobre cómo llevar a cabo la coevaluación, así como una rúbrica y una breve guía con los aspectos más importantes del proceso y las normas de forma y contenido que había que respetar durante el mismo.

En segundo lugar, cabe destacar que se llevaron a cabo diez dictados a lo largo de todo el curso que se corrigieron siguiendo este mecanismo. En todos los casos, estos ejercicios se hacían en horario de clase. Tras ello, el docente los asignaba al azar a los alumnos para que los corrigiesen de cara a la siguiente sesión según la rúbrica que se les había facilitado.

En tercer lugar, los alumnos entregaban al docente los ejercicios corregidos y este verificaba que las indicaciones que contenían eran correctas y pertinentes. Posteriormente, la corrección final de cada uno de los textos se devolvía tanto al autor del dictado como al alumno corrector.

Para finalizar, el docente exponía en clase los fallos más frecuentes observados tanto en los dictados como en sus correcciones, los aclaraba y debatía con el alumnado sobre posibles dificultades que las estructuras en cuestión pudiesen conllevar.

Una vez concluidas las asignaturas, los alumnos respondieron a un cuestionario con preguntas acerca de su experiencia con el empleo de este tipo de estrategia de evaluación, que resultó ser positiva[29]. No obstante, en aras de obtener una visión más objetiva de los beneficios de la implementación de la coevaluación, se muestran en el siguiente epígrafe una serie de datos acerca de los resultados obtenidos en las actividades sometidas a la evaluación por pares.

[29] El cuestionario se diseñó sobre la base de una escala de Likert, incluía 17 preguntas acerca de la motivación y del aprendizaje derivados del proyecto y trataba de recoger la opinión del alumno tanto en los casos en los que evaluaba las tareas de otros compañeros como cuando él era evaluado. Se recibieron 97 respuestas. La cuestión "Puntúe del 1 al 5 cuánto cree que las actividades basadas en la evaluación por pares han mejorado su motivación en la asignatura" obtuvo una puntuación media de 3,87. En cambio, el ítem "Puntúe del 1 al 5 cuánto cree que las actividades basadas en la evaluación por pares han mejorado su rendimiento académico en la asignatura" alcanzó una puntuación media de 4,26.

4. RESULTADOS

Si nos ceñimos al ámbito de la lectoescritura, el aspecto fundamental que llama la atención en los dictados es la tendencia a la disminución de errores entre el alumnado a medida que la asignatura avanza. Para ilustrar esta tendencia, nos serviremos de una serie de gráficos que recogen los datos procedentes de las actividades realizadas. No obstante, antes de exponerlos, es necesario aclarar algunos aspectos.

En primer lugar, la configuración de todos los dictados que se realizaron a lo largo de la asignatura fue similar. Todos ellos tenían una extensión de entre 120 y 200 palabras e incluían casi exclusivamente palabras o expresiones que el alumno ya había visto en el material empleado en clase.

En segundo lugar, el texto de cada dictado se configuraba de modo que fuese incluyendo contenidos fonéticos vinculados a las cuestiones gramaticales y a las situaciones comunicativas vistas en las clases anteriores a la realización del ejercicio.

En tercer lugar y por lo que concierne a la exposición de los resultados, en las tablas y los gráficos solo se recogen los errores que tienen que ver con cuestiones de lectoescritura, esto es, con la incorrecta plasmación gráfica de determinados segmentos fónicos. En aras de ofrecer datos homogéneos para todas las pruebas realizadas, las cifras indican el porcentaje de errores calculado sobre el total de palabras que conforman cada dictado.

El primer dato llamativo se extrae si se comparan los resultados de los dictados realizados durante el curso 2021-2022 (en que el proyecto de coevaluación se llevó a cabo) con los de los cursos 2018-2019 y 2017-2018[30], véase la tabla 1.

[30] Se han tenido en cuenta los cursos académicos 2018-2019 y 2017-2018 porque en ambos se llevaron a cabo los mismos dictados en ambas asignaturas. Hemos optado por ignorar los cursos 2019-2020 y 2020-2021 como consecuencia de las anomalías que el Covid-19 supuso en la enseñanza universitaria.

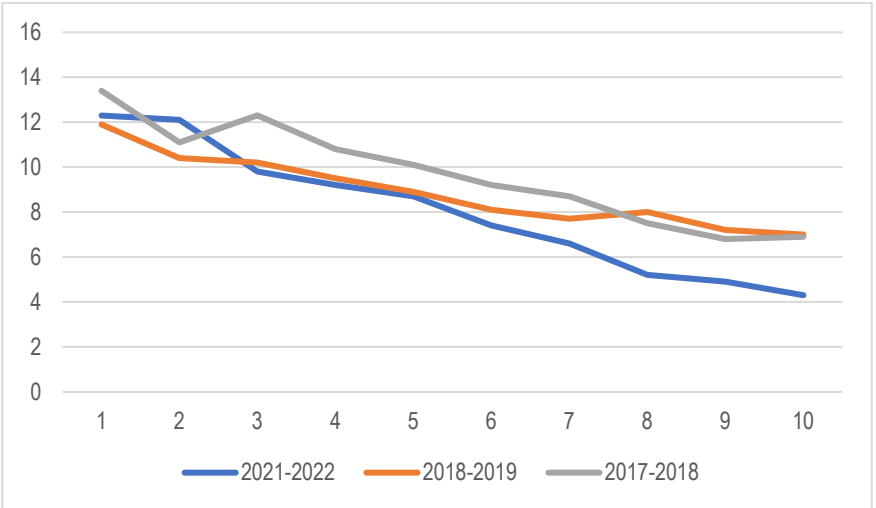
TABLA 1. *Porcentaje de segmentos erróneos en términos de lectoescritura en los diez dictados llevados a cabo en las materias objeto de estudio en los cursos académicos 2021-2022, 2018-2019 y 2017-2018*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2021-2022	12,3	12,1	9,8	9,2	8,7	7,4	6,6	5,2	4,9	4,3
2018-2019	11,9	10,4	10,2	9,5	8,9	8,1	7,7	8	7,2	7
2017-2018	13,4	11,1	12,3	10,8	10,1	9,2	8,7	7,5	6,8	6,9

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, en el curso 2021-2022 hay dos factores de primer orden que no se presentan en los otros dos períodos analizados. Por un lado, es el único curso en el que la disminución de la presencia de errores es constante a medida que se van repitiendo los dictados y no hay ningún repunte, lo que parece indicar que el alumnado ha ido adquiriendo un conocimiento más sólido por lo que concierne a la lectoescritura que en cursos anteriores. Por otro lado, si se tiene en cuenta el punto de partida que suponen los resultados del primer ejercicio y el de llegada que implican los del 10.º, el margen de corrección de los errores a lo largo de la asignatura ha sido el más elevado de los tres períodos. En efecto, los errores se han disminuido 8 puntos frente a los 4,9 del curso 2018-2019 y a los 6,5 del 2017-2018. Esta progresión se puede observar con más claridad en el gráfico 1:

***GRÁFICO 1**. Tendencia de la aparición de segmentos erróneos en términos de lectoescritura en los dictados llevados a cabo en las materias objeto de estudio en los cursos académicos 2021-2022, 2018-2019 y 2017-2018*



Fuente: elaboración propia

No obstante, la disminución de los errores que se observa en los dictados en el curso 2021-2022 no se circunscribe exclusivamente a este ámbito, sino que el nivel ortográfico de los alumnos de este curso es muy superior al de los años precedentes más allá de los ejercicios de lectoescritura propiamente dichos. Así, para ver hasta qué punto los resultados aquí presentados acerca de las cuestiones ortográficas se circunscribían exclusivamente a los dictados, hemos examinado el apartado de expresión escrita de las tres pruebas objeto de evaluación de los tres cursos académicos que se han tenido en cuenta en la tabla 1 y en la gráfica 1[31]. De este barrido, se han extraído los datos recogidos en la tabla 2.

[31] Estas tres pruebas de evaluación consisten en dos exámenes parciales sin carácter eliminatorio y un examen final. Por lo que concierne a este último, se han tenido en cuenta los datos de las dos convocatorias ordinarias de examen, ignorando los de las extraordinarias. Esta decisión se debe a que una parte significativa del alumnado que suele concurrir a las convocatorias extraordinarias de examen no ha asistido con regularidad a clase, luego no supone un grupo de análisis fiable para la evaluación de la efectividad de cualquier actividad que se lleve a cabo en el aula. En el apartado de expresión escrita, el alumno debe redactar un texto de entre 120 y 150 palabras vinculado tanto gramatical como léxicamente a los contenidos vistos en la asignatura. La redacción se evalúa teniendo en cuenta tanto la medida en que el alumno

TABLA 2. *Porcentaje de segmentos erróneos en términos ortográficos en el apartado de expresión escrita de las pruebas de evaluación de las materias objeto de estudio en los cursos académicos 2021-2022, 2018-2019 y 2017-2018*

	2021-2022	2018-2019	2017-2018
Prueba 1	12,1	16	14,8
Prueba 2	9,3	14,9	12,7
Examen final	7,7	13,8	12,1

Fuente: elaboración propia

Cabe decir con respecto a estos resultados que es normal que el índice de errores sea superior al del apartado de dictado, pues en este último el alumno debe transcribir lo que oye mientras los ejercicios de expresión escrita dependen exclusivamente de sus conocimientos. Asimismo, somos perfectamente conscientes de que, precisamente por este hecho, los datos que arrojan las redacciones del alumnado no pueden emplearse para juzgar su grado de conocimiento de cuestiones de lectoescritura. En efecto, los errores ortográficos presentes en los apartados de expresión escrita, por lo general, no suelen deberse a confusiones o tergiversaciones por parte del alumno en la pronunciación de las palabras que escribe, sino que en ellos influyen otro tipo de motivos (por ejemplo, el trasvase de grafías de la lengua materna o de otras lenguas estudiadas al italiano).

En cualquier caso, creemos que la mejora cuantitativa que el curso 2021-2022 presenta en la tabla 2 con respecto a los otros dos períodos recogidos puede deberse al contacto con la forma escrita de la lengua y al análisis minucioso de esta que las actividades de coevaluación en los dictados conllevan.

responde a la cuestión que se le pide como sobre la base de la fluidez y de la precisión gramatical, léxica y ortográfica del texto que compone. Los datos aquí reflejados indican el porcentaje de unidades ortográficamente incorrectas que, de media, los ejercicios de expresión escrita contienen en los distintos cursos académicos.

5. DISCUSIÓN: SOBRE LA VINCULACIÓN DE LOS DATOS DEL CURSO 2021-2022 Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARES EN EL AULA

Una pregunta obligada llegado este punto es si la mejora en el rendimiento académico por lo que concierne a cuestiones ortográficas guarda una relación directa con la implementación del proyecto y de la coevaluación en el aula o se debe a otro tipo de factores. En este sentido, huelga decir que las características de cada grupo de alumnos son extremadamente heterogéneas, que estas varían de año a año y que difícilmente son extrapolables de un período a otro.

Para tratar de arrojar luz sobre esta cuestión, hemos decidido seguir incluyendo en los próximos cursos académicos las actividades de evaluación por pares aplicadas a los ejercicios de lectoescritura en las dos asignaturas objeto de estudio de estas páginas. Con ello, pretendemos recabar una cantidad de datos suficiente que nos permita determinar si la situación del curso 2021-2022 presenta un *unicum* o si, por el contrario, la tendencia de disminución de errores que se muestra en el gráfico 1 se consolida en el tiempo. Si esto sucediese, sería difícil que tras la mejora global del rendimiento no estuviese la implementación de las actividades coevaluadoras.

6. CONCLUSIONES

Si bien, como acabamos de decir, los datos que el presente estudio recoge se limitan a una experiencia que se ha llevado a cabo durante un único curso académico, la mejora de los resultados del alumnado en materia ortográfica que muestran las tablas y el gráfico serían motivo suficiente para considerar seriamente la inclusión permanente de la evaluación por pares en el aula de italiano como lengua extranjera de nivel A1. Asimismo, no hay que olvidar que las cuestiones de lectoescritura suponen una cierta dificultad para los discentes de italiano en sus primeras fases, sobre todo, por la disimetría que algunos segmentos muestran con respecto a otras lenguas, entre las que se encuentra el español. En este sentido, debe acogerse de buen grado en el aula cualquier actividad que ayude a solventar estos problemas iniciales y a aportar una conciencia

lingüística que permita colmar las lagunas que puedan presentarse en etapas futuras del aprendizaje.

Otra cuestión reseñable a favor de la implementación de la coevaluación en el aula es la favorable acogida que este tipo de actividades tienen entre el alumnado, tanto por lo que se ha desprendido del juicio que los discentes han emitido en los cuestionarios de evaluación del proyecto (véase la nota 10) como por el hecho de que la puesta en marcha de esta modalidad evaluadora los ayuda a conocer de primera mano y a entender cuáles son los criterios que se tendrán en cuenta en las pruebas de evaluación de la asignatura de las que, en parte, depende la calificación final que obtengan en la misma.

En definitiva, al menos sobre la base de la experiencia descrita en estas páginas, creemos que las ventajas de la evaluación por pares en el aula de italiano como lengua extranjera de nivel A1 compensan cualquier defecto que esta modalidad evaluadora pueda tener.

7. REFERENCIAS

Arvelo Arbelo, J. (2021). La enseñanza de a lectoescritura en inglés como lengua extranjera: el método Jolly Phonics. Universidad de La Laguna.

Batini, F. (2016). Insegnare e valutare per competenze. Loescher.

Cadavid, T. (2008). El requisito de lengua extranjera y la lectoescritura en la universidad. Revista iberoamericana de educación, 44 (7), 1-3.

Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Carocci.

Corbí Sáez, M. I. y Llorca Tonda, M. A. (2017). Enseñanza-aprendizaje de lenguas, literaturas y culturas extranjeras, evaluación formativa y plataformas e-learning. En Antolí Martínez, J. (Ed.), Memorias del programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria (pp. 2060-2076). Universidad de Alicante.

Fernández Abril, E. (2015). Técnicas de lectoescritura en lengua extranjera. Universidad de Valladolid.

Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. Revista de educación, 354, 749-764.

Greenstein, L. (2017). La valutazione formativa. Utet.

Guidali, M. G. (2018). Strumenti didattici complementari al manuale per l'apprendimento dell'italiano e suggerimenti per un'adeguata gestione e valutazione degli esami di certificazione. Universidad de Salamanca.

Herrera Mateus, C. (2015). Aprendizajes y dificultades en la evaluación por pares en una clase de inglés como lengua extranjera a través de correo electrónico. Voces y silencios, 6 (2), 24-42.

Ibáñez Moreno, A. (2015). La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. Verbeia: Journal of English and Spanish Studies, 0, 75-99.

Ibarra Sáiz, M.S., Gómez Rodríguez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. Revista de educación, 359, 206-231.

Kitchakarn, O. (2013). Peer feedback through blogs: An effective tool for improving students' writing abilities. Turkish Online Journal of Distance Education, 14 (3), 152-164.

Maiz Arévalo, C. (2008). Peer-assessment in the ESL classroom: a practical Project. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 9, 127-138.

Novello, A. (2014). La valutazione delle lingue straniere e seconde nelle scuole. Ca' Foscari.

Porcelli, G. (1998). Educazione linguistica e Valutazione. Petrini.

Serragiotto, G. (2016a). Nuove frontiere nella valutazione linguistica, EL.LE Educazione Linguistica. Language Education, 5 (2), 153-188.

Serragiotto, G. (2016b). La valutazione degli apprendimenti linguistici. Bonacci-Loescher.

Serragiotto, G. (2020). Aspetti e particolarità nella valutazione. Lend, XLIX, 12-19.

Ubaque Casallas, D. y Pinilla Castellanos, F. S. (2016). Argumentation Skills: A Peer Assessment to Discussions in the EFL Classroom. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 18 (2), 111-123.

Varisco, B. M. (2000). Metodi e pratiche della valutazione. Guerini.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES* SOBRE LAS ORACIONES COPULATIVAS CON *LO* DE CARÁCTER VALORATIVO [*LO BUENO ES QUE* + INDICATIVO/SUBJUNTIVO]: NUEVAS FRONTERAS GRAMATICALES Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

FABIO LOPORCARO
Universidad de Granada y Universidades de Génova y Turín

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA
Universidad de Granada

MARÍA FELISA BERMEJO CALLEJA
Universidad de Turín

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se centra en las oraciones copulativas de carácter valorativo encabezadas por el artículo neutro. Estas presentan unas estructuras básicas del tipo <*lo* + adjetivo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (a) o <*lo que* + verbo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (b). Véanse los siguientes ejemplos que aporta la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) (RAE y ASALE, 2009):

(1) Lo raro es que no {vi ~ viera} huellas (p. 3587).

(2) Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga} caso (p. 3585).

En este marco, el concepto de valoración (Nowikow, 1995) abarca todos aquellos adjetivos y verbos que expresan reacciones anímicas y toda forma de enjuiciamiento. Así, sobre la base de la categorización de Bermejo Calleja (2020, p. 39-40), podemos encuadrar en esta clase semántica adjetivos como *bueno*, *curioso*, *extraño*, *lógico*, *malo*, *mejor*,

normal, *peor*, etc.; y verbos como *aburrirse de*, *alegrarse de*, *consolar*, *dar pena*, *divertir*, *doler*, *encantar*, *preocupar*, etc.

Como puede comprobarse en los ejemplos (1) y (2), cuando uno de estos adjetivos o verbos es introducido por *lo* en una oración copulativa, el verbo subordinado (Vs) admite tanto el indicativo como el subjuntivo. En cambio, ello no se produce, por lo general, si la estructura de la oración valorativa es <*ser* + adjetivo + *que* + subjuntivo> (c) o <verbo + *que* + subjuntivo> (d) (NGLE, 2009; Bermejo Calleja, 2020)[32], como en los siguientes ejemplos extraídos de la NGLE (2009):

(3) Era raro que alguien denunciase a un compañero (p. 3547).

(4) ¡Adoro que me hayáis invitado! (p. 3542)

Ahora bien, con relación al funcionamiento informativo de las oraciones valorativas de tipo (a) y (b), existen teorías sintácticas y modales que se excluyen mutuamente. A este respecto, recientes hallazgos en lingüística aplicada (Loporcaro *et al*, en prensa) han proporcionado una primera solución concluyente a este problema descriptivo. De tal manera, este estudio pretende determinar cómo dicho problema se ha manifestado en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Para ello, se analiza la obra de referencia principal para la creación de contenido didáctico, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006).

1.2. Problema descriptivo

Las teorías contrastantes que se presentarán se fundamentan en los conceptos de tema y rema, por lo que es importante partir de su definición:

> Se llama tradicionalmente información conocida o información temática (también *tema*, *soporte*, *apoyo*, *apoyatura* y *fondo*, o *fondo común*, entre otras denominaciones) aquella que el hablante supone conocida por el interlocutor, tanto si ha sido presentada expresamente como si no es así. Se suele denominar, en cambio, *información nueva* o *información remática* (también *rema*, *aporte*, *figura* o *comentario*, igualmente entre otros

[32] Existen algunas "escasas excepciones" (NGLE, 2009, p. 3541) a este uso exclusivo del subjuntivo. Sin embargo, profundizar esta cuestión queda al margen de nuestros objetivos, pues para ello se remite al § 25.5b de la NGLE (2009). En este sentido, la mención de las estructuras de tipo (c) y (d) es aquí necesaria para contrastarlas con las de tipo (a) y (b).

> términos) la que se proporciona como relevante en alguna situación discursiva para completar la información temática. El tema constituye, por tanto, la base sobre la que se apoya la información que se presenta como nueva (NGLE, 2009, p. 5520-5221).

Sobre la base de estas nociones, es posible leer las diversas teorías informativas inherentes a las oraciones valorativas con lo. En este sentido, respecto a las implicaciones del modo en las oraciones de tipo (a), en la NGLE (2009) se sostiene que:

> El que dice *Lo raro es que no vi huellas* (ejemplo de Caballero Bonald citado en el apartado precedente) presenta como novedad ese hecho, a la vez que predica de él su extrañeza. La oración subordinada en indicativo expresa, por tanto, el contenido de una aserción. Si se hubiera dicho *Lo raro es que no viera huellas*, el hablante habría expresado su sorpresa por cierta información que presentaría implícitamente como parte del trasfondo del discurso, por tanto, como si fuera compartida por su interlocutor (§ 25.6l, p. 3586-7).

Similarmente, en lo concerniente a las construcciones (b) —que forman parte de las estructuras definidas copulativas enfáticas (NGLE, 2009, § 25.6h) o ecuacionales (Alarcos Llorach, 1994, § 362 y § 400)—, se afirma:

> La diferencia de significado que se obtiene en pares como *Lo que me molesta es que no me {hace ~ haga}* caso es leve, pero perceptible. Cabe pensar que con esta perífrasis se logra, en la lengua general, el mismo contraste que en ciertas variedades del español americano se consigue sin ella, ya que —como se acaba de recordar— algunos hablantes admiten la variación modal en *Me molesta que no me {hace ~ haga} caso*. Estos hablantes no precisan, pues, la fórmula de relieve para resaltar que la subordinada en indicativo constituye la información que desean presentar como nueva. La mayor parte de los hispanohablantes necesitan, en cambio, la perífrasis para expresar este matiz, ya que, en su ausencia, el verbo de afección (*molestar*, en este caso) es el que aporta la información nueva, mientras que la subordinada en subjuntivo aporta la que pertenece al trasfondo del discurso (§ 25.6i, p. 3585).

De esta manera, dicha teoría postula una asociación *indicativo-rema y subjuntivo-tema*, por lo que las funciones informativas variarían de acuerdo a la selección modal. Cabe destacar, además, que este planteamiento tiene una larga tradición en la literatura lingüística, ya que es defendido por varios autores pioneros (Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963).

En lo que atañe a las teorías sintácticas, por otra parte, podemos hacer referencia al § 14.9o de la NGLE (2009), en el que, respecto a las estructuras de tipo (a), se afirma:

> En las oraciones atributivas que contienen un sujeto oracional es muy frecuente colocar el artículo *lo* al frente del atributo antepuesto al verbo para convertirlo en tema, y situar al sujeto como elemento remático […]. Así, frente a *Es justo que se le recompense*, donde el atributo es el rema de la oración, se obtiene *Lo justo es que se le recompense*, donde la construcción con *lo* es segmento temático de la oración, como en los ejemplos siguientes: […] *Lo gracioso es que lo conseguí, y exactamente gracias a los motivos aducidos* (Azúa, Idiota); […] *Lo grave es que después lo olvide todo y se sumerja en una amnesia integral* (Sinán, Plenilunio) (p. 2049).

De este modo, esta teoría supone que la información temática siempre está constituida por el segmento con *lo* de la oración. Por otra parte, el sujeto oracional —es decir, la subordinada— siempre representaría la información remática, independientemente del modo de su verbo. En efecto, los ejemplos que aporta la NGLE (2009) presentan Vs tanto en indicativo como en subjuntivo.

Respecto a las construcciones de tipo (b), en cambio, estas son estudiadas desde un punto de vista estructural en el § 40.10 (p. 5622-5633) de la NGLE (2009). Así, en este, se mantiene que las oraciones copulativas enfáticas se caracterizan por presentar tres constituyentes: [1] el verbo ser, [2] una oración de relativo sin antecedente expreso y [3] un segmento focal. En este sentido, en consonancia con esta definición, en la oración *Lo que me molesta es <u>que no me {hace ~ haga} caso</u>* (2) el segmento subrayado representaría el componente [3]. Ahora bien, es importante llamar la atención sobre el vínculo entre las nociones de *foco* y *rema*. En efecto, en la NGLE (2009), se sostiene que "los focos son segmentos que se resaltan o se ponen de relieve en el interior de un mensaje" (p. 5559-5560) y "constituyen toda la información remática, o bien la parte central de ella". (p. 5560). De esta manera, la oración subordinada de (2) siempre constituiría el elemento focal o el rema independientemente del modo de su verbo.

En resumen, las teorías estructurales relativas a las oraciones valorativas con *lo* plantean una asociación *principal-tema* y *subordinada-rema*, sin

importar el modo del Vs. Dicha asociación es defendida, de igual manera, en otras referencias pioneras (Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4).

De esta manera, es posible afirmar que existe una incompatibilidad descriptiva puesto que, por un lado, unas teorías plantean una variación en la distribución de las funciones de tema y rema de acuerdo con el modo del Vs (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963). Por otro, las teorías sintácticas excluyen el aporte de la alternancia modal al plano informativo planteando una distribución fija que se refleja en la asociación *principal-tema* y *subordinada-rema* (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; § Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4).

En este marco, el estudio de corpus de Loporcaro *et al* (en prensa) proporciona una primera respuesta sólida a este problema gramatical. Dicha investigación se basa en 4222 ocurrencias de oraciones valorativas con *lo* y en ella se determinan los porcentajes de inducción modal de 137 adjetivos y 93 verbos. Los resultados demuestran que con la mayoría de estos se tiende a usar con exclusividad un modo u otro. Por ejemplo, en 355 de 366 oraciones con *Lo malo es que* el Vs se conjuga en indicativo, y en 120 de 120 oraciones con *Lo lógico es que* el Vs está en subjuntivo. De esta manera, se diagnostica un proceso de simplificación del paradigma modal que tan solo es compatible con la asociación *principal-tema* y *subordinada-rema* (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4). Efectivamente, dicho proceso de simplificación, que técnicamente se define *gramaticalización* (Lehmann, 2015), es impulsado por la ausencia de implicaciones pragmáticas de la selección de indicativo y subjuntivo —que es la situación contemplada por las teorías sintácticas. De este modo, la alternancia en oraciones como *Lo raro es que no {vi ~ viera} huellas* constituiría un sistema antieconómico, ya que se dispondría de dos formas para expresar el mismo valor comunicativo. Así, con el tiempo, por el principio de economía lingüística (Paredes Duarte, 2008), dicho sistema tiende a

reducirse hasta presentar un solo recurso lingüístico para la expresión de cierto valor.

Sin embargo, según las conclusiones de Loporcaro *et al* (en prensa), la alternancia modal en las oraciones con *lo* tendría valores semánticos con aquellos adjetivos que pueden inducir una interpretación no factual del Vs; esto es, la acción de dicho verbo se presenta como algo que no se ha constatado o verificado (NGLE, 2009). En este sentido, ello se produce sobre todo con adjetivos o verbos que aparte de ser valorativos pueden expresar también deseo, intención o influencia —es decir, verbos o adjetivos volitivos. Véanse los ejemplos que se aportan en Loporcaro *et al* (en prensa):

(5) Me quiero casar contigo, **lo mejor** [lo que quiero] es que me **saques** de aquí y que **huyamos** todos una noche.

(6) **Lo mejor** es que me **olvidé** de que era una historia real, es lo que a mí me parece más alucinante.

(7) **Lo importante** [lo que deseo] es que **vaya** todo bien, aunque no voy a ocultar que desde luego sería un sueño poder jugar la fase de ascenso con mi equipo.

(8) Todo eso ya ha pasado. **Lo importante** es que ahora **estás** aquí.

Así, en la oración (5) puede comprobarse que las acciones de *sacar* y *huir* no se han producido en el momento de la enunciación, por lo que pueden presentarse como algo deseado. De esta manera, *lo mejor* puede parafrasearse con *lo que quiero*, y los Vs de esta oración se conjugan en subjuntivo. Por otra parte, esto no se aplica a la oración (6), en la que la acción de olvidarse es algo que el hablante ha constatado en el momento de la enunciación. Por ende, la acción del Vs se está simplemente valorando, y aquí no se aplica la paráfrasis con verbos o adjetivos volitivos; de ahí que se use el indicativo. Todo ello es aplicable, de la misma manera, a los ejemplos con *importante*[33].

[33] Las conclusiones relativas a la gramaticalización del modo en las oraciones valorativas con *lo* son aquí presentadas de forma general, en consonancia con el corte didáctico de este estudio. Para profundizar el tema desde un enfoque lingüístico se remite a Loporcaro *et al* (en prensa).

1.3. Implicaciones didácticas del problema descriptivo

Ha de considerarse que, hasta la publicación de los resultados de Loporcaro *et al* (en prensa), el hecho de que las teorías modales (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963) y aquellas estructurales (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4) se excluyan mutuamente ha implicado un obstáculo para la elaboración de manuales y gramáticas de ELE. Efectivamente, en la fase de preparación de su contenido se ha tenido que afrontar el problema de qué teoría incorporar. De ahí que en la actualidad sea posible una situación en la que diversos materiales didácticos incorporen nociones distintas con relación a las oraciones valorativas con *lo*. En otras palabras, diferentes alumnos estarían adquiriendo conceptos distintos. De la misma manera, ha de plantearse la posibilidad de que una teoría haya gozado de mayor respaldo respecto a la otra, lo cual implicaría que el material didáctico presente en el mercado sigue una tendencia unitaria. Si así fuera, de todos modos, existiría el problema de averiguar si tal teoría es aquella que refleja la realidad lingüística sincrónica determinada por Loporcaro *et al* (en prensa). Por añadidura, no es de excluir que las editoriales, sin contar con una solución concluyente respecto al problema descriptivo aquí presentado, lo hayan eludido evitando incorporar en sus producciones conceptos relacionados a las oraciones valorativas con *lo*. En este caso, ello generaría incertidumbre en los aprendices a la hora de utilizar estas estructuras.

En este marco, el primer paso que la investigación ha de cumplir, para conocer cuál es la situación que se está produciendo entre aquellas que se acaban de plantear, es analizar la obra de referencia principal para la creación de material de ELE: el PCIC (2006). Como se explica en su contraportada, en efecto, dicha obra ofrece “la descripción y el análisis del material lingüístico que una adecuada planificación curricular requiere”.

1.4. Estructura del PCIC

Antes de adentrarse en dicho análisis, es preciso entender la estructura de la obra. Esta se compone de tres volúmenes (Vol. A, B, C) en función de los niveles establecidos por el MCER (Consejo de Europa, 2001): básicos (A1-A2 o acceso y plataforma), intermedios (B1-B2 o umbral y avanzado) y avanzados (C1-C2 o dominio operativo eficaz y maestría). Cada volumen se divide en apartados que abordan el contenido lingüístico a través de diversas perspectivas. Dichos apartados están estrechamente relacionados y presentan remisiones internas entre ellos. Esta última característica constituye un pilar fundamental de la obra puesto que le confiere coherencia a la presentación de su contenido. En este sentido, cada patrón oracional es descrito en diferentes apartados según su base sintáctica, el uso del modo y los tiempos verbales que implica, así como las funciones semánticas y pragmáticas que puede desempeñar.

Así pues, se ha de partir del hecho de que las oraciones valorativas con *lo* presentan cuatro constituyentes principales; es decir, la selección modal, el concepto de semántica valorativa —que, como se ha explicado antes, puede solaparse al de volición y más en general, al de no factualidad—, la estructura sintáctica con el determinante neutro y las nociones de *tema* y *rema*. En vista de ello, nuestro análisis se delimitará a aquellos apartados que incorporan uno o más de dichos constituyentes: *Gramática* (§ 2), *Funciones* (§ 5) y *Tácticas y estrategias pragmáticas* (§ 6).

En concreto, en el apartado *Gramática* (§ 2) —que se fundamenta principalmente en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 2000)—, son de interés las subsecciones *Tiempos verbales de subjuntivo* (§ 9.2) y *Oraciones compuestas por subordinación* (§ 15). En lo que atañe al primero, en él se tratan los tiempos del subjuntivo que los aprendices han de saber utilizar en determinadas construcciones y cumpliendo ciertas funciones semántico-pragmáticas. En el segundo, por otro lado, se describen los patrones sintácticos que los discentes deben llegar a dominar en relación con diversos modos, tiempos verbales y funciones. Más específicamente, se examinará el epígrafe *Oraciones*

subordinadas sustantivas (§ 15.1). Esto es así porque el fragmento subordinado tras las estructuras con *lo* constituye una sustantiva.

En lo concerniente al apartado *Funciones* (PCIC, 2006, § 5), este describe "el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc." (Vol. B, p. 175). En este sentido, este apartado es de interés en tanto que brinda directrices respecto a cómo expresar valoración a través de diversos patrones oracionales y en qué tiempos y modos verbales. En concreto, se considerarán las subsecciones *Valorar*[34] (§ 2.4) y *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (§ 3). Esta última, a su vez, consta de treinta epígrafes, y cinco de estos no se refieren al concepto de valoración, sino al de volición, representando la parte *deseos* del título de la subsección.

Por último, en el apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas* (PCIC, 2006, § 6) se ilustran las estrategias que el alumno "puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto" (p. 279, Vol. B). En particular, son de interés para el presente estudio los epígrafes *Rematización* (§ 1.4.1) y *Tematización* (§ 1.4.2), ya que las funciones informativas constituyen el núcleo del problema relativo a las teorías mutuamente excluyentes descritas anteriormente.

2. Objetivos

El objetivo del presente estudio es analizar críticamente el PCIC (2006) para:

- Determinar cómo en sus directrices se manifiesta el problema descriptivo constatado;

[34] Es preciso remarcar que aquí el término *valorar* es utilizado para indicar la categoría semántica que Bermejo Calleja (2020, p. 40) define *Juicios de valor*, que incorpora verbos como *ser bueno*, *ser malo*, *ser mejor*, *ser peor*, etc. Por otra parte, la sección *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (PCIC, 2006, § 3) engloba la categoría de *Reacción emotiva* (Bermejo Calleja, 2020), que incluye verbos como *gustar*, *encantar*, *avergonzarse de*, *molestar*, *fastidiar*. Es fundamental recordar, en este marco, que nuestro uso del término *valoración*, siguiendo a Nowikow (1995), es más abarcador —sobre todo por un criterio operativo—, en el sentido de que incluye estas dos categorías semánticas.

- Diagnosticar la eventual necesidad de actualización de los contenidos de la obra de acuerdo con los últimos hallazgos de la lingüística aplicada;
- Sentar las bases para futuras investigaciones relativas a los contenidos de los manuales y las gramáticas de ELE presentes en el mercado.

3. METODOLOGÍA

3.1. VARIABLES DE ESTUDIO

3.1.1. Niveles

Se ha excluido el análisis de los niveles básicos ya que en ellos no se prevé la adquisición ni de estructuras sintácticamente complejas ni de la alternancia modal, que son los componentes fundamentales de las oraciones valorativas con *lo*.

3.1.2. Criterios de coherencia

Con relación a los niveles intermedios y avanzados, se han estudiado las subsecciones de interés del PCIC (2006) para determinar si en estas los constituyentes de las oraciones valorativas con *lo* son presentados con coherencia. De esta manera, se ha considerado si:

1. En el epígrafe *Tiempos verbales de subjuntivo* (§ 9.2) del apartado *Gramática* (§ 2), la alternancia modal se presenta en relación a la valoración en las estructuras de tipo (a) y (b);
2. En el epígrafe *Oraciones subordinadas sustantivas* (§ 15.1) de *Gramática* (§ 2), son contempladas las estructuras copulativas con *lo* y si estas están vinculadas al concepto de valoración y su inducción modal;
3. En las subsecciones *Valorar* (§ 2.4) y *Expresar gustos, deseos y sentimientos* (§ 3) del nivel *Funciones* (§ 5), la expresión de la valoración está prevista en las construcciones (a) y (b) y se relaciona con la alternancia modal;
4. En las subsecciones *Rematización* (§ 1.4.1) y *Tematización* (§ 1.4.2) del apartado *Tácticas y estrategias pragmáticas* (§ 6)

se mencionan las estructuras encabezadas por el artículo neutro y la selección modal.

3.2. Proceso

La obra se ha analizado de forma manual debido al corte cualitativo de los datos.

4. RESULTADOS

4.1. Contenidos

4.1.1. Niveles intermedios

Gramática / Tiempos verbales de subjuntivo

En cuanto al nivel umbral, en él se prevé únicamente la adquisición del presente del subjuntivo, que se relaciona con el concepto de valoración en las oraciones de tipo (c), como *Es bueno que estudies* (PCIC, 2006, Vol. B, p. 81). Sin embargo, no hay referencias a las construcciones con *lo*.

Por lo que respecta al nivel B2, todos los tiempos del subjuntivo están contemplados. Su uso se presenta en relación con diferentes estructuras complejas y valores. No obstante, no hay referencia a la expresión de la valoración ni a estructuras encabezadas por el determinante neutro.

Gramática / Oraciones subordinadas sustantivas

Tanto en el nivel B1 como en el B2 no se hace referencia ni a las construcciones de tipo <*lo* + adjetivo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (a) ni a aquellas como <*lo que* + verbo + *ser que* + indicativo/subjuntivo> (b). Sin embargo, se presentan las oraciones de tipo (c) y (d) con relación a la valoración y su inducción del modo subjuntivo.

Funciones / Valorar y expresar gustos, deseos y sentimientos

En lo concerniente al nivel umbral, la expresión de la valoración se prevé mayormente en las oraciones de tipo (c) y (d) y en función de su inducción del subjuntivo en estos patrones estructurales. Con relación a

las oraciones con *lo*, tan solo hay dos ejemplos de las de tipo (b) en el epígrafe *Expresar preferencia* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.5): *Lo que más me gusta es el pescado* y *Lo que menos me interesa son los deportes* (p. 218). Sin embargo, dichos ejemplos son incompletos porque no presentan una subordinada sustantiva tras el verbo *ser*, sino un sustantivo. Por añadidura, resultan muy descontextualizados, ya que esta construcción no aparece en ninguno los demás epígrafes considerados (veintiséis).

En cuanto al nivel B2, la función de valorar está vinculada principalmente a los patrones sintácticos <*ser* + adjetivo + *que* + indicativo/subjuntivo> (c) y <verbo + *que* + indicativo/subjuntivo> (d) y a la inducción, en ellos, del modo subjuntivo. Por otra parte, respecto a las oraciones encabezadas por el artículo neutro, se encuentran referencias esporádicas de las de tipo (b) en diferentes subsecciones: *Lo que más me gusta es…*, *Lo que más odio/detesto es…* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.2 y 3.3, p. 216-217). Así, en comparación con el nivel anterior, la presencia de los puntos suspensivos tras el verbo *ser* deja abierta la posibilidad de que el constituyente que falta sea una subordinada sustantiva. Asimismo, se encuentra en el apartado *Expresar admiración y orgullo* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.28) un ejemplo con subordinada sustantiva. Sin embargo, esta constituye una exclamativa indirecta introducida por *cómo*: *Lo que más admiraba de ella era cómo sabía resolver las situaciones difíciles* (p. 233). Es interesante señalar, además, que en el epígrafe relativo a la expresión de deseos —volición— se encuentra un ejemplo de estructuras (b) completo con Vs en subjuntivo: *Lo que más quiero es que mejore la situación política y social de mi país* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.8, p. 221).

Tácticas y estrategias pragmáticas / Rematización y tematización

En lo que atañe al nivel B1, las funciones informativas no se presentan ni con relación a la selección modal ni a las construcciones con *lo*.

Con respecto al nivel B2, en este se presenta una variante de las oraciones copulativas enfáticas como "construcciones que introducen una información nueva": *En el cine fue donde Juan vio a María ayer* (PCIC, 2006, Vol. B, p. 291). Sin embargo, no hay menciones específicas de las estructuras de tipo <*lo que* + verbo + *ser que* + indicativo/subjuntivo>

(b). Por otro lado, en el epígrafe *Tematización* (§ 1.4.2) se menciona como estrategia la "sustantivación del adjetivo mediante el artículo neutro *lo*: lo interesante, lo bueno (de eso)". Así pues, dicha estrategia se asocia a los contextos valorativos, ya que los ejemplos incorporan los adjetivos *interesante* y *bueno*. Sin embargo, una vez más no se especifica si el elemento focal puede ser una subordinada sustantiva. Por último, la alternancia modal no se contempla como estrategia informativa.

4.1.2. Niveles avanzados

Gramática / Tiempos verbales de subjuntivo

Tanto en el nivel C1 como en el C2 se prevé la adquisición de todos los tiempos del subjuntivo en diferentes patrones oracionales y con diversos valores. Sin embargo, no hay referencias específicas ni a las oraciones con *lo* ni a la expresión de la valoración.

Gramática / Oraciones subordinadas sustantivas

En cuanto al nivel dominio operativo eficaz, no se contemplan de forma específica las construcciones con *lo*. Por otra parte, se prevé el estudio de subordinadas sustantivas con función de sujeto en posición preverbal o al final de la frase. Este último caso podría incluir las construcciones de tipo (a) y (b). Sin embargo, tan solo hay ejemplos de oraciones con sustantiva antepuesta al verbo principal: *Que dijeras eso acabó con su resistencia* (PCIC, 2006, Vol. C, p. 94).

Respecto al nivel C2, este incluye las oraciones de tipo (d) con relación a la alternancia modal vinculada a la negación y a los verbos polisémicos. En este sentido, no se mencionan las oraciones encabezadas por el determinante neutro.

Funciones / Valorar y expresar gustos, deseos y sentimientos

Tanto en el nivel dominio operativo eficaz como en el C2 la expresión de la valoración está prevista exclusivamente en los patrones oracionales (c) y (d). Es interesante constatar, sin embargo, que en el nivel C1, en la subsección *Expresar deseos* —volición— hay un ejemplo de oración de tipo (a) con una subordinada sustantiva tras el verbo *ser que*: *Lo ideal*

sería que me animaran a hacerlo y que no me obligaran y *Lo ideal habría sido que hubiéramos podido vivir juntos* (PCIC, 2006, Vol. C, § 3.8, p. 208).

Tácticas y estrategias pragmáticas / Rematización y tematización

En cuanto al nivel C1, en la subsección *Tematización* (§ 1.4.2) se incluyen las "estructuras con lo que y eso que" (PCIC, 2006, Vol. C, p. 273). No obstante, la referencia a las construcciones de tipo (b) es inconsistente, puesto que el ejemplo proporcionado carece de cópula —el verbo *ser*— y de subordinada sustantiva: *Lo que le dijiste ayer a Vega estuvo genial* (PCIC, 2006, Vol. C, p. 273). Asimismo, no hay referencias ni a las estructuras de tipo (a) ni a la selección modal.

Por lo que atañe al nivel maestría, no se contempla ni las construcciones encabezadas por *lo* ni la selección modal como recursos lingüísticos informativos.

4.2. Coherencia de las directrices del PCIC

4.2.1. Niveles intermedios

En lo que atañe al nivel umbral, el primer criterio de coherencia no se cumple puesto que la selección modal no se presenta en relación con la valoración en las oraciones con *lo*. Asimismo, el segundo criterio tampoco se satisface ya que en el concepto de subordinación sustantiva no se incluyen aquellas que aparecen en construcciones de tipo (a) y (b). Seguidamente, considerando que la función de valorar se contempla en una estructura con <*lo que* + verbo>, pero sin oración subordinada, el tercer criterio se cumple solo parcialmente. Por último, en vista de que no hay referencia ni al modo ni a los patrones sintácticos con *lo* como recursos informativos, el cuarto criterio no se satisface.

Por lo que se refiere al nivel B2, el primer criterio de coherencia no se cumple en consideración a que, si bien el modo está vinculado al concepto de valoración, dicho vínculo no se presenta en las oraciones encabezadas por el determinante neutro. Asimismo, no se satisface el segundo criterio puesto que las construcciones de tipo (a) y (b) no se contemplan en el concepto de subordinación sustantiva. Seguidamente, la

incorporación de estructuras del tipo <*lo que* + verbo + *ser*...>, deja abierta, a través de los puntos suspensivos, la posibilidad de que el último segmento oracional sea una sustantiva introducida por *que*. Además, el ejemplo con el verbo *admirar* no corresponde totalmente con las construcciones de tipo (b) porque su subordinada está introducida por un exclamativo. En vista de todo ello, el tercer criterio se cumple tan solo parcialmente. Finalmente, el cumplimiento del cuarto criterio también se produce solo parcialmente. En efecto, la mención de las oraciones copulativas enfáticas es genérica y no incluye de forma específica las oraciones de tipo (b). Del mismo modo, si bien la referencia a las construcciones con <*lo* + adjetivo> está vinculada a la valoración, el ejemplo que se aporta es incompleto por no presentar una subordinada sustantiva. Asimismo, no se contempla la alternancia modal como recurso lingüístico informativo.

4.2.2. Niveles avanzados

En lo que respecta al nivel C1, dado que la selección modal no está vinculada ni a la valoración ni a las estructuras con el artículo neutro, el primer criterio de coherencia no se cumple. Del mismo modo, teniendo presente que no hay referencias específicas a las construcciones de tipo (a) y (b) en la presentación del concepto de subordinadas sustantivas, el segundo criterio tampoco se satisface. En este marco, la mención de las estructuras con sujeto oracional posverbal resulta demasiado general, por lo que no es suficiente para cumplir, incluso parcialmente, con este criterio. En cuanto al tercer criterio, su cumplimiento no se produce puesto que la expresión de la valoración no se prevé en las oraciones con *lo*. Por último, el cuarto criterio se satisface tan solo parcialmente por el hecho de que la referencias a las estructuras con <*lo que* + verbo> es incompleta. Además, no se contempla la selección modal como estrategia informativa.

Por lo que se refiere al nivel maestría, el primer criterio de coherencia no se cumple en tanto que la alternancia modal no está vinculada a las oraciones valorativas con *lo*. Del mismo modo, puesto que en la presentación del concepto de subordinación sustantiva las construcciones de tipo (a) y (b) no se prevén, el segundo criterio no se satisface. En relación

con el tercer criterio, su cumplimiento no se produce puesto que la expresión de la valoración no se contempla ni en el patrón <*lo* + adjetivo> ni en la estructura <*lo que* + verbo>. Finalmente, en consideración a que no se incorporan en las estrategias informativas ni las oraciones con el artículo neutro ni la selección modal, el cuarto criterio no se cumple.

A continuación, se proporciona una representación holística de lo explicado en el presente apartado. En este marco, la letra P indica que el criterio de coherencia al que se refiere se cumple tan solo parcialmente. Por otro lado, la casilla vacía indica el incumplimiento del criterio que representa.

TABLA 1: Representación visual del nivel de coherencia de las directrices de PCIC

Criterio coherencia	Gramática		Funciones	Pragmática
	1.	2.	3.	4.
B1			P	
B2			P	P
C1				P
C2				

Fuente: elaboración propria

5. DISCUSIÓN

Es posible afirmar que el problema de incompatibilidad descriptiva entre las teorías modales (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963) y aquellas estructurales (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4) repercute de forma relevante en las directrices del PCIC (2006).

Efectivamente, el hecho de que en esta obra las oraciones valorativas con *lo* no sean presentadas coherentemente en ningún nivel del MCER (Consejo de Europa, 2001) constituye una transgresión de sus propios principios estructurales. En este marco, recuérdese que la consistencia en la presentación de contenido lingüístico en el PCIC (2006) ha de hallarse en la adopción de diferentes perspectivas que se manifiesta en la

presencia de referencias cruzadas entre los diversos inventarios de la obra. Además, las referencias que se han encontrado respecto a las oraciones objeto de análisis resultan demasiado esporádicas, poco profundas y no presentan remisiones entre ellas.

Asimismo, es imprescindible reflexionar en relación al hecho de que, en el nivel B2, los ejemplos de oraciones con *lo* con los verbos *gustar*, *detestar* y *odiar* de la sección *Funciones* (PCIC, 2006, Vol. B, p. 216-217), y en los ejemplos *lo interesante* y *lo bueno* de la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas* (p. 292) dejen abierta la posibilidad de que el constituyente tras el *ser que* sea una subordinada sustantiva. En ello, de hecho, se divisa la intención de incorporar las oraciones valorativas con *lo* en toda su complejidad eludiendo el problema descriptivo presentado. En otras palabras, se evita proporcionar instrucciones específicas sobre el uso del modo en estas oraciones. Esta afirmación, además, es respaldada por el hecho de que cuando las construcciones de tipo (a) y (b) se contemplan en el marco de la volición, los ejemplos aportados presentan una subordinada sustantiva con el verbo en subjuntivo —véanse los § 4.1.1.3. y 4.1.2.3. Efectivamente, puesto que la expresión de deseos implica una selección obligatoria del subjuntivo en el Vs (Bermejo Calleja, 2020), la incorporación de una subordinada sustantiva en el ejemplo no implica una elección arriesgada entre indicativo y subjuntivo como en el caso de los ejemplos valorativos. Esta consideración es aplicable, asimismo, al ejemplo con el verbo *admirar* (PCIC, 2006, Vol. B, § 3.28). Efectivamente, como se mantiene en Bermejo Calleja (2020), las exclamativas indirectas, a no ser que su Vs sea *poder* o *deber*, seleccionan exclusivamente el indicativo.

En vista de todo ello, se remarca la necesidad de que el contenido del PCIC (2006), con relación a las oraciones valorativas con *lo*, sea actualizado en consonancia con los últimos hallazgos de la investigación lingüística (Loporcaro *et al*, en prensa).

Efectivamente, ya que esta obra representa —como mantiene la directora del Instituto Cervantes— "una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera" (Caffarel Serra, s.f.), la presencia de directrices poco claras puede dar lugar a

cierta arbitrariedad por parte de las editoriales a la hora de producir material didáctico. Concretamente, ello puede desembocar en la dificultad en la elección del nivel en el que incorporar las oraciones valorativas con *lo*, así como puede dar lugar al problema de qué teoría funcional incluir. Todo ello podría, a la vez, generar discrepancias entre los distintos manuales y gramáticas de ELE presentes en el mercado; lo cual, finalmente, podría tener como consecuencia que diversos aprendices estuviesen adquiriendo nociones diferentes relativas al mismo patrón oracional. Por último, como se ha explicado arriba, la falta de claridad en las directrices del PCIC (2006) podría reflejarse en que las editoriales decidan no incorporar en los contenidos de sus materiales nociones relativas a las oraciones valorativas con *lo*. Ello, finalmente, impediría la adquisición por parte de los aprendices de competencias relativas a unas estructuras de alta rentabilidad comunicativa.

En vista de todo ello, es necesario que se realice un análisis de materiales didácticos con vistas a determinar cuál de las situaciones planteadas arriba se está produciendo en el contexto de enseñanza de ELE. De esta manera, se podrá diagnosticar la eventual necesidad de actualización de sus contenidos.

6. CONCLUSIONES

Existe un problema descriptivo respecto al funcionamiento informativo de las oraciones valorativas con *lo* que repercute negativamente en el nivel fundamental de la didáctica ELE.

En efecto, el carácter mutuamente excluyente de la relación entre las teorías modales (NGLE, 2009, § 25.6h-l; Ridruejo, 2000, § 49.6.4; DeMello, 1999; Porto Dapena, 1991; Borrego *et al*, 1985; Fish, 1963) y aquellas sintácticas (NGLE, 2009, § 14.9o y § 40.10; Instituto Cervantes, 2007, § 24.2c; Zubizarreta, 2000, § 64.3.5; Moreno Cabrera, 2000, § 65.5.2; Martínez García, 2000, § 42.3.4) tiene como resultado el hecho de que las directrices del PCIC (2006) relativas a tal patrón oracional sean poco claras y coherentes con los principios cardinales de la obra.

Dicha situación puede resultar en una discrepancia de contenidos entre los manuales y las gramáticas didácticas presentes en el mercado; así

como puede manifestarse en que dichos materiales no presenten instrucciones específicas con relación a las oraciones valorativas encabezadas por el artículo neutro. De esta manera, se genera una situación potencial en que diversos aprendices estén adquiriendo nociones distintas o no estén desarrollando ninguna competencia de uso respecto a unas construcciones de alta rentabilidad lingüística.

En este marco, ha de afirmarse la necesidad de que el contenido del PCIC (2006) sea actualizado en consonancia con los hallazgos más recientes de la lingüística aplicada (Loporcaro *et al*, en prensa). Del mismo modo, el presente estudio plantea la necesidad de analizar los materiales didácticos de ELE disponibles en el mercado. De esta manera, se podrá determinar cómo el problema descriptivo aquí planteado y la consecuente falta de claridad del PCIC (2006) se manifiestan en dichos materiales.

7. REFERENCIAS

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Bermejo Calleja, M. F. (2020). *Infinito, indicativo, congiuntivo nelle subordinate sostantive. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*. Torino: Academia University Press.

Borrego, J., Asencio, J. y Prieto, E. (1985). *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: SGEL.

Bosque, I. y Demonte, V. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Caffarel Serra, C. (s.f.). *Plan curricular. Presentación de la versión electrónica*. Centro Virtual Cervantes. Consultado el 1 de junio de 2022. https://bit.ly/3x55S0F

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

DeMello, G. (1999). ['Lo' + adjetivo + 'es que'] seguido de indicativo/subjuntivo: 'lo importante es que tienes/tengas amigos'. *Hispanic Review*, 67(4), 493-507. https://doi.org/10.2307/474716

Fish, G. T. (1963). Subjunctive of fact. *Hispania*, 46(2), 375-381. https://doi.org/10.2307/337017

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. (2007). *Gramática práctica del español*. Madrid: Espasa.

Lehmann, C. (2015). *Thoughts on grammaticalization. 3rd edition 2015*. Berlin: Language Science Press. https://doi.org/10.17169/langsci.b88.98

Loporcaro, F.; Guijarro Ojeda, J. R. y Bermejo Calleja, M. F. (en prensa). Estudio de corpus del español europeo sobre la selección modal en las oraciones valorativas encabezadas por el artículo neutro: <lo + adjetivo/verbo + ser que + indicativo/subjuntivo>. *Revista española de lingüística aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*.

Martínez García, J. A. (2000). La concordancia. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2695-2786). Madrid: Espasa.

Moreno Cabrera, J. C. (2000). Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones sintácticas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. III: Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 4224-4302). Madrid: Espasa.

Nowikow, W. (1995). El concepto de valoración en el subjuntivo español. Moenia: *Revista lucense de lingüística & literatura* 1, 203-217. http://hdl.handle.net/10347/5976

Paredes Duarte, M. J. (2010). El principio de la economía lingüística. *Pragmalingüística* 15-16: 166-178. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25

Porto Dapena, J. Á. (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.

Real Academia Español y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Ridruejo Alonso, E. (2000). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 3209-3251). Madrid: Espasa.

Zubizarreta, M. L. (2000). Las funciones informativas: tema y foco. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. III: Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 4215-4242). Madrid: Espasa.

REQUEST CONSTRUCTIONS IN SONINKE AND ENGLISH: A PRELIMINARY PEDAGOGICAL APPROXIMATION

MARIYAMUO NIMAGA NIMAGA
University of La Rioja

LORENA PÉREZ-HERNÁNDEZ
University of La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Soninke belongs to the group of West African languages and is spoken in many countries across this continent (e.g., Mali, Gambia, Ivory Coast and Mauritania, among others), as well as by immigrants from these countries established in other parts of the world. Soninke is a spoken language with no written records and no specific code of writing (e.g., *Allawai*' (can you) can be written as *'an lawai, 'ja rauai','an lauai*', etc.).

The literature on Soninke is scarce and specific linguistic studies on how Soninke speakers perform speech acts are inexistent. Speech acts are core aspects of language and communication since they are essential to social and transactional interactions. Among them, directive speech acts, as revealed by the founding fathers of Speech Act Theory (Austin, 1962; Searle, 1975, 1979), offer speakers the possibility to get others to do something for them. However, languages often differ as to the semantic and pragmatic conceptualization of this directive category and as to how this directive force is encoded in the grammar and lexicon of each language (Leech, 2014; Pérez-Hernández, 2001, 2009, 2012, 2013, 2021).

This paper focuses on one specific type of directive speech act (i.e., the act of requesting) and investigates (1) its conceptualization (i.e., semantic, pragmatic, social and contextual characteristics) and (2) its formal

realizations in Soninke. It offers a comparison of those Soninke request constructions identified in the analysis with those previously found in English (Pérez-Hernández, 2001, 2021). The asymmetries found between the illocutionary *constructicons* of these two languages offers relevant information that can guide the teaching of English as a second language to Soninke speakers.

2. OBJETIVES

The general objective of this piece of research is to provide a description of the most frequently used request constructions in Soninke and a comparison to those in English with a view to uncover asymmetries that could either facilitate or interfere with the learning of English as a second language by Soninke speakers.

This general objective can be broken down into several specific objectives. The first one involves the description of the base constructions of requests in Soninke. The second one attempts a description of the combination of the base construction with the realization procedures that allow Soninke speakers to modulate the illocutionary force of their requesting acts (Pérez-Hernández, 2013; 2021) in four different situations which vary as to their transactional (cost of the action), social (social distance and social power of the speakers), and contextual (formal vs. informal settings). The last objective of this piece of research is to compare the request constructions that arise from our analysis of the Soninke language to those already identified in English.

To attain these objectives, we shall make use of theoretical tools stemming from previous works carried out within Cognitive Linguistics and Construction Grammar. More specifically, our analysis exploits the notion of *illocutionary construction*, a meaning-form pairing used for the expression of speech acts (Pérez-Hernández, 2021). According to the latest developments in Construction Grammar, illocutionary constructions are expected to be highly frequent conceptual structures with shared form, function, and contextual dimensions (Goldberg and Suttle, 2010; Goldberg, 2019).

As shown in Pérez-Hernández (2021), illocutionary constructions comprise a semantic and a formal side. The semantics of the construction includes the pragmatic and semantic knowledge that speakers have about the nature of each speech act (e.g., cost-benefit of the action involved, speaker's and addressee's willingness that the action is carried out, social distance between speakers, power asymmetries between them, formality of the context, politeness requirements, etc.). The formal side of the construction consists of a base construction and a set of realization procedures. The latter can be used to increase the explicitness of the speech act or to modulate its illocutionary force to diverse transactional needs and in different interactional, and social contexts.

3. METHODOLOGY

The object of study (i.e., Soninke) presents some methodological difficulties. Due to the lack of written sources of this language, the corpus of data for the present investigation has had to be gathered through interviews with Soninke speakers.

To this purpose, a questionnaire has been developed that includes prompts for the informants to produce requests constructions. The questionnaires have been designed to assess the influence of transactional (i.e., cost of the requested action), interactional (i.e., social power/distance), and contextual (i.e., formality) variables on the request constructions chosen by Soninke speakers to successfully achieve their communicative goals.

The questionnaires were designed with Google Forms. As can be observed in Figure 1, four different scenarios were offered to the informants. Each of these scenarios highlights different transactional (e.g., high or low cost of the requested action), interactional (e.g., small vs. large social distance between speakers, power asymmetries between speaker and hearer), and contextual variables (e.g., formal vs. informal contexts). After the description of the scenario, informants were asked to write a request in Soninke. The scenarios were designed for speakers with no previous knowledge of linguistics. All specific linguistic jargon

was avoided. They simply describe everyday life situations which implicitly activate different transactional, interactional, and social features.

FIGURE 1. *Questionnaire for data collection including for different contexts for analysis of social, transactional, and interactional variables*

Please read the instructions and answer the following questions:

You should answer in Soninke the questions you will find at the end of each scenario. Please bear in mind that the scenarios have different people and are set in different places, therefore you should adjust the language to the context.

1. "You are with your family in a restaurant, and you want them to pass you the salt." How would you ask for the salt in Soninke?

Texto de respuesta larga

2. "You are in a formal dinner with your boss and his wife. You need them to pass you the salt." How would you ask for it in Soninke?

Texto de respuesta larga

3. "You are carrying two heavy bags with your weekly shopping. You reach the main door of your house. There is a stranger standing next to the door". How would you ask him/her to open the door for you in Soninke?

Texto de respuesta larga

4. "You are carrying two heavy bags with your weekly shopping. You reach the main door of your house. Your neighbour and long-time friend is standing by the door". How would you ask him/her to open the door for you in Soninke?

Texto de respuesta larga

Source: Authors

After the survey was carried out, the information gathered through the questionnaires was compiled in an excel file for its analysis. The request occurrences in Soninke were grouped together according to the type of base constructions that they displayed. The constructions were translated into English and counted. Quantitative information, such as the number of occurrences for each base construction, or combination of base construction plus realization procedures, was also gathered in the excel file.

The total number of answers for the four scenarios was 143.

FIGURE 2. *Excel file with corpus data*

	A	B
1	**SONINKE**	**ENGLISH**
2	Sappe	"Salt"
3	"Ndema sappe kei ba"	"Pass me the salt"
4	"Sape que kiniga"	"Give me the salt"
5	"Ndema sappe nyogoi"	"Give me some salt"
6	"Jari ndema sape kei ba"	"Pass me the salt"
7	"Ampaju tojo, sappe ke beeringa ba"	"Sorry, bring/pass me the salt"
8	"Nku sape ke"	"Give me the salt"
9	"Sappe ke beriña"	"Bring me the salt"
10	"Sappe mberiña ba?"	"Bring me the salt"
11	"Gara sapen nkiniña"	"Hey, give me the salt"
12	"Ampakitogo an lawai sape ke kininga"	"I'm sorry, can you give me the salt"
13	"Sappe ke koi"	"Give me the salt"
14	"Sappe ke kinniña"	"Give me the salt"
15	"Ampaguetogo, a lawai sape ke kininga."	"I'm sorry, can you give me the salt"
16	"Ndema sappekeiba"	"Pass me the salt"
17	"Ndema sape kei ba"	"Pass me the salt"
18	"Sappek nkoi bah"	"Pass me the salt"
19	"Xa rawai sappe que kiningaba?"	"Could/Can you give me the salt?"
20	"Ndema sape kei va!"	"Pass me the salt"
21	"Jala wai, sapé veri nga?"	"Could/Can you bring me the salt?"
22	"Ndema sape ke va"	"Pass me the salt"
23	"Ndema sappe key ba"	"Pass me the salt"
24	"Allawai sappe ke kininga ba?"	"Could/Can you give me the salt?"
25	"An lawai sape ke beringa"	"Could/Can you bring me the salt?"

question 1 | question 2 | question 3 | question 4

Source: Authors

Finally, the data was organized in tables for each of the four scenarios under consideration (e.g., Table 1), which included the type of base constructions used by the informants, the type of realization procedures that were combined with each base construction, and the number of occurrences for each of these combinations.

TABLE 1. *Request constructions in Soninke, including base constructions, realization procedures and number of occurrences.*

Base Construction	Realization Procedures	Nº of Ocurrences
Imperative	—	37
‘Allawai X’? (Can You Do X?’	—	30
‘Allawai X’ (Can You Do X?)	“Am Pagi Togo’, ‘Yampin Maga’ (Sorry To Disturb)	24
Imperative (Or Imperative Construction)	“Am Pagi Togo’, ‘Yampin Maga’ (Sorry To Disturb)	14
“Ndema X” (Help Me Do X”)	—	13
‘Allawai Ndemana X’ (Can You Help Me Do X?’	“Am Pagi Togo’, ‘Yampin Maga’ (Sorry To Disturb)	9
‘Allawai Ndemana X’ (Can You Help Me Do X?’	—	7
‘Ndema X’ (Help Me Do X?	“Am Pagi Togo’(Sorry To Disturb)	2
Imperative Or Imperative Construction	‘Ndurogoto’ (Please)	2
‘Sappe’ (Salt)	—	2
‘Allawai Do X?’ (Can You Do X?’	‘Ndurogoto’ (Please)	2
‘Allawai X?’ (Can You Do X?)	‘Am Pahi Togo’ (Sorry To Disturb) & ‘Nuari’ (Thanks)	1
TOTAL		143

Source: Authors

4. RESULTS

4.1. Comparison of English and Soninke constructions by general frequency of occurrence

Once the data had been compiled and analyzed, we proceeded to compare the most frequent request constructions in Soninke with those in English. In order to carry out this comparison, we made use of the corpus-based inventory of English request constructions in Pérez-Hernández's (2021) book. See Figure 3.

FIGURE 3. *Request constructions in English*

Base constructions	Occurrences	Percentage
IMPERATIVE	280	56
CAN YOU DO X?	45	9
COULD YOU DO X?	25	5
I WOULD LIKE X I WOULD LIKE YOU TO DO X	20	4
I WISH X I WISH YOU TO DO X	15	3
IF YOU WILL DO X	15	3
WILL YOU DO X?	10	2
WOULD YOU DO X?	10	2
DO YOU HAVE X? HAVE YOU GOT X?	10	2
CAN WE NOT DO X?	5	1
COULD WE NOT DO X?	5	1
MAY YOU DO X?	5	1
I WANT YOU TO DO X	5	1
I NEED YOU TO DO X	5	1
IT'S TIME FOR YOU TO DO X	5	1
IT WOULD BE GOOD IF YOU COULD DO X	5	1
YOU THINK YOU COULD DO X	5	1
WOULD YOU MIND DOING X?	5	1
ANY CHANCE YOU COULD DO X?	5	1
I DIRECT THAT YOU SHALL DO X	5	1
I ASK YOU TO DO X I ASK THAT YOU DO X	10	2
YOU ARE REQUESTED TO DO X	5	1
Total	**500**	**100**

Source: Pérez-Hernández (2021)

By looking at the results, the two most frequent constructions, which are the bare imperative, with 37 occurrences, and the 'Allawai X'?' (CAN YOU DO X?) construction, with 30 occurrences, coincide with Pérez-Hernández's (2021) study of common requests in English, which shows the similarity between the two languages.

However, from the third construction onwards, the constructional expression of the act of requesting in Soninke and in English does not coincide. For instance, the third most frequent requesting strategy in Soninke is the combination of the base construction 'Allawai X?' (CAN YOU DO X?) with the realization procedure 'Am pagi togo' or 'yampin maga' (sorry to disturb). This combination appears 24 times, where the realization procedure 'Am pagi togo' or 'Yampin maga' functions as an apology for the hearer.

Compared to this, in English, the constructions that are most used after 'CAN YOU DO X?' are the ones which use a modal verb form, such as 'I WOULD LIKE YOU DO X?', 'I wish X', etc. Thus, another marked difference between both languages is that, compared to Soninke, English makes use of declarative constructions, which express the wishes of the speaker.

All in all, while English speakers give pride of place to the speaker's wishes, Soninke places emphasis in acknowledging the cost of the request and in apologizing for it as a means of minimizing its cost, or at least, the face-threatening nature of their requests.

The same tendency to minimize the imposition or cost of the request can be observed in the next most frequent construction in this research, which combines the imperative structure as its base construction for requesting with the realization procedure 'Am pagi togo' or 'Yampin maga' (Sorry to disturb). This construction is used 14 times in our corpus.

Another highly frequent request construction in Soninke is 'Ndema X' (HELP ME TO DO X), which appears 13 times. This construction is used for requesting, and more concretely for asking for help. A variation of the previous construction is 'Allawai ndemana X' (CAN YOU HELP ME DO X?) which makes use of an interrogative-based construction which may be followed by other realization procedures or not. The one without the realization procedure appears 7 times. As can be observed, the only realization procedure that has been used by our informants is 'Am pagi togo'; 'Yampin maga' (Sorry to disturb). Nevertheless, this is not the only one used by Soninke speakers. Another one is 'Ndurogoto' (please), which appears with two different base constructions. This group of constructions are particularly interesting since they do not have a counterpart in English. The fact that they are attempts to obtain the help of the hearer, rather than attempts to get the hearer to do the action, turns them into collaborative requests where the speaker is also involved in the performance of the action. This way of sharing the cost of the action increases the politeness of the act by minimizing its cost and imposition.

Another peculiar form of requesting in Soninke consists of a simple noun phrase that names the desired object. In our corpus, there were two cases in which participants used the NP 'Sappe' (salt) to make a request.

Finally, the last construction, which appears only once in our collection of examples, is also probably one of the most formal. It contains two realization procedures and an interrogative base construction. Its configuration is the following: 'Am pagi togo' (Sorry to disturb) + 'Allawai X?' (CAN YOU DO X?) + 'Nuari' (thanks).

4.2. Soninke request constructions by context

The request constructions gathered in the survey have at a second stage been analyzed in relation to the scenarios used to prompt them. As shown in Figure 1, four different scenarios have been presented to our informants, each of which presents a different configuration as regards the parameters of cost of the action, social power, social distance, and formality. Each of these scenarios is expected to trigger different politeness requirements for the performance of successful requests. Therefore, informants are also expected to use different constructions and realization procedures in each of them. The following subsections report the results obtained for each of the contexts.

4.2.1. Context 1

The first scenario that was presented to our informants was the following:

Context 1: "You are with your family in a restaurant, and you want them to pass you the salt." How would you ask for the salt in Soninke?

This first context is an informal setting, as the participants are family related. Therefore, the social distance between them is small and there are no power asymmetries between the speakers. Participants were asked to produce a request which they would use to ask for salt in this scenario. As can be observed, the cost of the action (i.e., asking for salt) is low. The total answers to this question obtained in our survey was 35.

Table 2 provides a summary of the requests produced by our informants in relation to context 1:

TABLE 2. *Request constructions for context 1.*

BASE CONSTRUCTIONS	REALIZATION PROCEDURES	NUMBER OF OCCURRENCES
IMPERATIVE	———————-	22
SAPPE (salt)	———————-	2
'ALLAWAI X' (CAN YOU DO X?)	———————-	8
'ALLAWAI X' (CAN YOU DO X?)	"AM PAGI TOGO', 'YAMPIN MAGA' (SORRY TO DISTURB)	2
IMPERATIVE CONSTRUCTION		1
TOTAL	35	

Source: Authors

The most frequently used request construction in this context is the bare imperative, which appears a total of 22 times (i.e., 'Sape que kiniga'- Give me the salt). The context is an informal one; there is not a big social distance between the participants, there is no power of imposition of any of them over the others, and the cost of the action is low. The speaker is requesting something that requires little effort, so there is no need for him to elaborate the request by making it more polite. Politeness is taken for granted and the imperative is not felt impositive as a request.

Another informal construction that appears is the simple NP 'Sappe' (Salt), by means of which the speaker indicates what they want. However, this request is not common, as it only appears twice here.

Mildly polite constructions are also found in this context. This is the case of the 'Allawai X?' (CAN YOU DO X?) construction which appears eight times and conveys the idea of optionality to the hearer, meaning that it offers him the option to not fulfil the action. The concern of the speaker about the hearer's choice of doing the action or not shows some respect towards him. This construction is not very common in this context, which is not strange, since this is a context in which less polite constructions, like the bare imperative, are not perceived as impositive,

because politeness is taken for granted in a informal context of familiarity.

Finally, the constructions that are the most formal, and the less used combine the base realization procedures ‘Allawai X’ (CAN YOU DO X?) or a bare imperative construction, with the realization procedure ‘Am pagi togo’, ‘Yampin maga’ (Sorry to disturb)’. The use of this realization procedure conveys the idea of politeness by making use of an apology. As explained above, this type of polite configurations is barely used in this context because no verbal politeness is needed in this type of informal context.

4.2.2. Context 2

The second scenario that was presented to our informants was the following:

Context 2: “You are in a formal dinner with your boss and his wife. You need them to pass you the salt.” How would you ask for it in Soninke?

In this context, we have a somewhat different setting to that in context 1. The main difference is that the social distance between speakers is larger. Instead of a family dinner, context 2 depicts a dinner with one's boss and his wife. Therefore, the degree of formality of the context is higher and there is a power asymmetry between the participants (i.e., the boss is more powerful than the speaker). Presumably, the social distance between them is also larger. The degree of familiarity is lower. The only variable that remains the same is the cost of the action, which is still low (i.e., the speaker is again asking for the salt).

In this case, as can be expected, the formality and the degree of politeness of the constructions increase. In fact, it is possible to distinguish three groups of constructions that can be organized according to the level of verbal politeness that they exhibit. Table 3 provides a summary of the constructions used by our informants in context 2:

TABLE 3. *Request constructions for context 2.*

REALIZATION PROCEDURES	BASE CONSTRUCTIONS	NUMBER OF OCCURRENCES
'AM PAGI TOGO' OR 'YAMPIN MAGA' (sorry to disturb)	'ALLAWAI X' (can you do X?)	12
	IMPERATIVE CONSTRUCTION	9
————	'ALLAWAI X' (can you do X?)	11
'NDUROGOTO' (please)	IMPERATIVE CONSTRUCTION	1
	'ALLAWAI X' (can you do X?)	1
————-	IMPERATIVE	3
TOTAL		37

Source: Authors

First, there is a group of constructions all of which appear in combination with the realization procedure 'Am pagi togo'/'Yampin maga' (Sorry to disturb) and display a high degree of formality and politeness. The function of this realization procedure is to add politeness to the request by means of an apology that acknowledges the fact that the action is costly/disturbing for the addressee. There are two types of constructions that combine with this realization procedure. The first one has an interrogative sentence as its base: 'Am pagi togo + Allawai X?' (Sorry to disturb + CAN YOU DO X?). This combination yields 12 occurrences in our corpus. The second has an imperative sentence as its base: 'Am pagi togo' + Imperative construction (Sorry to disturb + Imperative), and it yields 9 occurrences.

The second group is formed by requests that display a medium level of politeness. Here we have 3 different types of constructions. The first one is 'Allawai X?' (CAN YOU DO X?) with 11 occurrences. By showing concern about the ability of the addressee to perform the requested action, the speaker increases the level of respect of his speech act. The second one combines the latter construction with a realization procedure used mainly in the expression of requests: 'Ndurogoto' (Please). The

last group also uses the adverb ‘Ndurogoto’(Please) with an imperative construction. This last configuration appears only once, not being very productive in Soninke.

The use of sheer imperatives for requests in this context is scarce due to the lack of familiarity between the speakers involved in the interaction.

4.2.3. Context 3

The third scenario presented to the informants is the following.

Context 3: “You are carrying two heavy bags with your weekly shopping. You reach the main door of your house. There is a stranger standing next to the door”. How would you ask him/her to open the door for you in Soninke?

In this case, similarly to the previous context, we have a formal setting, as the participants do not know each other (i.e., there is a large social distance between). Therefore, the politeness requirements are still high despite the fact that the cost of the requested action is low, as it does not impose a big effort on the hearer, and despite the fact that there are no power asymmetries as was the case in context 2.

Focusing on the results, the total answers to this question are 36. By classifying them regarding to their level of politeness, we obtain two groups. The first one includes four types of constructions. All of them share the realization procedure ‘Am pagi togo’/‘Yampin maga’ (Sorry to disturb). The first one, which appears 9 times is ‘Am pagi togo’/‘Yampin maga’ (Sorry to disturb)’ + ‘Allawai ndemana X?’ (CAN YOU HELP ME DO X?). The construction is a combination of two more basic configurations: ‘Allawai’ (CAN YOU DO X?), which asks about the hearer’s ability or willingness to do the action, and ‘Ndemana’ (Help me) which expresses the need of the speaker. The second construction is very similar to this one and it also appears 9 times. It is ‘Am pagi togo’/‘Yampin maga’ (Sorry to disturb)’ + ‘Allawai’ (CAN YOU DO X?). The third construction is ‘Am pagi togo’/‘Yampin maga’ (Sorry to disturb)’ + an imperative, which appears 3 times. Finally, the last construction in this group is Am pagi togo’/‘Yampin maga’ (Sorry to disturb)’ + ‘Ndema’ (Help me). These two last cases appear only once each.

The second group includes those constructions that are less formal but still commonly used. In it, the constructions included are first, the construction ‘Allawai X’ (CAN YOU DO X?) which appears 6 times, and the configuration, ‘Allawai ndemana X’ (CAN YOU HELP ME DO X?) which appears 3 times. Finally, in this group the last request constructions include the phrase ‘Ndurogoto’ (Please) with the construction ‘Allawai do X’ CAN YOU DO X?) and with an imperative construction.

The last group is much less frequent, yielding only two occurrences: ‘Ndema X’ (Help me do X).

TABLE 4. *Request constructions for context 3.*

BASE CONSTRUCTIONS	REALIZATION PROCEDURES	Nº OF OCCURRENCES
‘ALLAWAI NDEMANA X’ (CAN YOU HELP ME DO X?’	‘AM PAGI TOGO’, ‘YAMPIN MAGA’ (SORRY TO DISTURB)’	9
‘ALLAWAI X’ (CAN YOU DO X?)		9
IMPERATIVE OR IMPERATIVE CONSTRUCTION		3
“NDEMA X” (HELP ME DO X”)		1
‘ALLAWAI X?’ (CAN YOU DO X?)	‘AM PAGI TOGO’, ‘YAMPIN MAGA’ (SORRY TO DISTURB) + ’NUARI’ (THANKS)	1
‘ALLAWAI X’? (CAN YOU DO X?”	———————	6
‘ALLAWAI NDEMANA X’ (CAN YOU HELP ME DO X?		3
‘ALLAWAI DO X?’ (CAN YOU DO X?’	‘NDUROGOTO’ (PLEASE) ‘NDUROGOTO’ (PLEASE)	1
IMPERATIVE OR IMPERATIVE CONSTRUCTION		1
"NDEMA X" (HELP ME DO X")		2
TOTAL		36

Source: Authors

4.2.4. Context 4

Finally, the last of the scenarios under consideration reads as follows:

Context 4: "You are carrying two heavy bags with your weekly shopping. You reach the main door of your house. Your neighbor and long-time friend is standing by the door". How would you ask him/her to open the door for you in Soninke?

This context is fairly similar to the previous one, the only difference being the social distance between the participants. In the context under scrutiny, the speakers are friends, they know each other well, and the social distance between them is small. Context 4 is informal. Therefore, the answers should be adapted to these characteristics.

Again, the constructions have been classified depending on their degree of politeness. The first group includes requests in which there is no politeness at all. They are clearly the most used here. The first one is the use of the bare imperative, for example, 'Holacken uñi' (Open the door). This construction is used 14 times of a total of 36 answers. The next construction is 'Ndema X' (HELP ME DO X) which is used 9 times and also makes use of an imperative as its sentence form.

The second group of constructions displays a 'medium' level of politeness. These are 'Allawai X'? (CAN YOU DO X?) and 'Allawai ndemana X' (CAN YOU HELP ME DO X?) which appear 5 and 4 times respectively. As has been mentioned in the previous contexts, 'allawai' expresses the optionality of the hearer to not realize the action, and therefore, by offering him freedom of action, it increases its politeness.

Finally, the third group, which shows the lowest frequency of occurrence, includes the most formal requests that have already appeared in use in previous contexts. The fact that each of them only appear once shows that formal constructions are not suitable for this context.

TABLE 5. *Request constructions for context 4.*

BASE CONSTRUCTIONS	REALIZATION PROCEDURES	Nº OF OCCURRENCES
IMPERATIVE	——————-	14
'NDEMA X' (help me do X)	——————-	9
'ALLAWAI X' (can you do X?)	——————-	5
'ALLAWAI NDEMANA' (can you help me do X?)	——————-	4
IMPERATIVE CONSTRUCTION	'AM PAGI TOGO', 'YAMPIN MAGA' (sorry to disturb)	1
'ALLAWAI X' (can you do X?)		1
'NDEMA X' (help me do X)		1
'ALLAWAI X' (can you do X?)	'NDUROGOTO' (please)	1
TOTAL	36	

Source: Authors

5. DISCUSSION

The results presented in section 4 offer a detailed panorama of the constructions used by Soninke speakers to perform the speech act of requesting in different contexts that display diverse social, interactional, and transactional configurations.

It can be observed that Soninke is similar to English in making use of more polite and less impositive constructions in formal contexts, and in those in which there are power asymmetries between speakers or a large social distance between them. Thus, in contexts 2 and 3, in which there is power asymmetry (context 2) and a large social distance (context 3), Soninke speakers steer clear of imperatives and favor interrogative-based request constructions. This is only to be expected, since indirect interrogative sentences about the addressee's ability to perform the action allow them to refuse compliance without threatening their social face.

Both in context 2 and 3, these interrogative-based requests are also combined with realization procedures that are aimed at softening even more the force of the act to minimize its imposition. In both cases, the base request constructions combine with a realization procedure (i.e., 'Am pagi togo'-Sorry to disturb) that acknowledges the fact that the requested action is costly for the addressee by means of an apology. However, a marked difference is observed between the two contexts. In context 2, which displays a power asymmetry between speakers (i.e., the addressee is more powerful than the speaker), the preferred base constructions are 'Allawi X (CAN YOU DO X?) and the imperative sentence. By contrast, in context 3, where there are no power asymmetries but there is a large social distance between speakers, our informants have produced a specific base construction (i.e., 'Allawi ndemana X'-CAN YOU HELP ME DO X?). This construction is also quite polite, but a bit more impositive than that used when speaking to more powerful speakers (e.g., context 2). 'Alawi ndemana X' makes explicit the beneficiary of the action (i.e., the person who is going to benefit from the addressee's help. In this case, the speaker). This restricts the freedom of the addressee to refuse to carry out the requested action. The Politeness Principle at work in social settings expects people to help each other. Refusing to do so cannot be done without losing social face. Hence the more impositive (less polite) flavor of the preferred construction in context 3.

However, if we compare the construction 'Allawi ndemana X'-CAN YOU HELP ME DO X? with its closed English counterpart (i.e., CAN YOU DO X FOR ME?/CAN YOU DO ME X?, as in Can you open the door for me? or Can you cook me dinner?), then the Soninke construction comes through as more polite than its English counterpart, since it does not ask the addressee to perform the action by himself, but rather suggests a collaboration between speaker and hearer to carry out the desired action. This way of sharing the cost of the action makes the Soninke construction a more polite construction.In this Soninke differs from English, a language with does not display different request constructions in relation to the social variables of social power and social distance.

Otherwise, Soninke is similar to English in favoring the use of the bare imperative construction in settings where there are no social asymmetries of distance/power and the cost of the action is low. This is the case with contexts 1 and 4.

One striking difference between requests in Soninke and English relates to the use of realization procedures that combine with base constructions to modulate the impositive force of the latter. While English makes use of realization procedures that activate the optionality of the addressee to refuse or comply with the request (e.g., please, question tags, etc.); Soninke makes a more extensive use of realization procedures that are aimed at acknowledging the cost of the action and apologizing for it ('Am pagi togo'- Sorry to disturb). This strategy also increases the politeness of the act, because there is an acknowledgement of the cost and an apology, but it does not increase the optionality of the addressee to decide freely on the compliance or refusal of the act. As can be seen, both languages express politeness through different strategies.

Finally, another marked difference between both languages is the fact that only English displays declarative-based requests that exploit on the speakers' wishes or desires (e.g., I WANT YOU TO DO X, I WOULD LIKE X) as a means to move the addressee into action. On the contrary, request constructions in Soninke exploit addressee-related facts (e.g., the addressee's ability to do the action: 'Allawi X or Allawi ndemana X'- CAN YOU DO X? / CAN YOU HELP ME DO X?. By pointing to the addressee as the agent of the requested action, Soninke appears as a more direct language than English.

6. CONCLUSION

This paper has investigated the production of request constructions in Soninke. The data gathered through a survey corresponds to requests performed in four different scenarios that differ in relation to several transactional, interactional, and social variables (cost of the action, social distance between speakers, social power asymmetries between participants, and the degree of formality of the context).

The analysis of the data shows clear and persistent patterns in the choice of request constructions by Soninke speakers for each of the four scenarios under consideration. A further comparison with those request constructions that have been found to be in use in the English language, reveals some interesting parallelisms, and also some asymmetries that can help design teaching materials for Soninke students of English as a second language. Further research would be needed in relation to other types of speech acts (i.e., directives, commissive, expressive, etc.) and other types of scenarios that may take into account variables like those of the age, gender, or educational level of the speakers.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This research has been funded by the University of La Rioja (Teaching Innovation Projects. Funding Calls 2019, 2020, 2021) and the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (Research Grant no. PID2020-118349GB-I00).

8. REFERENCES

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words.* Clarendom Press.

Goldberg, A. (2019). *Explain Me This: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions.* Princeton University Press.

Goldberg, A. and Suttle, L. (2010). Construction grammar. *WIREs Cognitive Science*, 1(4), 468-477.

Leech, G. (1983). Principles of Pragmatics. Routledge.

Leech, G. (2014). *The Pragmatics of Politeness.* Oxford University Press.

Pérez-Hernández, L. (2001). Illocution and cognition: a constructional approach. Universidad de La Rioja.

Pérez-Hernández, L. (2009). Análisis léxico-construccional de verbos de habla. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación,* 40, 62-92.

Pérez-Hernández, L. (2012). Saying something for a particular purpose: constructional compatibility and constructional families. *RESLA. Revista española de lingüística aplicada*, 25, 189-210.

Pérez-Hernández, L. (2013). Illocutionary constructions:(multiple source)-in-target metonymies, illocutionary ICMs, and specification links. *Language & Communication,* 33 (2), 128-149.

Pérez-Hernández, L. (2019). From research to the textbook: Assessing speech acts representation in course book series for students of English as an L2. *Revista española de lingüística aplicada*, 32 (1), 248-276

Pérez-Hernández, L. (2021). *Speech acts in English: From research to instruction and textbook development.* Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1969). Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press.

Searle, J.R. (1975). Indirect Speech Acts. In Cole, P. and Morgan, J.L. (Eds.). *Syntax and Semantics*, 3, 59-82. Academic Press.

Searle, J.R. (1979). *Expression and Meaning.* Cambridge University Press.

PEDAGOGY OF CARE IN THE MASTER'S DEGREE IN SECONDARY EDUCATION TEACHING THROUGH JOY HARJO'S POETRY

CARMEN GARCÍA-NAVARRO
Universidad de Almería

MANUEL JOSÉ LÓPEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

Multifaceted voices such as poet and musician Joy Harjo's, author of empowering poetry collections such as *She Had Some Horses* (1983), *Conflict Resolutions for Holy Beings* (2015), and *An American Sunrise* (2019), among others, dismantle notions about origin, class, ethnicity, and colonisation. Harjo (Tulsa, Oklahoma, 1951) is a Native member of the Mvskoke (Creek) Nation and Poet Laureate of the United States 2019. Her works advocate for creative ways of integrating care for the planet. Two of her poems, "Remember" (1983) and "Let there be no regrets" (2019) were used in the action research initiative developed in the Master's degree in Secondary Education Teacher Training both with future teachers of English as a foreign language and of Social Sciences, at the University of Almería in the modules Aprendizaje y Enseñanza de una Lengua Extranjera (4 ECTS) and Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía (4 ECTS). The experience aimed at creating engaging pedagogical actions by using poetry as an educational resource to support the inclusion of topics related to the ecological agenda of the Sustainable Development Objectives (SDO), specifically Objectives 4, 5, 15 and 16, as tools that could transversally be integrated in the Secondary school classroom. The general objective was to use poetry not only as a means that contributes to learning the language, but also to raise awareness of the historical and cultural components that have historically shaped

supremacist patriarchal norms as seen in different forms of violence, oppression, discrimination. We used these texts due to the array of possibilities that they comprise for fostering critical thinking about relevant environmental and social issues.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical foundation of this educational research places historical and cultural knowledge, and poetry, in the focus of our interest, as mediating sources of knowledge that provide a contact of subjective scope with human experience, not only by means of the word, but also of forms, symbols, and sounds, as media that appeal to our senses and emotions (Gardner, 1984, 1993a, 1993b). In this formative experience, poetry contributes to the acquisition of students' skills and abilities and to the emergence of new forms of literacy (Armstrong, 2003). From our view, the interrelation of prospective Secondary school teachers with poetry offers the opportunity to evoke images and perceptions, to reflect on feelings and situations about themselves and other people, to create ideas and knowledge about different issues that concern the world. That is to say, it allows for our students to develop learning to be and to be more creative, sensitive and critical. These abilities are precisely those that current societies demand from teachers so that they can, in turn, share them with the students who are going through the Secondary educational stage.

Over time, the teaching and learning processes of languages and relevant social problems have evolved (Martín, 2009) and efforts are constantly being made to find approaches that provide better results in the evaluations of students. Therefore, the need to include methodological innovations in the Secondary school classroom to be applied both in the teaching-learning processes of foreign languages and in the social sciences is necessary, especially when it comes to dismantling the extended representation of secondary school teachers as mere transmitters of knowledge. From this perspective, poetry plays an important role, above all because it can be used transversally. Thus, the possibilities of this pedagogical resource to teach both English and environmental and

social issues related to different geo-economic realities are varied, given the need for teaching and learning opportunities in relation to care and recognition of diversity as paths for prospective secondary school teachers to achieve greater heights of competencies and abilities.

An awareness of the necessity to advance towards a more sustainable future means that our decisions are led by respectful actions with our environment, and that we are a part of said environment, the knowing of which serves both for formal education and for social participation (Benayas and Marcén, 2019, p. 18). We also follow Carol Gilligan's notion of an ethics of care that involves a personal attitude with which we respond to morally problematic issues; at the same time, it means paying attention both to the people involved in care processes and to the types of relationships that arise from the involvement in said processes (Gilligan, 1993). Similarly, we understand, with Michel Foucault, that care involves the principal task of knowing oneself, which is then reflected on an attitude toward the others (Foucault, 2001, p. 28).

A pedagogy of care also invites us to think about how our lives are made possible by and affect the Earth. Protecting and taking care of human and non-human life encompass a recognition of the need for cultural change, for which the Anthropocene calls for new ways of designing the relationship between humans and the environment (Arias Maldonado, 2019). For university students, college is a place where it is possible to meet new frames of knowledge. We believe that it is necessary to offer these students with a broader scope of school knowledge, specifically associated, in this case, with writers such as Harjo, whose works are useful and emmancipatory examples in a complex world as ours. In this endeavour, questions emerged, as what does it mean to think about theory and studies on the care for one another and the environment, through the examples of poetic texts, from the perspective of gender and the subjectivity of care? Similarly, we wondered if we may promote personal reflections that result in a subsequent creative and transformative professional teaching practice, and further, a growing agency for Secondary school students.

Considering the abovesaid, this paper does not seek to be merely an example of professional practice, but rather its standpoint stems from

practice. Nor does it solely aim to be a presentation of critical theory examples, although theory accompanies and modulates the educational task. It seeks to open a dialogue on teaching theory and practice when the individual is placed in a position as researchers and teachers, representing a starting point at which people commit to the community to which they pertain

3. METHOD

We understand individual learning as a participatory process in which different modelling and growth elements intervene. We follow the sociocultural approach through which "la educación se aborda como un proceso complejo, donde la cultura y el lenguaje resultan esenciales para su estudio e investigación[education is approached as a complex process, where culture and language are essential for study and re-search]" (Cortés and others, 2020, 153). Along these lines, Veraksa and Sheridan (2021, p. 21), in their work on current research on Vygotsky's theories, point out that "child development and teaching practice are not considered a linear process but a progressively multidimensional one, and based on the mutual interaction and communication between the teacher and the student". For these reasons, in this educational research we take on the sociocultural approach when it comes to influencing the processes of teacher identity formation. We also rely on Brian Tomlin-son's proposals (1998) regarding the approach to literary texts by secondary school students through learning that prioritizes the subjective and experiential aspects of life over the merely informative, which allows a reading of poetry that is more connected to the personal aesthetic and emotional experience.

3.1. Context, description of the master, and topics within the courses

We used current knowledge about Harjo's poetic production (García Navarro, 2019), which may serve both in-service and prospective Secondary school teachers when working in both the Secondary school English and social sciences classrooms. Specifically, in the learning of a foreign language the reinforcement of the affective appreciation of students

for the language they are learning is a part of the comprehensive education of global citizens whose capacities and competencies can be fostered as instruments for constructing new knowledge. Similarly, the same affective appreciation for the social issues raised by the poetic texts in the social sciences classroom may contribute to raise awareness on social, political, cultural participation and more care for what surrounds us, for the common good.

The educational experience shared in this paper was developed in a university classroom for the training of future teachers at a public institution in the socio-economic and cultural context of southeast Andalusia, Spain, with a high number of immigrant population living in the province, specifically in the capital, where the University is situated. In fact, data from the Spanish National Institute of Statistics (INE) in 2019 show that 7.77% of the registered Andalusian population is of foreign origin. This figure rises in the province of Almería to 20.28% of the registered population. In this multicultural context, knowing and respecting the different cultures that comprise it becomes especially relevant (Cala, López and Soriano, 2020).

We took into account some of the specific competences to be reached by the Master's students through this experience, namely:

- Know the need to acquire adequate training to adapt to the changes and transformations that professions may require.
- Know the theoretical and practical developments of teaching and learning.
- Transform curricula into activity and work programmes.
- Acquire selection criteria and preparation of educational materials.
- Identify the problems related to the teaching and learning of the subject.
- Critically analyze the performance of teaching and good practices.

- Know evaluation strategies and techniques.

The learning targets included:

- Apply theoretical knowledge and practical training to deal with learning situations.
- Access innovative literary contents and resources that advocate for creative ways to know, care and protect ourselves and the planet.
- Develop skills to plan and implement transversally integrative teaching units that include the ethical and care components.

The aim was to help prospective teachers to feel that they can create knowledge, involving each person's reflection and relationship with the world and with others. The poems mentioned above were used as motivating resources and spurs to explore the possibilities of constructing an inclusive pedagogy in which the convergence between affect and an awareness of the ecological agenda of global dimensions were present. To develop this work, the relevance of ethical management about recognising plurality in selecting contents within an academic system that promotes the socialisation of an active, participatory and critical democratic citizenship was considered. This is coherent with the principles expressed in the LOMLOE (2020). It is also consistent with the new curricula developments for the Secundary educational stage (*BOJA* 2021), which, based on the above mentioned SDO, aims to promote an education for a global citizenship capable of keeping sustainable and respectful modes of life.

3.2. Presentation of the activity

The authors of this paper asked Master's students if they would accept to implement critical models that include teaching and learning actions open to the needs and opportunities that arise due to the plural, diverse and multicultural reality found today in Andalusian Secondary school classrooms.

It is our understanding that the classroom should be not only a space in which both scientific and academic knowledges are built, but also as one

that provides teaching and learning exchanges that fluidly enhance equality, equity and social justice. The aforementioned are essential to the promotion of a democratic citizenship, thus it is relevant to carry out actions which significantly make diversity more visible. This should be combined with whether our college students were willing to seek ways to contribute to better know different cultures to improve awareness of our actions for all inhabitants of the planet, reflected in individual and collective gestures of various degrees of impact, both inside and outside the classroom, and to stick themselves to the hope of finding methods to considering how environmental issues relate to issues of gender, ethnicity, and colonialism. Plus, it is hoped that this may contribute to their believing that the state of the planet and its inhabitants has not reached its irreparable limits. It is worth mentioning that to fully immerse oneself in this practice, one must become an explorer. In other words, one's rationality, heart and emotions must be carefully considered and opened to new ways of viewing oneself as a teacher, which means stopping, taking a step back and asking oneself: What does it mean to educate ourselves in these contexts, given the phenomenon of the colonial, capitalist model of globalisation spreading from the Industrial Revolution to this day? Thus, in the university classroom both lecturers and students worked together considering the potential of the arts, and specifically of poetry, for developing constructive learning of a pedagogy committed to the fostering of human and environmental sustainability and equity.

Specifically, this formative experience was carried out during the academic year 2021-2022, with students coming from the local area, other regions in Spain and the rest of Europe, as well as students of Latin America and Eastern Europe origins. The student body amounted to a total of 52 students: 42 women and 10 men. They presented different academic backgrounds, with degrees in English Studies, Translating and Interpreting, Primary Education, History, and Tourism. The majority had work experience, mainly in the services sector. Interestingly, their experience was scarce in the formal educational field. Although the sample does not have to be generalised, it must be said that the approach in the university classroom sought to question the pedagogical and research endeavour, as well as the links between teaching and learning.

The human diversity of the students' body offered a variety of possibilities in developing reflective actions in the classroom, such that when we were preparing the list of readings for the year, the example of Harjo's writings was considered as a part of a literary legacy corpus that explores different channels to further and refine knowledge about viewing, naming, and addressing modes to know more of the past that brought us here, and take care of our world and its creatures. Furthermore, we read Harjo's poems as a way of better know and engage with innovative contents that offer a resistance to colonization, in examples that rewrite the histories of racialized populations. Ours is an approach that sees Harjo's work as part of a decolonial poetics that resists political flattenings of educational discourses.

In a previous diagnosis it was possible to verify that our college students were willing to debate ecocritical research practices that would allow for interpretation and for meeting spaces to mutual influences among history, culture, literature and education. Harjo's poetry was the mediation to understanding and reflecting on the absence and presence of care for the diversity of the planet in contemporary literature in English and, therefore, in the formal university space, given that, as said above, Harjo's work offers possibilities regarding the examination of personal and community development. Bearing in mind the principles that guide the contents from which the Secondary education classroom is devised, a proposal was made to convey the relevance of promoting learning and teaching processes as part of the mandate expressed in the official curriculum for this educational stage. Thus, the practical approach with our master students was to take a classroom scenario of a 4th ESO group, the final year of the Secondary educational stage, with 15–16-year-old students of a public, multicultural school. The proposal was aimed at groups with a B1 level of English, what the Common European Framework of Reference calls independent users. This level would allow students to know or, where appropriate, expand some structures and vocabulary, as well as to discuss the proposed topics with some ease. In any case, it is important for our intervention that the students have a certain degree of knowledge, both of social sciences and of lexical and grammatical structures of the English language, so we proposed to carry out

the activity towards the end of the second term or the beginning of the third.

Taking the Secondary educational stage regulations in force in Andalusia, the specific didactic objectives of our proposal were:

1. To raise and develop awareness of environmental and social problems as human rights issues, specifically, ecological change and climate emergency.
2. To know and respect other cultures, whose history and identities are entangled with colonialism and hierarchies of oppression and privilege, that may not be so well known by Secondary students.
3. To use the English language in real communicative contexts that critically set out relevant problems that affect us all as part of this planet.
4. To raise and develop convincing awareness of the possibilities of dialogue as a tool to solve conflict.

Furthermore, we chose four of the main core competences for this educational stage to become active citizens of the ever-changing society of the 21st century:

1. Competence in linguistic communication.
2. Learning to learn.
3. Social and civic competence.
4. Cultural awareness and expression.

Thus, the future secondary school teacher can help their students develop skills and attitudes instead of just teaching knowledge (Tapscott, 2009), giving students the tools to create their own knowledge. To do this, *realia* may help to create an appropriate context that helps develop reading and communication skills. These materials offer a greater input source than artificial materials (Gilmore, 2011). They also allow the opportunity to experience the use of the foreign language, as well as its history and culture (Beresova, 2015; García Navarro and López Martínez, 2021). On the other hand, the teaching and learning processes can give us the opportunity to attend to diversity in an inclusive way,

assuming the different learning rhythms that exist in the Secondary classroom (Tapscott, 2009), which would allow us to eliminate the negative connotations that differentiation and labels acquire (Baglieri and Knopf, 2004).

Knowledge of history and culture allows mastery of the language and is, in turn, a reflection of it (Kramsch, 1994). Therefore, in order to provide Secondary students with the appropriate environment to develop their communicative competence in a foreign language, we can consider poetry as a core element of its learning process. Having said that, it should be noted that, although textbooks take into account the teaching of literature, they sometimes tend to represent it in a biased, partial way. In our intervention, we propose to bring Secondary school students closer to texts and cultural elements that can be overlooked in textbooks. In this sense, Harjo's poetry offers an extraordinary opportunity, since it exposes or reflects on many occasions on historical, political, social, and environmental problems in which violence has been the means to assert the reasons of some peoples over others, as in the case of the Native American peoples. The selected materials helped us address issues such as social, racial and environmental justice, which is key to the development of adolescents as citizens and active members of a democratic society, as also stated in the Convention of the Rights of the Child (1989). Thus, this proposal forms a part of said subject contents whose aim is to encourage access to a greater awareness of agency (acting via reflection and discernment: what I'm going to do), and resilient citizenship (on which the sense of hope, the capacity to overcome, the solidity of interpersonal relationships and the meaning one gives to life will depend).

Harjo's work is modulated by a sense of belonging, a profound respect and knowledge of silenced or suppressed cultures, of their historic wounds caused by violence and colonisation in their country, the United States of America. Elsewhere, we have studied that just like Harjo's poetry is a proposal to recognise one's own roots, it also bears witness to the capacity for resistance, to overcome pain and fear in life situations of abuse and violence (García Navarro, 2019). It recognises one's resilient capacity, which is a part of one's identity (Cyrulnik, 2006). Her path as a literary author was forged through constant assertion thanks to

creative processes that gave rise to artistic products devised in a solid, recognised career. In her poetry motivation to overcome this through action is present, therefore offering a social and political dimension to her work; in addition, the need to preserve personal and collective memory is combined with awareness of one's surroundings together with the urgency to maintain attitudes of respect, recognition and communion with their diversity. Harjo has investigated old and current representations of care for the planet by different peoples and traditions. Indeed, Harjo has explored her origins and the history of her people, the traditions, landscapes, tales and myths of the places inhabited as a direct descendent of Mvskoke settlers in the central west of the United States. Specifically, the continued practice of writing that seeks different meanings and possibilities in its dialogue with memory and her origins is a characteristic trait of Harjo's identity as an author and in her experience as a teacher. This is notorious when she recommends students to study "with all parts of your being, not just your intellect. Some of your knowledge may come from books, most of it from other sources". According to Laura Coltelli, the manner in which Harjo perceives teaching goes beyond a traditional methodology of a transmissive nature, but her notion of teaching and learning is more "an interrelation of all things, from which knowledge and true understanding are born" (Harjo, in Coltelli, 2011, p. xiii).

Ways of understanding the relationship between people and other beings that inhabit the planet are perceived, recreating an order from the yearning to clarify the coordinates that bond them to an authority that puts them in positions to direct their life course towards a horizon of personal and collective freedom, including misgivings, difficulties and contradictions as something inherent to people's lives. In the action of recognition, there is a demand to open oneself up to others, to what is beyond oneself. To do so, relations in the public space, with and from the natural environment, where disorder and the unpredictable are evident (as occurs on numerous occasions in the secondary school classroom), should be accepted.

In Harjo's literary and professional path, two characteristics can be observed. On the one hand, the presence of the resilient aspect in her

artistic production is a means to achieve a reconfiguration of one's life course. On the other hand, the inclusion of the oral traditions that connect with the cultural genealogies of her ancestors, such as songs, poems and tales of original Native American people, linked to an affective turn that guides recognition and respect for the land and all beings. The absence of neutrality, therefore, feeds her production, which can provide new types of knowledge for teenage students and the Secondary classroom, such as "Remember" and "Let there be no regrets".

4. RESULTS

The poems were discussed in the master's classes, then we all worked in the abovesaid proposal for the 4th ESO students. As can be appreciated, the planet as the shared home of all its inhabitants is the place where all kinds of experiences and exchanges take place and it must be cared for against the attacks to which it is exposed, in forms of resistance such as, for Harjo, her poetic writings. The voice chosen by Harjo is almost always first person, although in the case of "Remember", the reader must be open to the questioning posed by a verb in the imperative form that is used in almost all lines of the poem. From the first person offering a testimony, to the imperative that invites, urges, or perhaps advises, the need to maintain a memory that permits an understanding of both yesterday and today, a memory that allows oneself to question what is received by other men and women comprising a story where new ways of negotiating useless social pacts are gained, thus dethroning the patriarchal, occidental and colonising ideology.

Harjo seeks the means to achieve a different venue between the language's level of communication qualities - a language inherent to each community - and, at the same time, a radically human language that is useful for all humanity. The aforementioned is framed within the importance granted to the value of individual and collective memory in consolidating new dimensions in the notion of global citizenship. Likewise, the passing of time is portrayed as a factor that enables personal and collective history to be reviewed, which extends life reflection possibilities through the generations. The effect reading the poem has is an

awakening to the reality that the reader has lived, that others have lived and continue to live. The "You" becomes an essential factor through which collective and individual past are integrated. This viewpoint brings her near Adrienne Rich, with whom Harjo said that she shares, among other lines of thought, the idea that society needs "a greater conversation [born to a] stubborn belief in continuity and beauty, in poetry´s incalculable power to help us go on" (Rich, 2021, p. 239).

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Taking the objectives set in this formative experience with master students, this paper has attempted to highlight the principles of social justice in education, while raising awareness of a part of curricular contents at this academic level. These contents claim a space, not only like the classics do, but also other literatures and forms of artistic production, all of which are products of the changes that have occurred since the global postcolonial socio-political reality. On the other hand, it has sought to communicate the meetings and findings derived from contact with the poems and their contribution as texts where the possibilities of social action are reflected.

The artistic expression of a reality such as that reflected in Harjo's poetry tells of the need to integrate said reality and other social phenomena in the contents of academic research and teaching. For this reason, teaching staff and the master's student body alike can familiarise themselves with contents and voices that are absent from formal curricular culture in a bid to ensure they are aware of these and that they are used as resources in a teaching and learning process. Therefore, it makes sense to review formal university contents as social dynamism and changes demand. As Fernando Bárcena Orbe states (1997), the exercise of the right to citizenship entails the exercise of a commitment, which cannot be developed if a civil moral conscience that allows for the exercising of political judgement does not previously exist. This ethical dimension, understood as a collection of practices that individuals develop consciously and unconsciously, either of their own accord or due to the influence of familial and cultural environment, are expressed through the notion and

exercising of citizenship that may only be carried out through collective, inclusive and generalised action and outlook.

With this proposal we carried out a labour of recognition to demonstrate that students are epistemic subjects, trained to develop valuable knowledge about the teaching practice (Rivero and Porlán, 2017). Nevertheless, it should be said that our approach is not exempt from uncertainties on our part or on the part of the students, although it contains the richness of the exchange, also of the disagreement. As Asunción López Carretero points out, this is the case in every area where learning and experiences take place that reach us even though we cannot foresee the magnitude of that reach (2013, p. 219). For this reason, both master's students and instructors tried to create spaces of flexibility and acceptance through continuous dialogue on the complexity of the issue and its representation in the literary text. It is hoped that future teachers build confidence in using a suitable methodology they will employ in teaching social, cultural, grammatical, lexical components, and that they will also consider their educational process from a practical perspective. Thus, it is relevant to plan meaningful teaching and learning initiatives in order to develop new knowledge in the Secondary classroom, where creativity, critical spirit, cooperation, collaborative work, and a participatory attitude and empathy are encouraged through poetry, in this case through Harjo's committed approach to social responsibility and care.

6. REFERENCES

Arias Maldonado, M. (2019). Ética ecológica en el Antropoceno. Azafea. Revista de filosofía, 21, 55-76. https://revistas.usal.es/index.php/0213-3563/article/view/azafea2019215576/21953

Bárcena Orbe, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Paidós.

Benayas, J. and Marcén, C. (Coords.) (2019). Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 Años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Centro Nacional de Educación Ambiental y Organismo Autónomo de Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica.

Beresova, J. (2015). Authentic materials-enhancing language acquisition and cultural awareness. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 192, 195-204.

Cala, V.C., Soriano-Ayala,E., and López-Martínez, M.J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. RELIEVE, 24(2), 1-13. https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320

Carr, W., and Kemins, S. (1983). Becoming critical. Knowing through Action Research. Deakin University Press.

Coltelli, L. (2011). Foreword: A Carrier of Memory. In Harjo, J. and Winder, T. (2011). Soul Talk, Song Language. Conversations with Joy Harjo. Wesleyan University Press.

Convention of the Rights of the Child. (1989). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Cook, V.J. (1983). What should be language teaching be about? ELT Journal, 37(3), 229-34. https://doi.org/10.1037/030303030333.

Cyrulnik, B. (2006). La resiliencia en el curso de las interacciones precoces: la adquisición de los recursos internos. In Cyrulnik, B. (Ed.). La resiliencia. Desvictimizar a la victim (pp. 33-54). 2nd ed. Feriva and Ceic-Rafue.

Estelayo Bielsa, P., Hernández Hernández, F., Lozano Mulet, P., and Sancho Gil, J.M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en las escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. Revisa Izquierdas, 51, 1-23. http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52

Foucault, M. (2001). La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica.

García Navarro, C. (2019). Joy Harjo's Poetics of Memory and Resilience. Atlantis, 41(1), 51-68. https://www.atlantisjournal.org/index.php/atlantis/article/view/536

García Navarro, C. and López Martínez, M.J. (2021). Halloween and cultural diversity in pre-Service Teachers Training. Cuestiones Pedagógicas, 30(1), 154-168. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/17618/15225

Gilligan, C. (1993). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.

Harjo, J. (1983). She Had Some Horses. Norton.

Harjo, J. (2015). Conflict Resolutions for Holy Beings. Norton.

Harjo, J. (2019). An American Sunrise. Norton.

Hernández and Hernández, F. et al. (Eds.). (2020). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Octaedro.

Kramsch, C. (1994). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.

López Carretero, A. (2013). Un movimiento interior de vida. In Contreras, J. and Pérez de Lara, N. (Comps.) Investigar la experiencia educativa. Morata.

Orden de 14 de julio de 2016, del BOJA por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, del BOE por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Pérez, M. and Rodríguez, J. (Coords). (2017). Buenas prácticas docentes del profesorado universitario. Octaedro.

Rich, A. (2021). Buceando en el naufragio. Poemas. 1971-1972/Diving into the Wreck. Poems. 1971-1972. Bilingual Edition. Trans. By Patricia Gonzalo de Jesús. Sexto Piso.

Rivero, A. and Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. In R. Porlán (Coords.). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 73-91). Morata.

Tapscott, D. (2009). Grown Up Digital: How the Net Generation is Changingyour World. McGraw-Hill.

Tomlison, B. (1998). And Now for Something not Completely Different: An Approach to Language through Literature. Reading in a Foreign Language, 11(2), 177-189. https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/29

Tomlison, B. (2003). Humanizing the Coursebook. In B. Tomlison (Ed.), Developing Materials for Language Learning. Continuum.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? Investigación en la Escuela, 68, 11-24. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7111

Veraksa, N. and Sheridan, S. (2020). Sinopsis de la obra y declaración de intenciones y objetivos. In Veraksa, N. and Sheridan, S. (Eds.). Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vigotsky en Educación Infantil. Morata.

Vez Jeremías, J.M. (1996). The social context of EFL. In N. McLaren and D. Madrid (Eds.), A handbook for TEFL (pp. 25-34). Marfil.

UNA PROPUESTA DE LECTURAS INTERDISCIPLINARES PARA LA ENSEÑANZA DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo exponemos un caso práctico de aplicación de interdisciplinariedad en docencia universitaria en la asignatura de *Literatura, géneros, sexualidades,* impartida en grados de diferentes filologías de la Universidad Autónoma de Barcelona

La preparación del material docente para esta asignatura se realizó teniendo en cuenta varias consideraciones teóricas y metodológicas que giran en torno a los estudios de género y a la interdisciplinariedad como fundamentos centrales[35].

LA PRESENCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque en las últimas décadas se ha avanzado en cuestiones de género en la educación superior, es cierto que las instituciones educativas no escapan a los paradigmas sociales androcéntricos que continúan reproduciéndose en la realidad social. Además de las desigualdades de género que persisten y constituyen diferentes retos a superar[36], esta inequidad

[35] Sobre la relación entre estudios de género e interdisciplinariedad puede verse Serret, E. (1999) "Hermenéutica y feminismo. Porqué es interdisciplinaria la teoría de género", *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 45, pp. 17-26; Elaine Tillman, R (2014) "Género e interdisciplinariedad: el rol constitutivo del género en la generación del conocimiento", *Revista Temas Socio Jurídicos*, 33 (66), pp. 16-31.

[36] Algunos de estos retos en las instituciones de educación superior son: los problemas de acoso sexual, la escasa representación de las académicas en órganos de toma de decisiones,

se refleja en la producción de conocimiento. De esta forma, el género, al ser transversal influye en las instituciones de educación superior, no solo en el contenido sino también en el enfoque epistemológico.

Sin embargo, a pesar de que la perspectiva de género se erige como una de las contribuciones más relevantes de las humanidades y ciencias sociales al resto de los campos de conocimiento, precisamente por su carácter transversal, muchas veces este enfoque es conocido solo por algunos /as investigadores/as de estos campos. La solución a esta situación pasaría por una transversalización de la perspectiva de género[37] y que esta permease todos los ámbitos de la educación superior. Siguiendo esta línea, una de las medidas que deberían adoptarse implicaría que aquellas personas ocupadas en la toma de decisiones académicas incidiesen en la perspectiva de género en el currículum explícito y en el oculto. Pero, para esto, se hace necesario que estos agentes educativos conociesen conceptos básicos sobre la teoría de género.

La inclusión de la perspectiva de género, así como sus estudios, dentro de la educación superior ha requerido de mucho esfuerzo y se ha hecho de manera paulatina. Así, estudios en diferentes países corroboran que dentro de dichas instituciones se han experimentado resistencias. Igualmente, la introducción de este enfoque de dentro del currículum universitario se ha ido alcanzando a través de programas de estudio interdisciplinarios, así como la creación de unidades académicas especializadas[38].

---

el acceso limitado de las académicas a las redes informales de conocimiento debido a la falta de políticas de equidad de género cuando se reparten los recursos, la ocupación de los espacios según el seco o los obstáculos informales para el ingreso y permanencia de las mujeres Montes de Oca O'Reilly, A. "Dificultades para la Transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13 (1), 2019, p. 106.

[37] Siguiendo a Montes de Oca, la transversalización de la perspectiva de género dentro de las instituciones de educación superior "refiere a los procesos que tienen como fin que la perspectiva de género atraviese todos los dispositivos educativos, pero también los sistemas, estructuras y procedimientos de la propia institución de educación superior. Comprende la legislación y normatividad universitaria, decisiones de las autoridades sobre presupuestos, paridad de género en cargos de toma de decisiones (…)" Montes de Oca O'Reilly, A. "Dificultades para la Transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13 (1), 2019, pp. 108-109.

[38] Montes de Oca O'Reilly, A. "Dificultades para la Transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior", *Revista Latinoamericana de Educación*

1.3. La importancia de la interdisciplinariedad en la metodología docente universitaria

La compartimentación del conocimiento en áreas para su investigación y enseñanza, que desemboca en la hiperespecialización, tiende a limitar la integración del saber, la comprensión holística de la realidad y produce una forma de plantear la enseñanza artificial y fragmentada. Ante este panorama, la interdisciplinariedad surge como un método renovador, pues pretende un cambio en el modelo organizativo universitario y, a la vez, es un sistema innovador, pues implica la supresión de espacios aislados dentro de las disciplinas y aboga por una mayor flexibilidad dentro de la investigación y la docencia.

Estas medidas que surgen a partir del enfoque interdisciplinario no resultan de fácil aplicación, pues se encuentran numerosas barreras en su aplicación que tienen que ver con desconocimiento de su aplicación, resistencias a esta, y la defensa de territorios disciplinares, entre otros problemas. Aun así, se hace necesario plantear un equilibrio entre el conocimiento especializado y el generalista.

Como señalan Cárdenas, Terrón y Monreal, el sistema actual de especialización resulta ventajoso para el profesorado, pues le permite independencia sin necesidad de coordinación, convirtiéndose su asignatura en un reflejo de sus propios intereses académicos y de una visión particular. No obstante, el alumnado recibe una acumulación de fragmentos de conocimientos, sin tener un proyecto de conocimiento global. Se hace necesario, pues una integración del conocimiento, la eliminación de las parcelas científicas, la realización de experiencias interdisciplinares, para que el alumnado desarrolle competencias profesionales realmente holísticas[39].

Inclusiva 13 (1), 2019, pp. 109-11. Un repaso de las políticas de género en el espacio universitario español puede consultarse en Montané, A; Pessoa de Carvalho, M. (2012) "Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España), *Revista Lusófona de Educaçao* 21, pp. 97-120.

[39] Cárdenas Rodríguez, C.; Terrón Caro, T.; Monreal Gimeno, C. (2015) "Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente", *Bordón. Revista de Pedagogía* 67 (3), pp. 169-170.

Un aprendizaje basado en el pensamiento interdisciplinar promueve varias habilidades como: cruzar las fronteras disciplinarias para crear conexiones significativas; integrar conocimientos y métodos de distintas disciplinas para un abordar un problema específico; pensar dilemas a través de diferentes disciplinas; contextualizar el conocimiento permitiendo una visión integradora de las variables que afectan a las diferentes cuestiones; resolver de manera satisfactorias las preguntas que no pueden responderse con un solo método; el trabajo colaborativo entre diferentes especialistas, entre otras[40].

2. OBJETIVOS

Con estas premisas, nuestro objetivo principal con la impartición de esta asignatura era proporcionar una formación transversal tanto en materia de género y sexualidad a través de diferentes géneros literarios y desde diferentes disciplinas (historia, antropología, sociología, filosofía, biología) que consiguiese aportar al alumnado un abanico de diferentes ideas y lenguajes desde los que abordar la temática del curso.

Para conseguir este objetivo principal, hemos hecho uso de una metodología de trabajo en grupo en el aula a través de preguntas y lecturas seleccionadas previamente que nos permitiesen una participación activa, así como una propuesta de trabajo cooperativo fuera de ella.

2.2. Consideraciones del grupo y de los contenidos.

El contenido que se preparó para este grupo se realizó teniendo en cuenta sus características Se trataba de una asignatura de carácter optativo de tercer y/o cuarto curso, impartida en el segundo cuatrimestre, que se ofertaba en distintos grados:

- Grado en Estudios Ingleses
- Grado en Lengua y Literatura Españolas
- Grado en Estudios de Catalán y Español

[40] Quintá, M.C.; Maass, M; Orta, M: Trigos, L.; Sabulsky, G. (2014) "Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño", en *Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior*, Redic Innovacesal, México, pp. 105-106

- Grado en Estudios de Inglés y Catalán
- Grado en Estudios de Inglés y de Clásicas
- Grado en Estudios de Inglés y Español
- Grado en Estudios de Inglés y Francés

Todas estas titulaciones se encuadraban en el área de la filología y el alumnado, en general, no poseía estudios reglados en género y/o sexualidad previos, y tampoco en el programa de la asignatura exigía ningún conocimiento previo.

Entendimos que, para que los/las estudiantes consiguieran un estudio literario crítico desde la perspectiva de género era necesario su tratamiento desde una óptica multidisciplinar, que fuese capaz de mostrar las diferentes aristas y vertientes que este enfoque es capaz de desarrollar. Para ello, fue imprescindible elaborar un dossier de textos que cumpliese con varios objetivos:

a. Un breve repaso por las diferentes olas y discursos feministas que mostrase cómo han evolucionado las demandas del discurso feminista a lo largo del tiempo
b. La identificación, definición e implicaciones de determinados conceptos, tales como género, sexo o identidad.
c. La exposición de grandes problemas que se han gestado al calor de la perspectiva de género.
d. El estudio de textos clave y su influencia.

Los contenidos se dividieron en dos grandes bloques que, si bien guardaban mucha relación entre ellos y, en ocasiones, era complicado establecer una clara línea que dividiera los contenidos, se hacía necesario para organizar las temáticas que se trataron:

- Bloque I: género: sobre el desarrollo de la teoría feminista, sus olas y discursos, las definiciones del sexo social y de género; el sistema sexo-género y las relaciones sexo/género/sexualidad.

- Bloque II: Sexualidad: Representaciones y cambios de la sexualidades femenina y masculina en la literatura, prácticas sexuales y control social, intersexualidad y transexualidad.

A continuación, ofrecemos los textos que se trabajaron en clase, en orden cronológico y señalamos el objetivo que tenía cada uno de ellos. De cada uno se seleccionaron aquellos fragmentos que se consideraron primordiales para la obtener el objetivo deseado.

2.3. Propuesta de lecturas para el trabajo de los contenidos.

Dentro del bloque I, establecimos las siguientes lecturas obligatorias que se trabajaron en clase:

- *La ciudad de las damas* (1405), de Cristina de Pizan. Con este texto se inició el estudio de los precedentes de las olas feministas y sus discursos, haciendo hincapié en el género definido como memorial de agravios para aludir a textos que preceden a las vindicaciones feministas[41].

- *La igualdad de los sexos* (1673), de François Poullain de la Barre, filósofo cartesiano del siglo XVII que desde el racionalismo destacó el papel que jugaban los prejuicios en las concepciones sobre los sexos y promovió su igualdad.

- *Emilio, o de la educación* (1762), de Jacques Rousseau, libro V, "Sofía o la mujer", para el estudio de la mujer ideal promovida por el filósofo y destacar las diferencias con Emilio, el hombre.

- La *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* (1791), de Olympe de Gouges, dentro del contexto de la Revolución Francesa[42].

- *Vindicación de los derechos de la Mujer* (1792), de Mary Wollstonecraft, uno de los textos clásicos del pensamiento

[41] Amorós, C. (2000) Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad, Cátedra, pp. 55-84.

[42] Para el periodo revolucionario resulta de especial interés los textos compilados por Alicia H. Puleo, (2013) *La Ilustración Olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Anthropos, en los que se incluye la *Declaración de los derechos de la Mujer y la Ciudadana*.

feminista, en el que, entre otras cuestiones, se rebate el ideal femenino de Rousseau presentado en el *Emilio.*

- La Declaración de sentimientos, Séneca Falls, 1848, para el estudio de las reivindicaciones feministas norteamericanas a mediados del siglo XIX.
- *La sujeción de la Mujer* (1869), John Stuart Mill, obra que suele quedar más desapercibida al estudiar al autor y ofrece una defensa sobre la igualdad entre los sexos en el siglo XIX[43].
- La sesión de cortes españolas del 1 de octubre de 1931, en concreto las intervenciones de Victoria Kent y Clara Campoamor sobre el voto femenino, para comprender los argumentos que ambas mujeres esgrimían en contra y en pro de la concesión del voto femenino y entender en qué contexto se obtuvo este derecho en España.
- *El segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, uno de los textos de referencia para el estudio del feminismo. En particular, para entender a la mujer como "el otro" y como introducción a la literatura feminista de la segunda mitad del siglo XX.
- *La mística de la Feminidad* (1963) y *La segunda Fase* (1980) de Betty Friedan, autora que, desde la psicología social, avanza problemas que abordará el movimiento feminista posterior[44]. Con ellos nos interesa trabajar conceptos como "la mística de la feminidad" o "*superwoman*".
- *Política sexual* (1970), de Kate Millet. Texto indispensable para entender el comienzo del feminismo radical, así como

[43] La compilación de Cátedra (2001) *Ensayos sobre la igualdad sexual* de John Stuart Mill y Harriet Taylor Mill recoge los textos sobre esta temática escrita por la pareja, así como otros sobre matrimonio, divorcio y derecho a voto de las mujeres, igualmente interesantes para conocer el pensamiento de este autor, así como el de Harriet Taylor Mill.

[44] Jiménez Perona, A (2014) "El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal", en Celia Amorós y Ana de Miguel*, Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, Vol. 2, Minerva Ediciones.

para resaltar la importancia de considerar como político los discursos feministas.

- *El género en disputa, "Prefacio"* (1999), de Judith Butler, texto clásico de los estudios de género, para la reflexión sobre el concepto de "performatividad de género".
- *"El género: una categoría útil para el análisis histórico"* (1985) *y "Preguntas no respondidas"* (2008), de Joan Scott, acerca de la investigación histórica y las categorías utilizadas para su estudio, el papel de las mujeres en la historia y la producción histórica de las mujeres.
- *Ciencia y feminismo* (1986), de Sandra Harding para reflexionar sobre los sesgos de género que tienen lugar en la producción del conocimiento científico[45].
- "Maternidad: la recuperación de los textos demoníacos" (1992), de Ann Snitow para hacer un recorrido por los estudios feministas sobre la maternidad en las últimas décadas del siglo XX.
- "La hija de la pescadora" (1992), de Úrsula K. Le Guin, un ensayo sobre las mujeres escritoras y la literatura que estas producían.
- *El mito de la belleza* (1990) de Naomi Wolf, para el estudio del ideal de belleza femenino y cómo afecta a las mujeres.
- "El cuerpo femenino" (1992), de Margaret Atwood, un relato corto para la reflexión sobre las constricciones corporales femeninas

[45] Acompañando a esta lectura, se utilizaron otras secundarias como Medina-Domenech, R. M "Ideas para perder la inocencia sobre los textos de ciencia" en María Barral y *otros Interacciones ciencia y género. Discurso y prácticas de mujeres*, Icaria, y Linton, S. "La mujer recolectora: sesgos machistas en antropología" en *Antropología y Feminismo*, Anagrama.

- "Manifiesto cyborg" (1983), de Donna Haraway, una lectura icónica del movimiento feminista donde se difumina lo natural y lo artificial representado en la figura del cyborg.
- *Seguir con el problema* (2019) de Donna Haraway, para continuar estudiando el pensamiento de la autora, desde su "Manifiesto cyborg", hasta su concepto de simbionte o simbiote. En especial se atención a las "Historias de Camile" (capítulo 8) un relato, en palabras de la autora una "fabulación especulativa", sobre diferentes formas de filiación y sexualidades, entre otros temas.
- *Manifiesto Xenofeminista* (2015), Laboria Cuboniks, para el estudio de uno de los últimos manifiestos feministas, muy relacionado con la tecnología y considerar las propuestas de este movimiento contemporáneo.

En el bloque II se trabajaron los textos siguientes:

- *La construcción del sexo* (1994), en concreto el capítulo 1 "Sobre el lenguaje y la carne" de Thomas Laqueur, acerca de cómo se ha configurado la imagen del sexo masculino y femenino desde la Antigüedad.
- "Los cinco sexos" (1993), de Anne Fausto Sterling, un texto con un enfoque desde la biología para el análisis de la intersexualidad.
- "Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad" (2005), de Mauro Cabral y Gabriel Benzur, para la reflexión acerca de la experiencia de una persona intersexual.
- *Middlesex (*2002), de Jeffrey Eugenides, novela que retrata la intersexualidad, para su tratamiento desde un relato de ficción.
- *La mano izquierda de la oscuridad*, de Úrsula K. Le Guin, el capítulo 7 " La cuestión del sexo", una etnografía de ficción sobre la sexualidad de una población. Esta lectura servirá para el análisis de las formas de sexualidad y concepciones de

género de un grupo imaginario y para, a partir de este análisis, el cuestionamiento de la sexualidad contemporánea.

- "El fenómeno trans" (2009), de Marta Lamas, para el análisis de la transexualidad desde una óptica antropológica.
- *Yo soy el monstruo que os habla* (2020), de Paul B. Preciado, para reflexionar acerca de la experiencia de la transexualidad del autor.
- *Manifiesto contrasexual* (2000), de Paul B. Preciado, para repensar sobre las prácticas sexuales y la existencia de control o no sobre ellas.
- *Héroes, científicos, heterosexuales y gays* (2006), de Oscar Guasch, sobre las nuevas masculinidades marcadas por su sexualidad.

Además de estas lecturas obligatorias que fueron trabajadas y revisadas en clase, se utilizaron otras secundarias que se pusieron a disposición del estudiantado. Como puede observarse se trata de diferentes géneros literarios (ensayos, manifiestos, declaraciones, novelas, entre otros) que buscan ilustrar el género y la sexualidad desde diferentes perspectivas y discursos. Igualmente, los /las autores /as provienen de diversas áreas lo que ayuda a elaborar una visión transversal sobre los géneros y sexualidades que va desde la filosofía, antropología, pasando por la biología o la sociología.

3. METODOLOGÍA

Tenemos la firme convicción de que la función del/la docente no puede limitarse a una actitud de repetición de formulaciones y criticas aprendidas en relación con los textos, sino que su objetivo debería ser descubrir al estudiantado la función axiológica de la literatura y promover un pensamiento crítico en torno a la condición social de la mujer, identidades, concepciones de genero y sexualidades.

Como señala Carmen Servén “la didáctica de la literatura consiste en alimentar la curiosidad del lector, toda clase de curiosidades tangenciales, para empujarlo hacia diversos tipos de texto. Precisamente, poner de

manifiesto la existencia de los elementos sexistas que operan dentro y/o fuera de los textos contribuye a iluminar el sentido de esos textos, su oportunidad mayor o menos al ser ofrecidos al publico coetáneo, la relación que establecen con las instituciones del entramado social pasado y presente… En suma: la posición de un texto frente a la condición social femenina y los prejuicios de género es por muchas razones pertinente"[46].

Con estas premisas y durante todo el trabajo del curso, a través de las lecturas guiadas hemos pretendido captar la complejidad semántica de los textos y para ello, siempre hemos ofrecido referencias del dialogo social del que emergen a partir de la perspectiva histórica que hemos trabajado también en el aula y para ello se ha hecho necesario atender a las diferencias de género y sus efectos en el contexto histórico determinado[47].

Frente a las ausencias y sesgos sexistas que caracterizan al canon tradicional, toda la crítica feminista y los estudios de género han tratado de cuestionar y completar el canon, además de facilitar lecturas, hasta entonces inéditas, de los textos. Esta línea de trabajo, que es la que hemos procurado en nuestras clases supone, según Carmen Servén una renovación y debería abarcar, al menos, dos vertientes, por un lado, una actuación sobre el canon literario que se aplica a la docencia, y, por otro, debería procurar una reflexión sobre estereotipos culturales de género que se encuentras insertos en la literatura[48]. Hemos seguido, como apunta Alejandra Montes de Oca, una vigilancia constante en los textos

---

[46] Servén Díez, C." Canon literario, educación y escritura femenina", *OCNOS* 4, 2008, p. 14

[47] Servén Díez, C." Canon literario, educación y escritura femenina", *OCNOS* 4, 2008, pp. 14-15.

[48] Servén Díez, C. "Canon literario, educación y escritura femenina", *OCNOS* 4, 2008, pp. 12-13. Seguimos también la definición de "critica literaria feminista" dada por Hortensia Moreno aquel "discurso académico, institucional y consagrado, con los discursos alternativos, marginales y excluidos, que, también a falta de una denominación más adecuada, llamamos el posmodernismo o posestructuralismo. El elemento común con estos discursos es que el feminismo también pone en cuestión la voluntad de la universalidad y totalidad implícita en la concepción del sujeto cartesiano". La crítica consistiría en una "destrucción" de los discursos dominantes, no tanto de lo que recogen, sino de aquello que suprimen, censuran y marginan Moreno, H. (1994) "Crítica literaria feminista", Debate feminista 5 (9), pp. 110, 112.

trabajados ante los sesgos de género, tanto en los planteamientos epistemológicos, como en los prácticos y propios del estudiantado[49].

Con estos fundamentos teóricos y metodológicos, podemos presentar de manera breve cómo se realizó el trabajo de estas lecturas en clase. Se siguieron, fundamentalmente, dos formas de trabajo. Por un lado, algunas de las lecturas anteriormente citadas fueron propuestas al comienzo del curso al alumnado para su trabajo de manera cooperativa en grupos de 3 y fuera del aula y su posterior exposición oral en forma de seminario /trabajo en equipo. Este seminario consistía en: una exposición oral por parte de los/as alumnos/as de los aspectos más relevantes del texto, además de sus consideraciones personales, aportaciones de lecturas propias y una serie de preguntas para debatir con sus compañeros/as. La exposición oral tendría una duración máxima de 30 minutos, sin tener en cuenta el debate posterior. La docente ofreció la posibilidad de asistir a tutorías que sirvieran para resolver dudas que plantearan las lecturas, así como para dar cualquiera otra orientación pertinente.

Por otro lado, el resto de los textos seleccionados se trabajaron tras una breve introducción teórica por parte de la profesora, en parejas o tríos, formados de manera espontánea y que fue variando a lo largo de las clases. El tiempo para trabajar el texto seleccionado fluctuaba entre los 15- 20 minutos y consistía en responder, tras la lectura, a una serie de cuestiones lanzadas por la docente que guiaban la lectura.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La metodología de trabajo propuesta ha tenido como resultado una participación por parte de los/las estudiantes, que han encontrado estimulante el trabajo en grupos pequeños. Tras una sesión dedicada a la evaluación de la metodología docente por parte del estudiantado, este señaló como muy positivo el carácter participativo y colaborativo que adquirieron las clases, con la organización de los seminarios, debates y los

[49] Montes de Oca O'Reilly, A. "Dificultades para la Transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13 (1), 2019, p. 109.

grupos pequeños espontáneos, lo que se tradujo en un gran dinamismo de las sesiones.

Además, la presencia de alumnas y alumnos de diferentes planes de estudio enriqueció profundamente las diversas lecciones. Y, para conocer la experiencia que tenían con la interdisciplinariedad en sus diferentes planes de estudio, se pasó una encuesta que contenía las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que en tu plan de estudios se promueve la interdisciplinariedad (pregunta cerrada)
2. ¿Has realizado actividades de carácter transversal en otra/s asignatura/s? (pregunta cerrada)
3. ¿Qué otras disciplinas piensas que podrían resultar más útiles para tu formación? (pregunta abierta)
4. Para los estudios de género, además de la literatura, ¿qué otras disciplinas crees que pueden ser importantes? (pregunta abierta)
5. ¿consideras que en esta asignatura se han tratado los contenidos de manera interdisciplinaria? (pregunta cerrada).

Con un total de 19 encuestas respondidas, a la primera pregunta sobre la promoción de la interdisciplinariedad en su plan de estudios, el 58% del estudiantado pensaba que en sus estudios no se promovía la interdisciplinariedad. Sin embargo, también un 58% respondía que en alguna/s asignatura/s habían realizado alguna actividad de carácter transversal.

Por otro lado, las disciplinas que los/las estudiantes creían más conveniente para complementar su formación eran: historia, filosofía, psicología y antropología, entre otras (pregunta 3) y las áreas para abordar los estudios de género más allá de la literatura que creían útiles (pregunta 4) eran principalmente: comunicación audiovisual, cine, sexología, antropología, sociología. Nos gustaría mencionar la alusión a la medicina (3 ocasiones) y a la biología (3 ocasiones) dentro de estas disciplinas. Quizá pueda estar relacionada con la patologización a la que han vinculado muchas de las cuestiones de sexo/genero tradicionalmente.

Por último, en relación con la perspectiva sobre la asignatura *Literatura, géneros, sexualidades*, el 100% de los/as encuestados/as opinaba que se había impartido con una óptica multidisciplinar.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza con el material de carácter transversal que hemos seleccionado ha resultado muy motivadora para los/las estudiantes, a la par que muy útil para conseguir los objetivos planteados y que adquirieran unos conocimientos básicos sobre género y sexualidad. El repaso por diferentes géneros literarios, con sus consecuentes lenguajes y discursos ha enriquecido los contenidos que teníamos planteados en el curso y ha puesto de manifiesto cómo los aspectos de géneros se tratan desde diversos enfoques.

En los cursos siguientes continuaremos esta línea transversal de trabajo, aumentando las lecturas e incorporando algunas de aquellas áreas que las alumnas y alumnos nos indicaron en las encuestas, para cubrir intereses que, a priori, no habíamos contemplado, pero sí preocupan al alumnado.

6. REFERENCIAS

Amorós, C. (2000) Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad. Cátedra.

Cárdenas Rodríguez, C.; Terrón Caro, T.; Monreal Gimeno, C. (2015) Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. Bordón. Revista de Pedagogía, 67 (3), 167-183.

Elaine Tillman, R (2014) Genero e interdisciplinariedad: el rol constitutivo del género en la generación del conocimiento. Revista Temas Socio Jurídicos, 33 (66), 16-31.

Jiménez Perona, A (2014) El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal. En Amorós, C. y De Miguel, A. (coords.), Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización, Vol. 2. Minerva Ediciones.

Montané, A; Pessoa de Carvalho, M. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). Revista Lusófona de Educaçao, 21, 97-120.

Montes de Oca O'Reilly, A. (2019) Dificultades para la Transversalización de la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 13 (1), 105-125.

Moreno, H. (1994). Crítica literaria feminista. Debate feminista, 9, 107-112.

Puleo, A. (2013) La Ilustración Olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII, Anthropos.

Quintá, M.C.; Maass, M; Orta, M: Trigos, L.; Sabulsky, G. (2014). Estrategias para la formación interdisciplinar en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales y en Artes, Arquitectura y Diseño. En Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior, Redic Innovacesal, México.

Serret, E. (1999) Hermenéutica y feminismo. Porqué es interdisciplinaria la teoría de género. Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 45, 17-26.

Servén Díez, C. (2018) Canon literario, educación y escritura femenina, OCNOS 4, 7-20.

RETOS PRESENTES Y FUTUROS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y CULTURA FRANCESA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (UV)

CINTA GALLENT TORRES
Universidad de Valencia (UV) y Universidad Internacional de Valencia (VIU)

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la pandemia por COVID-19 ha supuesto un antes y un después en la enseñanza universitaria (Lozano-Blasco y Soto, 2021) y ha acelerado la puesta en marcha de iniciativas que pretenden dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado actual. Esta crisis sobrevenida ha llevado a muchos docentes a (i) replantearse su forma de enseñar; (ii) adaptar los contenidos a una docencia completamente virtual o híbrida; (iii) rediseñar nuevos materiales docentes; (iv) utilizar recursos digitales que propicien la movilización de aprendizajes, y (v) actualizar los sistemas de evaluación.

Dichos cambios conllevan la actualización de la metodología docente, de las herramientas de evaluación y del programa curricular, elementos clave que deberían revisarse de manera recurrente en cualquier titulación universitaria, y especialmente en aquellas asignaturas que se imparten con un enfoque más tradicionalista.

Este esfuerzo de adaptación y modernización es, sin duda, uno de los retos a los que se enfrenta el profesorado universitario hoy en día (Núñez y Alonso, 2015), pero no solo los docentes, también las instituciones de educación superior, las cuales deben ofrecer una enseñanza de calidad alineada con las actuales exigencias profesionales.

A partir de esta necesidad de renovación curricular, identificada en el itinerario de francés del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas

(LML), y el Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (TMI) de la Universidad de Valencia (UV), que surge el presente Proyecto de Innovación Docente (PID) (núm. ref. UV-SFPIE-PID-1639495); un proyecto que se centra en la renovación de las asignaturas de *Literatura y Cultura Francesa* □, □*y* □, y *Estudios de Poesía en Lengua Francesa*, y que marca la continuidad de los esfuerzos ya realizados durante el curso académico 2020-2021, en el que se actualizaron las materias de *Lengua Francesa* □+□, tanto del itinerario del *maior* como del *minor* de las mismas titulaciones (PID núm. ref. UV-SFPIE-PID20-1353612).

Consolidar las buenas prácticas aplicadas en las asignaturas de *Lengua Francesa* □+□y trasladar dichas mejoras a las asignaturas de *Literatura, Cultura y Poesía Francesa* ayudará a establecer puentes en la docencia de las lenguas y sus literaturas, facilitará la adaptación de la enseñanza a un entorno virtual o híbrido, y motivará al alumnado a implicarse en su propio proceso de aprendizaje (Silva y Maturana, 2017).

2. OBJETIVOS

El **objetivo general** del proyecto es diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de las materias de *Literatura y Cultura Francesa* □, □*y* □, y *Estudios de Poesía en Lengua Francesa* en modalidad virtual y/o híbrida, que esté adaptada a las exigencias de las guías docentes de la titulación, y a las necesidades formativas del alumnado actual. Para llevar a cabo dicha actualización, se utilizan recursos digitales con el fin de desarrollar las competencias de pensamiento crítico, reflexivo y analítico (Muntaner et al., 2020), y las habilidades lingüísticas de los distintos niveles de lengua, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER, *Companion volume*) (Consejo de Europa, 2020). Cabe señalar que, si bien se trata de asignaturas con un marcado carácter literario y cultural, la lengua vehicular en el aula es el francés –tanto para las actividades orales y escritas como para los trabajos y pruebas evaluables–, por lo que el nivel de competencia lingüística exigido en cada materia estará relacionado con el nivel de dificultad de los contenidos impartidos.

A partir de este objetivo general se derivan los siguientes **objetivos específicos**:

a) Homogeneizar contenidos, metodologías, criterios de evaluación, resultados de aprendizaje y materiales docentes, con especial interés en la implementación de recursos digitales innovadores que aporten valor a la docencia, y faciliten la interacción del profesorado y el alumnado dentro y fuera del aula.
b) Mejorar la coordinación del claustro fomentando el intercambio de recursos y buenas prácticas entre los y las docentes de dichas asignaturas.

Esta coordinación dotará de mayor coherencia al itinerario de la especialidad de francés de la Universidad de Valencia (UV), e invitará al resto de profesores (nóveles y experimentados) a replantearse su docencia, y a incorporarse al proyecto en aras de mejorar la calidad de la enseñanza en estos grados.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos del proyecto se apuesta por utilizar una **metodología activa y colaborativa** entre los miembros que integran el equipo de trabajo (cinco profesoras del departamento de Filología Francesa e Italiana de la Universidad). En este sentido, su participación es primordial para el diseño de la propuesta metodológica de las materias objeto de revisión, ya que permitirá partir de la experiencia docente de sus integrantes para analizar posteriormente posibles lagunas en el itinerario e identificar futuras áreas de mejora. Combinar la visión más tradicionalista de la enseñanza de la literatura y la cultura francesa con una visión más actual, dinámica y participativa evidencia un claro interés por mantener aquello que realmente funciona en el aula, pero también por incorporar nuevas estrategias metodológicas y herramientas digitales que dinamicen la docencia.

Ciertamente el hecho de utilizar las TIC en la docencia no garantiza una transformación en el aprendizaje; en realidad, su integración cobra sentido cuando estas son utilizadas con un propósito educativo concreto y se convierten en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento),

y cuando, además, se utilizan con un valor social, de interacción e intercambio y se comentan a través de la participación en redes, pasando a denominarse TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación). De acuerdo con Morales y Rodríguez (2020, citado en Morales y Veytia, 2021), "estos conceptos revolucionan el uso y aplicación de las tecnologías al convertirlas en interacciones digitales cognitivas entre el usuario y los aparatos inteligente, propiciando el emprendimiento y la transformación" (p. 95). De ahí que su integración no se limite a la gestión y manipulación de información, sino que permita también construir conocimiento y compartirlo a través de espacios virtuales de trabajo comunes (Morales y Veytia, 2021).

En base a lo anterior, y para iniciar el diseño de la propuesta didáctica de las materias anteriormente citadas, se lleva a cabo una **investigación exploratoria sobre metodologías activas y recursos digitales** utilizados en el marco de la enseñanza de la literatura, cultura y poesía francesa en el ámbito universitario. Se apuesta, pues, por aquellas estrategias docentes innovadoras que fomentan la interactividad del alumnado en un entorno virtual y/o híbrido, incentivan el pensamiento crítico y motivan el aprendizaje autónomo. En este sentido, se valora positivamente la investigación guiada, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y en retos, la metodología basada en el juego, la gamificación y el aprendizaje colaborativo como opciones complementarias y no excluyentes; es decir, se combinan dichas metodologías con la tradicional exposición teórica de contenidos por parte del docente, pero reduciendo su tiempo al necesario, limitando la memorización y la repetición de conceptos (Morales y Veytia, 2021) e invitando al alumnado a explorar los contenidos a través de actividades guiadas tanto individuales como en grupo.

Asimismo, se examinan una serie de recursos digitales que mejor se adaptan al perfil del alumnado de dichos grados y se estudia su implementación. Este análisis permite identificar un total de **treinta recursos** entre los que se incluyen fuentes de acceso público (*Wikisource, Gallica, Projet Gutenberg*), clases en plataformas de prestigio académico (*Collège de France, Canal U Fondation Maison des Sciences de l'Homme, Comptoir Littérarie*); entrevistas, reportajes (*Arte*), podcasts sobre un

autor/a o una época (*France Culture, La grande librairie, Mediaclasse*), píldoras pedagógicas (*Athilezar Studio*), y otros materiales que facilitan la asimilación de contenidos teóricos a través de la creación de un producto original y propio, evitando incurrir así en conductas deshonestas (Gallent y Tello, 2022). Se trata, por ejemplo, de aplicaciones como *Fodey* (utilizada para la creación de artículos de periódico), *Sway* (recurso mediante el cual se pueden realizar presentaciones o pósters), *Podbean* (herramienta que permite crear podcasts), *Twine* (aplicación para la creación de relatos digitales no lineales, unidades didácticas con hipertextos o *serious games*), *Chegg* (recurso utilizado para crear fichas y revisar contenidos), *FlipGrid* y *Zoom* (plataformas para realizar reuniones virtuales y trabajar en equipo) o *Socrative, Plickers* y *Mentimeter* (aplicaciones para crear cuestionarios con un tiempo limitado o un *ranking* de resultados). De manera puntual, y no en todas las asignaturas, se hace uso de redes sociales como Tik Tok, ya que se considera un recurso que aumenta la motivación e interés del alumnado. De hecho, estudios recientes en educación superior afirman que su inclusión en el aula ayuda a crear un entorno de aprendizaje inmersivo, promueve la creatividad del estudiantado, y desarrolla su competencia digital e interpersonal (Hayes et al., 2020; Escamilla-Fajardo et al., 2021).

Los resultados del análisis de los treinta recursos digitales seleccionados se recogen en el Anexo 1 del Proyecto de Innovación Docente presentado ante el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE) y el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universidad de Valencia (UV) (pp. 54-60). Dicho anexo incluye una ficha, denominada "Ficha de búsqueda bibliográfica de los recursos digitales utilizados en la enseñanza de la literatura, cultura y poesía francesa", en la que figura el nombre de la aplicación o recurso, el enlace, una breve descripción sobre su contenido y funcionalidad, el curso en el cual sería recomendable utilizarlo y el nivel de lengua al cual iría dirigido, de acuerdo con el MCER.

Si bien resulta práctico disponer de un listado de recursos digitales que faciliten la labor docente, lo interesante es poder aplicarlos en estas materias y analizar si les aportan un valor añadido. De los recursos reseñados en el Anexo 1 del proyecto, no todos los integrantes del equipo de

investigación conocían su existencia o funcionalidades, por lo que resultó de gran ayuda confeccionarlo para su puesta en común. Dicho trabajo sirvió también como punto de partida a una reflexión posterior sobre si estas aplicaciones y recursos digitales realmente aumentan la motivación del estudiantado, tal y como confirman algunos estudios en esta materia (Hernández-Horta et al., 2018; Muntaner et al., 2020). Por el momento, el debate queda abierto todavía al no haberse diseñado para este proyecto, un instrumento que permita recabar información por parte del alumnado sobre esta cuestión, pero sí se planteará como una acción futura que arroje luz sobre la perspectiva del discente.

Tras la búsqueda de recursos digitales, su posterior sistematización y análisis, se procede a **diseñar una propuesta didáctica** con un temario de contenidos actualizado para las seis asignaturas implicadas:

TABLA 1. *Asignaturas en las que se lleva a cabo una mejora docente*

Código	Materia
35686	Literatura y cultura en lengua francesa 1 (MAIOR)
35765	Literatura y cultura en lengua francesa 1 (MINOR)
35689	Literatura y cultura en lengua francesa 2 (MAIOR)
35766	Literatura y cultura en lengua francesa 2 (MINOR)
35692	Literatura y cultura en lengua francesa 3 (MAIOR)
35707	Estudios de poesía en lengua francesa (MAIOR)

Fuente: elaboración propia.

Al igual que la "Ficha de búsqueda bibliográfica de los recursos digitales utilizados en la enseñanza de la literatura, cultura y poesía francesa" anteriormente mencionada, en este caso, también se genera una plantilla para el diseño de la propuesta didáctica de manera que las unidades que componen cada asignatura sigan el mismo formato y estructura. Se establece, pues, que la información que debe presentarse en cada unidad didáctica sea la siguiente:

- Nombre de la asignatura y código.
- Título de la unidad didáctica y breve presentación de su contenido.

- Tabla explicativa por cada unidad didáctica que incluya el número de sesión, los contenidos teóricos y prácticos, las competencias lingüísticas desarrolladas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, competencia cultural, etc.), y los recursos digitales, materiales docentes y aplicaciones recomendadas en cada caso.

A modo ilustrativo, en el apartado siguiente se mostrarán las tres primeras sesiones de la Unidad 1 de la asignatura de *Literatura y Cultura en Lengua Francesa* que introducen al alumnado en el contexto histórico de la colonización. Por cuestiones evidentes de espacio, resulta imposible mostrar todas las unidades didácticas de las seis asignaturas. No obstante, el trabajo realizado en todas ellas sigue la misma línea y se realiza con el mismo detalle.

El diseño de esta propuesta didáctica, realizada desde una perspectiva colaborativa, favorece, sin duda, la coordinación docente y el intercambio de estrategias y buenas prácticas que redundarán en la calidad de la enseñanza universitaria. Aproximarse a estas asignaturas desde una perspectiva crítica, revisar contenidos, homogeneizar criterios de evaluación y enfoques metodológicos, y compartir recursos docentes entre el claustro permitirá identificar debilidades y fortalezas en el itinerario de esta especialidad y plantear posibles mejoras.

Ciertamente, sin la colaboración del claustro en este tipo de proyectos, muchas de las mejoras identificadas tardarían en implementarse en el aula o nunca llegarían a materializarse. Por ello, es importante que el profesorado adopte un rol activo en el proceso de actualización de las materias que imparte, adaptándolas al alumnado, sus necesidades y ritmos de aprendizaje, pero haciéndolo en colaboración con otros docentes.

4. EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA ACTUALIZADA

A continuación, se presenta un ejemplo de secuencia didáctica actualizada correspondiente a la primera unidad de la asignatura de *Literatura y Cultura en Lengua Francesa* (código 35686). Se trata de una materia optativa de 6 créditos que se imparte en el segundo semestre del primer curso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. En ella se

trabajan los siguientes contenidos: (i) el periodo de la colonización, estructura y organización, y estrategias de asimilación; (ii) la literatura rupturista; (iii) la poesía de la Negritud (con autores como Léon Gontran, Aimé Césaire, y Léopold Sédar Senghor); (iv) la literatura de expresión francesa del Magreb (a través de las obras de Rachid Boudjedra, Tahar Ben Jallour y Tahar Bekri), entre otros.

A través de metodologías activas como el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje colaborativo o la investigación guiada, así como otras estrategias docentes como la gamificación (Corchuelo, 2018) –poco utilizada en este itinerario y, en concreto, en estas asignaturas–, las píldoras formativas o el refuerzo positivo a través de puntos motivacionales (*bons points*), los contenidos se trabajan de forma distinta a la habitual y las competencias lingüísticas se desarrollan mediante otras estrategias docentes diferentes a las tradicionales clases magistrales, las presentaciones en *Powerpoint* o los exámenes finales. Para no extenderse en la descripción de cada una de las metodologías, se invita al lector/a a consultar el proyecto de innovación e investigar acerca de los beneficios docentes que de su uso se derivan.

En cuanto a la descripción de las unidades didácticas, todas siguen la misma estructura y temporalización.

- - Ejemplo de secuencia didáctica (3 sesiones de 2 horas cada una).

Asignatura: *Literatura y cultura en lengua francesa* □

Código: 35686

Unidad 1: *La colonisation. Structure et organisation. Stratégies d'assimilation.*

Descripción: Esta unidad introduce al alumnado en el contexto histórico de la colonización, un proceso de expansión territorial y demográfica que se caracteriza por los flujos migratorios, la ocupación más o menos rápida e, incluso, la invasión brutal de un territorio. La colonización puede ir acompañada de marginación, masacres y genocidios. El objetivo de la colonización es explotar las ventajas reales o supuestas (mano de obra, materias primas, posición estratégica, etc.) de un territorio en

beneficio de su metrópoli mediante la imposición por parte del Estado. En el marco de esta temática el alumnado explorará las consecuencias de la explotación de una zona geográfica, así como de la dominación económica, política, cultural y religiosa. Gracias a la lectura de documentos, visionado de cortometrajes y actividades guiadas (individuales y en grupo), el alumnado indagará y ampliará sus conocimientos sobre esta época histórica.

TABLA 2. *Unidad didáctica 1*

UD 1	Contenus théoriques/ pratiques	Compétences*	Ressources, matériaux et applications
Séance 1	La colonisation. Structure et organisation des domaines français. Stratégies d'assimilation. Le développement de la civilisation et mission civilisatrice.	EO, CO, CE	Séance introductoire Vérification de connaissances à travers un Formulaire de Google ou un Kahoot ! - La colonisation : définition ; périodes. - Objectifs de la colonisation. Métropoles et colonies (https://bit.ly/3SK84Ew) - Arguments politiques, économiques et civilisationnels. Mise en commun (travail en groupe). Questions à répondre.
Séance 2	La colonisation à travers des images. Histoire de la colonisation française (I). Stratégies d'assimilation.	CE, EO, EE	Séance d'exploration et apprentissage - Visionnement d'un extrait du film : « La victoire en chantant » (1976) (film franco-germano-helveto-ivoirien réalisé par Jean-Jacques Annaud qui reçoit l'Oscar du meilleur film étranger en 1977). - Analyse des idées principales. Perspectives. Débat. - Comment notre regard a changé ? Reportage. (https://bit.ly/3C1Kf5h) - Padlet. Réflexion à partir d'une citation ou extrait sur la thématique de la colonisation. Travail en groupe de deux ou trois étudiants. - Enregistrement vidéo à travers Blackboard Collaborate, Zoom ou Flipgrid.

Séance 3	L'histoire de la colonisation française, d'Alger à Madagascar et de Dakar à Saigon (II). Confrontation violente entre les peuples. Recherche sur les étapes de la colonisation (en groupe)	CO, CE, EE	Séance de consolidation - Analyse d'un extrait de la série documentaire « Colonisation, une histoire française ». Question de réflexion : Est-il enfin possible de regarder en face ce passé colonial qui trouble encore aujourd'hui les mémoires et qui exacerbe les identités ? - Recherche en groupe sur les étapes de la colonisation. - Formation bibliothèque : Introduction à la recherche scientifique dans les bases de données de référence. - Formation qui s'accompagne d'une pilule formative réalisée par l'enseignant(e). Conquérir à tout prix, 1830-1914 Fragile apogée, 1918-1931 Prémices d'un effondrement, 1931-1945 (https ://bit.ly/3zvkLvk) - Réalisation d'infographie par les étudiants. Présentation de l'infographie en classe. - Forum sur l'Aula Virtual.

*CO : Compréhension oral ; *CE : Compréhension écrite ; *EO : Expression orale ; *EE : Expression écrite.
Fuente: elaboración propia.

Esta unidad didáctica evidencia el esfuerzo realizado por el equipo docente por combinar actividades, recursos y materiales que motiven al alumnado a aprender (Guerra et al., 2019), y le exijan implicación y participación constante tanto dentro como fuera del aula. Estas materias, lejos de considerarse unas asignaturas teóricas aburridas, son interesantes para acompañar al alumnado en la exploración de contenidos de carácter literario y cultural, afianzar conocimientos y fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y no lingüísticas (trabajo en equipo, autonomía, pensamiento crítico, etc.) que le serán de utilidad y aplicabilidad en su vida profesional.

Por otra parte, cabe señalar el cambio que se produce en el rol del docente y el discente; el primero ha pasado de ser la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje a ser un guía y facilitador de este, cediendo así al alumnado el papel de actor principal. Este cambio de roles conlleva modificaciones importantes que van desde la planificación de

actividades y tareas hasta la forma en la que estas son evaluadas (Morales y Veytia, 2021). Asimismo, implica un cambio de funciones, entre las que se encuentra la de fomentar una serie de competencias y habilidades mediante la creación de escenarios educativos y la generación de oportunidades de aprendizaje que permitan al alumnado pensar por sí mismo, actuar de manera crítica y reflexiva, poner en valor sus ideas (Tello y Gallent, 2021) y ser capaz de hacer frente a retos futuros.

5. RESULTADOS

Si bien la propuesta de renovación del itinerario de francés del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (LML), y el Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (TMI) de la Universidad de Valencia (UV), finaliza su fase de concepción y diseño, y se implementará en su globalidad el próximo curso académico 2022-2023, los resultados conseguidos hasta el momento han sido muy positivos. En primer lugar, porque este proyecto ha permitido a sus integrantes replantearse su docencia, compartir estrategias metodológicas, herramientas de evaluación, recursos digitales, vivencias y reflexiones con compañeros/as de la misma titulación; un trabajo de introspección de la práctica educativa que es esencial para el claustro (Morales y Veytia, 2021). Poner en común aquello que preocupa al alumnado, aquello que podría ser mejorable y analizar incluso la manera de adaptarlo a los distintos contextos y modalidades de enseñanza-aprendizaje (presencial, virtual o híbrida) representa un primer paso hacia el cambio y la renovación del itinerario.

En segundo lugar, porque lo que a priori puede parecer sencillo para un/a docente como es diseñar las unidades didácticas de las asignaturas que imparte, en realidad, es una tarea harto complicada que requiere de mucho tiempo y reflexión. Si este trabajo de planificación y organización se anticipa, se reducirá la improvisación y la labor docente será más efectiva. De ahí que esta iniciativa sirva para allanar el camino tanto al profesorado que imparte estas materias desde hace ya algunos años, como a los y las docentes que se incorporan por primera vez al Departamento de Filología Francesa e Italiana de esta Universidad.

En este sentido, la propuesta didáctica que se elabora para cada una de estas materias pretende evidenciar el cambio metodológico que el itinerario ha implementado para adaptar estas asignaturas a una docencia virtual o híbrida; un cambio centrado en el uso de metodologías activas, recursos digitales y estrategias de evaluación distintas a las tradicionales que apuestan por conferir mayor protagonismo al alumnado. Teniendo en cuenta que el estudiantado de hoy en día, nativo digital, conoce todo tipo de aplicaciones en línea, plataformas colaborativas y redes sociales, incitarle a que explore la cultura de la lengua que estudia haciendo uso de ellas es un elemento motivador (Silva y Maturana, 2016).

Gracias a este proyecto, el profesorado combina los recursos que ofrece la Universidad a través del Aula Virtual con material multimedia, presentaciones locutadas, portafolios digitales, podcasts, píldoras educativas, y otras aplicaciones de Internet que le permiten dinamizar su docencia. Sin embargo, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como se ha indicado anteriormente, no garantiza que se produzca un aprendizaje significativo. De ahí que el profesorado las utilice como un recurso complementario a su docencia por las posibilidades de interacción, producción, y comunicación que generan, pero no como un recurso exclusivo en el aula.

A raíz de este trabajo, el profesorado reflexiona también sobre la importancia de la capacitación y actualización docente en el uso de las herramientas y recursos digitales disponibles en la red; sin una formación digital que les capacite, será imposible que se encuentren cómodos/as con ellas y las introduzcan en el aula.

En definitiva, los resultados obtenidos hasta el momento abren una puerta a la reflexión sobre la actuación docente en el marco de estas asignaturas, y auguran retos y desafíos futuros interesantes para la titulación. Se espera que el proyecto pueda ser extrapolable al resto de asignaturas de lengua y literatura de estos grados e, incluso, a otros programas de la Universidad de Valencia (UV).

6. DISCUSIÓN

Hay numerosas cuestiones sobre las que se podría reflexionar en este apartado, pero merece la pena detenerse en aquello que las metodologías activas aportan a la docencia con el fin de transformar el aula (física o virtual) y generar espacios de aprendizaje que motiven e inspiren al alumnado. En el marco de este proyecto, se pretende conservar lo positivo de la docencia tradicional –enfoque utilizado en la enseñanza de estas materias durante los últimos años–, combinándolo con métodos, técnicas, estrategias y herramientas que fomenten el intercambio de opiniones, el diálogo, la reflexión, el trabajo en equipo y, a la vez, activen el desarrollo cognitivo y desarrollen la creatividad del alumnado (Amresh et al., 2019).

De acuerdo con Morales y Veytia (2021), las metodologías activas permiten que el alumnado asuma con responsabilidad y autonomía su proceso de aprendizaje, reflejándose en la mejora de su desempeño conceptual (conocimiento), procedimental (habilidades y destrezas) y actitudinal (intereses, modos de actuación). Para ello, es importante que se produzca un replanteamiento metodológico que permita "el desarrollo de actividades en donde el centro sea la construcción de sentidos y de significados a partir de un proceso activo y constructivo por parte del estudiante" (Morales y Veytia, 2021, p. 95). De ahí que el docente incorpore estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo y cooperativo, en la gamificación, en el aprendizaje basado en retos y en proyectos, etc., gracias a las cuales se puede dar cabida en una misma actividad a los diferentes estilos de aprendizaje y a las inteligencias múltiples de Gardner. Estas metodologías ofrecen un beneficio potencial en el aprendizaje, no solo académico, sino también socioafectivo; realizar las tareas colaborativamente, apoyándose en sus iguales, les hace sentir que aprenden en un entorno seguro, les permite activar redes de reconocimiento y conseguir un aprendizaje significativo a la par que inclusivo (Lozano-Blanco y Soto, 2021).

Asimismo, las metodologías activas tienen en cuenta el concepto de andamiaje de Vygotsky, requieren que el alumnado movilice los saberes previos enfrentándose a actividades, problemáticas y situaciones

distintas (Muntaner et al., 2020). En el aula, contar con una diversidad de opiniones, percepciones y experiencias facilitará la construcción de conocimiento y el logro de los objetivos fijados. El trabajo colaborativo, la actitud activa del alumnado y la mejora en su nivel de desempeño aumentará el grado de satisfacción de la materia que estudia. El uso de estas metodologías es, por tanto, positivo e, incluso, necesario en las aulas universitarias de hoy en día.

A pesar de los evidentes beneficios que ofrecen, en palabras de Fernández-Martín (2021),

> Siempre habrá quienes crean que con las metodologías activas ni el profesorado ni el alumnado trabajan lo suficiente, lo que a su vez conllevará una falsa sensación de no estar aprendiendo nada. Dado que el éxito en la sociedad actual no siempre se mide por el esfuerzo realizado sino por la meta alcanzada, el triste trasfondo de esta falsa sensación es que, al final, resulta ajustarse perfectamente a lo que el mundo espera de los universitarios. (p. 177)

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Gracias a este proyecto se ha diseñado una propuesta didáctica que será revisada en los próximos cursos académicos y seguirá adaptándose a las necesidades del alumnado de grado; una propuesta que ha servido para homogeneizar contenidos, metodologías, criterios de evaluación, y materiales docentes, entre otros elementos clave del programa curricular, e incorporar recursos digitales que dinamicen la docencia; un trabajo constante que ha permitido también mejorar la coordinación del claustro fomentando el intercambio de buenas prácticas entre pares.

Si bien los objetivos del proyecto se han cumplido sobradamente, resulta necesario también mencionar las dificultades identificadas a lo largo del proceso de elaboración. Entre las limitaciones más relevantes cabe señalar: (i) el tiempo que conlleva diseñar material docente de nueva creación utilizando herramientas digitales; (ii) la reticencia o (en ocasiones) poca predisposición del claustro a integrarlas en su docencia; (iii) la falta de conocimiento o capacitación para utilizarlas; y (iv) la existencia de problemas técnicos puntuales, páginas web de acceso restringido o de pago, etc., que obligan a utilizar estos recursos con funcionalidades limitadas o en versión de prueba.

Estas dificultades se tendrán en cuenta en los próximos cursos académicos con el fin de minimizar su impacto en la planificación de estas materias. En cualquier caso, el proyecto seguirá mejorándose y actualizándose en función de los resultados que se obtengan tras su implementación. La intención de los miembros del equipo de trabajo es seguir realizando reuniones trimestrales para mantener el nivel de coordinación docente y motivar a otros profesores/as del área a implicarse en esta iniciativa. Se pretende, también, crear instrumentos que permitan recabar información del alumnado sobre las distintas herramientas utilizadas y sobre si su uso aumenta verdaderamente su motivación e interés en estas materias, y si fomenta su participación y creatividad.

Por otra parte, el profesorado seguirá realizando cursos de innovación docente con el objetivo de desarrollar su competencia digital, familiarizarse con nuevos recursos y herramientas, y adquirir mayor experiencia en su manejo. Finalmente, se pretende crear espacios de intercambio y colaboración en los que el claustro pueda compartir dudas, intereses y experiencias a través de talleres, seminarios, conferencias y congresos; iniciativas que, sin duda, redundarán en la calidad de la docencia en estas titulaciones.

8. REFERENCIAS

Amresh, A., Verma, V., Baron, T., Salla, R., Clarke, D. y Beckwith, D. (2019). Evaluating gamescapes and simapps as effective classroom teaching tolos. *Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning*, octubre 22-31. https://doi.org/10.34190/GBL.19.151

Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volumen.* https://bit.ly/3SSRjqW

Corchuelo Rodríguez, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927

Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M. y López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in Higher Education: Pedagogical Perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302

Fernández-Martín, P. (2021). Propuesta didáctica: Metodologías activas para la (meta)enseñanza de la lengua española en la Universidad. *Lingvarvm Arena*, 12, 159-184.

Gallent Torres, C. y Tello Fons, I. (2022). L'intégrité académique dans l'enseignement supérieur espagnol : trois mondes parallèles. En Michelle Bergardaà y Paulo Peixoto (Coords.), *L'urgence de l'intégrité académique*. Éditions EMS.

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18*(36), 269-281. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5

Hayes, C., Stott, K., Lamb, K., y Hurst, G.A. (2020). Making every second count: Utilizing TikTok and Systems Thinking to facilitate Scientific Public Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. *Journal of Chemical Education, 97*(10), 3858-3866. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00511

Hernández-Horta, I. A., Monroy-Reza, A., y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante juegos basados en principios de gamificación en instituciones de Educación Superior. *Formación Universitaria, 11*(5), 31-40. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500031

Lozano-Blasco, R. y Soto, A. (2021). Metodologías activas en docencia universitaria: el uso de la *scape room*. En Rosana Satorre Cuerda (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Capítulo 22, pp. 222-228. Octaedro.

Morales Salas, R. E. y Veytia Bucheli, M. G. (2021). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la Educación Superior. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació. Teaching & Technology*. Monográfico, 93-111. Universitas Tarraconensis. https://bit.ly/3puRtHF

Muntaner Guasp, J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2021). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(1), 96-114. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846

Núñez Delgado, P. y Alonso Aparicio, I. (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Octaedro.

Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa, 17*(73), 117-132. https://bit.ly/3QLQRsL

Tello Fons, I. y Gallent Torres, C. (2021). Rethinking academic tasks as a way to fight against cyber-plagiarism in Higher Education. *Revista Boletín Redipe, 10*(1), 110-124. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1165

LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA CULTURA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS)

CELIA SANZ PÉREZ
Universidad de Almería

SYRINE DAOUSSI
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la reflexión didáctica sobre la dimensión cultural conoció un auge en los libros de texto desde la década de los 1960 mediante una apertura hacia la interculturalidad y hacia las comunidades francófonas (Argaud, 2021), la didáctica de la cultura en lengua extranjera sigue siendo objeto de investigación. Dicha apertura se debe, entre otros factores, a la movilidad de los docentes y de los estudiantes, concienciando así a los hablantes de una lengua de que la lengua y la cultura son las dos caras de una misma moneda.

En la Universidad de Almería, desde la Facultad de Ciencias de la Educación, el Área de Filología Francesa lleva más de diez cursos trabajando en la transversalidad de la historia y la cultura de Francia dentro de la programación de las asignaturas versadas en lengua extranjera (Francés) y, además, en coordinación con distintas escuelas de la provincia de Almería y dentro del ámbito de la innovación docente.

Así, a partir del estudio y formación recibida en la asignatura de *Didáctica de la Lengua Extranjera: Planificación Docente y Evaluación (Francés)*, del 4º curso de la Mención de Lengua Extranjera (Francés), los estudiantes[50] organizan una serie de talleres a través de los cuales

[50] Esta Mención se cursa al término de los tres primeros cursos del Grado en Educación Primaria. Sin embargo, alumnos del Grado en Educación Infantil que finalizan sus estudios tras

pretenden, a partir del escaso tiempo que el sistema educativo destina al estudio de una segunda lengua extranjera[51], acercar a los alumnos de Educación Infantil y de Educación Primaria[52] los conocimientos culturales de la lengua francesa, que han sido previamente adquiridos en la asignatura *La Competencia Sociocultural como Elemento de la Programación en la Enseñanza de la Lenguas Extranjeras (Francés)*, cuyos objetivos son alcanzar conocimientos referentes al marco geográfico, histórico y cultural de Francia, con la práctica real de una exposición didáctica en la escuela.

El conocimiento de la competencia sociocultural es fundamental para los futuros docentes, ya que aparte de ser uno de los pilares de su programación didáctica a nivel institucional, es necesaria en su día a día para poder trasladar conocimientos de naturaleza cultural a un público de alumnos de Educación Primaria: Para que el aprendizaje de una lengua sea una realidad que pueda ser puesta en práctica por el estudiante (después, nuevo hablante de la lengua en estudio, que es lo que se pretende) en un contexto real, es necesario ubicar al alumno en el país en cuestión y acercarlo a una sociedad y cultura con usos y costumbres distintos, parecidos e incluso, a veces, iguales a los de la lengua materna de éste, motivándolo y facilitándole la enseñanza-aprendizaje de la materia en estudio[53].

---

cuatro cursos, acceden a esta Mención con el fin de obtener una especialidad en su título de Grado.

[51] Dado el poco tiempo destinado al estudio de una segunda lengua extranjera en el sistema educativo actual (que suele ser la francesa en la mayoría de las escuelas), la intención es aprovechar esas pocas horas para trabajar la cultura del idioma en estudio sin que vaya en detrimento de las horas necesarias para el estudio lingüístico que también debería incluir un espacio para el estudio de la fonética, pero de esta última cuestión ya hablaremos en otra ocasión.

[52] Según el caso.

[53] Si bien la cuestión cultural de un país no está siendo tenida en cuenta, como sería deseable, a la hora de concebir el estudio de una lengua extranjera en las aulas escolares y en la enseñanza secundaria, aún menos se contempla en los prolíficos Centros de Lenguas donde el estudio lingüístico prima por encima de cualquier otra cuestión implicada en el proceso de formación y, con cierta frecuencia, obviando cualquier otra fuente de conocimiento necesaria en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con las consecuencias que ello conlleva. Pero el problema no cesa ahí, pues ya hay voces en la Universidad que consideran que los idiomas han de estudiarse en los Centros de Lenguas y no en la Universidad,

Antes de profundizar en el proceso de creación y desarrollo de los talleres y la visión de la cultura desde las distintas instituciones de enseñanza, propondremos al lector una definición general de la *cultura*.

Las nociones de *cultura* y de *civilización* se han ido nutriendo y enriqueciendo de varias disciplinas, como la etnología, la antropología, la sociología o la psicología social. Para algunos investigadores, los términos de *cultura* y *civilización* conllevan a un debate terminológico que no podemos abordar aquí pero nos parece interesante poner de relieve que el término *cultura* es más neutro de connotaciones y por consiguiente, preferido por los manuales de Francés como Lengua Extranjera. Conformemente a este uso, usaremos el término *cultura* a lo largo de este artículo.

Inicialmente, la cultura hacía referencia al cultivo de la tierra, con el fin de producir frutos. A partir del siglo XVI y mediante una extensión de tipo metafórico, el término cultura hace referencia a la actividad cultural que tiene como objetivo desarrollar la mente, tal y como lo atesta la figura del humanista del siglo XVI que posee conocimientos sobre literatura latina y la Antigüedad en general (Argaud, 2021).

Argaud recuerda también que, a lo largo del siglo XX, dos antropólogos americanos, Kroeber y Kluckhohn, identificaron dos usos de la palabra cultura: el primer uso directamente heredado del siglo de las Luces, se refiere al patrimonio letrado acumulado desde la Antigüedad y que sirvió como base para las naciones occidentales.

El segundo uso de la palabra cultura fue dado por Edward B. Tylor en 1871 y según dicha acepción, la cultura engloba

> «(…) la totalité des connaissances, des croyances, des arts, des valeurs, lois, coutumes et les habitudes et de toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. » (como se cita en Argaud, 2021)

---

olvidando que es la Universidad fuente de investigación y conocimiento que trabaja en beneficio de la sociedad adaptándose o adelantándose a los cambios que ésta sufre a lo largo de su existencia y trabajando en pro de todos los ámbitos que la requieren.

> "el conjunto de conocimientos, creencias, artes, valores, leyes, costumbres y hábitos y todas las demás habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad". (nuestra traducción).

A la luz de la cita anterior, es importante tener en cuenta que la cultura se enriquece con creencias, valores y representaciones de los que el futuro maestro tiene que reflejar en el aula de lengua extranjera.

Trasladando la cultura al ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, investigadores como Galisson establecieron una distinción entre "culture savante" ou "institutionnelle" (que engloba conocimientos sobre la geografía, la historia, las bellas artes o la literatura) y cultura "cotidiana", que se refiere a contenidos sobre las relaciones sociales, la familia, los comportamientos…

A continuación, y teniendo en cuenta los elementos anteriormente mencionados, seguiremos la definición de la cultura propuesta por Argaud:

> La culture est donc un ensemble de savoirs et de pratiques ordinaires, partagés par une communauté, que ces savoirs et pratiques soient techniques, matériels ou symboliques. (Argaud, 2021, p.14)

> La cultura es, por lo tanto, un conjunto de conocimientos y prácticas ordinarias compartidas por una comunidad, ya sea que estos conocimientos y prácticas sean técnicos, materiales o simbólicos. (nuestra traducción).

La cita pone de relieve que el concepto de cultura estriba en conocimientos y actitudes comúnmente compartidos por habitantes de un mismo lugar. Sin embargo, es importante señalar que la existencia de una cultura compartida dentro de un grupo no implica forzosamente la homogeneidad de dicho grupo, dónde pueden coexistir subculturas variadas.

Asimismo, el Marco Europeo de las lenguas se hace eco de dicha idea mencionando que

> "Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales." (Consejo de Europa, 2002, p.118)

> A continuación, introduciremos el concepto de cultura en Lengua Extranjera, para comentar qué aspectos relativos a la cultura de una lengua extranjera están puestos de relieve en los textos normativos.

1.1. LA NOCIÓN DE CULTURA EN LENGUA EXTRANJERA

En primer lugar, coincidimos con la investigadora en didáctica Geneviève Zarate cuando incide en el hecho de que los aprendizajes de las culturas maternas y extranjeras son de naturaleza distinta: "(…) les apprentissages des cultures maternelle et étrangère sont de nature différente" (Zarate, 1986, p.12). Si bien nuestra cultura materna se ha ido consolidando a lo largo de nuestra experiencia como hablante nativo, no se puede decir lo mismo de un aprendiz en lengua extranjera. Por lo tanto, aprender una cultura extranjera es un procedimiento complejo, tal y como lo fue aprender la cultura materna, del que ya no nos acordamos como subraya Zarate:

> "Les modalités d'acquisition de la composante culturelle en langue maternelle sont souvent effacées, marquées par une sorte d'amnésie générale" (Zarate, 1986, p.21).
>
> Las formas en que se adquiere el componente cultural en la lengua materna a menudo se borran, marcadas por una especie de amnesia general. (nuestra traducción).

Por consiguiente, la *amnesia general* que menciona Zarate remite a un proceso largo de apropiación de la cultura materna, construido gracias a las relaciones sociales, las referencias cotidianas y la adhesión a un conjunto de representaciones simbólicas compartido con un grupo dado. En cuanto a la modalidad de adquisición en lengua materna, Zarate resalta dos características interesantes: la primera es que la adquisición de la cultura se realiza "sobre el modo de la imposición", y que apenas existen recuerdos de "conocimientos culturales intermedios", al ser reemplazados por otros que se convertirán en definitivos.

En relación con lo anterior y además de la complejidad del proceso de aprendizaje de una cultura en lengua extranjera, hay que tener en cuenta otra variable durante dicho proceso, a saber la cultura materna del aprendiz. Así, tal y como lo apunta Zarate,

> Un individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel. Il dispose d'outils conceptuels dont il n'aurait pas lieu, a priori, de remettre en cause l'efficacité, puisque ceux-ci ont jusqu'alors fonctionné sans défaillance majeure dans son système culturel d'origine. (Zarate, 1986, p.40).

> Una persona no aborda el aprendizaje de una lengua extranjera sin ningún conocimiento cultural. Dispone de herramientas conceptuales cuya eficacia no debería, a priori, cuestionar, ya que han funcionado hasta ese momento sin mayores fallos en su sistema cultural de origen.

Por consiguiente, en el aula de Lengua Extranjera (Francés), es necesario tener en cuenta que los alumnos cuenten con la presencia de su cultura materna cuando reciben conocimientos sobre la cultura extranjera y que las actividades previstas se construyan, en la medida de lo posible, sobre la base de un acercamiento paulatino a los elementos de la cultura extranjera mediante un juego de preguntas, por ejemplo.

1.2. LA CULTURA EN EL MARCO EUROPEO DE LAS LENGUAS

El Marco común europeo de referencia (MCER)[54] para las lenguas tiene como objetivo proporcionar una base común a nivel europeo en materia de elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.

El MCER menciona en su sexto capítulo (apartado 6.1.3) la existencia de una competencia "plurilingüe y pluricultural", poniendo así al mismo nivel la importancia de dominar tanto la lengua como la cultura extranjera. Además, la lengua se aborda dentro de un contexto cultural.

> El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. (…) En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002, p.7.)

A la luz de la cita anterior, es importante subrayar que, en cuanto a la competencia cultural de una persona, las culturas no son independientes entre sí ni herméticas, sino que coexisten de manera activa hasta alcanzar una competencia pluricultural, fruto de todos los aportes culturales anteriores que conoció el sujeto hablante a lo largo de su experiencia.

---

[54] El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (**MCER**) es el estándar europeo que define la competencia lingüística.

En definitiva, el profesor de lenguas y culturas extranjeras desempeñan un papel primordial en cuanto a la construcción pluricultural del alumno, ya que permite acercar la cultura extranjera a la propia y así, llevar al alumno a reflexionar y enriquecerse.

Sin embargo, el MCER destaca que la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural no están correlacionadas (véase apartado 6.1.3.1) y que puede existir en los hablantes un desequilibrio entre el dominio de una lengua dada (por ejemplo, bajo) y un conocimiento excelente de la cultura en cuestión.

1.3. LA CULTURA EN EL MARCO LEGISLATIVO DEL CICLO DE PRIMARIA

En las líneas que siguen, presentaremos algunos aspectos importantes puestos de relieve en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En primer lugar, la orden hace hincapié en la importancia que tiene el estudio de una segunda lengua extranjera en el fomento lingüístico y comunicativo:

> El aprendizaje de una segunda lengua extranjera desde el tercer ciclo de Educación Primaria incide en la formación general y contribuye específicamente a desarrollar las capacidades del lenguaje y de la comunicación.
>
> (Junta de Andalucía, 2021, p.163)

Más allá del desarrollo de la competencia comunicativa, la Orden de 15 de enero de 2021 pone de relieve la importancia de las lenguas extranjeras, con el fin de construir una identidad europea "plurilingüe y multicultural":

> Las lenguas extranjeras son actualmente un elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.
>
> (Junta de Andalucía, 2021, p.163)

Así, el hecho de dominar varias lenguas permite al ciudadano europeo abrirse al mundo y descubrir otras culturas. En otros términos, la lengua extranjera abre la puerta a la cultura extranjera:

> La competencia para comunicarse en varias lenguas extranjeras supone también el acceso a otras culturas, costumbres y formas de ver la vida. (Junta de Andalucía, 2021, p.163)

Pasemos ahora a la visión de la cultura dentro del aula. En su cuarto artículo dedicado a las *Recomendaciones de metodología didáctica*, el segundo punto hace referencia a las programaciones didácticas que deben

> «(...) permitir que el alumnado desarrolle destrezas básicas, (…), fortaleciendo habilidades y destrezas de razonamiento matemático, incluyendo elementos propios de la cultura andaluza, incidiendo en la comunicación oral en lengua extranjera y desarrollando hábitos de vida saludable.»
>
> (Junta de Andalucía, 2021, p.163)

La cita pone de relieve la importancia de una reflexión intercultural que debe llevar a cabo el maestro en el aula estableciendo un puente entre la cultura propia (en este caso, la andaluza), y la cultura extranjera a través de la comunicación oral.

1.4 LA CONCEPCIÓN DE LA CULTURA EN LAS CORRIENTES METODOLÓGICAS DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Con el fin de observar de manera retrospectiva qué evolución conoció la didáctica de la cultura y qué lecciones podemos sacar para los maestros del siglo XXI, a continuación proponemos un breve recorrido por las distintas corrientes metodológicas basadas en la lectura de Puren (1988), que nos harán comprender cuán importante es esta didáctica de la cultura.

a. En el siglo XIX, la metodología tradicional de enseñanza de las lenguas antiguas, también conocida como (gramática-traducción), se basaba en ejercicios de traducción de la lengua literaria del latín o del griego. El aprendizaje de la cultura se realizaba mediante la lectura de autores (esencialmente

latinos). Dicho aprendizaje se correspondía con una visión humanista de la cultura basada en la literatura y el arte.

b. A principios del siglo XX, el método directo se oponía a la metodología gramática-traducción y pretendía enseñar el idioma de manera "directa", es decir sin pasar por la traducción en lengua materna ni por la forma escrita, sino recurriendo mayoritariamente al oral. En cuanto al aprendizaje de la cultura extranjera, el método directo aborda los contenidos culturales sobre todo en el nivel principiante (a través del entorno y de la vida cotidiana concreta)

c. Pocos años después, el método audio-oral se caracterizó por la importancia dada a la expresión oral, mediante actividades de repetición e imitación de los enunciados. La información cultural se daba en la lengua materna de los aprendices.

d. A principios de los años 50, la metodología estructuro-global audiovisual (SGAV) concibe la lengua como un medio de comunicación, por lo cual daba prioridad absoluta al oral. La percepción del idioma extranjero es multisensorial y en metodología estructuro-global audiovisual, cultura y lengua van de la mano, ya que se insertan elementos de la vida cotidiana dentro de las ilustraciones y los diálogos propuestos a los alumnos.

e. A partir de los 1980-90, el interés hacia los contenidos socioculturales fue en aumento: en los métodos de FLE se podía encontrar rúbricas sobre comportamientos, productos culturales y de civilización, lengua y cultura. En el año 2002, el Consejo de Europa propuso establecer el enfoque comunicativo en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras en los países europeos a través del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Dicha perspectiva está basada en un aprendizaje por tareas y promueve una competencia plurilingüe. Dentro del propio documento, aparece la noción de cultura bajo las siguientes denominaciones: *cultura general, saber sociocultural, conciencia intercultural, saber hacer intercultural.*

En definitiva, la predominancia acordada a la cultura ha ido fluctuando según las corrientes metodológicas, pero queda patente que la lengua está íntimamente conectada con la cultura. Dichos aspectos son cuánto más importantes cuando el alumnado del siglo XXI está sometido a una movilidad acrecentada y es imprescindible dominar los códigos socio-culturales de los diversos países que rodean a los alumnos.

2. OBJETIVOS

En el estudio que se presenta, el objetivo principal es poner de relieve la importancia fundamental de la cultura de una lengua extranjera en estudio en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ésta.

El segundo objetivo es ayudar al futuro maestro a desarrollar mecanismos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en el aula escolar así como conjugarlo para su aplicación en el proceso de enseñanza de la lingüística. Durante el proceso de desarrollo de esta tarea, que contribuye a la inspiración y aportación de ideas en la creación y realización de actividades relacionadas con la cultura en el aula escolar, se logra también, para beneficio y satisfacción de todas las partes intervinientes, un intercambio de ideas entre los maestros en activo y los que habrán de serlo en breve.

Y el tercer objetivo de este estudio es arrojar luz sobre la vinculación estrecha entre la Escuela con la Universidad, promoviendo así un trabajo, por parte de todas las instituciones de enseñanza, con el fin de asegurar un contacto real con la profesión a la que se van a dedicar nuestros estudiantes. Además, la UAL pretende fomentar la colaboración con los maestros pues son quienes conocen la realidad del aula y pueden ofrecer a nuestros estudiantes consejos y experiencia de primera mano. Así, los conocimientos teórico-prácticos adquiridos a lo largo de la carrera universitaria se pueden poner en práctica frente a un público real.

3. METODOLOGÍA

Los talleres sobre cultura francesa suelen llevarse a cabo durante el primer cuatrimestre, habiéndose celebrado los últimos durante la semana

del 9 al 12 de noviembre de 2021 en dos Centros bilingües (Español/Francés) de Almería capital.

Durante la preparación y elaboración previa de los talleres, el docente y coordinador de las asignaturas[55] comprueba la adecuación y claridad de los conocimientos culturales que el alumnado propone. Además, los estudiantes cuentan con reuniones de tutoría para resolver dudas y averiguar tanto la claridad de las consignas como la adaptación del taller para el nivel curricular de los aprendices. Del mismo modo, como los talleres y las actividades están pensadas y adaptadas a la edad y al curso escolar de los participantes, con antelación se suele tratar con el maestro para conocer el nivel de conocimientos en lengua francesa que éstos tienen e incluso anticipar algunas de las actividades para conocer si son o no aptas.

Dependiendo del curso académico[56] en el que están los escolares con los que se va a trabajar, las actividades tienen lugar en las instalaciones del campus universitario[57] o en las del centro escolar concertado, siendo la duración total de las actividades de toda una mañana de trabajo, unas cuatro horas: desde las 09:30h., momento en el que comienzan las actividades, al ser recibidos, los escolares, por los estudiantes universitarios[58], y llegando a su término sobre las 13:30h.[59]. Dentro de este espacio de tiempo, cada uno de los talleres tiene un tiempo de duración determinado (entre 20 y 30 minutos[60]) que pretende medir el tiempo real que

---

[55] Didáctica de la Lengua Extranjera: Planificación Docente y Evaluación (Francés) y La Competencia Sociocultural como Elemento de la Programación en la Enseñanza de la Lenguas Extranjeras (Francés) del 4º curso de la Mención de Lengua Extranjera (Francés).

[56] Cuando se trata de alumnos de Educación Infantil o de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Primaria, el centro escolar prefiere que se queden en sus instalaciones, así que son los estudiantes universitarios los que se desplazan. Pero si los alumnos son de 5º, 6º o 1º de la ESO, éstos sí visitan el campus universitario.

[57] Campus de la Universidad de Almería.

[58] Los estudiantes suelen preparar unas actividades de bienvenida (suelen ir disfrazados en consonancia con el tema de fondo e hilo conductor de los talleres: al puro estilo parisino o como los personajes de Asterix y Obelix, por ejemplo) en la que acogen a los más pequeños hablándoles en francés, desde el primer momento, y a lo largo del recorrido que les lleva al espacio en el que se desarrollarán las actividades y donde ya está todo preparado.

[59] Todo debe estar recogido y en su sitio al término de la jornada escolar, a las 14.00h.

[60] Dependerá del número de talleres, de la actividad y del número de alumnos participantes.

será necesario para poder llevar a cabo las actividades culturales de modo que durante la planificación del curso escolar de la asignatura[61] el maestro tenga esta cuestión en cuenta y así disponer el trabajo correctamente, atendiendo a las exigencias que marca la Ley de Educación[62].

Así, en una gran sala (salón de actos, gimnasio, sala de usos múltiples e incluso aulas docentes), decorada según la temática que sirve de "telón de fondo" y de hilo conductor entre los distintos talleres, se dispone el mobiliario a modo de grandes mesas de trabajo y entorno a las cuales los escolares, dispuestos en grupos, irán desarrollando las distintas actividades propuestas en todos y cada uno de los talleres de trabajo donde aprenderán cultura, historia y geografía a través de canciones, juegos, adivinanzas, experimentos, exposiciones, desfiles, etc., todos ellos propuestas y creaciones de los estudiantes universitarios que, además, tienen la oportunidad de conversar e intercambiar ideas con los maestros que acompañan a los escolares.

Si el tiempo lo permite, hay cursos en los que, con una temática navideña, este mismo tipo de actividades suelen llevarse también a cabo en los colegios y para deleite de todos los cursos escolares que cursan estudios en lengua francesa, experiencia que sirve a los estudiantes universitarios para aprender otro tipo de actividades transversales en el marco de las festividades, en este caso para acercar las costumbres navideñas francesas a los "peques".

En este último curso 2021/22, las alumnas[63] del 4º curso del Grado en Educación Primaria de la UAL de la Mención de Lengua Extranjera (Francés) tuvieron la oportunidad de visitar dos colegios de Almería capital donde llevaron a cabo sus propuestas versadas en Literatura, Historia, Geografía, Gastronomía, Arte, Moda y Música (Lectura de cuentos, cocinar crêpes y juego de pasapalabra para adivinar conceptos aprendidos, entre otras muchas actividades). Estos talleres iban dirigidos

[61] Lengua Extranjera (Francés).

[62] Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

[63] En el curso 2021/22, en la Mención de Lengua Extranjera (Francés) el alumnado estaba compuesto, exclusivamente, por mujeres.

a alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, en total ocho cursos[64] tomaron parte en dicha iniciativa.

Las actividades se desarrollaron en el salón de actos de uno de los colegios y en el gimnasio del otro colegio, según disponibilidad del Centro. Las estudiantes llegaron con antelación para preparar las mesas destinadas a acoger cada taller, primorosamente decorado con un título y soportes visuales que complementaban el título del mismo (por ejemplo, un mapa de Francia, especialidades gastronómicas, reproducción de cuadros artísticos, inventores famosos con sus nombres, marcas de moda, etc..). Los talleres estaban previstos para una duración de 20-25 minutos cada uno y se trabajaba, cada vez, con un grupo de 4 alumnos por taller. El paso de un taller a otro se realiza de forma sincronizada de modo que ningún grupo deba esperar para comenzar una nueva actividad. Y así, también, todos finalizan al mismo tiempo.

Todos los talleres estaban enmarcados alrededor de un hilo conductor común, concretamente *Les Aventures d'Arsène Lupin*, novela escrita en 1907 por Maurice Leblanc y reeditada para públicos juveniles desde niveles A2 (Clé International). En la trama de la novela, Arsène Lupin, ladrón de guante blanco, roba un collar de diamantes. Así, siguiendo esta trama, los escolares debían ir resolviendo los distintos enigmas que en cada uno de los talleres que visitaban, y al término de las tareas de índole cultural propuestas, se les proponía a fin de llegar a la resolución final del misterio tras su recorrido por cada uno de ellos: encontrar el collar robado por Arsène Lupin. Los talleres propuestos fomentan la estimulación cognitiva y lingüística de los alumnos de Primaria e Infantil en lengua francesa mediante el uso de actividades lúdicas, a la vez que enseñan la cultura y la historia del país, desconocido para muchos hasta entonces, y despertando así el interés por saber más. Los talleres de cultura rompen además con la rutina de clase al tener lugar en un espacio diferente, dónde existe una alternancia entre actividades físicas (baile, búsqueda del collar, etc.) y actividades de reflexión que exigen una comunicación en lengua francesa.

[64] Dos grupos por curso.

Tras la presentación de todos los aspectos metodológicos relacionados con los talleres, detallaremos a continuación el contenido de los mismos.

En el taller *"La Géographie de la France"* el objetivo principal era dar a conocer Francia a través de su geografía: sobre un gran mapa de Francia, elaborado por los estudiantes universitarios, y en el que se han delimitado las distintas regiones francesas, los alumnos de Primaria (que ya han adquirido conocimientos previos sobre historia, cultura, geografía, etc.), deben indicar en qué región se encuentran y hacer una breve presentación de la región.

Las estudiantes que estaban al cargo de dirigir cada actividad, explicaban la temática del taller y daban consignas claras y cortas al grupo de alumnos a su cargo.

El segundo taller iba enfocado a la gastronomía francesa: *"Gastronomie Française"*. Conocer un país o una región es también experimentar con alimentos y recetas nuevas, diferentes de las que conocemos en la cultura materna. Por este motivo, las estudiantes seleccionaron varias especialidades de repostería francesa (*tarte aux pommes, le Paris-Brest, les macarons, le millefeuille…)* impresas bajo la forma de un puzzle que los participantes tenían que reconstruir en grupos reducidos, adivinar el nombre del postre y hacerlo corresponder con los alimentos y la receta del mismo. Las estudiantes proporcionaban información en francés sobre el origen geográfico del postre, los ingredientes y la elaboración. Así los alumnos pudieron ver la correspondencia entre los cultivos de una región en concreto y la aparición de productos típicos de una región (las manzanas y la nata en Normandía, por ejemplo, que dieron lugar a la *tarte normande*, cuyos ingredientes son entre otros, las manzanas y la nata).

Luego, los alumnos procedían a explicar si existía algún postre parecido en su país (algunos alumnos eran de origen extranjero, por lo que era interesante compartir esta visión plural con todo el grupo), o habían tenido la oportunidad de probar algunos de los postres franceses en cuestión o cuál les gustaría probar en un futuro.

El tercer taller propuesto era un taller enfocado a la moda francesa: *"La Mode Française"* con el fin de dar a conocer las marcas emblemáticas de la moda como Chanel, Dior o Yves Saint Laurent.

El objetivo del taller de moda era descubrir marcas francesas, asociar logos a una marca y descubrir prendas icónicas de cada marca. Este primer acercamiento permite a los alumnos descubrir datos sobre la visión de la moda que conlleva cada modista (por ejemplo, en el caso de Yves Saint-Laurent, sacar partido de la vestimenta masculina para crear una nueva silueta femenina que rompe con los códigos establecidos).

Otra protagonista famosa del taller de moda era Coco Chanel. Las estudiantes explicaban datos de su biografía (creció en un orfanato y se convirtió en una de las modistas más famosas de Francia y del mundo). Después, los escolares tenían que describir fotos de siluetas vestidas con prendas icónicas de la marca para llegar a definir cuáles eran los elementos claves usados por dicha modista para crear su propio estilo entre varias propuestas (la elegancia, el color blanco y negro, los sombreros, los collares de perla…)

El siguiente taller propuesto fue el taller de música francesa: *"La Musique Française"*, puesto que la música es un medio al alcance de todos para conocer más sobre un país extranjero. Este taller de música tenía como objetivo dar a conocer cantantes franceses actuales como la cantante Louane, por ejemplo, escogiendo, de entre su repertorio, temas dinámicos y con un ritmo fácil de marcar y de bailar, como es el caso de la canción "Jour 1".

Las estudiantes decidieron incorporar el baile en este taller, con el fin de involucrar al alumno al ritmo de una coreografía sencilla explicada en francés, al mismo tiempo que se realizaron los movimientos: *on saute, on lève les bras, on tourne*[65]. La coreografía permitía imitar ejercicios de ritmo corporal y de ritmo cantado para que los alumnos pudieran trabajar la macromotricidad aprendiendo una canción en francés. El hecho de incorporar una actividad física permite dinamizar el recorrido de los talleres tanto como proporcionar un descanso a los peques.

[65] Saltamos, levantamos los brazos, nos giramos.

Tras esta pausa dinámica, las estudiantes propusieron a los participantes un taller de historia.

El taller de historia, *"L'Histoire de France"*, recorrió eventos significativos de la historia de Francia a través de acontecimientos históricos (la Revolución Francesa, por ejemplo), los descubrimientos científicos (a través de las figuras de Louis Pasteur o de Marie Curie) mediante una línea del tiempo. Los alumnos de Primaria tenían tarjetas impresas con la figura del científico y debían colocarla en la línea del tiempo y adivinar mediante pistas cuál fue su aportación al mundo científico, por ejemplo.

El enfoque intercultural llevaba a los alumnos de Primaria a reflexionar sobre los hitos científicos de su propio país, tanto como sobre la promoción de las figuras femeninas en el mundo científico español. En sus respuestas, los alumnos destacaron la gran utilidad de la ciencia para la sociedad, de sus aplicaciones en el campo de la medicina por ejemplo (encontrar vacunas contra las enfermedades como el Covid-19 o curas contra el cáncer).

4. DISCUSIÓN

Cómo ya lo subrayaba Zarate en sus trabajos (1986), la cuestión de qué tipo de cultura enseñar a los alumnos sigue de actualidad. En efecto, la investigadora pone de relieve la importancia decisiva de la figura del profesor en la transmisión de la cultura, ya que es él quién orienta de manera significativa el enfoque y los contenidos culturales, así como la proporción que dedicará a ellos a la hora de transmitirlos. (siempre y cuando tenga tiempo y oportunidad para hacerlo).

Aunque el objetivo comunicativo esté muy presente por todas las instituciones que rigen el ciclo de Primaria, llegamos a la conclusión de que el objetivo cultural no está claramente definido mediante pautas explícitas en cuanto a la metodología del mismo. Así, compartimos la crítica de Coste hacia los enfoques comunicativos, (citado por Argaud, 2021) que deplora el hecho de que aquella metodología borró los aspectos culturales en beneficio de los aspectos comunicativos.

5. RESULTADOS

Los resultados de estos talleres son muy satisfactorios, motivo por el cual se siguen organizando, curso tras curso, para que todos los futuros docentes tengan la oportunidad de aprender estudiando e investigando sobre la práctica. Estas jornadas de convivencia permiten establecer un contacto real con la Escuela, pues la investigación y su puesta en práctica es lo que más ansían los estudiantes, y ésta es una oportunidad, entre otras, para ello. Son un ejercicio motivador y enriquecedor para los estudiantes, la oportunidad idónea para suscitar interés por adquirir conocimientos sobre Francia, motivación que trasladan a los escolares favoreciendo la estimulación cognitiva y el trabajo en equipo.

Esta actividad docente-cultural-innovadora suele tener una incidencia directa en la elección del tema sobre el que versará el Trabajo Fin de Grado que han de elaborar los estudiantes al término de sus estudios, pues todo aquello cuanto rodea esta cuestión permite nutrir la reflexión personal y docente, así como esbozar ejes de trabajo que les llevan a interesarse en la investigación de cómo mejorar y/o innovar en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la francesa.

6. CONCLUSIONES

Los contenidos culturales de un país nos dan la base sobre la que justificar la enseñanza-aprendizaje de su lengua como lengua extranjera, así como facilitan la tarea docente, pues está claro que conocer el entorno en el que se desarrolla una lengua es cuestión suficientemente motivadora como para que grandes y pequeños se muestren interesados por aprender una nueva lengua.

El trabajo de estos contenidos en talleres nos permite un mayor rendimiento de las horas docentes e involucra a varios actores de la docencia, la Escuela y la Universidad, ya que es necesario mantener y fomentar el vínculo entre ambas instituciones para una formación correcta de los futuros docentes.

La construcción de conocimiento en un ambiente enfocado al juego conlleva a una emoción positiva y por lo tanto, ayuda a fijar los elementos

adquiridos durante el juego en la memoria de los aprendices, ya que según la psicóloga Begoña Ibarrola "(…) las emociones son las guardianas de aprendizaje[66]"

Por otra parte, el maestro no debe perder de vista la importancia de seleccionar los temas culturales a abordar y los soportes utilizados, siempre en función del desarrollo cognitivo y del nivel lingüístico de los alumnos. Dentro del aula, es importante suscitar curiosidad, interés, reflexión sobre la propia cultura y sobre la cultura extranjera, siempre desde el respeto y la tolerancia.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras agradecen al profesorado y al alumnado de los Centros escolares de Almería su participación en estos talleres pues con ello, año tras año, dan la oportunidad, a nuestros estudiantes universitarios, de estudiar, adaptar y comprobar cómo sus propuestas pueden ser llevadas a la realidad de la escuela, así como interesarse en continuar con la investigación para la mejora y la innovación de la docencia de lengua extranjera.

8. REFERENCIAS

Argaud, E. (2021). Le fait culturel en classe de FLE. Hachette FLE.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Nathan-Clé International.

Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Hachette Français Langue Etrangère (réedición numérica FeniXX) - ebook (ePub).

[66]https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/las-emociones-son-las-guardianas-del-aprendizaje-begona-ibarrola/

MÚSICA, FRASEOLOGÍA Y SEGUNDAS LENGUAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Hay dos hechos que son evidentes: "el carácter móvil de las lenguas y el número ilimitado de sus construcciones" (Corpas, 2005, p.97). Sin embargo, la sociedad no pone en práctica todas aquellas combinaciones posibles, sino que se limita a utilizar aquellas que le parecen más adecuadas o a la moda. Incluso hay algunas construcciones que se mantienen solo porque el hecho de repetirse a lo largo de los años, de generaciones en generaciones (Bally, 1951). Es un dato por todos conocido que cada lengua tiene sus rasgos propios y que cada comunidad de hablantes ha creado, en base a sus necesidades, una serie de estructuras gramaticales que utilizan diariamente incluso sin ser conscientes de ello. A esto lo llamamos fraseología.

La fraseología se entiende, pues, como la disciplina que estudia estas combinaciones estables de la lengua. Como nos explica Corpas (2005), se trata, realmente, de una paradoja, ya que una parte es estable, pero la otra no lo es. Podemos decir que estas estructuras "se componen de elementos lexicalizados, pero susceptibles de ser desautomatizados" (p.98). Además, estas unidades fraseológicas (UFs) deben trabajarse, estudiarse y asimilarse por aquellas personas que estudian una lengua extranjera (L2), ya que son oraciones de las que su significado no se puede extraer de los significados de cada uno de sus lemas (palabras), sino que se trata de un todo.

Nos centramos ahora en la música como campo de especialidad, considerado este como aquel que tiene diferentes dimensiones que podemos

estudiar. Encontramos la dimensión lingüística, con su fraseología y su estilística; la dimensión aplicada, como cualquier otra especialidad debe tener una ejecución, una experimentación y, por último, una utilización válida; la tercera y última dimensión es la heurística, teniendo en cuenta la investigación previa, el conocimiento adquirido y el saber (Corpas, 2005, p. 97). Estas tres dimensiones son inseparables y se dan en diferentes ámbitos.

1.1. FLE Y FRASEOLOGÍA EN EL GRADO DE PRIMARIA

El Grado de Educación primaria oferta en su primer curso académico una asignatura llamada *Comunicación Oral y Escrita en francés para el aula de Primaria* en el que se imparten los conocimientos básicos de la gramática francesa. En algunos casos, los alumnos han recibido ya información sobre estos conceptos en años anteriores, pero para muchos este es su primer acercamiento al francés. Recordamos que el francés es, en muchos centros, una optativa y, por lo tanto, una cantidad elevada de alumnos prefieren irse a otras materias. Por lo tanto, partimos de la base de que en este curso no hay un manejo muy alto de la lengua y, en muchas ocasiones, aunque hayan dado francés con anterioridad, sirve de repaso para afianzar conocimientos.

Si nos centramos en el ámbito fraseológico, podemos decir que suele pasar desapercibido en los primeros años, ya que los docentes nos centramos más en aspectos fonéticos, semánticos o gramaticales. La fraseología es muy necesaria y cuanto antes la comencemos a introducirla con el resto de los conceptos, antes empezarán nuestros alumnos a integrarlas como parte de la lengua. El Marco Común de Referencias para las Lenguas (2002) dice que un alumno con un nivel A2 "es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes" (p.26) y añade en el nivel C1 "me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas" (p. 31). Pero no es hasta en nivel C2 que expone "tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. […] También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales" (MCRL, 2002, p.31-32). Nosotros creemos

necesario la introducción de este tipo de expresiones (frases hechas, locuciones, colocaciones, etc.) en niveles más bajos con el objetivo de concienciar al alumnado de que estas expresiones las van a encontrar en el discurso y es necesario su aprendizaje.

1.2. La música en la universidad

En la Universidad, la teoría que se imparte la podemos encontrar en los apuntes preparados por los docentes, en los manuales escogidos para ellos y, en algunas ocasiones, en vídeos con explicaciones específicas del tema. Y si bien es cierto que tenemos lo anteriormente mencionado a nuestra disposición, hay ciertos materiales que a los que no sacamos provecho. Estamos de acuerdo con Mercau (2014) cuando nos dice que:

> La siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC, ese mundo en constante actualización que crece y se expande en todos los ámbitos, incluido el de la educación. (p. 7)

Centrándonos en el ámbito que nos concierne, podemos decir que, efectivamente, la música no está todo lo explotada que podría estar en el ámbito educativo. Aunque se debe tener en cuenta que debemos saber qué música escoger según las características de los alumnos que tengamos. Ya que como nos dicen Touriñán y Longueira (2010, p. 153) "la inclusión de las artes, en general, y de la música, en particular, en los sistemas educativos tiene relación con el modelo de ser humano y el modelo de sociedad que queremos".

Creemos necesaria la inclusión de la canción como recurso didáctico en las aulas de Francés Lengua Extranjera (FLE) para aumentar la motivación de su aprendizaje. Concretamente en las aulas universitarias, donde se da por hecho que no se puede aprender sin divertirse.

El concepto de canción en las aulas de FLE ha ido evolucionando con los años. Hace un tiempo se entendía el poner una canción en clase como un premio por realizar correctamente una tarea (Rodrigo, 1996). Actualmente es una herramienta más, como cualquier otra, que queda a disposición del docente. De hecho, como nos dice Pérez (2020), la canción "un carácter polifacético, [que] se puede utilizar tanto como pretexto

para desencadenar la secuencia didáctica, como actividad de desarrollo de las destrezas comunicativas" (p. 8).

Para la selección de las canciones, como nos explica Pérez (2020), estas deben tener ciertas características como son:

- El factor lúdico: siendo este utilizado para distender y relajar el ambiente del aula. Como dice Moreno (1997), es necesario para crear un clima desinhibidor y relajado. Si echamos la vista atrás y recordamos momentos de nuestra infancia, veremos que casi todos nuestros juegos tenían una canción que los identificaba. Era nuestro momento lúdico, donde nos evadíamos de todo. Por ende y sin quererlo, relacionamos la música con esos momentos, lo que produce una sensación de alivio cuando escuchamos música. Si introducimos la canción en el aula conseguimos este efecto, además de un aprendizaje con un carácter más lúdico. Esto nos lleva a que "la canción al igual que el juego pase a formar parte de las dinámicas de clase inscritas dentro del enfoque comunicativo" (Pérez, 2020, p. 10), ya que conseguimos desarrollar la creatividad; en este caso más en los adultos que en los niños.

- Debemos tener en cuenta que el uso de canciones en el aula no debe tomarse como relleno, sino como parte sustancial de la misma. En nuestro caso, la música servirá para explicar conceptos fraseológicos que suelen resultar complejos al explicarlos solo teóricamente.

- La dimensión afectiva: de acuerdo con Pérez (2020), la música tiene una característica muy exclusiva, y es que, aunque no la hayas escuchado antes, te provoca, sin tú quererlo, algún tipo de reacción o emoción. Y esto se produce por esa función reaccional que nos comenta Gil-Toresano (2000). Es decir, las sensaciones que nota nuestro cuerpo al escuchar una canción o incluso ante una poesía. Dicho autor expone que las canciones tienen por objetivo el provocar diferentes sentimientos en distintas personas. Lo que nos lleva a la comunicación más

inmediata, ya que todo el mundo no tendrá la misma opinión sobre una misma canción.

– Al trabajar con la música provocamos en nuestros estudiantes la necesidad de comentar algún aspecto de la canción escogida por el docente (ya sea algo positivo o negativo). Si elegimos una canción actual tendremos al alumnado mucho más motivado.

– El potencial musical: la tercera característica que debemos tener en cuenta es que la música no está solo compuesta por una letra, sino que también tiene una melodía y un componente cultural. Si la melodía (y la letra) son actuales, más posibilidades tendremos de que nuestros alumnos se sientan integrados en la materia; y si a esto le añadimos el factor cultural (en nuestro caso de la lengua francesa), podemos afirmar que se trata de una herramienta muy enriquecedora para el aula de idiomas.

> Esta idea de que la música crea en nosotros una predisposición hacia el aprendizaje no es algo pasajero, sino que hay todo un método psicopedagógico aplicado a las lenguas extranjeras que apoya la teoría de que la música tiene un poder evocador en clase. (Pérez, 2020, p. 15)

Debemos tener en cuenta también, como nos dice Calatrava (2008), que el uso de la música en clase de lenguas extranjeras tiene razones cognitivas, afectivas y lingüísticas que lo avalan:

– Razones lingüísticas: podemos aprender idiomas gracias a las letras de las canciones, como la pronunciación de ciertas palabras o las estructuras de algunas frases.

- Razones cognitivas: gracias a la repetición de estrofas musicales nuestra manera de adquirir conceptos se desarrolla cada vez más. De hecho, Segalowitz et al. (2008) confirman esta teoría, considerada, antiguamente, como automatización.

- Razones afectivas: siguiendo la propuesta de Calatrava (2008, p. 1), podemos decir que "cuando trabajamos con música o canciones adquirimos de manera accidental el vocabulario y las expresiones, ya que reducimos el filtro afectivo al estar

motivados". No podemos olvidarnos tampoco de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987), entre las que existe la Inteligencia Musical. Este autor explica que:

> La persona alta en inteligencia musical tiene la habilidad de expresar emociones y sentimientos a través de la música, sensibilidad por la música, los ritmos y las tonadas musicales, habilidad tocando instrumentos musicales, uso efectivo de la voz para cantar solo, sola o acompañado gusta escuchar música. (Gardner, 1987, p. 6)

- Y la Inteligencia Lingüística sería:

> la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). (Gardner, 1987, p. 7)

- Si juntamos ambas Inteligencias en una clase de lengua extranjera obtenemos una herramienta motivadora para nuestros alumnos.
- Encontramos también, como nos dice Calatrava (2008), ventajas e inconvenientes de introducir la canción en las clases de lengua extranjera.

En cuanto a las ventajas tenemos:

- Variedad de actividades innovadoras.
- Favorecimiento de la creatividad y de la imaginación.
- Creación de una atmósfera distendida y relajada para el alumnado.
- Situaciones divertidas y diferentes.
- Mejora de las competencias orales y escritas.
- Introducción de la cultura en el aula a través de la música.
- Enriquecimiento del léxico y de la pronunciación.
- En cuanto a los inconvenientes, podemos ver:

- La dificultad de las estructuras en las letras de una canción (ya que están hechas para rimar).
- La traducción a la lengua materna puede resultar dificultosa si no se tienen los conocimientos previos necesarios.
- Añadir, por último, como nos dice Toscano-Fuentes y Fonseca (2012, p. 202) que

> El uso de canciones en las aulas de idiomas puede afectar el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del aprendizaje de lenguas, es decir, la lectura, la escritura, la audición y el habla […] además de influir positivamente en la revisión o incorporación de nuevos elementos gramaticales y de vocabulario.

2. OBJETIVOS

Para este trabajo partimos de una serie de objetivos que fueron planteados desde el inicio de este. El objetivo principal es que nuestros estudiantes aprendan ciertas unidades fraseológicas gracias un profundo análisis de canciones actuales francesas.

Como objetivos secundarios encontramos:

- Conseguir que nuestro alumnado sea capaz de trabajar con documentos auténticos, como es el caso de la canción.
- Trabajar en lengua extranjera (francés) desde el primer año de una carrera universitaria no lingüística.
- Conseguir una mayor fluidez en dichos alumnos con materiales innovadores.
- Incrementar la motivación de los estudiantes gracias al uso de la canción en clase de francés lengua extranjera (FLE).

Para la consecución de estos objetivos hemos creado una Unidad Didáctica (UD) en la que, como veremos a continuación, la canción es la principal protagonista.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo hemos decidido ponernos en el papel de profesor-investigador para llevar a cabo una investigación-acción en la Universidad de Murcia. Gracias a la observación directa de los alumnos del Grado de Educación Primaria, de la especialidad de francés, pudimos darnos cuenta de que no tenían conocimientos previos de fraseología. Estos estudiantes no sabían identificar ni utilizar en su discurso ciertas construcciones típicas de este idioma. Con esta realidad educativa en nuestras manos, decidimos buscar una posible solución a este problema; ya que como nos explica Catroux (2002, p.3).

3.1. Unidad didáctica

Previo a la realización de las actividades programadas, hemos pasado un cuestionario inicial en el que le hacíamos una serie de preguntas sobre la fraseología y la música a nuestros alumnos. En esta prueba preguntábamos si sabían lo que era la fraseología; si la habían estudiado alguna vez; si conocían la diferencia entre colocaciones, locuciones y expresiones rutinarias; si creían que en la universidad se podía aprender a través de la música; si serían capaces de encontrar expresiones sinónimas de una oración; o si se serían capaces de extraer expresiones de una letra de canción.

Una vez realizadas estas preguntas pasamos, como hemos dicho anteriormente y para la consecución de los objetivos planteados, a la creación de actividades relacionadas con la música (cultura) y la fraseología (lengua). Aquí, nuestros estudiantes han podido comprobar que aprender y divertirse a la misma vez es posible. Ejercicios como cantar una canción donde aparezcan UFs, cambiar partes de la letra o, incluso, inventarnos una canción con diferentes expresiones han causado furor entre el alumnado.

Hemos creado una UD dividida en seis sesiones de 55 minutos de duración cada una. En ese tiempo hemos elaborado una serie de actividades en torno a la canción escogida: *Est-ce que tu m'aimes?* del rapero Maître Gims.

Pasamos a continuación a explicar cada una de las cinco sesiones individualmente:

Sesión 1: Se explicará, durante estos 55 minutos, qué es la fraseología y los diferentes tipos de unidades fraseológicas (UFs) que podemos encontrar. Para ello utilizaremos una presentación con diferentes diapositivas en las que el alumnado podrá basarse para entender mejor la teoría.

Sesión 2: En esta sesión comenzaremos con el estudio de la canción propuesta. Realizaremos, en primer lugar, una escucha atenta de esta visualizando, al mismo tiempo, su vídeo. Posteriormente leeremos la letra y escucharemos la canción una vez más. Po último, subrayaremos las UFs que aparezcan en la ficha de la letra.

Sesión 3: Durante esta clase sacaremos las equivalencias, que no traducciones, de las UFs en español y buscaremos sinónimos para las mismas. Una vez realizado esto escucharemos la canción una vez más en versión original.

Sesión 4: Esta es de las sesiones más divertidas que haremos. Cogeremos las fichas de las clases anteriores, letra en francés, UFs subrayadas y equivalencias en español, para realizar una canción nueva. Procederemos, pues, a cambiar las UFs originales por otras sinónimas que puedan encajar. Al finalizar, cantaremos la nueva canción con las nuevas expresiones.

Sesión 5: En esta última sesión crearemos canciones nuevas con las expresiones que hemos visto durante estos días. De esta manera la adquisición será mucho mayor, ya que utilizarán otros contextos para las mismas UFs.

Sesión 6: Hemos realizado dos pruebas: en la primera, los alumnos debían escribir una carta a un amigo incluyendo, al menos cuatro UFs de las vistas en las sesiones anteriores. En la segunda prueba debían tener conversaciones (no muy elaboradas) e introducir, al menos, otras tres expresiones; a ser posible diferentes a las que habían utilizado en la prueba anterior.

Una vez realizada la última sesión se les pasó a los alumnos un cuestionario final para saber la valoración que ellos le daban a esta UD. Las preguntas seleccionadas para saber su opinión sobre esta nueva metodología fueron si volvería a realizar actividades similares a las vistas; si

estarían dispuestos a aprender otras unidades fraseológicas que pudieran ayudarles en su aprendizaje de la lengua francesa; si creen que estas actividades han sido lo suficientemente motivadora como para hacer las clases más amenas y sea más fácil congeniar con la materia; si ven necesario el incluir otro tipo de actividades además de la canción para aprender fraseología; o si la comprensión de una segunda lengua tiene que ver con el des-conocimiento de este tipo de expresiones.

3.2. Selección de alumnos

El grupo seleccionado para realizar el proyecto ha sido el de primer año del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Contamos, pues, con un total de 26 alumnos con un nivel de francés básico-medio (A2- B1). Hemos elegido esta clase por el nivel que tenían; creemos que introducir unidades fraseológicas cuando aun no tienen un conocimiento excesivo del idioma es mucho más favorable para la adquisición de ciertas estructuras.

4. RESULTADOS

Hemos obtenido, pues, cuatro resultados diferentes: el del cuestionario inicial, la evaluación visual directa de las cinco sesiones, la prueba de nivel y el cuestionario final.

En cuanto al primero, al cuestionario inicial, podemos decir que solo el 11% de los alumnos sabían qué era la fraseología, pero nunca la habían estudiado anteriormente. Simplemente les habían nombrado este término en la clase de lengua castellana durante el último año de instituto. El otro 89% no había escuchado nunca esta terminología. A la pregunta sobre la diferencia entre los tipos de expresiones, el 100% de los estudiantes respondió negativamente. Ninguno de ellos sabía de qué se trataba esta cuestión. Podemos decir que un 56% se veía capaz de encontrar sinónimos de algunas expresiones, siempre y cuando fuera en su lengua materna (recordamos que este alumnado tiene un nivel básico y todavía les cuesta el reconocimiento de ciertas estructuras). Sin embargo, solo un 38% creía que podía encontrar esas expresiones en una letra de canción, ya que lo consideraban muy difícil.

En cuanto a di creían que era posible aprender a través de la música, un 95% respondió afirmativamente, dato que creemos se debe a lo novedoso de esta herramienta. El 5% restante no estaba seguro de que gracias a la música se pudiera aprender algo ya que consideran que las canciones son solo para divertirse.

Podemos decir, pues, que la puesta en marcha de esta UD ha sido muy positiva, los alumnos han elaborado sus propias canciones, han adquirido nuevas expresiones que posteriormente han puesto en práctica y han sabido aplicar en diferentes ámbitos. Además, ha resultado ser una actividad muy lúdica y motivadora que ha hecho de nuestro alumnado un agente activo en su aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de estas actividades, recordamos que habíamos realizado dos pruebas: en la primera, debían escribir una carta a un amigo utilizando cuatro UFs de las estudiadas. En la segunda prueba debían comunicarse con otros compañeros, utilizando otras tres expresiones. En datos numéricos, podemos decir que el 97% consiguió poner las UFs en el ejercicio de expresión escrita correctamente; el otro 3% restante puso tres de las cuatro que se pedían.

En la segunda prueba obtuvimos unos datos un poco más negativos, posiblemente por el bajo nivel de los alumnos. Solo un 42% consiguió decir las tres expresiones en un contexto adecuado. Para futuras clases, debemos de adaptar esta parte y facilitar así a los estudiantes la expresión oral con UFs.

Aun así, tenemos datos muy positivos de las otras cinco sesiones. El 96% del alumnado consiguió realizar correctamente la tarea final (creación de una canción con las UFs estudiadas). El 100% afirma que esta actividad es muy motivadora y que le gustaría repetirla, tanto en nuestra asignatura como en otras. Un 70% se animaron a cantar su canción en clase delante de sus compañeros, lo que motivó mucho al alumnado y conseguimos un ambiente muy distendido en el aula. El 98% ha adquirido las UFs estudiadas, ya que fueron capaces de buscar sinónimos y adaptarlas a la canción estudiada. Y un 87% considera que estas sesiones han sido muy productivas para el aprendizaje de FLE.

En cuanto al cuestionario final, también hemos obtenido datos muy prometedores. El 100% volvería a realizar una UD similar, con el objetivo último de aprender otras expresiones que le ayuden en su aprendizaje de FLE. El 96% considera que este tipo de actividades motiva a aprender otras lenguas, las clases se hacen más amenas y es más fácil congeniar con la materia. El otro 4% cree que es necesario otro tipo de actividades para complementar la teoría. Un 92% ve necesario el aprendizaje de expresiones fraseológicas para una mayor comprensión del idioma, el otro 8% considera que no son realmente necesarias para comunicarse en otra lengua.

5. CONCLUSIONES

Concluimos este trabajo con la certeza de que estas actividades son aplicables a cursos con un nivel intermedio-alto (de B1 en adelante) por la complejidad de estas. Aunque este trabajo se ha realizado en aulas universitarias, creemos, pues, conveniente mencionar que, con una buena elección del material y una correcta adaptación, podría ser una actividad apta para niveles inferiores, siempre y cuando se tenga en cuenta la dificultad.

Podemos decir que nuestro objetivo principal se ha cumplido, ya que la mayoría de nuestros alumnos (94%) han conseguido aprender algunas unidades fraseológicas gracias al análisis de la canción del rapero Maître Gims*: Est-ce que tu m'aimes?*

Nuestros objetivos secundarios también se han conseguido; por un lado, hemos conseguido que nuestro alumnado sea capaz de trabajar con documentos auténticos en francés en su primer año del Grado en Educación Primaria, es decir, una carrera universitaria no lingüística. Por otro lado, nuestros estudiantes han obtenido una mayor fluidez en dichos alumnos con materiales innovadores. Además, debemos de tener en cuenta un aspecto muy positivo y es que hemos conseguido incrementar la motivación de los estudiantes gracias al uso de la canción en clase de francés lengua extranjera (FLE).

Consideramos, pues, que se trata de una actividad que resulta motivadora para todo el alumnado. Es decir, la música es una herramienta muy

interesante, innovadora y, sobre todo, útil, para enseñar fraseología en las aulas universitarias. El trabajar con música actual (y materiales auténticos) motiva al alumnado a aprender segundas lenguas; aspecto que debemos de tener muy cuenta a la hora de realizar nuestras sesiones.

Debemos decir que hemos sido capaces de hacer que los alumnos aprendan y se diviertan al mismo tiempo. Teniendo en cuenta que son alumnos de universidad (no niños de primaria), no ha resultado difícil la inclusión de la canción en el aula. Al contrario, les ha parecido una herramienta muy necesaria y motivadora.

Hay que añadir también que el trabajo previo del docente es muy elaborado a la vez que enriquecedor. El profesor debe seleccionar el material a conciencia, teniendo en cuenta el nivel y las características de su alumnado. No puede dejar nada al azar, ya que podría producirse el efecto contrario al deseado.

6. REFERENCIAS

Bally, Ch. (1951). Traité de Stylistique française. Librairie Georg&Cie.

Calatrava, M. C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. Innovación y Experiencias Educativas, 13, 1-10.

Catroux, Michèle (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. La recherche-action: un autre regard sur nos pratiques pédagogiques, 21(3), 11-35. https://doi.org/10.4000/apliut.4276

Corpas, G. (2005). La fraseología de la música: la productividad y mutabilidad de sus expresiones fijas. En Luque, J. d. D. y Pamies, A. (Eds.), La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología (pp. 97-120). Método.

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Instituto Construir, 20, 287-305.

Gil-Toresano, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. Carabela, (49), 39-54. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_039.pdf

Marco Común de Referencia para las lenguas. (2002). Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Mercau, C. (2014). La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones. [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Oviedo].

Moreno, C. (1997). Actividades lúdicas para practicar la gramática. Carabela, (41), 35-47. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_035.pdf

Pérez, S. (2020). Música, cultura y nuevas tecnologías en ELE. [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Alcalá].

Rodrigo, C. (1996). Canciones: huecos no, gracias. Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE, 317-325. Universidad de León: Servicio de Publicaciones. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=893057

Segalowitz, N., Trofimovich, P., Gatbonton, E., y Sokolovskaya, A. (2008). Feeling affect in a second language: The role of word recognition automaticity. The Mental Lexicon, 3(1), 47-71.

Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, 24, 197-213.

Touriñán, J. M., y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. Universidad de Santiago de Compostela, 22, 151-181.

Canción: Est-ce que tu m'aimes ?

https://www.youtube.com/watch?v=6TpyRE_juyA

LA *HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA* CONTADA POR LOS ALUMNOS: EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INNOVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

MERCEDES SOTO MELGAR
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

No se puede negar que, desde la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), los métodos y herramientas de enseñanza-aprendizaje empleados en el aula universitaria han cambiado considerablemente, debido a que se han introducido en la educación superior las TIC, el trabajo autónomo, la tarea colaborativa y la tutorización. Sin embargo, parece complicado poder incorporar estas propuestas sin tener en cuenta el concepto de *innovación docente*, pero ¿qué se entiende por innovación en el ámbito universitario?

Según Fidalgo (2011, pp. 87-88), para comprender qué es y en qué consiste la innovación docente es necesaria la analogía con una silla:

> Imagínense el proceso de innovación docente como si fuese una silla. Para que ésta [*sic*] pueda hacer su función tiene que ser soportada por cuatro patas, todas ellas son igual de importantes, no sabríamos decir cuál de ellas es prioritaria, basta con que falte una sola para que la silla no sirva, es decir, no cumpla con su función. (Fidalgo, 2011, pp. 87-88)

Para Fidalgo (2011) las patas de la innovación docente son las tecnologías, los procesos, las personas y el conocimiento. Las tecnologías porque, como el propio autor explica, son las herramientas con las que cuenta el docente. Estas suelen ser tecnologías emergentes cuya eficacia ya haya sido demostrada en otros contextos. Para Fidalgo (2011) suele haber dos líneas: "la creación de herramientas diseñadas para el propio proceso de aprendizaje […] o la adaptación de herramientas existentes

en el mercado (en esta línea se incluye la aplicación de las TIC)". En cuanto a los procesos, pueden ser o bien metodologías educativas, o bien cualquier proceso logístico o de gestión. En educación, el proceso suele estar estrechamente relacionado con las metodologías. Para Fidalgo (2011, p. 88) la innovación educativa, en lo que respecta a las metodologías, funciona del siguiente modo:

> Mejora de las existentes. Las metodologías que actualmente son más utilizadas son: clases magistrales, clases prácticas, clases de laboratorio, tutorías reactivas, evaluación sumativa, planificación, trabajos individuales y trabajos en grupo tipo caja negra (vemos el resultado, no el propio trabajo en grupo). La innovación educativa, cuando trabajo con este tipo de procesos, tiene por objetivo mejorarlos, no cambiarlos.
>
> Posibilitar la utilización de metodologías que implican un gran esfuerzo. Son metodologías conocidas, pero escasamente utilizadas. No se suelen utilizar por el esfuerzo que conllevan. Entre estas metodologías cabe destacar: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, planificación personalizada, trabajos individuales y grupales tipo caja blanca (el profesorado participa en los trabajos). La innovación docente no trata de cambiar estas metodologías, sencillamente trata de reducir el esfuerzo que conlleva su aplicación.
>
> Incorporar nuevas metodologías. Hay metodologías que no provienen del campo pedagógico (que son las que habitualmente se utilizan, tanto en los paradigmas docentes como de aprendizaje), sino que vienen de otros ámbitos, como el de la gestión del conocimiento, del aprendizaje informal y la web 2.0. Algunos ejemplos de estas metodologías son: la tutoría proactiva, el método de Kolb, el trabajo cooperativo y conectivismo. El objetivo de la innovación docente consiste en adaptarlas para poderlas incorporar en el proceso de aprendizaje y formación (independientemente del paradigma). (Fidalgo, 2011, p. 88)

Por lo que respecta a las personas, la innovación docente debe ser integrante y no excluyente, lo que supone que la innovación debe actuar sobre todos los actores, es decir, debe repercutir en la implicación y en la transformación de los procesos (más arriba mencionados) y en los roles desempeñados tanto por profesores como por alumnos. Por último, la adquisición de conocimientos, verdadero y único objetivo de la innovación. Para Fidalgo (2011), "cualquier proceso de innovación docente requiere el uso del conocimiento".

Una vez explicados los fundamentos de la innovación docente, en el apartado *El podcasting como herramienta de enseñanza-aprendizaje e*

innovación (§3) se expondrá cómo aparecen estos en el proyecto de innovación titulado *El podcast en el aula universitaria: la historia de la lingüística española contada por los alumnos*.

1.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La asignatura *Historia de la lingüística* es una asignatura de corte puramente teórico y, desde el punto de vista del alumnado, con escasas aplicaciones pragmáticas; razón por la que los discentes matriculados suelen ir a las clases teóricas muy desmotivados. De esta desmotivación observada en el alumnado, surge la necesidad de crear este proyecto de innovación docente en el que se busca ahondar en las posibilidades que puede llegar a aportar al profesorado universitario una herramienta como el *podcasting*. Por lo tanto, se partía de la hipótesis de que la creación y grabación de *podcast* en el aula universitaria sería una buena herramienta con la que los alumnos podrían trabajar los contenidos de la asignatura de manera autónoma, colaborativa y cooperativa y que, al mismo tiempo, con ella se podrían mejorar las habilidades comunicativas del estudiantado. Por esta razón, la pregunta que se formuló para dar forma a este proyecto fue la siguiente: ¿Puede ser el *podcast* una herramienta útil de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria y servir como instrumento para mejorar la motivación y las destrezas comunicativas del alumnado de la asignatura *Historia de la lingüística*?

Por otro lado, estos son los objetivos que se plantearon para dar forma a este capítulo:

1. Reflexionar sobre la importancia de la innovación docente en el aula universitaria.
2. Dar a conocer el planteamiento y diseño del proyecto de innovación docente *La historia de la lingüística española contada por los alumnos*.
3. Mostrar a la comunidad universitaria la utilidad que puede llegar a tener el podcast como herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Ofrecer a otros docentes un modelo con el que poder trabajar y extrapolar a otros grados y/o asignaturas.

2. EL *PODCASTING* COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE E INNOVACIÓN

En la *Introducción* (§1) se hizo alusión a los cuatro principios sobre los que se sostiene el concepto de innovación docente: tecnologías, procesos, personas y conocimiento. Para este proyecto se ha elegido el *podcast* como herramienta de innovación y de enseñanza-aprendizaje porque se ajusta perfectamente a los cuatro fundamentos ya citados, pero ¿de qué modo?

El *podcast* puede ser considerado una herramienta en el sentido de que se trata de una tecnología emergente y su valor ya ha sido demostrado en otros contextos, tanto dentro como fuera de la educación superior. Algunos de los autores que abalan los buenos resultados del uso del *podcast* en las aulas universitarias son Alonso Martin-Romo (2008), Contreras Espinosa y Eguia Gómez (2009), Solano y Sánchez (2010), Notario Ruiz (2010), Trujillo Torres (2011), Ramos García y Caurcel Cara (2011), Chacón y Pérez (2011), Quintana Guerrero *et al*. (2017), Iglesias García y González Díaz (2013), Marcos Gómez y Valhondo Crego (2020) y Resina *et al*. (2021), entre otros. Además, dentro de las dos líneas que señalaba Fidalgo (2011) para las tecnologías, el *podcast* entraría en la segunda, ya que se emplea como una adaptación de una herramienta ya existente en el mercado e incluye la aplicación y uso de las TIC. En cuanto a la metodología, mediante el uso del *podcast* se pueden mejorar dos de las metodologías más empleadas en el aula universitaria: la clase magistral y la clase práctica. La clase magistral en cuanto que permite invitar al aula a expertos en la materia para que realicen seminarios dedicados a conocer qué es el *podcast*, sus características, las plataformas que pueden usarse, etc., lo que hará que esta sea más dinámica y variada; las clases prácticas puede emplearse para dar forma al proyecto: redacción del guion, corrección de estilo, grabación... Además, estas dos metodologías pueden verse complementadas con el trabajo en grupo tipo caja blanca, ya que el profesor no tiene por qué ver únicamente el resultado final del trabajo realizado por los alumnos (trabajo en grupo tipo caja negra), sino que puede participar en él mediante la tutorización. Asimismo, el uso del *podcast* puede suponer un cambio en el rol de los actores que participen en el proyecto (profesorado y

alumnado), pues repercute en la implicación del docente y el discente y, además, transforma y mejora los procesos ya citados. Por último, el conocimiento, ya que mediante el uso del *podcast* los alumnos no solo pueden adquirir conocimientos, referidos en este caso a la historia de la lingüística, sino que también pueden generarlos, ya que el fin último de la grabación de los episodios será que estos permanezcan en Internet para que cualquier persona interesada en la materia pueda escucharlos y aprender de ellos.

Para finalizar, se debe resaltar también que con esta herramienta se ponen en relación los cuatro pilares del EEES: el uso de las TIC, el trabajo autónomo, la tarea colaborativa y la tutorización. Más adelante se explicará de qué manera y en qué fase del proyecto entrarán en escena cada uno de estos conceptos. De esta forma, el uso del *podcasting* en el aula universitaria puede llegar a suponer una mejora en la metodología docente, en cuanto que el profesorado, gracias a su uso, puede prestar especial atención a la diversidad de capacidades y a los diferentes estilos de aprendizaje que pueden darse en el aula. Además, al tratarse de una metodología innovadora, puede aumentar la motivación del alumnado e implicar que el aprendizaje sea, ante todo, significativo y autónomo.

2.1. NUEVOS FORMATOS RADIOFÓNICOS: EL *PODCASTING*

La diversidad de formatos que los nuevos dispositivos electrónicos de uso personal son capaces de reproducir ha hecho posible que lo que tradicionalmente se conocía como *radiofrecuencia* haya dejado paso a lo que actualmente se conoce como *radio en la web*. Este cambio lleva consigo la modificación de muchos de los aspectos fundamentales de la radio tradicional como la producción, la difusión y la recepción de los contenidos radiofónicos. Quintana Guerrero *et al*. (2017, p. 83) expresan este cambio del siguiente modo:

> Con el creciente número de usuarios de Internet móvil, así como en la diversidad de formatos disponibles en los nuevos dispositivos electrónicos personales que permiten el acceso a redes de Internet, se ha venido cambiando la estrategia de la oferta radial de la radiofrecuencia a la radio basada en la World Wide Web. Esta transición de la tecnología analógica a la digital tuvo sus inicios en los años noventa y cambió de manera significativa a la radio tradicional en aspectos de producción, difusión y

> recepción; de igual manera permitió el enriquecimiento del audio como medio esencial de la radio, a un medio beneficiado por la convergencia multimedia generando lo que hoy se conoce como ciber radio, que modificó el concepto tradicional de radio a través de una nueva fórmula de programación fragmentada. (Quintana Guerrero *et al*., 2017, p. 83)

Sin embargo, es necesario delimitar el concepto de radio en la web para diferenciarlo de otros formatos que pueden resultar parecidos. Rivadeneyra (2013) diferencia las siguientes tipologías: radio por Internet, radio web o radio *online*, *podcasting* y reproductores *online*. La radio por Internet no es otra cosa que el uso de la web por parte de las emisoras de radio convencionales; la radio web son emisoras que solo existen en Internet; el *podcasting* son colecciones virtuales de audios que el oyente puede escuchar cuando y donde quiera; y los reproductores *online* son aquellos que permiten la interacción entre quienes producen y consumen.

Para este proyecto se ha decidido emplear la tercera de las tipologías señaladas por Rivadeneyra (2013), ya que "esta nueva fórmula de programación fragmentada" (Quintana Guerrero *et al*., 2017, p. 83) permite que se sustituya "la oferta de programas de emisión única y continuada, y audición masiva" (González, 2010, p. 53) a favor de un conjunto de archivos sonoros alojados en un servidor cuyo formato permite la búsqueda, la escucha y la descarga asincrónica de contenidos.

2.1.1. *Podcast* y episodios

El término *podcast* proviene, según Safko y Brake (2009), de la combinación de *iPod* y *broadcast*, y se utilizó por primera vez en 2004 en un artículo titulado *Audible Revolution,* publicado en la edición digital del periódico *The Guardian.* En este artículo se referían al nuevo formato como la "revolución del audio amateur". Sin embargo, Flanagan y Calandra (2005, p. 20) son los primeros en ofrecer una definición completa del concepto*:*

> Podcasting is an automated technology that allows listeners to subscribe and listen to digitally recorded audio shows. Once you subscribe to a podcast, the audio files are automatically downloaded to your computer's media player by podcatcher soft ware periodically throughout the day. Listeners can then either listen to the podcasts from their computers or set their media player to automatically download them to a MP3 player. (Flanagan y Calandra, 2005, p. 20)

Unos años más tarde, Alonso Martin-Romo (2008, p. 123) completa esta definición recalcando las posibilidades comunicativas bidireccionales que posee el *podcasting*:

> Nuestra definición resume el Podcasting como la actividad de escucha y descarga de archivos de audio (o vídeo-videocast) distribuidos a través de Internet. Se trata de una comunicación bidireccional, en cuanto a que se facilita la posibilidad de respuesta del receptor y por la que surge un aprovechamiento constante en el sentido de que el oyente dispone de su selección cuando lo desee. Esto se constata porque el producto puede estar sujeto a suscripción mediante un programa de sindicación que permite su escucha, visualización o almacenamiento. (Alonso Martin-Romo, 2008, p. 123)

Se trata, por tanto, de un contenido sonoro grabado que puede ser consultado a la carta, es decir, en cualquier lugar y en cualquier momento, incluso si no se está conectado a Internet. Además, supone, con respecto al resto de tipologías señaladas por Rivadeneyra (2013), una considerable reducción de recursos en los espacios de grabación, puesto que solo es necesario tener un ordenador y un micrófono.

Para concluir este apartado, es necesario señalar la diferencia que existe entre *podcast* y episodios. Marcelo y Martín (2008, p. 32) advierten que el *podcast* es el "programa, compuesto por sucesivas ediciones, que se pueden sindicar para no tener que bajar aquellas que ya se han oído" y que el episodio "es el nombre de cada una de las ediciones del podcast. La diferencia sería igual a la existente entre una serie de televisión y cada uno de sus capítulos". Por lo tanto, entre todos los alumnos de la asignatura se grabaría el podcast *La historia de la lingüística española contada por los alumnos* y cada uno de los grupos de trabajo en los que se dividiría la clase grabaría un episodio dedicado a un autor de la historia de la lingüística española considerado relevante para cada uno de los periodos de la historia de la lingüística.

3. UN PROYECTO DE FUTURO. EL PODCAST EN EL AULA UNIVERSITARIA: LA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA CONTADA POR LOS ALUMNOS

El proyecto de innovación docente que se va a plantear en este capítulo se ha titulado *El podcast en el aula universitaria: la historia de la lingüística española contada por los alumnos* y se va a llevar a cabo durante el curso académico 2022-2023. Para su puesta en marcha y consecución se solicitará financiación al Vicerrectorado de Docencia y Profesorado Secretariado de Innovación Docente y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén (en adelante UJA). Concretamente, dentro de la línea de actuación Proyectos para asignaturas. Se llevará a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, concretamente en el Grado de Filología Hispánica, en la asignatura de *Historia de la lingüística*.

3.1. La asignatura Historia de la lingüística

Historia de la lingüística es una asignatura troncal del Grado de Filología Hispánica y complementa la asignatura *Lingüística general*. Se imparte durante el primer curso del grado, concretamente durante el segundo semestre, y posee una carga de 6 créditos ECTS (60 horas). Se trata de una de las cinco asignaturas que componen el módulo de formación básica del Grado en Filología Hispánica de la UJA.

A continuación, se van a presentar las competencias y resultados de aprendizaje que vienen contemplados en la guía docente de la asignatura y que están estrechamente relacionados con este proyecto:

Las competencias son las siguientes:

1. Transmisión de la información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
2. Desarrollo de habilidades de aprendizaje para emprender estudios posteriores con autonomía.
3. Capacidad de síntesis, reflexión oral y escrita e intercambio de ideas con una actitud respetuosa y cooperativa.

4. Adquisición de autonomía y juicio propio en la valoración de los contenidos académicos.
5. Aplicación de las nuevas tecnologías.

Los resultados de aprendizaje que se persiguen son estos:

6. Será capaz de identificar el período histórico el interpretar críticamente el contenido de cualquier texto.
7. Planificará el estudio de manera eficaz y las actividades que este conlleve.
8. Aplicará la capacidad de síntesis, reflexión oral y escrita.
9. Solución de problemas e intercambio de ideas de acuerdo con una actitud respetuosa y cooperativa.
10. Desarrollará autonomía y juicio propio en la valoración de los contenidos académicos.
11. El alumno aplicará las nuevas tecnologías al estudio de la lengua española.

De estos resultados, son especialmente importantes los números 1, 3, 5 y 6, ya que los objetivos planteados para el proyecto se han creado en torno a dichos resultados de aprendizaje.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, esta está dividida en cuatro grandes bloques: Historiografía lingüística, Antigüedad y Edad Media, Del Humanismo al Racionalismo y La Lingüística desde el siglo XIX hasta la actualidad. A continuación, se detalla cada uno de ellos:

1. La Historiografía lingüística. Fundamentos teóricos y metodológicos.
2. Antigüedad y Edad Media. Génesis del pensamiento lingüístico en las principales civilizaciones de la Antigüedad y principales tendencias durante el medievo.
3. Del Humanismo al Racionalismo. Principales movimientos lingüísticos surgidos en el ámbito intelectual del Humanismo y fundamentos de la gramática racionalista.
4. La Lingüística desde el siglo XIX hasta la actualidad. Principales aportaciones de la Lingüística histórico-comparada;

génesis y desarrollo del Estructuralismo lingüístico y de la Lingüística generativo transformacional.

Estos cuatro bloques están organizados en diez temas:

- Tema 1. Introducción: los inicios del pensamiento lingüístico.
    - 1.1. Bases teóricas y metodológicas de la Historiografía Lingüística.
    - 1.2. Experiencias de lenguaje en algunas culturas del Mundo Antiguo.
    - 1.3. Nacimiento de la Gramática en India.
- Tema 2. El pensamiento lingüístico en la Antigüedad grecolatina.
    - 2.1. Acercamientos filosóficos a los hechos del lenguaje.
    - 2.2. La Escuela de Alejandría.
    - 2.3. Gramática y retórica en Roma.
- Tema 3. Las ideas lingüísticas durante la Edad Media.
    - 3.1. Pervivencia y transmisión de la tradición clásica.
    - 3.2. Los *Modistae* y las especulaciones escolásticas sobre el lenguaje.
    - 3.3. La tradición árabe y la atención a las lenguas vulgares en la Baja Edad Media.
- Tema 4. Los estudios lingüísticos durante el Renacimiento.
    - 4.1. Humanismo y retorno a la tradición clásica.
    - 4.2. La descripción gramatical de las lenguas vulgares.
    - 4.3. El acercamiento a la diversidad lingüística.
- Tema 5. El Racionalismo lingüístico.
    - 5.1. Antecedentes del Racionalismo: las gramáticas *De causis*.
    - 5.2. Port-Royal y el desarrollo de la Gramática racionalista.
    - 5.3. La búsqueda de una lengua universal.
- Tema 6. La Lingüística histórico-comparada: orígenes y desarrollo.
    - 6.1. Antecedentes del comparatismo y descubrimiento del Sánscrito en Occidente.
    - 6.2. Consolidación de la Lingüística comparada.

    - 6.3. Humboldt y el nacimiento de la Tipología lingüística.
- Tema 7. La Lingüística histórico-comparada: apogeo y evolución.
    - 7.1. La concepción naturalista del lenguaje: Schleicher.
    - 7.2. Los neogramáticos.
    - 7.3. Crisis del movimiento neogramático: planteamientos y métodos alternativos.
- Tema 8. El camino hacia la Lingüística moderna.
    - 8.1. La evolución inicial de la Lingüística estadounidense: de Whitney a los enfoques antropológicos.
    - 8.2. Antecedentes del Estructuralismo: de la gramática escolar normativa a la gramática y la fonética positivistas.
    - 8.3. Saussure y el nacimiento del Estructuralismo.
- Tema 9. Desarrollo y evolución del Estructuralismo.
    - 9.1. El Estructuralismo formalista europeo: el Círculo de Copenhague.
    - 9.2. El Círculo de Praga y otras orientaciones funcionalistas.
    - 9.3. El Estructuralismo estadounidense: Bloomfield y el distribucionalismo.
- Tema 10. Tendencias y corrientes de la Lingüística contemporánea.
    - 10.1. La Gramática Generativo-Transformacional.
    - 10.2. La concepción funcional del lenguaje en Gramática y Pragmática.
    - 10.3. Ampliaciones disciplinares: Sociolingüística, Psicolingüística y Lingüística aplicada.

De este desglose por temas, se puede deducir que los contenidos dedicados a la historia de la lingüística española son muy escasos, salvo en el tema 4, dedicado a los estudios lingüísticos durante el Renacimiento, en el que, al exponer el apartado 4.2. *La descripción de las lenguas vulgares*, se explica al gramático y humanista Antonio de Nebrija, autor de la primera gramática del castellano. Sin embargo, como ya se apuntaba

más arriba, los alumnos que cursan esta asignatura serán futuros filólogos hispánicos, aunque apenas reciban formación sobre la historia de la lingüística del español, objeto principal de sus estudios superiores. Esto nos llevó a pensar que era necesario que se rellenara dicho vacío de contenidos que podía llegar a ser de gran utilidad para el filólogo. Además, era necesario poder hacerlo de una forma dinámica y motivadora para el alumnado, por lo que se consideró que el *podcasting* podía ser la herramienta de enseñanza-aprendizaje que mejor se ajustara a las necesidades del docente y a la motivación por la que surgió el proyecto.

3.2. Los objetivos del proyecto

En cuanto a los objetivos del proyecto, se diseñaron tanto objetivos generales como objetivos específicos.

Objetivos generales:

- Mejorar la docencia universitaria mediante la implementación de las TIC en el aula.
- Crear un nuevo entorno relacional entre el docente y el discente.
- Contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado.
- Desarrollar el trabajo autónomo y cooperativo.
- Aumentar la motivación de los alumnos.
- Potenciar la comunicación, la libertad de elección, el protagonismo y la implicación.

Los objetivos específicos son los propios del área de lengua española y de la asignatura:

- Desarrollar las competencias y habilidades recogidas en la guía docente.
- Dinamizar y hacer más atractivo el contenido teórico de la asignatura.

- Atender a contenido específico de la historia de la lingüística del español.
- Mejorar la competencia comunicativa del alumnado: expresión oral y escrita.
- Trabajar contenidos transversales de otras asignaturas del grado, como los de la asignatura de *Norma y uso del español*.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

En el apartado §3. *Un proyecto de futuro. El podcast en el aula universitaria: la historia de la lingüística española contada por los alumnos*, ya se ha hecho alusión al contexto en el que se implementará este proyecto, así como a las características, competencias y contenidos de la asignatura en la que se llevará a cabo; además de los objetivos, tanto generales como específicos, que se han diseñado para poder aplicarlo en el aula universitaria.

Este apartado, por lo tanto, va a estar dedicado a explicar cómo se ha organizado el proyecto para poder alcanzar los objetivos más arriba planteados: sus fases, su contenido y su evaluación.

4.1. LAS FASES DEL PROYECTO

El proyecto ha sido planteado para que se desarrolle en ocho fases:

1. Formación de grupos
2. Distribución de los roles
3. Repartición de los temas
4. Preparación del material bibliográfico
5. Redacción del guion radiofónico
6. Corrección del guion
7. Preparación de la cabecera del *podcast*
8. Grabación de los episodios

La primera fase, la formación de grupos de trabajo, es una fase esencial para el proyecto, puesto que facilitará que el trabajo que desempeñen los alumnos sea colaborativo y cooperativo. Los conceptos de colaboración

y de cooperación están estrechamente relacionados, en cuanto que el trabajo colaborativo está basado en la cooperación entre los miembros del grupo. En el trabajo colaborativo, los integrantes de un mismo equipo se deben coordinar en la realización de las diferentes tareas para llegar a alcanzar el mejor resultado posible. Cabero (2003) y Cabero y Llorente (2007) consideran que el aprendizaje colaborativo lleva consigo el desarrollo social del estudiante y que, mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos desarrollan destrezas cooperativas para aprender, para solucionar problemas y para realizar actividades significativas. De esta forma, el aprendizaje se convierte en una actividad social, resultante de la interacción entre profesores y alumnos, medios y ambientes.

La segunda fase, la distribución de los roles, juega un papel importante en el proyecto, puesto que cada grupo deberá elegir, según las capacidades y habilidades de sus integrantes, qué labor desempeñará cada uno. Los roles que deberán distribuirse los alumnos son los siguientes:

a. Documentalista: como su propio nombre indica será el encargado de recopilar los datos y contenidos bibliográficos necesarios para poder crear el episodio.
b. Redactor: será el encargado de dar forma al contenido que le haya facilitado el documentalista del grupo.
c. Corrector: una vez se haya redactado el contenido, el corrector será el encargado de revisar el texto escrito por su compañero con el fin de asegurarse de que este cumple la norma, tanto ortotipográfica como gramatical y léxica.
d. Locutor: será la voz del episodio. Dependiendo del número de estudiantes que conformen el grupo, podrá haber un locutor o más de uno.
e. Editor: será el encargado de editar el archivo de audio para darle la forma final.

La tercera fase consiste en la repartición de los temas sobre historia de la lingüística española con los que trabajará cada equipo. Estos temas estarán distribuidos según los periodos de la historia de la lingüística y por cada periodo se seleccionarán varios autores. Cuáles son los autores elegidos para cada etapa se detallará en el próximo apartado.

Para la cuarta fase, dedicada a la preparación del material bibliográfico, el profesor se reunirá con los documentalistas de cada grupo para facilitarles una selección bibliográfica que podrán tomar como punto de partida y que deberán completar con otros documentos y textos que ellos mismos localicen en la biblioteca, en Internet o en los archivos.

La quinta fase estará destinada a redactar el guion radiofónico que empleará el locutor para grabar el episodio. En esta fase tendrán que trabajar de manera colaborativa y cooperativa el documentalista y el redactor de cada uno de los grupos.

En la sexta fase, entrará en juego el papel del corrector, que deberá revisar lo escrito por sus compañeros para asegurarse de que cumple la norma y de que, además, sea un texto coherente, cohesionado y adecuado al contexto comunicativo.

Para la séptima fase, el profesor se reunirá con todos los grupos de trabajo para crear una cabecera para el podcast; esta cabecera sonará al comienzo de cada uno de los episodios que graben los estudiantes.

La última fase del proyecto estará dedicada a la grabación de los episodios y a su posterior edición para obtener el producto final. La plataforma que se empleará para subir y monitorear los episodios será IVOOX, plataforma gratuita y de uso muy intuitivo.

4.2. LOS CONTENIDOS QUE SE TRABAJARÁN SOBRE LA HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA

Estos son los temas que se propondrán a los alumnos para crear los episodios del *podcast*:

1. La Edad Media y la transmisión de la cultura.
   - San Isidoro de Sevilla y sus Etimologías.
   - La preocupación por la lengua en la época de Alfonso X el Sabio.
2. El nacimiento de los estudios sobre el español.
   - Los primeros vocabularios y glosarios del español. Alonso de Palencia.

- La obra gramatical y lexicográfica de Nebrija.

3. Los estudios lingüísticos en los siglos XVI y XVII.

   - Juan de Valdés y su Diálogo de la lengua.
   - Cristóbal de Villalón y la enseñanza del español a extranjeros.
   - La enseñanza de la lengua a los sordomudos.
   - La lexicografía y la paremiología del Siglo de Oro. Sebastián de Covarrubias y Gonzalo Correas.

4. El siglo XVIII y la fundación de la Real Academia Española.

   - El marqués de Villena y la creación de la Real Academia Española.
   - La lexicografía del siglo XVIII. El *Diccionario de Autoridades*.

5. Los siglos XX y XXI

   - La escuela filológica: de Ramón Menéndez Pidal a Rafael Lapesa.
   - El Funcionalismo español: Emilio Alarcos.
   - La nueva política lingüística de la Real Academia Española: *El Diccionario panhispánico de dudas*.

4.3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Sobre cómo se va a evaluar el trabajo del alumnado, aún hay muchas incertidumbres, sobre todo porque hay ciertas cuestiones que deben ser debatidas con los alumnos que estarán implicados en este proyecto: ¿debe ser una actividad obligatoria o voluntaria?, ¿formará parte de la evaluación de la asignatura, como parte de la evaluación de las prácticas, o no? Y en el caso de ser una actividad evaluable, ¿qué porcentaje tendría dentro del sistema de evaluación?

Sin embargo, pese a las dudas que se acaban de plantear, sí está claro que el trabajo realizado por el discente tendrá que ser evaluado por el profesor y que esta evaluación será formativa y sumativa al mismo tiempo. Que la evaluación sea formativa permitirá al profesor

monitorizar el aprendizaje del estudiante y proporcionarle así la retroalimentación necesaria para mejorarlo. De este modo, además, se puede ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la evaluación formativa permite al docente ir recopilando información sobre cómo está trabajando cada uno de los grupos, en su conjunto, pero también el trabajo de cada alumno en el desempeño de su rol. Igualmente parece ser una mejor forma de evaluación si lo que el docente quiere es mantener viva la motivación de su alumnado y que el aprendizaje sea, ante todo, significativo. En cuanto a la evaluación sumativa, esta se llevará a cabo al término de las distintas etapas del proyecto con el fin de verificar si se han alcanzado o no y en qué medida los objetivos propuestos para el proyecto. Este tipo de evaluación puede servir al docente de cara a la mejora del planteamiento y ejecución del proyecto si este quisiera volver a implementarlo durante el próximo curso académico en la misma asignatura o en otra cualquiera del grado.

5. CONCLUSIONES

Aunque aún no se haya implementado este proyecto en el aula, puesto que, como se especifica al comienzo de este capítulo, se trata de un proyecto de futuro que se desarrollará durante el curso académico 2022-2023, de pueden adelantar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, en la *Introducción*, ha quedado demostrado que el *podcasting* puede ser una estupenda herramienta de innovación docente en la educación superior, pues cumple con los cuatro principios que debe tener toda práctica de innovación docente: tecnologías, procesos, personas y conocimientos. En lo que se refiere a tecnología, el uso del *podcast* incluye la aplicación y uso de las TIC. En cuanto a la metodología, el *podcast* ayudará al docente a mejorar dos de las metodologías más empleadas en el aula universitaria: la clase magistral y la clase práctica. Así mismo, estas dos metodologías se verán complementadas con el trabajo en grupo tipo caja blanca, ya que el profesor no verá únicamente el resultado final del trabajo realizado por los alumnos, sino que participará activamente en el proceso mediante la tutorización. El uso del *podcast*

supondrá también un cambio en el rol profesor/alumnos. En cuanto al conocimiento, mediante la preparación del material y la grabación del episodio los alumnos adquirirán conocimientos al mismo tiempo que los estarán generando, ya que los episodios permanecerán en Internet y podrán ser escuchados por cualquier persona interesada en la materia.

En segundo lugar, se ha confirmado que mediante el uso del *podcast* se alcanzan varias de las propuestas realizadas por el EEES, concretamente la implementación de las TIC en el aula, el trabajo autónomo por parte de los discentes, la tarea colaborativa y la tutorización por parte del docente.

En tercer lugar, se considera que el *podcasting* puede ser una herramienta de enseñanza-aprendizaje muy útil; especialmente porque puede mejorar considerablemente la motivación del alumnado lo que conllevará que el aprendizaje sea, sobre todo, significativo. Además, favorecerá el trabajo autónomo, cooperativo y colaborativo, puesto que cada alumno, al tener un rol asignado, deberá hacer una parte del trabajo de manera individual, pero no dejará de formar parte de un grupo que deberá alcanzar un objetico único y común.

Por último, cabe estacar que no se trata de una herramienta beneficiosa únicamente para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura en la que se implemente, sino que también posee unas características inigualables para desarrollar en el alumnado universitario la competencia comunicativa, de manera que sus destrezas orales y escritas aumentarán y mejorarán gracias a la creación del guion y a la grabación del episodio.

6. REFERENCIAS

Alonso Martin-Romo, L. (2008). Universidad y Podcasting. Docencia y tecnología. *Estudiar comunicación en la sociedad del conocimiento. Proyectos didácticos*. (Eds.) Facultad de Comunicación y Humanidades de la UEM, pp. 120-131.

Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo.* Paidós, pp. 131-156.

Cabero, J. y Llorente, M. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, 23. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero.pdf [consultado el 25/07/2022]

Chacón, C. T.; Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, pp. 41-54.

Contreras Espinosa, R. y Eguia Gómez, J. (2009). Contenidos de aprendizaje para estudiantes de diseño en podcast. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 20(1), pp. 139-148.

Fidalgo Blanco, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 84-91.

Flanagan, B., y Calandra, B. (2005). Podcasting in the classroom. *Learning and Leading with Technology*, 33(3), pp. 20-23.

González Conde, M. J. (2010). La ciberradio. Nueva alternativa de futuro para la radio. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, pp. 51-62.

Iglesias García, M. y González Díaz, C. (2013). Podcasting, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria: el caso del ciberperiódico Comunic@ndo. *Revista Razón y Palabra*, 81.

Marcelo Roda, J.F. y Martín, E. (2008). *Podcasting. Guía Práctica*. Anaya Multimedia.

Marcos Gómez, C. E. y Valhondo Crego, J. L. (2020). '*Made in podcasting*', un proyecto piloto del grupo de innovación docente in/on para educomunicadores en la Universidad. En *Digitalización de la comunicación: Sistemas, brechas, alfabetización y educomunicación*, pp. 13-29.

Notario Ruiz, A. (2010). *La incorporación de archivos sonoros y podcasting a la docencia del área de Estética y Teoría de las Artes en licenciaturas y posgrados*. MID.

Quintana Guerrero, B., Parra Duque, C. y Riaño Peña, J. P. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), pp. 81-100.

Ramos García, A. M. y Caurcel Cara, M. J. (2011). Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(1), pp. 151-162.

Resina de la Fuente, J., García Gago, S., Güemes, C., Romanos Fraile, E., Sádaba Rodríguez, I., Belli, S., y Corral Montero, C. (2021). *El podcast como herramienta docente y de difusión científica*. Proyecto de innovación docente, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad Complutense de Madrid.

Rivadeneyra Olcese, C. V. (2013). La radio en el escenario digital. Escuela de Ciencias de la Información. Comunicación del *IV Encuentro Panamericano de Comunicación*, Córdoba, Argentina. Disponible en http://www.eci.unc.edu.ar/archivos/companam/ponencias/Escenarios%20digitales/-Unlicensed-ESCENARIOS-DIGITALES-Rivadeneyra-vF2.pdf [consultado el 21/07/2022]

Safko, L. y Brake, D. (2009). *The Social Media Bible. Tactics, tools and strategies for business success*. Wiley.

Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, pp. 125-139.

Trujillo Torres, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), pp. 61-76.

EL ENFOQUE METODOLÓGICO *FLIPPED CLASSROOM* Y SU APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LINGÜÍSTICA

DOINA REPEDE
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y del conocimiento en la que nos encontramos sumergidos hoy en día "exige cambios de capital importancia en el sistema educativo" (Tourón, Santiago y Díez, 2014:8). En esta dirección, en los últimos años, la metodología *flipped classroom*, conocida también como *flipped learning* o "aula invertida" (Wasserman *et al.* 2017) se ha ido utilizando cada vez con más frecuencia "por aquellos docentes que atribuyen al modelo tradicional de enseñanza muchos déficits y que han dado el salto a una total 'inversión' o cambio de esencia a sus clases" (Aguilera-Ruiz *et al*. 2017: 268). En otras palabras, han sustituido la docencia basada en las clases magistrales por una docencia que se centra prácticamente en el alumnado (Reyes, 2015), donde este último pasa "de espectador a protagonista, de sujeto paciente a sujeto agente, de receptor pasivo de información a constructor de conocimiento» (Tourón et al., 2014: 9). En definitiva, se trata de un método de enseñanza cuyo principal objetivo consiste en que "el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente" (Berenguer, 2016: 1466).

En cuanto a sus características, a diferencia del modelo tradicional, "en el que las explicaciones teóricas son en clase y las actividades son realizadas en casa por los estudiantes, en el FL [*flipped learning*] los alumnos comienzan con el estudio en casa mediante material seleccionado o creado por su profesor, que les facilita a través de los medios que la tecnología ofrece" (Jiménez Millán y Domínguez Pelegrín, 2018: 87).

Con este propósito, las TIC se ponen al servicio del aprendizaje (Hernández-Silva y Tecpan, 2017), ya que "se convierten en aliadas para dar respuesta al nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante" (Jiménez Millán y Domínguez Pelegrín, 2018: 86). No obstante, «"invertir" el aula no constituye únicamente el hecho de que el estudiante pueda consultar la información previamente, sino que se trata de un enfoque integral de aprendizaje (Tourón y Santiago, 2015)» (Sola Martínez et al. 2018: 26). En esta metodología, el alumnado debe involucrarse totalmente en su proceso de aprendizaje (Gonçalves y Quaresma, 2018) y adquirir consciencia de ello.

Dadas sus características, estamos ante un modelo pedagógico que permite explorar el temario de las asignaturas de manera mucho más profunda, ofreciendo así mayores posibilidades de aprendizaje. A través de este método se dispone desde el primer día de clase de más tiempo para consolidar conocimientos, ya que los contenidos y conceptos, como hemos mencionado, se trabajan previamente. En este caso, el tiempo en el aula se dedica a resolver dudas, solucionar dificultades de comprensión o aprendizaje y trabajar los distintos temas de manera individual y/o colaborativa.

> "La metodología Flipped Classroom o clase inversa consiste en que los trabajos que antes se realizaban en casa, ahora se realicen en clase y a la inversa. El alumno recibe la información que debe aprender leyendo documentos, escuchando y viendo una explicación en vídeo y tomando notas de lo que el profesor le transmite por los medios virtuales. La transmisión de conceptos por parte del profesor y la recepción de estos por los alumnos se sacan fuera del tiempo de clase y, el tiempo presencial en ella, se utiliza para la consolidación de conocimientos, interacción entre estudiantes y profesor y para realizar actividades o proyectos" (Fornons Jou y Palau Martín, 2016: 2).

No obstante, como en todo orden de cosas, este enfoque presenta tanto ventajas como inconvenientes. Si nos centramos en las ventajas de este método podemos destacar la posibilidad de atender las diferencias individuales, así como autorregular el aprendizaje (Sola Martínez *et al.*, 2019: 27). Además, como se ha mencionado previamente, genera un ambiente colaborativo en el aula. "Mientras que como principales inconvenientes se destacan reticencia del estudiantado; gran esfuerzo por

parte del docente y el bajo grado de competencia digital que pueden poseer los estudiantes" (ibidem).

A pesar de las distintas desventajas que hemos mencionado, este enfoque ha ido cobrando, en los últimos años, cada vez más importancia en el nivel universitario ante la necesidad de cambiar el sistema tradicional de aprendizaje con el fin de adaptarlo a las necesidades actuales y, sobre todo, a los jóvenes del siglo XXI. Así, la metodología *flipped classroom* se ha introducido en diferentes materias, "por lo que nos encontramos con una gran variedad de campos de conocimiento. Entre ellos, destacan los ámbitos correspondientes a la química (15%) y la física (15%), donde se concentra un número superior de investigaciones" (Sola Martínez *et al*. 2019: 29). Además, cabe mencionar también que hay varios estudios que relacionan el uso de este método con un mayor rendimiento académico por parte de los estudiantes (Awidi y Paynter, 2018; Domínguez *et al*., 2015; Hinojo *et al*., 2018, etc.).

2. OBJETIVOS

En concordancia con lo anterior, el propósito principal de este trabajo consiste en explicar cómo se ha llevado a cabo el enfoque *flipped classroom* en la asignatura de Lingüística en el primer curso del Grado de Estudios Ingleses, durante el año académico 2021-2022, en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. Se trata de una materia troncal común a todas las titulaciones de la Facultad de Filología, cuyo objetivo consiste en que los alumnos adquieran y dominen los conceptos fundamentales de la ciencia lingüística, así como los rudimentos de la metodología descriptiva y explicativa mediante el análisis de hechos lingüísticos reales provenientes de las lenguas más diversas.

3. METODOLOGÍA

3.1. La muestra

En el caso concreto de esta experimentación, hemos trabajado con un grupo ya preestablecido, concretamente, 50 alumnos matriculados, donde una amplia mayoría, en torno a 45 alumnos han asistido con

regularidad a clase, lo que coincide con quienes han optado por un sistema de evaluación continua, basado en un examen final (70%) y la realización de las tareas individuales y/o en grupo a lo largo de la asignatura (30%).

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe mencionar que la metodología *flipped classroom* se ha podido llevar a cabo de manera satisfactoria en la asignatura de Lingüística gracias a la actitud participativa y cooperativa de nuestro alumnado. Durante el desarrollo de la asignatura, se ha podido constatar en el aula un clima de trabajo agradable, en el que el alumnado se encontraba motivado y dispuesto a trabajar. Esta motivación puede deberse a que los estudiantes encontraban sentido a las actividades que realizaban y una utilidad futura tanto a la adquisición de los conocimientos como del trabajo en equipo.

4.1. Desarrollo de la metodología

La asignatura de Lingüística cuenta con tres sesiones de una hora y veinte minutos a la semana y se imparte en el segundo cuatrimestre. En cuanto a los contenidos, se dividen en seis bloques, como se detalla a continuación:

***TABLA 1**. Relación detallada y ordenación cronológica de los contenidos de la asignatura de Lingüística*

Bloque I. Conceptos lingüísticos fundamentales TEMA 1. Lingüística, lengua y lenguaje
Bloque II: Niveles de representación de las lenguas Tema 2. Sonidos Tema 3. Palabras Tema 4. Sintagmas y oraciones
Bloque III: Variación en las lenguas Tema 5. Variación histórica Tema 6. Variación geográfica Tema 7. Variación social Tema 8. Diversidad de las lenguas

Bloque IV: Uso de las lenguas Tema 9. Pragmática y análisis del discurso Tema 10. Lengua y cultura
Bloque V: Facultad del lenguaje Tema 11. Lenguaje y cerebro
Bloque VI. Lingüística aplicada Tema 12. Lingüística clínica. Lingüística forense.

En este primer curso de implementación del método, los contenidos teóricos de la asignatura se han impartido a través de ficheros pdf y vídeos, especialmente diseñados para cumplir con la metodología antes señalada. Este material se ha puesto a disposición de los alumnos a través de la plataforma *Google classroom*, que nos ha permitido gestionar las clases de manera fácil

(https://classroom.google.com/c/NDYyMDY4MTgxNTA5).

Aparte de los materiales correspondientes al temario (apuntes, vídeos, bibliografía) también hemos subido las distintas tareas que los discentes han tenido que llevar a cabo en clase para adquirir los conceptos fundamentales de la asignatura. Mencionamos también aquí que nuestro alumnado, al estar cursando la titulación de Grado en Estudios Ingleses, nos ha permitido proporcionarles también bibliografía y materiales en inglés.

En cuanto a la distribución del alumnado en el aula, y dado que la colaboración en equipo es fundamental en esta metodología, hemos considerado necesario dividirlos en grupos de cuatro. En total, resultaron 11 grupos. Si bien es cierto que los equipos formados eran fijos, en algunas ocasiones, sobre todo en las primeras sesiones de nuestra asignatura, hemos tenido que realizar pequeños cambios, ya que algunos alumnos se han mostrado bastante reticentes con la metodología implantada, de modo que los hemos juntado con otros alumnos que tenían una actitud más positiva. Además, cabe indicar también que nuestro alumnado ha dispuesto en todo momento de los recursos necesarios para poder trabajar en clase (ordenador, tablet, conexión a internet, etc.).

En líneas generales, el modelo empleado en esta ocasión se ha dividido en cuatro bloques, tal y como indicamos a continuación:

- Aprendizaje de contenidos. Exposición del temario por el alumnado y realización de actividades en grupo y/o individualmente.
- Exposiciones. Realización en grupo de exposiciones sobre temas diversos (diversidad de las lenguas, el esperanto, la lengua de signos, etc.).
- Diseño de actividades. Creación de una serie de actividades relacionadas con el temario por parte del alumnado.
- Repaso final del temario. Realización de una serie de actividades (teóricas y prácticas) de repaso para el examen final.

Semanalmente se han seleccionado los contenidos teóricos correspondiente a un tema a impartir en ese período, y se ha trabajado durante tres sesiones, de una hora y veinte minutos de duración cada una, según reflejamos en la Tabla 1:

TABLA 1. *Descripción de sesiones previstas*

Sesión	Tiempo	Actividad	Descripción
1ª	30'	Teórica	Exposición del tema por parte de los discentes delante de la toda la clase.
	20'	Resolución de dudas y preguntas de evaluación	Resolución de dudas y/o planteamiento de preguntas de reflexión por parte del profesor.
	30'	Práctica	Realización de actividades prácticas; tareas de investigación y/o temas de discusión (I)
2ª	50'	Práctica	Realización de actividades prácticas; tareas de investigación y/o temas de discusión (II)
	30'	Motivación	Corrección de la práctica
3ª	50'	Práctica	Lectura de documentos / asistencia a ponencias en seminarios o visualización de documentales
	30'	Motivación	Debate

Fuente: elaboración propia

Durante el tiempo no presencial, los estudiantes debían leer y asimilar los contenidos teóricos publicados a través de *Google classroom*. A la semana siguiente, al principio de la clase, se comenzaba con una exposición del tema correspondiente por parte de los alumnos, para, a

continuación, aclarar las dudas existentes sobre la unidad teórica avanzada y/o responder a las interrogantes planteadas por el profesor.

Indicamos aquí que el fin principal de las exposiciones del temario por parte del alumnado era permitirle aprender a desenvolverse con soltura delante de los compañeros y desarrollar más sus competencias comunicativas a través de una experiencia real en la que prácticamente asumían un doble rol, ser alumno y profesor a la vez. En otras palabras, exponer los temas les ha permitió a los discentes aprender enseñando, pero también les ha hecho tener que ponerse en el lugar de los compañeros y comprender mejor las dificultades con las se estaban confrontado estos últimos. En definitiva, la realización de esta actividad ha sido muy enriquecedora, ya que, aparte de dotarles de cierta responsabilidad, les ha añadido valores como la capacidad de poder expresarse de forma oral, estructurar sus ideas, matizarlas, defenderlas, con el objetivo de que sean comprendidas por los compañeros.

El tiempo restante de las sesiones se ha dedicado enteramente a la realización de diferentes tareas relacionadas con los contenidos del tema correspondiente, teniendo en cuenta su finalidad, los recursos y el tiempo necesarios, así como la forma de llevarlas a cabo.

4.2.1. Tipología de actividades de aula

Lo esencial de lo que se conoce como *flipped classroom* o clase invertida es sustituir la transmisión de contenidos a través de lecciones magistrales por otro tipo de actividades en las que el alumnado tiene un papel más activo. Además, el método "permite que el docente prepare y desarrolle sus clases, con el material potencialmente significativo elaborado por él mismo, lo que permite aterrizar los contenidos a la realidad de sus estudiantes" (Mosquera Cucalón, 2014: 1).

Los distintos tipos de actividades que se exponen a continuación para las sesiones de clase pretenden reflejar la metodología *flipped classroom,* donde los estudiantes son, como ya se ha mencionado, los protagonistas de su propio aprendizaje. Hemos intentado tener en cuenta los conocimientos adquiridos en todas las fases del proceso, de modo que se ha intentado potenciar actividades motivadoras para ellos con el fin

de profundizar el conocimiento ya adquirido, ampliar o introducir conceptos nuevos.

En este caso, hemos llevado a cabo tres tipos de tareas diferentes:

– actividades de carácter práctico, que se han realizado individualmente para comprobar que el alumnado ha entendido el tema, como los ejercicios que mostramos a continuación:

a) Indica los símbolos fonéticos correspondientes a cada una de las siguientes descripciones.
Velar, fricativo, sonoro.
Labiodental, fricativo, sordo.
Vibrante simple.
Alveolar, fricativo, sordo.
Bilabial, oclusivo, sordo.

b) Escribe el tipo de asimilación que se puede localizar en los siguientes ejemplos.
antes → [án̪.tes]
hazte → [áθ.t̪e]
álbum tropical → ['ál.βun̪.'t̪ro.pi.kal]
un fuego à ['uŋ.'fwe.ɣo]

c) TURCO. Completa con la información que falta.
el ‘la mano’ elim ‘mi mano’
ev ‘la casa’ _____’mi casa’
elin ‘tu mano’ _____’tu casa’
_____’las manos’ evler ‘las casas’
ellerim ‘mis manos’ _____’mis casas’
ellerin ‘tus manos’ _____’tus casas’
elimde ‘en mi mano’ _____’en mi casa’
ellerimiz ‘nuestras manos’ _____’nuestras casas’
eline ‘a tu mano’ _____’a tu casa’

a) Explica de qué tipo de lengua se trata, según la tipología morfológica.
b) Identifica los morfemas que conforman los sustantivos de esta lengua y sus valores en forma de tabla.

– tareas de investigación, que se han realizado en grupo, con el objetivo de potenciar habilidades investigativas en los discentes. Para ello, tenían que emplear la bibliografía complementaria

proporcionada por nosotros y/0 realizar una búsqueda en internet. Ofrecemos a continuación tres ejemplos:

1. Explica la diferencia que existe entre comunicación «transcultural», «intercultural» y «multicultural».
2. ¿A quién se debe el término "*palabras portmanteau"*? Explica su significado y pon ejemplos.
3. Explica brevemente las siguientes lenguas criollas de base española:

a. Papiamento
b. Chabacano
c. Palenquero

– lecturas breves sobre diferentes temas sacadas de diversas fuentes de internet (elpais.com., theconversation.com, bbc.com, etc.) (Figura 2) e inicio de debates relevantes con respecto al contenido adquirido.

FIGURA 2. *Muestra de lecturas que se han trabajado en el aula*

Does your accent make you sound smarter?

By Chi Luu23rd May 2017

Some of us will speak with a posher voice if we think it will make the right impression, but is it worth it? Accents are more than just about how we speak, writes Chi Luu.

They say you should always dress for success, but should that extend to the way you speak?
We're not adverse to dressing appropriately to make a good impression at work or for a social engagement, even if it means wearing clothes we wouldn't normally choose to put on. Is changing your accent to get ahead any different?
There are some famous names who have done it: **Margaret Thatcher swapped her Lincolnshire accent for a posher one**, adopting the standard 'received pronunciation' (or RP), which at the time was thought to be more in keeping with a position of political power.
More recently, Tony Blair and George Osborne took their own accents in the opposite direction, introducing more working class "mockney" inflections in their upper class speech, in an attempt to enhance their perceived approachability. With such obvious changes to their accents, they were roundly **mocked for lacking authenticity**.

Today, it is not as simple as moving your speech patterns up the social ladder to boost your career prospects

A standard dialect is simply one local variety of a language which has become most publicly accepted in social institutions such as the media, the law and government. In many Anglophone countries, the dialect spoken by most of the population is considered to be standard, such as Standard American or Standard Australian English. In the UK, however, the so-called standard – known as RP or the Queen's English – is spoken natively **by less than 3%**. Yet, it's unreasonable to suppose most Britons are speaking their own language incorrectly.

Fuente: https://www.bbc.com/worklife/article/20170523

Por ejemplo, el debate que ha surgido tras la lectura de texto anterior ha girado en torno a la discriminación lingüística. Como actividad complementaria al debate llevado a cabo en clase, el alumnado ha tenido la oportunidad de asistir online a la ponencia de Rob Drummond, titulada "Accetism. Why should we care?", dentro del III Seminario Internacional de Sociolingüística organizado por el departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante (https://normaestandar.wixsite.com/sociolingua3).

Además, hemos completado el modelo aplicado en esta ocasión, utilizando también el aprendizaje cooperativo basado en proyectos. El alumnado de la clase ha tenido que llevar a cabo dos proyectos, uno de carácter más teórico y sobre diferentes temas como la diversidad de las lenguas en el mundo, el esperanto y la lengua de signos (https://padlet.com/drepede/zw3a1420m2820ahn) y otro de aplicación de lo aprendido en la asignatura a través de la creación de una serie de actividades para tratar a pacientes con tipos de afasia. Para llevar a buen puerto esta última tarea han tenido que ponerse en contacto con diferentes especialistas y conocer de primera mano los problemas de estos pacientes, para posteriormente plantear secuencias de actividades que intentara resolver esos problemas (https://padlet.com/drepede/v0tvbi1up9xpmws9). En las dos ocasiones, los alumnos han expuesto los resultados de sus trabajos ante los compañeros.

Todas las actividades descritas anteriormente han contribuido de manera positiva en el aprendizaje de nuestro estudiantado. No obstante, se ha podido observar que las actividades realizadas en grupo han beneficiado especialmente al alumnado, no solo porque han proporcionado una manera más dinámica y entretenida de aprender, sino también porque le ha permitido adquirir más conocimientos y desarrollar destrezas para gestionar, planificar y resolver conflictos, haciendo que su proceso de aprendizaje sea más eficaz. En esta línea, cada alumno ha reflexionado, ha propuesto, ha investigado y ha adquirido sentido de la responsabilidad de equipo.

4.2.2. Material creado por el alumnado para la asignatura

Finalmente, sin duda alguna, en este tipo de metodología, el mejor material no es el elaborado por el docente sino el creado por el propio alumnado. En esta ocasión, aparte de las distintas tareas que los alumnos han tenido que realizar en clase, se les ha propuesto elegir tres temas de los doce vistos a lo largo de asignatura y crear diferentes actividades prácticas relacionadas con el temario en cuestión. Así, los discentes han diseñado actividades sobre fonética, ejercicios sobre el cambio semántico de las palabras y/o actividades de carácter humorístico, como es la creación de un meme relacionado con la variedad de las lenguas. Reflejamos, a continuación, algunos ejemplos:

FIGURA 2. *Actividades diseñadas por el alumnado*

Actividad "LOS SÍMBOLOS FONÉTICOS":

- Completa la siguiente tabla a partir de los símbolos fonéticos ya estudiados:

Oclusiva bilabial sorda	
Nasal labiodental	
	[θ]
	[j]
Vibrante múltiple alveolar sonora	
	[ʒ]
Fricativa dental sorda	
	[ɲ]
	[ɸ]
Oclusiva velar sonora	

"¡Ponlos en orden!"

Esa actividad consiste en identificar ciertos conceptos y sus ejemplos. Es bastante efectiva para repasar todos los términos y si de verdad sabríamos identificarlos a través de los ejemplos. Por ello hay que hacer dos columnas, una del proceso de cambio fonético y otra del cambio semántico. A continuación, cada concepto tendrá que colocarse con su respectivo ejemplo en su columna correspondiente, tal y como se muestra en la solución.

A pesar de que la explicación influye notablemente en la comprensión de un concepto, es la práctica la herramienta que los alumnos van a tener para afianzar su conocimiento, sobre todo en el caso de la morfosintaxis.

Existe muy poca innovación en cuanto a los ejercicios de práctica de aspectos morfosintácticos. Se repite la misma forma de ejercicios en la mayoría de los libros, los cuales no son nada interactivos (análisis sintáctico y poco más). Teniendo en cuenta que se aprende jugando, y que el factor de la competición motiva a muchos estudiantes, la actividad consiste en un juego de mesa (diseñado para proyectarse en pizarra digital idealmente, pero que también puede ser impreso) inspirado en un clásico: la oca.

El objetivo del juego es ir acertando las preguntas de cada casilla, que son de diferente tipo y generales del tema, para avanzar. Se divide a los alumnos en grupos de tres o cuatro personas, dependiendo también de la cantidad de estos, y cada grupo tiene una ficha. Se cambiará de turno cada vez que un grupo falle. Para el instructor, el objetivo es detectar el problema cada vez que un grupo falle, y resolverlo antes de pasar al siguiente turno. Así, mientras los estudiantes están entretenidos, se abordan los aspectos que no entienden en el momento.

Aquí se puede observar una imagen del tablero:

También se han añadido casillas adicionales llamadas “Recuerda” para exponer algunos aspectos dudosos del temario, o algunos trucos para recordarlos.

Esta tiene un matiz más humorístico y consiste en que los alumnos elaboren un meme, extremadamente populares en las redes sociales en la actualidad, que esté relacionado con el temario. Existen numerosas páginas web que facilitan su creación, y de esta forma pueden asentar sus conocimientos mientras se divierten.
Esta actividad no solo hace a los alumnos pensar, sino que hace que los contenidos se queden en sus cabezas. El meme es una imagen que se te queda grabada y que puede resultar notablemente útil para el estudio.
Algunas de las páginas web que se pueden utilizar son las siguientes:
https://www.kapwing.com/meme-maker
https://www.memegenerator.es/

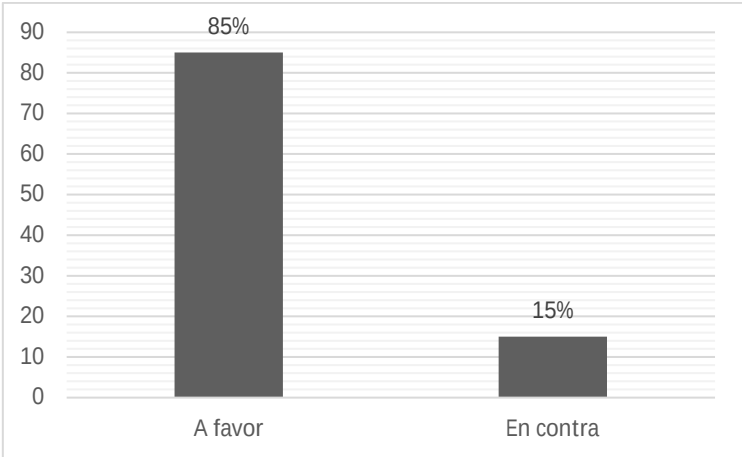
Este sería un ejemplo para los alumnos:

Fuente: https://classroom.google.com/c/NDYyMDY4MTgxNTA5

4.3. Evaluación final del método *flipped classroom*

Teniendo en cuenta la dificultad de aplicar la metodología *flipped classroom* a una materia y una asignatura que no habíamos impartido antes, además de contar con un grupo de alumnos bastante numeroso, ha resultado una experiencia muy positiva tanto para nosotros como para el alumnado, que ha tenido la oportunidad de valorarlo al final de la asignatura. Para esta ocasión les hemos pedido a los discentes realizar una breve reflexión en cuanto a la metodología implantada en la asignatura cursada. Ilustramos los resultados obtenidos en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1. *Distribución de las opiniones del alumnado con respecto a la metodología* flipped classroom



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, el 85% ha señalado que, pese a la complejidad de los contenidos, ha considerado acertada la metodología empleada. Además, la mayoría ha coincidido en que la dedicación a actividades prácticas ha resultado fundamental para comprender el contenido del temario de nuestra asignatura. Recogemos aquí algunos testimonios de nuestro alumnado:

> "Como cada cuatrimestre, entré sin saber muy bien qué esperar y con algo de incertidumbre, pero la verdad es que estoy bastante contento con mi progreso en la asignatura. Una cosa que destacaría y que creo que nos ha ayudado mucho han sido las actividades de cada tema. Gracias a ellas, todos hemos sido capaces de asentar los conocimientos de manera fácil y casi sin quererlo. Nos obligaban a utilizarlos y a hacernos preguntas, entendiendo los temas. Además, el hacerlo en grupo nos enseña muchas cosas, no solo con respecto a las dudas y la colaboración en cuanto a los trabajos, sino que nos prepara para el futuro, ya que es muy común tener que trabajar con otras personas".

> "El desarrollo de las clases me ha resultado una experiencia bastante positiva. Han sido clases dinámicas y muy activas que me han permitido enfrentarme a la materia de una forma diferente en relación con otras asignaturas. Con respecto a la impartición de la materia, prefiero esta forma de impartirla antes que las clases magistrales. Con este tipo de clase se puede adquirir una idea del contenido teórico de la asignatura,

> pero no se trabaja de forma práctica, que es lo que en realidad importa y contribuye a asimilar mejor la materia".

> "He de mencionar que la interacción de la clase con respecto a la asignatura que ha propuesto la profesora ha sido una de las partes que más me ha gustado de la asignatura, el hecho de explicar los temas que hemos ido viendo de forma oral y entre todos los compañeros de clase hace que el temario mismo se haga mucho más ameno y entendible, puesto que cada uno de los compañeros lo explica con sus palabras, lo cual es una ventaja para los demás a la hora de familiarizarse con el tema. En mi opinión, me ha encantado exponer, me lo he pasado muy bien e interactuar con la clase te hace sentir como si estuvieras enseñando. Además, me gusta la sensación de saber que lo que estás diciendo puede ayudar a tus compañeros de clase y que cuando llegue el momento de que estudien el temario quepa la posibilidad de que se acuerden de algún ejemplo que pusiste durante la exposición que se les quedara grabado en el momento".

En cambio, solo un 15% nos ha sugerido que prefieren el método tradicional de enseñanza, es decir, la clase magistral, porque, según lo expresado por los alumnos, les ha parecido demasiado autónomo y no están preparados para ello, como se puede apreciar a continuación:

> "con lo que no termino de adaptarme es con la manera de la explicación de los temas, porque yo personalmente prefiero una explicación profunda del profesor durante la clase como normalmente se hace en las demás asignaturas".

Además de la acogida bastante positiva por parte de nuestro alumnado con respecto a la metodología implantada, también hemos visto resultados positivos en la evaluación final de la asignatura. Del total de 41 alumnos que se han presentado al examen, 33 de ellos han aprobado (81%) y tan solo 8 alumnos han suspendido (19%). En cuanto a los alumnos que han aprobado el examen final de la asignatura, se han otorgado 18 notas de notable, 3 de sobresaliente y 12 de aprobado.

5. CONCLUSIONES

Con este modelo se ha pretendido abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado especialmente en el alumnado. Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por los alumnos en el examen final, así como sus opiniones positivas con respecto a la metodología *flipped classroom,* podríamos afirmar que, frente a una metodología tradicional

de enseñanza, se trata de un enfoque que propicia un mejor rendimiento académico de los alumnos.

Además, hemos conseguido que la mayoría de los estudiantes abandonen su dejadez hacia los contenidos teóricos y adopten una actitud proactiva hacia la teoría desde el primer día, logrando que la incorporen como algo esencial al proceso de aprendizaje práctico. La responsabilidad adquirida por nuestro alumnado no solo ha logrado que su determinación resulte mucho más comprometida, sino que ha hecho que el profesor pueda desempeñar un rol más flexible y actuar como mero orientador. En suma, consideramos que este modelo resulta muy adecuado para impartir la teoría en asignaturas que se prestan al desarrollo práctico, como ha ocurrido en nuestro caso. No obstante, hemos visto también que para implementar con éxito esta metodología, es necesario superar hábitos, costumbres y esquemas mentales que están muy enraizados en los alumnos que manifiestan a veces una actitud conservadora y reticente a los cambios.

Aunque los resultados obtenidos en esta ocasión coinciden con experiencias previas, creemos que se hacen imprescindibles estudios empíricos contrastivos con muestras de mayor duración para poder concluir que el *flipped classroom* es un enfoque pedagógico más eficaz que el tradicional.

6. REFERENCIAS

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, C., Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo *flipped classroom*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4* (1), 261-266.

Awidi, I.T. y Paynter, M. (2018). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, *128*, 269-283.

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau, J. Álvarez (Eds.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466-1480). Universitat d'Alacant.

Domínguez, L.C., Vega, N.V., Espitia, E.L., Sanabria, A.E., Corso, C., Serna, A.M. y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: Una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, *35*, 513-521.

Fornons Jou, V., y Palau Martín, R. (2016). *Flipped classroom* en la asignatura de matemáticas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*

Gonçalves, Z.T. y Quaresma, D. (2018). Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas naeducação básica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16*(4), 63-78.

Hernández-Silva, C. y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos, 18*(3), 193-204.

Hinojo, F.J., Mingorance, A.C., Trujillo, J.M., Aznar, I. y Cáceres, M.P. (2018). Incidence of the flipped classroom in the physical education students' academic performance in university contexts. *Sustainability*, *10*(5).

Jiménez Millán, A. y Domínguez Pelegrín, J. (2018). Análisis de la eficacia del enfoque flipped learning en la enseñanza de la lengua española en Educación Primaria. *Didacticae*, 85-107.

Mosquera Cucalón, W. (2014). *Diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas utilizando el método "Flipped Classroom" o aula invertida*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

Reyes, A.E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social*, *12*(42), 1-23.

Sola Martínez, T. Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J.M., Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(1), 25-38.

Tourón, J., Santiago, R., Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.

Wasserman, N., Quint, C., Norris, S., Carr, T. (2015). Exploring Flipped Classroom Instruction in Calculus III. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*, 545-568.

SECCIÓN II

EL USO DE LAS TICS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA DE INGLÉS: USO Y APLICACIONES

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad Internacional de La Rioja

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa San Javier

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX y especialmente en el siglo XXI, el uso de la tecnología ha aumentado exponencialmente, expandiéndose a nivel mundial y cambiando nuestras vidas drásticamente. Este profundo cambio se ha extendido también al ámbito de la educación con el propósito de abordar el proceso de aprendizaje de una manera totalmente distinta y lograr que el alumnado alcance unos conocimientos que perduren en el tiempo. En el mundo actual, los jóvenes son considerados nativos digitales, ya que han nacido y crecido rodeados de tecnología. (Godwin-Jones, 2005). Además, en los dos últimos años la importancia de las herramientas digitales en la enseñanza ha sufrido un gran repunte debido a la aparición del COVID-19. Por tanto, la globalización y la situación vivida desde marzo de 2020 en España han ayudado a encontrar y utilizar nuevos enfoques para la enseñanza en general, pero también para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La mayoría de estos enfoques hacen uso de las nuevas tecnologías, que se utilizan cada vez más en el aula de inglés.

En lo que respecta a la enseñanza y, especialmente, a la adquisición de una lengua extranjera, las nuevas tecnologías pueden ser de gran ayuda para los aprendices de una lengua extranjera. Como afirma Murray (2005), el uso de la tecnología hace que los alumnos sean más autónomos y estén más motivados, además, ayudan a construir una base sólida de colaboración e interacción entre profesores y alumnos. Es innegable

que el uso de herramientas digitales como Internet, las aplicaciones, los blogs, los chats, los ordenadores, los teléfonos móviles y las tablets se ha convertido en una parte fundamental de la vida cotidiana de los alumnos. Teniendo en cuenta todo lo anterior, es importante aprovechar los recursos tecnológicos para lograr los objetivos que se plantean en la enseñanza del inglés.

Los estudiantes del inglés como lengua extranjera necesitan ayuda lingüística extra, necesitan practicar la comprensión y expresión oral, la lectura y la escritura para mejorar sus habilidades lingüísticas (Ybarra y Green, 2003). Para conseguir estos objetivos, necesitan utilizar muchas herramientas que les ayuden a aprender la lengua inglesa de manera eficaz y con el menor esfuerzo posible. El uso de redes sociales como Twitter, Facebook, Instagram se ha convertido en algo cotidiano para usuarios pertenecientes a cualquier grupo de edad, social o profesional con el fin de mantener el contacto con amigos y conocidos o para estar informado de cualquier acontecimiento que ocurra a nivel mundial. Sin embargo, no solamente estos medios nos pueden ser útiles en nuestra vida cotidiana, sino que también pueden ser utilizados con fines pedagógicos como facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (Liu et al., 2015).

2. OBJETIVOS

Objetivo general

- Investigar y profundizar sobre distintas herramientas digitales susceptibles de ser utilizadas en el aula de inglés.

Objetivos específicos

- Elaborar actividades acordes con el programa de intervención diseñado
- Planificar las sesiones de la intervención
- Llevar a cabo una evaluación inicial, del proceso y final del programa

3. METODOLOGÍA

En las últimas décadas, la pedagogía ha sufrido un profundo cambio de paradigma, pasando de un aprendizaje pasivo a un aprendizaje activo (Sheninger, 2018). En la misma línea, la teoría socio-constructivista, afirma que los aprendices construyen su aprendizaje de una lengua extranjera a través de la interacción social y de la autorreflexión sobre sus propias experiencias (Simina & Hamel, 2005). En concreto, esta teoría se basa en las teorías de Piaget y Vygotsky, sugiriendo que el proceso de enseñanza se basa en los conocimientos y las experiencias previas (Kaufman, 2004). Por lo tanto, el aprendizaje se convierte en un proceso productivo-activo en el que el conocimiento recién adquirido se combina con esquemas mentales previos (Kaufman, 2004; Simina & Hamel, 2005). Por esta razón, el aprendizaje debe estar orientado hacia el discente y no hacia el docente.

Relacionada con la vertiente social del constructivismo, existe otra teoría socio educativa, la teoría sociocultural. El principal defensor de esta teoría es Lev Vygotsky para quien la influencia de la sociedad y la cultura en la que vive el aprendiz de una lengua durante el proceso de adquisición del lenguaje es esencial: la interacción social y el entorno son los factores más importantes en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua. Los rasgos más destacados de la teoría sociocultural son los conceptos de mediación, el "andamiaje", la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la interacción colaborativa.

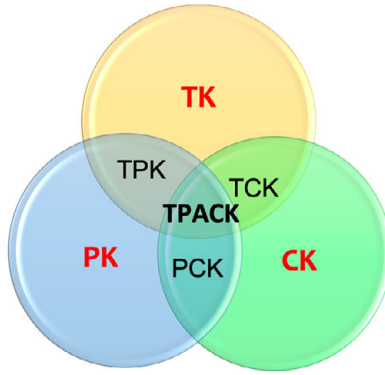
El conductismo tiene sus raíces en los trabajos de Edward Thorndike (1913) y Pavlov (1927), que posteriormente fueron desarrollados por Skinner (1938). El supuesto principal de la teoría del conductismo es que cada organismo depende de la influencia que el entorno ejerce sobre él y, como resultado, su comportamiento está moldeado por factores externos. Los conductistas sólo tienen en cuenta los factores externos e ignoran cualquier interpretación basada en los procesos mentales internos de los individuos. Además, en el contexto de la adquisición de la lengua, el aprendizaje se define como el proceso de cambio de la conducta del alumno mediante ejercicios establecidos por el profesor.

Dado que la tecnología se está implantando de manera constante en el sistema educativo, cada vez más educadores tienen que estar informados y formados sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza. En este sentido, Mishra y Koehler (2006), investigadores de la Universidad Estatal de Michigan, establecieron el modelo de Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido o TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*), a falta de otra teoría capaz de explicar o guiar la integración eficaz de la tecnología educativa. El modelo TPACK se basa en la noción de Schulman (1986) del Conocimiento Pedagógico del Contenido, PCK (*Pedagogical Content Knowledge*). Schulman sugirió que el saber debería ir más allá de los contenidos propios de cada materia introduciendo la dimensión de la enseñanza. Por lo tanto, quedarían incluidos tanto los contenidos como la forma de presentar estos contenidos para facilitar su comprensión, es decir la forma más habitual de enseñarlos, a través de figuras o mapas conceptuales, analogías, errores comunes, etc.

En concreto, el modelo TPACK, que se centra en el conocimiento tecnológico (TK *Technological Knowledge*), el conocimiento pedagógico (PK *Pedagogical Knowledge*) y el conocimiento del contenido (CK *Content Knowledge*). Presenta un enfoque creativo para muchos de los problemas a los que se enfrentan los profesores al implementar la tecnología educativa en sus aulas. Al hacer una diferenciación entre estos tres tipos de conocimiento, el modelo TPACK describe cómo el contenido (lo que se enseña) y la pedagogía (cómo el profesor transmite ese contenido) deben formar la base de cualquier integración eficiente de la tecnología educativa. Este orden es bastante significativo, ya que la tecnología que se implanta debe ser capaz de transmitir el contenido al mismo tiempo que respalda la pedagogía, con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Además, el conocimiento del contenido tecnológico (TCK) describe las relaciones e intersecciones entre las tecnologías y los objetivos de aprendizaje. Estas tres áreas constituyen el TPACK, que debe interactuar de forma significativa para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

FIGURA 1: *Representación del modelo TPACK*



Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje de idiomas asistido por ordenador ("CALL" - *Computer-assisted language learning*) es un campo académico que explora el papel que desempeñan las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas. Este término empezó a usarse en la década de 1960 en Estados Unidos (Thomas, Reinders y Warschauer, 2012). Según Levy (1997, p. 1), el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador es "un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el que se utiliza la tecnología informática como ayuda para la presentación, el refuerzo y la evaluación del material que se debe aprender, que suele incluir un elemento interactivo sustancial".

La historia del aprendizaje de idiomas asistido por ordenador se desarrolla en 3 etapas (Stevie, 2011). La primera apareció en los años 50 y continuó durante toda la década de los 70 y fue el llamado "CALL estructural/conductual" (Warschauer, 1996), basado en la visualización repetitiva de materiales similares. En particular, Warschauer (1996) señala: "La característica principal de este enfoque es que el ordenador es perfecto para practicar ejercicios repetitivos. El ordenador hace las veces de instructor, mostrando el material y la evaluación de las actividades de manera individualizada, de este modo, los alumnos se mueven a su propio ritmo" (pp. 3-20).

En los años 80 y 90 apareció el "CALL comunicativo/cognitivo". En esta etapa, los ordenadores se utilizan para fomentar la conversación o la escritura (Warschauer, 1996). Los alumnos se centran en producir expresiones auténticas en lugar de manejar frases hechas. Los programas no ofrecen a los alumnos retroalimentación sobre sus errores y aceptan una serie de respuestas distintas a las ofrecidas por el ordenador (Warschauer, 1996).

La última etapa es la "CALL Integrativo/Sociocognitivo/Socioconstructivo", que se adoptó en la década de 2000 y sigue existiendo en la actualidad. Es en este periodo donde ha adquirido todo su potencial. El desarrollo de Internet y de los hipermedios que combinan la transmisión de vídeo y audio, los contenidos gráficos interactivos y los mundos virtuales, han reconfigurado la forma de aprender. Este tipo de enseñanza de idiomas asistido por ordenador crea condiciones de aprendizaje realistas aprovechando diversas herramientas, en las que se combinan las habilidades lingüísticas y se facilitan medios de comunicación auténticos, síncronos y asíncronos. Los estudiantes pueden comunicarse con otros estudiantes extranjeros o con hablantes nativos de forma directa, económica y fácil en cualquier momento y en cualquier lugar (Warschauer, 2004).

Después de la enseñanza de idiomas asistida por ordenador, hizo su aparición la enseñanza de idiomas en red (*Network Based Language Teaching* - NBLT), en la que los alumnos podían practicar el idioma, de manera individual o colectiva, conectados a una red local o global. La enseñanza de idiomas en red surgió con la llegada de los avances tecnológicos y educativos. En los años ochenta y noventa, la tecnología y la infraestructura de las redes se desarrollaron con gran rapidez en muchos países industrializados, haciendo posible las conexiones a bajo coste. Al mismo tiempo, la teoría y la práctica educativas se vieron afectadas en mayor medida por el constructivismo social, que hacía hincapié en la construcción social y cultural del conocimiento, la importancia de la cooperación entre individuos y grupos, y un enfoque de la educación basado en los intereses de los alumnos.

A lo largo de los últimos años, la propia Internet ha cambiado drásticamente gracias al rápido avance de las herramientas y sitios colaborativos

que promueven las redes sociales, los juegos interactivos, la escritura y la edición colaborativas y la producción multimodal. Estas herramientas ofrecen a los alumnos la posibilidad de leer, escribir, comunicar y construir conocimientos en una segunda lengua o en una lengua extranjera de una forma nueva e inexplorada.

4. RESULTADOS

Nuestro proyecto será denominado "Herramientas Digitales para Profesores de Lengua Inglesa". Este proyecto está diseñado para los profesores de inglés de un centro de Secundaria con el objetivo de crear una propuesta teórica-práctica que se adapte a la realidad del centro. Nuestro proyecto se vertebra en distintas etapas: análisis de la situación, elaboración del plan de acción, implementación y evaluación del proceso. Para poder llevar a cabo este proyecto y que sea de utilidad para nuestro profesorado hemos partido de un análisis de las necesidades del mismo. Al ser una formación totalmente voluntaria y a realizar fuera del horario laboral de nuestros compañeros no ha sido necesario incluirlo en el Plan General Anual (PGA) de nuestro centro. Nuestro proyecto se va a desarrollar a través de la modalidad educativa *B-learning*, alternando talleres presenciales vespertinos en nuestro mismo centro y actividades online. Cabe destacar que todos los miembros de nuestro departamento se han unido a nuestro proyecto.

En todo momento hemos intentado adaptarnos a las necesidades y disponibilidad de cada miembro del departamento, acordando con ellos incluso el número de horas semanales que se iban a dedicar tanto a la formación presencial como a las actividades online y los contenidos que íbamos a trabajar. La temporalización definitiva quedó como se resume en la siguiente tabla:

TABLA 1: *Temporalización proyecto*

Sesiones	Contenido
Sesión 1	Herramientas para la virtualización de la clase de inglés
Sesión 2	Herramientas para la compresión oral
Sesión 3	Herramientas para la producción oral
Sesión 4	Herramientas para la comprensión escrita
Sesión 5	Herramientas para la producción escrita
Sesión 6	Miscelánea: herramientas para trabajar la gramática, el vocabulario, compartir proyectos, etc.
Sesión 7	Herramientas para la evaluación
Sesión 8	Puesta en común y conclusiones finales.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 1: Herramientas para la virtualización de la clase de inglés

En esta primera sesión se aborda la virtualización de la clase de inglés. Todos tenemos en mente la situación vivida por los profesores a nivel mundial cuando se cancelaron las clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19 en la primavera del año 2020. De la noche a la mañana, millones de profesores tuvieron que ingeniárselas para continuar con su labor docente online. Aquello supuso un punto de inflexión, todos los docentes con mayor o menor competencia digital, tuvimos que hacer un gran esfuerzo para continuar formando a nuestros alumnos y palabras hasta entonces desconocidas por muchos como *meet, videoconferencia, classroom, entornos virtuales*, etc, de la noche a la mañana se convirtieron en nuestro día a día. Desde entonces, conscientes de la fragilidad de la educación presencial, el interés por el uso de las herramientas digitales en la enseñanza ha crecido exponencialmente.

Así pues, en nuestra primera cita vamos abordar las distintas herramientas para virtualizar una clase. Para ello se comenzará por un repaso de las principales plataformas virtuales utilizadas para la organización de

las clases tanto en el sistema *e-learning* como *b-learning*. En este momento hemos de puntualizar que solo se van a analizar las plataformas autorizadas por la Consejería de Educación de la Región de Murcia, ya que en todas ellas se comparte información privada de nuestro alumnado. Actualmente, la mayoría de los centros trabajan con Aula Virtual, Google Classroom y Teams. A continuación, vamos a analizar detalladamente las utilidades y el funcionamiento de cada una de ellas.

La primera plataforma que nos encontramos es Aula Virtual, herramienta facilitada por la Consejería de Educación de la Región de Murcia y basada en Moodle. Aula Virtual permite subir y compartir todo tipo de contenido con los alumnos matriculados en cada clase, desde videos, audios, glosarios, apuntes, tareas, cuestionarios, etc. Tiene la particularidad de que los alumnos no necesitan registrarse ya que acceden con su correo oficial de "murciaeduca", el profesor solo tiene que crear su grupo y añadir a sus alumnos desde la plataforma Plumier XXI, la plataforma oficial donde se registran las calificaciones de cada alumno, las faltas, la convivencia y sus necesidades educativas. Todo el material añadido por el profesor pasa a formar parte de un repositorio que se almacena indefinidamente y puede ser reutilizado en distintos cursos o años académicos.

De manera muy similar a la plataforma Aula Virtual, el servicio web educativo Google Classroom permite crear grupos de alumnos para compartir todo tipo de material con ellos y comunicarse con estudiantes y familias. Se trata de una plataforma muy sencilla e intuitiva a la que los alumnos también acceden con su correo de murciaeduca, el profesor los puede invitar mediante un correo electrónico, un enlace o un código de acceso. En Google Classroom tanto profesores como alumnos, disponen de un tablón de anuncios para comunicarse entre ellos y un área de trabajo de clase donde los profesores pueden crear temas, subir material, tareas, cuestionarios, reutilizar material de otros cursos, etc.

Por último, TEAMS es quizás la plataforma menos utilizada en la Región. Es una herramienta perteneciente a Microsoft, pero a diferencia de Google Classroom, Teams no se centra en la creación de clases virtuales, sino que una plataforma de comunicación que combina el chat y las

videollamadas con la que también se puede intercambiar material con el alumnado, poner tareas, etc.

Sesión 2: Herramientas para la comprensión oral

En esta segunda jornada vamos a profundizar en distintas herramientas digitales que nos pueden ser de gran ayuda para trabajar la comprensión oral de nuestros estudiantes. Para muchos de ellos la comprensión de textos orales es la más difícil de las cuatro destrezas que deben dominar. A diferencia de la comprensión escrita, la comprensión oral se produce en tiempo real y la velocidad a la que es recibida la información dificulta enormemente la tarea. Además, los estudiantes tienen que enfrentarse a una serie de acentos desconocidos, a las interferencias del ruido de fondo y a la presión de tener que responder a su interlocutor de manera inmediata, a su propio nerviosismo, etc. A todos estos factores también hemos de añadir el hecho de que, a diferencia de la comprensión escrita, que puede ser revisada una y otra vez, los textos orales desaparecen una vez emitidos y los alumnos no pueden volver a escucharlos para reforzar su comprensión.

La primera herramienta que vamos a analizar es EDPUZZLE, se trata de un valiosísimo instrumento que convierte cualquier vídeo en una clase interactiva. Permite utilizar videos de YouTube, Khan Academy, National Geographic, TED Talk, y Vimeo entre otras. Edpuzzle permite cortar el video, insertar un audio o insertar preguntas a lo largo del video. Debido a su gran versatilidad, ya que es el propio profesor el que la adapta a sus necesidades, Edpuzzle puede ser utilizada tanto para actividades de clase como para evaluar a nuestros alumnos.

La segunda herramienta goza de una gran popularidad entre alumnos y profesores. Se trata de LYRICSTRAINING, que combina la escucha de canciones con el aprendizaje de un idioma. Hemos de recordar que el uso de canciones en la clase de inglés es una práctica extendida a la que se recurre de manera habitual ya que constituye una actividad tremendamente motivadora para los estudiantes. Los alumnos pueden elegir canciones en varios idiomas, ver el vídeo de la canción e intentar reconstruir la letra. También es posible, elegir el nivel de dificultad, seleccionando si se quiere reconstruir toda la letra de dicha canción o sólo

algunas palabras. Como profesor, también puedes añadir vídeos y letras de canciones que quieras utilizar con tus alumnos y así añadirlas a la colección de *LyricsTraining*.

El tercer recurso que podemos utilizar para mejorar las destrezas orales de nuestros alumnos es TEACHVID, aplicación que combina la escucha con la visualización de videos. Esta herramienta utiliza videos de YouTube y construye una serie de actividades en torno a ellos, que van desde la reconstrucción de textos, la traducción, la elección múltiple, las frases desordenadas entre otras. Una de las principales ventajas que presenta es que los estudiantes pueden elegir el tipo de ejercicio que quieren. Otro aspecto positivo que puede ser de gran utilidad para los profesores de inglés es que al registrarse pueden crear sus propias actividades, compartirlas con sus alumnos creando "aulas" y hacer un seguimiento de sus resultados.

Sesión 3: Herramientas para la producción oral

Inauguramos el mes de mayo con nuestra tercera sesión formativa, en la que el foco de nuestra atención está puesto en las herramientas para mejorar las destrezas orales de nuestros estudiantes. Tradicionalmente la producción oral de nuestros alumnos ha sido quizás la destreza que menos se ha trabajado en el aula de inglés lo que ha derivado en formar alumnos con una gran formación gramatical, pero con serias dificultades a la hora de hablar en inglés. Afortunadamente esta situación ha ido cambiando a lo largo de los últimos años y un factor determinante ha sido el uso de internet y de las herramientas digitales. Actualmente cualquier alumno tiene acceso a innumerables recursos que puede utilizar en su camino hacia el dominio de la lengua inglesa. De entre la gran variedad de recursos vamos a destacar los siguientes:

YouEnglish utiliza YouTube como recopilatorio de ejemplos de pronunciación, simplemente tecleas una palabra y automáticamente detecta videos de YouTube en el que aparezca la pronunciación de dicha palabra. YouEnglish ofrece la posibilidad de elegir entre videos estadounidenses, británicos y australianos, puedes avanzar el video e ir directamente a la sección donde se pronuncia la palabra que estás buscando e incluso ralentizarla para escucharlo mejor.

Para estudiantes con un nivel de inglés más avanzando y con conocimientos de fonética, la web PhoTransEdit ofrece la transcripción fonética de cualquier palabra o frase. Hemos de señalar que ofrece tanto la pronunciación británica estandarizada conocida como Received Pronunciation o RP como la norteamericana General American o GA y también la posibilidad de personalizar los símbolos fonéticos adaptándolas a los distintos sistemas de transcripción fonética. De manera muy similar Phonetizer además de ofrecer la transcripción fonética lee cualquier texto en voz alta tanto con acento británico como acento americano.

Otra interesantísima web es Clarisketch, con la que los alumnos pueden hacer una foto, dibujar sobre ella y grabar un audio describiendo dicha foto o dibujo. Es una interesante y divertida manera de hacer descripciones de fotografías y enviarlas al profesor. También ofrece la posibilidad de compartir las descripciones en su página web.

Flipgrid es una plataforma donde fomentar las conversaciones entre los alumnos. De manera muy similar a Google Classroom se forman grupos o clases a los que se les envía un tema de discusión en formato de video y ellos tienen que participar en la conversación enviando videos con sus respuestas. Permite compartir las conversaciones a través del correo electrónico, Google Classroom, Teams o mediante códigos QR. Tiene una interfaz muy atractiva que se puede personalizar para cada grupo.

La última herramienta de esta sección es Listenwise, una web que ofrece miles de grabaciones de historias de una gran variedad de temas que duran entre 3 y 6 minutos. El audio de estas historias va acompañado de la transcripción y de actividades interactivas que pueden ser adaptadas al nivel de cada alumno.

Synth es una herramienta que sirve para hacer que los podcasts sean más interactivos y atractivos para los estudiantes. Puede grabar su podcast, un mensaje, una pregunta o un archivo de audio para que sus alumnos lo escuchen y ellos tengan que grabar una respuesta o añadir algo a su mensaje.

Sesión 4: Herramientas para la comprensión escrita

La comprensión escrita es una habilidad que hace referencia a la capacidad de una persona para leer, comprender, interpretar y decodificar el lenguaje y los textos escritos. Una capacidad de lectura excepcional puede ser muy beneficiosa para asimilar y responder a comunicaciones escritas como correos electrónicos, mensajes, cartas y otros mensajes escritos. El uso de la comprensión escrita en el lugar de trabajo también puede ser importante para garantizar una comunicación escrita eficaz, lo que puede dar lugar a menos errores de comunicación o malentendidos de las expectativas.

La primera herramienta con la que vamos a trabajar se llama Readlang. Se trata de una extensión de Google tremendamente útil para ayudar a la lectura de textos. Una vez instalada se puede leer un texto desde su biblioteca, desde una web o subir directamente un texto. Una vez subido clicando en cualquier palabra la traduce directamente sobre la línea en la que se encuentra ese término. Todas las palabras seleccionadas pasan a formar parte de una lista de palabras y automáticamente se crean tarjetas o "flashcards" para que el alumno pueda practicar. Esta herramienta se puede utilizar incluso con las lecturas que aparecen en los libros de texto, ya que la mayoría de las editoriales ofrecen los textos en formato Word.

Lingro está destinada a la lectura de páginas web. No requiere darse de alta y ni descargar nada, simplemente hay que pegar la dirección de la web y comenzar a leer, cada vez que encontremos una palabra desconocida, clicamos sobre ella y saldrá una ventana emergente junto a la palabra con la definición o la traducción en el idioma deseado. Al igual que Readlang, las palabras se guardan automáticamente en un listado de palabras con el que también se pueden hacer tarjetas de estudio.

Otro instrumento que podemos incluir en nuestras clases y que pueden ser de gran ayuda para nuestros estudiantes es la extensión "Rewordify" que convierte cualquier texto en una versión mucho más sencilla lo que puede ayudar a nuestros alumnos a animarse a leer cualquier tipo de texto. Este recurso no requiere darse de alta ni registrarse en ningún sitio,

se copia el texto y automáticamente lo convierte en un texto con un lenguaje más sencillo.

Si nuestro objetivo es trabajar con materiales auténticos podemos utilizar "News in levels", una página web que recoge miles de artículos periodísticos actuales clasificados en niveles- Tiene la particularidad de que también dispone de la grabación de cada texto para poder escucharlo.

Cerramos esta cuarta sesión con Scribble, una extensión de Google que nos permite subrayar o resaltar palabras, añadir notas, traducir, leer en voz alta cualquier texto de cualquier página web. Solo es necesario instalar la extensión y al habilitarla aparecerá en la parte de abajo de la pantalla una barra de herramientas con todas estas funciones.

Sesión 5: Herramientas para la producción escrita

Esta quinta sesión está dedicada a la última de las destrezas en las que tradicionalmente se divide el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, la producción escrita. Así pues, parece natural que busquemos herramientas digitales que nos ayuden tanto en la producción de dichos textos como en su corrección. Es importante señalar, que muchas de estas herramientas no existen en el mundo analógico por lo que se hace imprescindible que los profesores ayudemos a nuestros alumnos a sacar el máximo partido de estas herramientas y recursos. En esta sección vamos a analizar una serie de recursos que le ayudarán a desarrollar las habilidades de escritura digital de nuestros alumnos.

El primer recurso que se analiza en esta sesión se llama Inklewriter, se trata de una aplicación para crear una narrativa interactiva que ofrece al lector la posibilidad de elegir entre varias opciones. Para empezar a escribir solamente hay que clicar en el botón "Comenzar a escribir", añades un título y el primer párrafo. A continuación, te pide distintas opciones que el lector vaya eligiendo.

De manera muy similar, Plot Generator ayuda a los alumnos a ir creando su propia historia. En la aplicación van saliendo una serie de campos para ir completando: título de la historia, nombre del protagonista, nombre del personaje secundario, características físicas y psicológicas, lugar

donde se desarrollan los acontecimientos, etc. y con toda la información la aplicación construye una narración.

Si en lugar de escribir una narrativa, el alumno ha de escribir un artículo periodístico, freenewspaper generator les puede servir de gran ayuda. Se trata de una página web de muy fácil manejo en la que incluyes el nombre del periódico, el artículo, tu nombre, una fotografía y el artículo y automáticamente te lo transforma en un documento descargable en pdf con el aspecto de un periódico clásico.

Cerramos la sesión con la web para crear cuentos interactivos mystorybook. Es una página web en la que podemos crear un libro con el número de páginas que queramos, cuyo aspecto podemos modificar sobre los modelos que nos facilita la web, se pueden añadir fondos, paisajes, objetos, fotos, dibujar sobre ellos y por supuesto textos a los que se les puede cambiar el color, la tipografía etc. Este recurso a priori, tiene un aspecto un tanto infantil, pero gracias a la gran variedad de modificaciones que permite se puede adaptar a estudiantes de cualquier edad.

Sesión 6: Miscelánea

Nos encontramos en la recta final de nuestro programa de intervención. Esta sexta sesión está destinada al estudio de varias herramientas que no están directamente relacionadas con las destrezas habituales en las que se divide la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como ya es habitual, comenzamos la sesión con una puesta en común analizando los aspectos positivos y negativos de las herramientas con las que se ha trabajado la semana anterior. Una vez que hemos escuchado las distintas experiencias de los compañeros pasamos al análisis de las herramientas.

Existen numerosas páginas webs y aplicaciones que son de gran ayuda para nuestros estudiantes a la hora de comprender la gramática y la sintaxis inglesa. La primera herramienta que vamos a analizar se llama Tubequizard, lo hace utilizando videos auténticos extraídos de YouTube procedentes de películas, series, documentales, entrevistas, etc. Lo que hará que algo tan árido como es el aprendizaje de la gramática pueda ser abordado de una manera más atractiva. La web ofrece una gran cantidad de videos clasificados por nivel de dificultad (desde A2 a C2), acento

(inglés americano, británico o australiano), tipo de actividades (de vocabulario, gramática, pronunciación, etc.) y categoría de video (educativo, de sociedad, noticias etc.).

Close Test Creator es una web que nos permite crear un ejercicio de completar huecos a partir de cualquier texto que deseemos pudiendo elegir que categoría gramatical queremos practicar: verbos, auxiliares, preposiciones, conectores, etc.

Para facilitar la adquisición de vocabulario de una manera más atractiva para los estudiantes podemos hacer que los alumnos, en lugar de copiar tediosos listados de vocabulario en su cuaderno, hagan sus propias tarjetas de estudio con Quizlet aplicación con las que crean sus tarjetas, pueden añadir la definición de cada palabra, la traducción, fotos desde la misma aplicación o las suyas propias y luego practicar con varios juegos interactivos que ofrece la aplicación. Otra manera de facilitar la adquisición de vocabulario es utilizar las nubes de palabras con aplicaciones como Mentímeter, o Wordart que va un paso más allá y organiza la nube de palabras para que forme dibujos que llamarán la atención de nuestros alumnos.

En cuanto a las herramientas colaborativas y de intercambio de información de entre la gran variedad que hay vamos a destacar tres por su facilidad de uso: Padlet y Mural, ambas muestran un mural interactivo en el que los alumnos pueden añadir, notas, textos, fotos, dibujos, audios o videos. Son dos interesantísimas herramientas que nos pueden ayudar a motivar a los alumnos a hacer proyectos de manera colaborativa y mucho más atractiva que los tradicionales trabajos en grupo hechos en papel o con presentaciones de PowerPoint.

Sesión 7: Herramientas para la evaluación

Con esta sesión ponemos punto y final a nuestras reuniones formativas. Esta última jornada, coincidiendo con el final de curso y las sesiones de evaluación, se ha destinado precisamente a la evaluación. Son numerosas las aplicaciones y páginas web destinadas a la evaluación de nuestros alumnos, pero nos vamos a centrar en aquellas que son más comunes y de más fácil manejo. Por un lado, vamos a describir algunas

herramientas tipo cuestionario, que sirven tanto para practicar cualquier punto gramatical o vocabulario con nuestros alumnos como para evaluarlos y por otro las que utilizamos como instrumentos de evaluación.

Entre las primeras destaca Kahoot, muy popular entre alumnos y profesores. Esta web dispone de un repositorio de cuestionarios a disposición de los profesores. En su gran mayoría son preguntas de opción múltiple que los alumnos han de contestar utilizando su teléfono móvil.

De manera muy similar Quizziz también proporciona cuestionarios de elección múltiple, se pueden enviar como tareas y también nos elabora un informe con los resultados de los alumnos. La tercera herramienta, muy similar a Kahoot y Quizziz es Socrative, con una interfaz algo menos atractiva pero igualmente útil a la hora de evaluar a los alumnos. Se pueden asignar los cuestionarios como tarea, permite un seguimiento de los resultados en tiempo real que además se pueden exportar como hoja de cálculo para analizar los resultados de cada estudiante. La última herramienta tipo cuestionario que vamos a tratar es Liveworksheets. Es una página web colaborativa en la que podemos encontrar miles de fichas interactivas y autocorregibles hechas por profesores de todo el mundo.

La sesión la cerramos con el análisis de dos instrumentos para la elaboración de rúbricas. En la clase de inglés se suelen utilizar principalmente para corregir redacciones, exámenes orales, presentaciones etc. La primera es ***coRubrics*** y es una extensión de Google que facilita la elaboración de rúbricas a partir de una hoja de cálculo. Esta hoja, asociada a un formulario de Google nos permite evaluar a nuestros alumnos de la manera más objetiva posible y más tarde analizar los resultados en la misma hoja de cálculo ***Quick Rubric*** tiene la misma función solo que con una interfaz más atractiva e intuitiva.

5. CONCLUSIONES

Esta propuesta de intervención surge de la necesidad educativa de llevar a cabo metodologías innovadoras para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas, a través de la asignatura de inglés como lengua extranjera. Tras analizar las afirmaciones aportadas por los resultados

obtenidos tras la puesta en marcha del programa, podemos concluir que la incorporación de la tecnología y sus herramientas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera parece tener un efecto positivo tanto para los estudiantes como para los profesores por lo que se hace necesario su introducción en la práctica docente diaria de los profesores de inglés.

Entre los beneficios que hemos observado tras la utilización de las distintas herramientas analizadas durante las sesiones formativas, podríamos destacar el aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes lo que se ha traducido en una mejora del rendimiento en general y del comportamiento. Los alumnos se han mostrado más atentos y expectantes ante las novedades que los miembros del departamento han ido introduciendo en sus clases.

Las herramientas que mejor acogida han tenido son aquellas en las que los alumnos tenían una participación más directa a través de sus dispositivos móviles y al mismo tiempo le proporcionaban mayor autonomía. Hemos de señalar que la acogida ha sido muy positiva independientemente de la edad de los alumnos.

Somos conscientes de que la Consejería de Educación de la Región de Murcia ha hecho un gran esfuerzo dotando de numerosos dispositivos a los centros de enseñanza secundaria especialmente a partir de la irrupción de la pandemia provocada por el COVID 19. No obstante, todavía queda un gran camino por recorrer para reponer los dispositivos estropeados o que se han quedado obsoletos y especialmente poner fin a la brecha digital que sufren nuestros alumnos quienes aquellos pertenecientes a las clases más desfavorecidas no tienen acceso a ningún medio digital.

Lo que este estudio ha puesto de relieve es que ahora se anima a los educadores a incluir las herramientas de los medios digitales en las tareas de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el contexto del aprendizaje de la lengua inglesa. En lo que respecta a los profesores participantes en este proyecto, se ha comprobado de primera mano las ventajas de integrar las herramientas digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que los profesores creen un programa de digitalización que favorezca los planes de acción de integración, incluyendo la obtención de opciones (Gilakjani, Leong & Hairul, 2013). Además, el plan tecnológico tiene que seguir meticulosamente los objetivos del plan de estudios. Los profesores tienen que ser conscientes de qué método pedagógico sería el más eficiente a la hora de implementar las herramientas digitales en el aula (Gilakjani, Leong, & Hairul, 2013).

6. REFERENCIAS

Adell, A. S. (2003). Internet en el aula: a la caza del tesoro. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 16. https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/537

Adell, J. & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (2), 801-811.

Anaya, Y., Díaz, S. & Martínez, J. (2012). El uso de las tic como herramienta para el aprendizaje significativo del inglés. Rastros Rostros, 14 (27), 115-119.

Batista, L. M. Á. H. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios, (35), 69-74.

Bell, M. (2008). Toward a definition of virtual worlds. Journal of Virtual Worlds Research, 1 (1), 1-5.

Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Ecuador: Revista REDIPE. Obtenido de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227#:~:text=El%20Ingl%C3%A9s%20ha%20sido%20considerado,lo%20integran%20en%20el%20curr%C3%ADculo.&text=El%20proceso%20de%20aprendizaje%20del,diferentes%20actividades%20de%20tipo%20controladas.

Bringué, X., &Sádaba, C. C. (2009). La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. Madrid: Ariel, Colección Fundación Telefónica.

Cabero, J. (1998). Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones. Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, 133-146

Casanovas, M. (2002). Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 7 (13), 53-60.

Cebrián de la Serna, M. (coord.), Palomo, R., Ruiz, J. & Sánchez, J. (2009). El impacto de las TIC en los centros educativos: ejemplos de buenas prácticas (1st ed.). Barcelona: Síntesis.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Sinéctica, 25, 1-24.

Consejo Europeo (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Cowie, B. & Jones, A. (2009). Teaching and learning in the ICT environment. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.) International Handbook of Research on Teachers and Teaching: Part One (volume 21, p. 791-801). New York: Springer.

Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. Omnia, 15 (3), 58-77.

Gilakjani, A.P., Leong, L., & Ismail, H.N. (2013). Teachers' Use of Technology and Constructivism.

Godwin-Jones, R. (2005). Emerging Technologies, Messaging, Gaming, Peer-to-Peer Sharing: Language Learning Strategies and Tools for the Millenial Generation. Language Learning and Technology, 1:17-22.

González, H., Ramírez, A., & Isaza, G. (2021). El profesor de inglés en los tiempos de uso de la tecnología. Espeña: Revista REDIPE. Obtenido de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1237/1144

Hernández, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, 141-153.

Hwang, A., Kressler, E.H. & Francesco, A.M. (2004). Student networking behavior, culture, and grade performance: an empirical study and pedagogical recommendations. Academy of Management Learning & Education, 3, 139-150.

Luzón, J. M., & Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. RIED Revista iberoamericana de educación a distancia, 2(2), 40-58.

Marshall, S. J. (2018). Technology and Modern Students—The Digital Natives Fallacy. Shaping the University of the Future, 197-211. Springer: Singapore.

Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de las lenguas extranjeras. Tejuelo, 5, 54-69.

Martín, M. A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. Aula: Revista de pedagogía de la universidad de Salamanca, 16, 137-154.

Moya, A. M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. Innovación y experiencias educativas, 24 (1-9).

Murray, G. (2005). Social dimensions of autonomy in language learning. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, 9 (5), 1-6.

Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.

Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, (5), 54-70.

Vidal, M. P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), 539-552.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language teaching, 31 (2), 57-71.

Ybarra, R., & Green T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. The Internet TESL Journal, 9(3). Retrieved from http://iteslj.org/Articles/Ybarra-Technology.html

THE BENEFITS OF THE USE OF MALL APPLICATIONS IN SECOND LANGUAGE TEACHING

MARÍA VALERO REDONDO
Universidad de Córdoba

CRISTINA MORILLA GARCÍA
Universidad de Córdoba

MACARENA PALMA GUTIÉRREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

In recent years, new technologies have become a key element in the field of second language teaching due to its potential to make the learning process more motivating and participatory (Caponetto et al., 2014: 50). This increased motivation and participation leads to better learning processes and outcomes. Gamification strategies include MALL (Mobile-assisted language learning), which combines mobile technology and language learning. The main characteristics of MALL focus on enhancing a personalized, spontaneous, informal and ubiquitous learning process.

Likewise, the implementation of the use of MALL in the process of teaching English as a foreign language allows students to consolidate the vocabulary and grammatical structures learnt in class, as well as improving listening and reading comprehension. According to Palalas, MALL "offers to all learners an unprecedented range of learning possibilities that expand outside the limitations of traditional learning spaces" (2016: iii). Therefore, this research seeks to enhance the link between technology and teaching with a view to increasing its improvement and quality (Martín García, 2014: 16). Mobile phones can be used as the main vehicle to create innovative and motivating teaching strategies and they also enable language practice both in and outside the classroom.

Apart from this, several studies have proved that the use of mobile language learning and the increase of motivation are intrinsically related (see for example Ushioda, 2013; Rosell-Aguilar, 2018; and Zou et. al., 2018). It is undeniable that mobile language learning gives learners more opportunities for language practice and this regular and frequent exposure to the target language can prove highly motivating for them. According to Caponetto, Earp & Ott (2014), gamification is a powerful tool that fosters students' autonomous and cooperative learning. In the same vein, Zainuddin et al. (2020) state that the process of gamification has a significant impact as an effective learning strategy creating engaging activities and increasing students' interest for the learning process. The incorporation of the techniques of gamification in the classroom of English has a strong repercussion on the students' attitudes since the use of mobile devices in educative contexts facilitates and supports the learning experience. Hence, students experience an extrinsic reinforcement that enhances their motivation. It implies, according to Deterding et al. (2011), an added value in the process of teaching and learning, especially in educative contexts in which they have to interact in the L2. This research explores the effect of integrating MALL applications on students' motivation in foreign language teaching in higher education.

1.1. Educational Benefits of the Use of Mall Applications and Their Application to Foreign Language Instruction

The multiple educational benefits of using MALL applications in teaching English as a foreign language can be summarized as follows:

- Access to tools to improve the teaching process and increase students' attention and motivation (Chai et. al., 2016: 171).
- Enhancing the learning process through participatory and interactive lessons.
- The creation of learner-centred activities to encourage active and dynamic participation (Dicheva et al., 2015: 6).
- The implementation of new dynamics for collaborative learning using mobile devices in a ubiquitous way.

- Learners have access to their own mobile devices, so they are already familiar with how to use them (Park and Slater, 2014: 95).
- MALL applications are very effective in dealing with class diversity as well as a disproportionate number of students in the classroom.

1.2. Competences Developed with the Implementation of MALL Applications in Teaching English as a Foreign language

The competences developed by the use of MALL and gamification strategies in the EFL classroom are the following:

- Access to tools which allow for the improvement of the teaching process and the resulting increase in student attention and motivation.
- The improvement of the multilingual learning process through participatory and interactive lessons.
- The creation of learner-centred activities to encourage active and dynamic participation.
- The implementation of new dynamics for cooperative learning through ubiquitous mobile devices.
- The improvement of students' linguistic and cognitive skills through MALL.

2. OBJECTIVES

2.1. The Teaching Innovation Project "Gamification in Multilingual Learning: New Technologies in the Classroom"

Having established the theoretical premises of the use of MALL and gamification in foreign language teaching, it is important to point out that this research is the result of the implementation of a teaching innovation project carried out in several foreign language degrees at the

University of Cordoba in the academic year 2019-2020.[67] To carry out this project, the teachers involved designed a series of gamification activities that required the use of the following computer applications:

1. Kahoot! (https://kahoot.com/welcomeback/). Learning application based on multiple-choice games.
2. Socrative (https://www.socrative.com/). Individual or group learning application that allows to prepare different activities to check if students have acquired the required knowledge.
3. Anki (https://apps.ankiweb.net/). A flashcard application that allows students to memorize concepts and structures.

The activities designed include not only aspects of grammar, lexis and passive skills, but also more theoretical aspects of applied linguistics. Therefore, the main objectives of this project are, on the one hand, to reinforce students' motivation and participation in class and, on the other hand, to improve students' bilingual (or multilingual) competences and to consolidate and memorize different theoretical contents. The more general objectives are summarized here:

- To increase the motivation of students and teachers.
- To design effective strategies in the process of learning English as a foreign language through MALL.
- To favour the retention of knowledge and to evaluate individual student progress during and at the end of the learning process.
- To improve students' multilingual competences.
- To implement an active learning methodology to get students involved and participate in the classroom.
- To develop didactic material according to each subject and level.

[67] The degrees involved in this project were Degree in English Studies, Degree in Tourism, Degree in Primary Education, Double Degree in Translation and Interpreting and English Studies, Double Degree in English Studies and Primary Education.

- To generate and/or improve cooperation between students.
- To stimulate students' socio-emotional intelligence.
- To enhance learning through the use of tools appropriate to each need.
- To improve students' academic and linguistic performance.

3. METHODOLOGY

As we have mentioned before, this project was implemented in diverse courses of different degrees. As for the methodology followed in this teaching innovation project, the different MALL applications (Kahoot!, Socrative and Anki) have been used according to their specific use (revision and reinforcement of different grammatical structures and specific vocabulary, reinforcement of theoretical contents, etc.), with three main objectives, (a) to implement an active learning methodology to get the students involved and participate in the classroom, (b) to favour the retention of knowledge and (c) to evaluate the individual progress of the students during and at the end of the learning process.

The activities linked to MALL have been carried out at the beginning of the course (to check the students' previous knowledge), during the course (at the end of each unit to reinforce the assimilation of the contents) and at the end of the course (to make an overall review of all the contents taught in the subject).

The activities developed throughout the project have been many and diverse and, depending on the subject in which they have been carried out, have aimed to improve the English language at different levels or to reinforce various theoretical contents. Among these activities, the following are worth mentioning:

- *How Much Do You Know about Accents in English?* This activity has been carried out in the subject "Usos y Variedades del Inglés" in the second year of the Degree in English Studies. Students play a Kahoot! with questions related to the different accents in English around the world (Global Englishes). Some

of the questions are text-based and multiple choice with four answers.

- *Guess the Dependent Preposition.* This activity has been developed in the subjects "Lengua Extranjera en el Aula: Inglés" in the fourth year of the Degree in Primary Education and in "Inglés I" in the fourth year of the Degree in Tourism, and it has been carried out through Kahoot! and Socrative. In this activity, students have to answer three types of questions: (1) students have to choose the correct preposition that accompanies a given verb (multiple choice); (2) students read a sentence with a verb and a dependent preposition (verb + dependent preposition) and have to decide whether it is correct or not; (3) students see a sentence in which the dependent preposition is missing and have to type in the correct preposition with their mobile devices.

- *Relative Clauses:* This activity has been carried out in the subject "Inglés IV" in the fourth year of the Degree in Tourism. By means of Socrative, students have to decide whether a relative clause is defining or non-defining. E.g. *Many tourists who visit the restaurant are amazed that the chef cooks at the table* → Defining relative clause.

- *Which "Pattern with it" follows X?* This activity has been developed in the subject, "Inglés Instrumental V," in the fourth year of the Degree in English Studies. It has been carried out with both Anki and Socrative. The student reads a sentence on the screen which contains a grammatical structure (such as patterns with *it* in English) and has to work out which pattern the sentence follows.

- *Cleft Sentences.* This activity is carried out in the course, "Inglés Instrumental V", in the fourth year of the Degree of English Studies. Students have to decide whether a certain grammatical structure is of the type (a) *cleft*; (b) *pseudocleft*; or (c) *reversed pseudocleft*. This exercise is carried out through ANKI.

- *Examining Vocabulary in Context.* This activity has been developed in the course "Prácticas de Conversación", of the fourth year of the Degree in English Studies. Students play a Kahoot! with sentences in which a specific word is missing and have to choose from four possible answers the most suitable term (multiple choice).

- *Skimming and Scanning.* This activity has been implemented in the course "Prácticas de Conversación" in the fourth year of the Degree in English Studies. Students practice skimming and scanning strategies in reading comprehension through Socrative. The student reads a brief text in English on the screen and carries out two types of activities: (1) choosing from four options the correct answer to a question about the text (skimming); and (2) answering a question about the text by typing on their mobile device (scanning).

- *Inversion: Transforming Sentences.* This activity has been developed in the course, "Inglés Instrumental V", in the fourth year of the Degree in English Studies. Students have to transform an original sentence into another sentence which includes an inversion structure without changing the meaning of the sentence. E.g. *You shouldn't exercise immediately after eating a heavy meal → Under no circumstances should you exercise immediately after eating a heavy meal.* This activity is carried out through Anki.

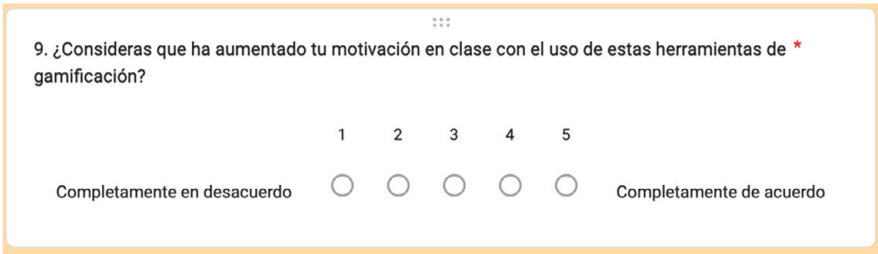
- *Reflexive or Object Pronoun?* This activity has been implemented in the course, "Inglés Instrumental V", in the fourth year of the Degree in English Studies. Students carry out three types of activities using Socrative: (1) deciding which is the correct answer between two options (reflexive pronouns or object pronouns); (2) deciding whether the sentence is correct or not (with one type of pronoun and not another); (3) typing in the appropriate answer on their mobile device to complete a sentence (either with a reflexive or object pronoun).

- *Verbal Tenses into Practice.* This activity has been carried out in the course, "Inglés II", in the second year of the Degree in Tourism. The students play a Kahoot! to review the verb tenses learnt during the term and have to choose the appropriate verb tense from four possible answers.
- *Specific Vocabulary in Tourism Contexts.* This activity has been developed in the course "Inglés II", in the second year of the Degree in Tourism. Through Anki, students have to decide which specific term related to tourism is the appropriate one among several options.
- *Grammar: Present Simple vs. Present Continuous.* This activity has been carried out in the course, "Ingles II" in the second year of the Degree in Tourism. The students do a Socrative activity in which there are two types of questions: (1) the student chooses between several verbal tenses in a sentence (multiple choice); (2) the student decides whether a sentence with a verb in the present simple or present continuous tense is correct or not.

Once the course has finished, the teachers involved in this innovation project have passed a survey to the students in order to know directly their experience and opinion about the different applications used, the increase in their motivation, how they assess their learning process with the use of MALL, which suggestions they would provide in this respect, among other aspects.[68] The number of answers obtained in this survey has been 159 and they have been very positive in all the areas assessed. However, in order to obtain a more objective view in terms of academic results, we have compared the students' grades in the course "Usos y Variedades del Inglés" in the academic year 2018-2019 with the students' grades in the academic year in which the project has been carried out (2019-2020), and the improvement is certainly remarkable.

[68] The survey consists of 20 questions, of which 5 are multiple choice questions, 6 are checkboxes, and 9 are on a Likert scale (ranging from 1 to 5).

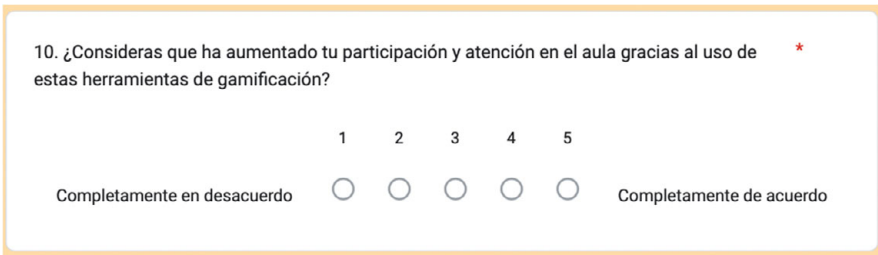
FIGURE 1. *Question 9 of the survey on the increase of the students' motivation*


9. ¿Consideras que ha aumentado tu motivación en clase con el uso de estas herramientas de gamificación? *

	1	2	3	4	5	
Completamente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Completamente de acuerdo

Source: Our own elaboration

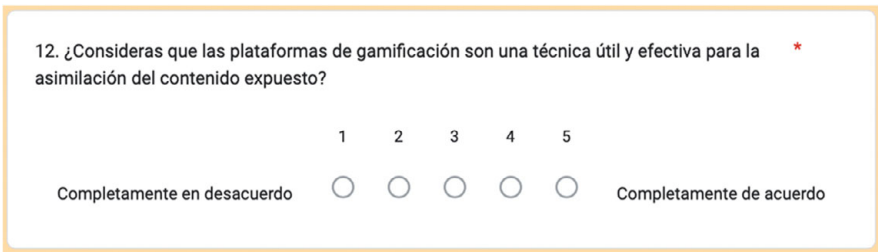
FIGURE 2. *Question 10 of the survey on the increase of the students' participation and attention*


10. ¿Consideras que ha aumentado tu participación y atención en el aula gracias al uso de estas herramientas de gamificación? *

	1	2	3	4	5	
Completamente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Completamente de acuerdo

Source: Our own elaboration

FIGURE 3. *Question 12 of the survey on the students' opinion about MALL*


12. ¿Consideras que las plataformas de gamificación son una técnica útil y efectiva para la asimilación del contenido expuesto? *

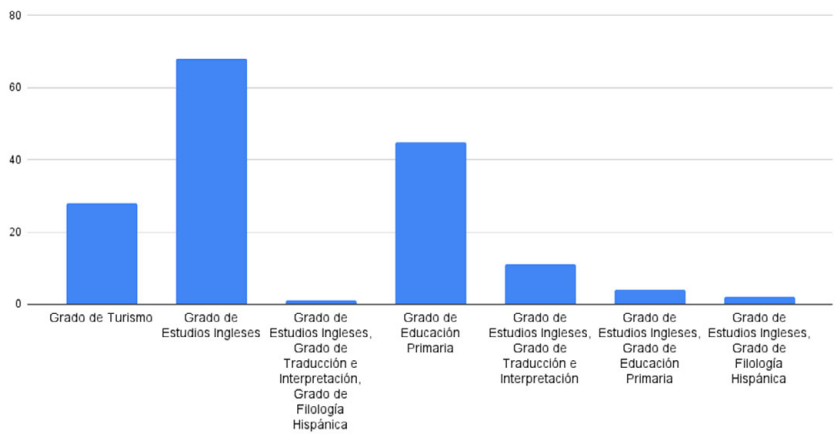
	1	2	3	4	5	
Completamente en desacuerdo	○	○	○	○	○	Completamente de acuerdo

Source: Our own elaboration

4. RESULTS

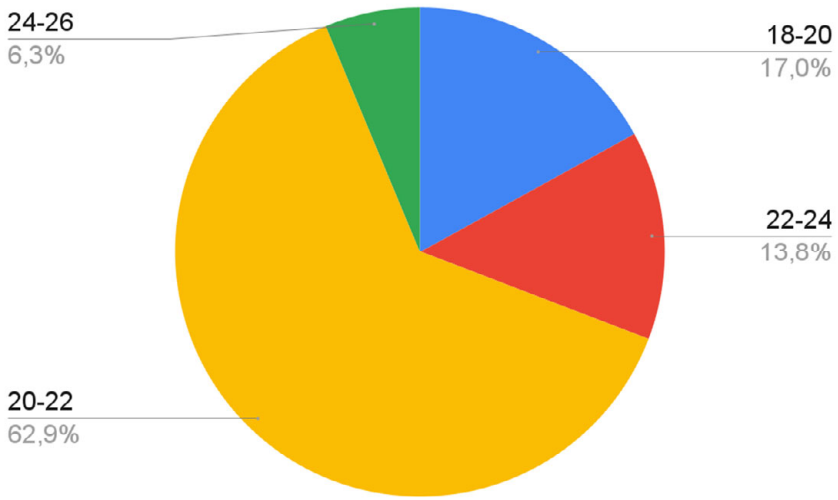
As we have previously mentioned, 159 answers were obtained in the survey, with the highest participation of students from the Degree in English Studies (52.5%) and the majority of students aged between 20 and 22 years old (63.9%).

FIGURE 4. *Representation of the amount of students in each of the degrees involved in this project*



Source: Our own elaboration

FIGURE 5. *Representation of the main uses that the students involved in this project give to their mobile devices*

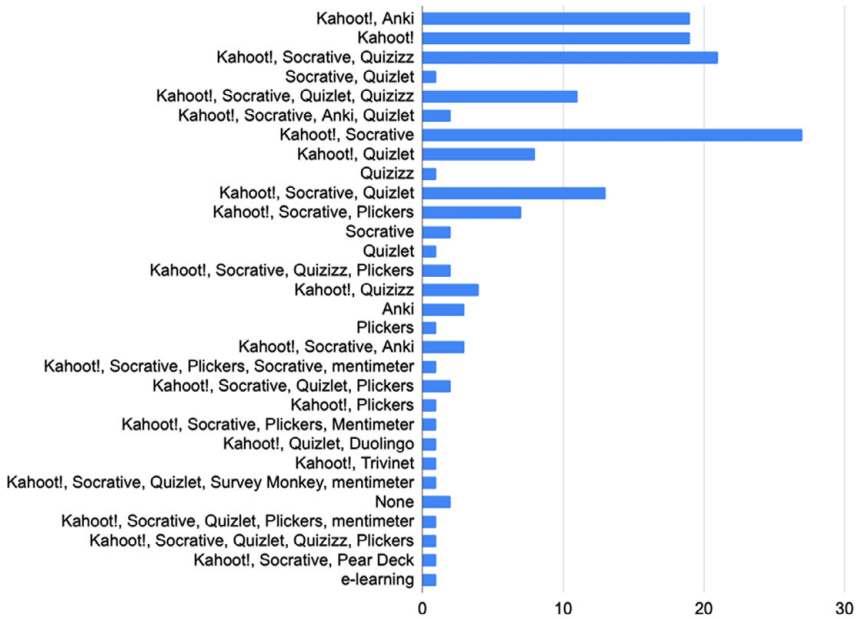


Source: Our own elaboration

The main uses that the students give to their mobile devices are: sending messages via Whatsapp (93.3%), using social networks (91.2%), playing music (80.0%), making phone calls (78.9%), checking their emails (78.9%) and, in the sixth place, learning and studying (63.1%).

The majority of the students (97.5%) had previously used a mobile device to consult an e-learning platform. With regard to the preference of one platform over another, the two platforms with the highest rate of use were Kahoot! (91.7%) and Socrative (61.5%), followed by Quizlet (27.9%), Quizizz (22.9%), and Anki (15.6%). In addition, the majority (58.9%) had used a platform outside the classroom to reinforce or review class content, especially the so-called Kahoot Challenges (40%).

FIGURE 6. *Representation of the students' favorite MALL applications*

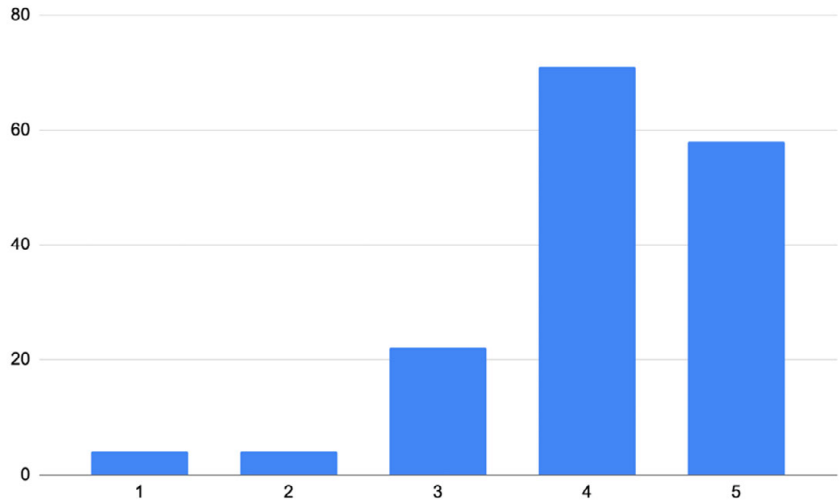


Source: Our own elaboration

In general terms, students considered that both their academic results and their motivation have improved significantly. Besides, their participation and attention in class have increased due to the use of these gamification tools through mobile devices.

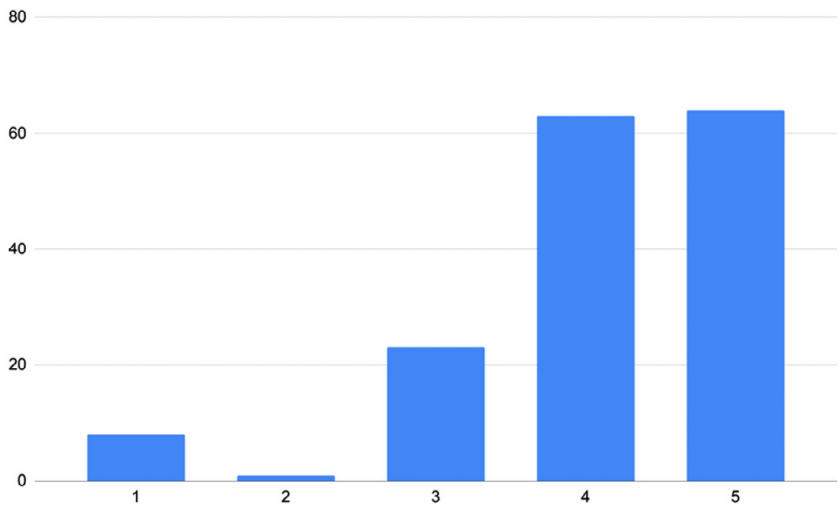
Regarding the relationship between the use of gamification tools and the students' academic results and motivation, the highest percentage (43.3% and 42.8% respectively) was recorded at level 4 of the Likert scale. Similarly, the highest percentage (38.5%) in relation to student participation and attention was recorded mostly at level 5 of the Likert scale. Thus, we can interpret that students consider that these platforms help them in their learning process. Similar values were obtained for the consideration of an improvement in decision-making skills (53% of the total sum of levels 4 and 5 of the Likert scale).

FIGURE 7. *Representation of increase of students' motivation due to the use of MALL applications in class*



Source: Our own elaboration

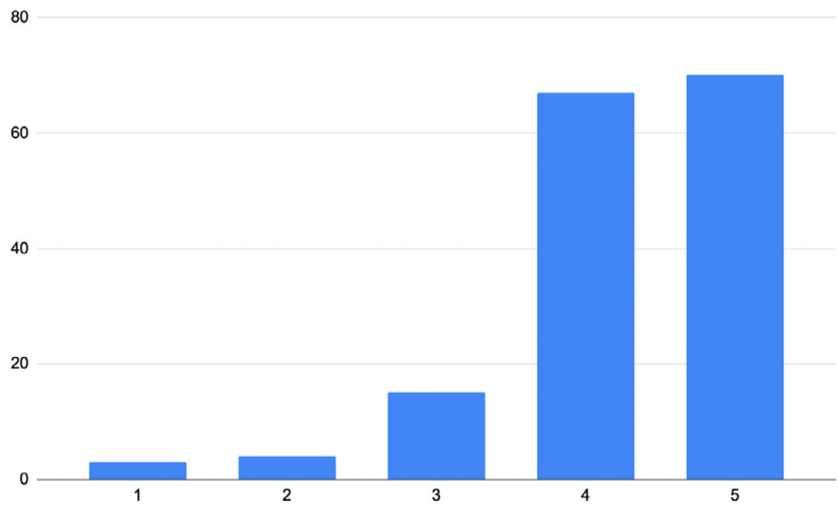
FIGURE 8. *Representation of increase of students' participation and attention in class due to the use of MALL applications*



Source: Our own elaboration

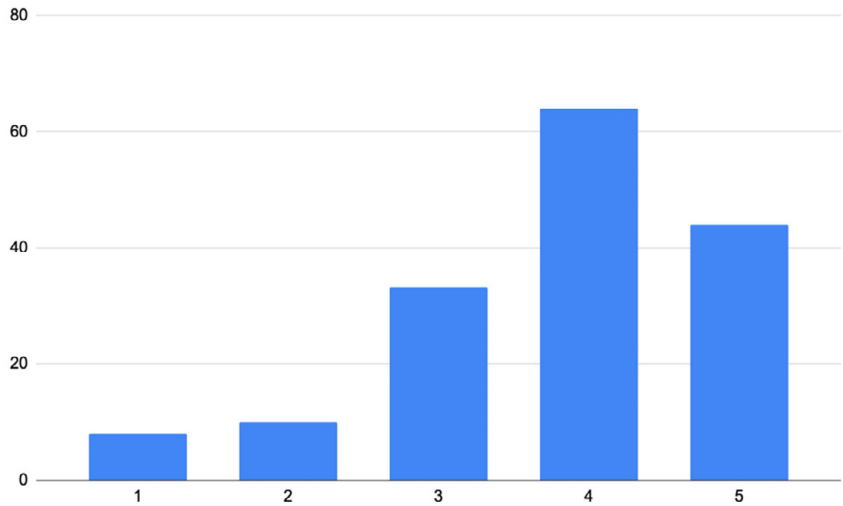
In relation to the usefulness and effectiveness of the activities proposed, the students consider that they are indeed effective for the assimilation of the content presented (83.3%, sum of levels 4 and 5 of the Likert scale). In fact, the majority of the students consider that the gamification tools used have been useful as self-assessment tools (65.9%, sum of values 4 and 5). With regard to the suitability of these tools in relation to the level of the students and the contents of the syllabus, the majority considered them to be suitable (78.7%, sum of values 4 and 5).

FIGURE 9. *Representation of the students' positive opinion about the usefulness and effectiveness of MALL applications in class*



Source: Our own elaboration

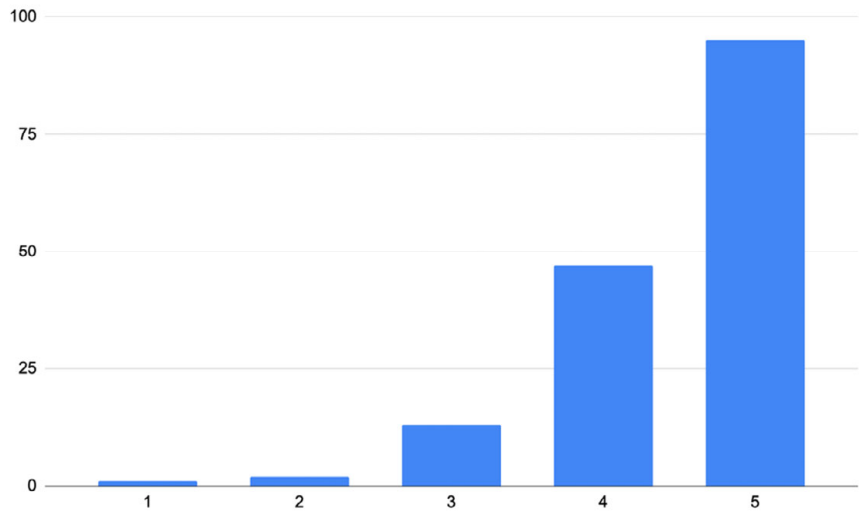
FIGURE 10. *Representation of the students' positive opinion about MALL applications as useful self-assessment tools*



Source: Our own elaboration

When asked whether they found it more attractive to work on the competences using a traditional methodology or one involving the use of mobile devices, the answer was in favour of gamification tools (84.9%, sum of values 4 and 5). Indeed, 69.8% of students consider that the use of this type of tool has led to significant learning. Furthermore, it is shown that, according to the sum of values 4 and 5, 72.1% of the students surveyed stated their preference for a methodology based on MALL applications as opposed to a more traditional methodology.

FIGURE 11. *Representation of the students' preference for a methodology based on MALL applications over a more traditional methodology*



Source: Our own elaboration

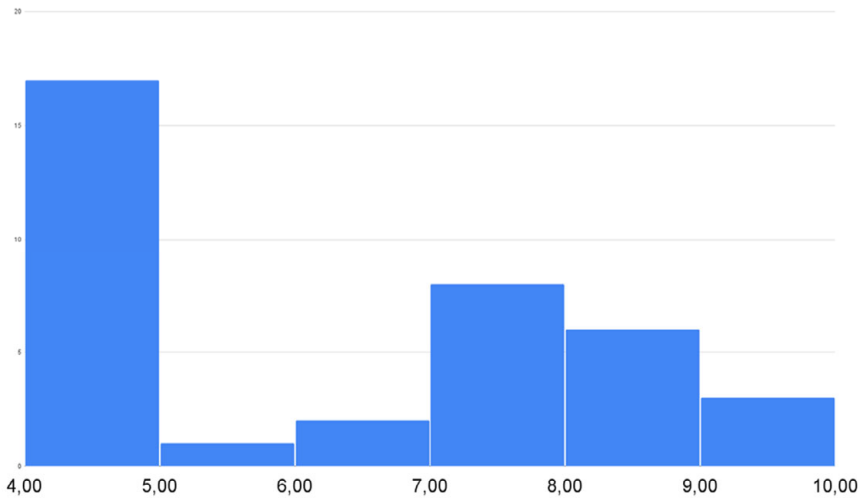
The positive aspects to be highlighted regarding the implementation of a methodology based on the use of gamification tools in the classroom are the following: (1) the class is more entertaining (84.4%); (2) student participation increases (78.3%); and (3) it helps to consolidate knowledge (73.9%). With regard to the negative aspects, the technical problems caused by the WIFI connection stand out (16.1%).

Apart from this, 81.7% of students would have preferred more activities based on MALL applications, compared to 7.2% of the students, whose answer was negative. 11.1% of students opted for N/A. Finally, 86.1% would like, in general terms, the subjects of their degree to propose more activities to be carried out with mobile devices in class.

To conclude, the teachers involved in this project have also used Socrative to assess the students taking the course "Usos y Variedades del Inglés," of the second year of the Degree in English Studies, in the academic year 2019-2020. The students were asked several theoretical questions through multiple choice exercises, fill in the gaps, true or false, etc. That year, the average score was 7,96 while the previous year the

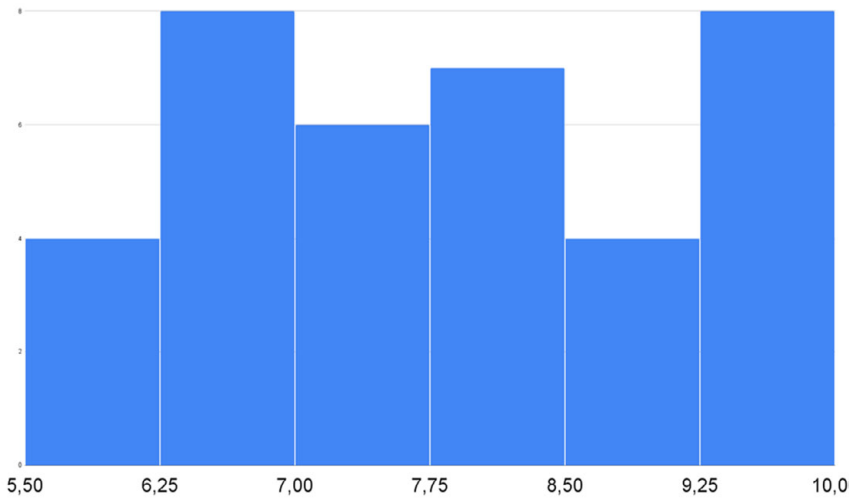
average score had been 6,19 (using traditional assessment and traditional teaching), which represents a decrease of more than 1.6. Besides, the percentage of failing grades is nonexistent.

FIGURE 12. *Representation of the students' average grade in the course "Usos y Variedades del Inglés" (academic year 2018-2029)*



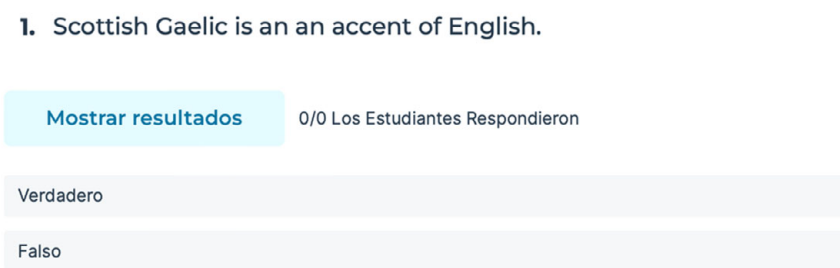
Source: Our own elaboration

FIGURE 13. *Representation of the students' average grade in the course "Usos y Variedades del Inglés" (academic year 2019-2020)*



Source: Our own elaboration

FIGURE 14. *Question 1 of the exam in the course "Usos y Variedades del Inglés," in the academic year 2019-2020 (true or false question)*



Source: Our own elaboration

FIGURE 15. *Question 6 of the exam in the course "Usos y Variedades del Inglés," in the academic year 2019-2020 (multiple choice question)*

6. In which accent of English do they say **"Americal"** or **"Indial"**?

Mostrar resultados 0/0 Los Estudiantes Respondieron

A Liberia

B Bristol

C Geordie

D India

E Brummie

Source: Our own elaboration

FIGURE 16. *Question 10 of the exam in the course "Usos y Variedades del Inglés," in the academic year 2019-2020 (fill in the gaps question)*

10. The **dialect criterion of multiple intelligibility** says that if two people who speak differently do not understand each other they are speaking different _____

Mostrar respuestas Mostrar nombres 0/0 Los Estudiantes Respondieron

Source: Our own elaboration

5. DISCUSSION: DOES THE USE OF MALL LEAD TO INCREASED MOTIVATION AND IMPROVED LINGUISTIC ACCURACY?

With regard to the achievement of the objectives and results obtained, it should be noted that the use of gamification tools in the classroom has resulted in a significant increase in student motivation and participation. This is due to the use of MALL applications to carry out certain

activities which, in previous years, were carried out using traditional methodology, giving students a more positive attitude towards these tasks. An improvement has also been observed in students' linguistic accuracy in relation to certain grammatical, lexical and theoretical aspects. In addition, there has been a significant improvement in students' grades compared to previous years.

Finally, given the good results obtained in this project, the material created has been stored with the purpose of being used again in the following academic years. Thus, by way of summary, the following objectives have been achieved:

- Student motivation and participation have increased.
- The teaching methodology has been adapted to the new times through the use of mobile devices and platforms such as Kahoot!, Socrative and Anki.
- We have taken advantage of the resources available to teachers and students.
- Students have learned to make didactic and fruitful use of mobile devices with a positive impact on their learning process.
- Students' knowledge of certain aspects of grammar, lexis, theoretical content, etc. has improved substantially.
- Students' final grades have also improved significantly.

6. CONCLUSIONES

A general overview of the qualitative and quantitative data obtained with the implementation of this project indicates a clear increase in student motivation and active participation in class. Apart from this, the comparison between the students' grades in previous years and the grades in the year in which the project was carried out points to an undeniable improvement in the students' academic performance.

It has also been shown that the use of MALL applications in the teaching of English as a foreign language is particularly beneficial for reviewing and consolidating the lexical and grammatical structures learned in class

as well as for improving passive skills such as listening and reading. In addition, it has been proven that the implementation of MALL in more theoretical subjects facilitates the memorization and consolidation of content. On the other hand, the use of MALL as an assessment tool has proven to be very beneficial and has led to a clear improvement in the students' academic performance.

It is also worth noting that the use of tools linked to MALL is very well received by students, due to the playful and somewhat competitive component that it entails. Activities designed with MALL applications arise students' interest more effectively than if they were carried out using more traditional methodologies, such as repetition or textbook-based learning.

Finally, teaching English as a foreign language through gamification strategies such as MALL applications are very effective in encouraging the active participation of all students, especially in subjects with a large number of students, as is common in Spanish university classrooms.

8. REFERENCIAS

Chai, C. S., Wong, L. H., & King, R. B. (2016). Surveying and modeling students' motivation and learning strategies for mobile-assisted seamless Chinese language learning. Journal of Educational Technology & Society, 19 (3), 170-180.

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. European Conference on Games Based Learning, 1, 50. Academic International Limited.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. CHI 2011 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 2425–2428). ACM.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Journal of Educational Technology & Society, 18 (3), 75-89.

Liu, P. L., & Chen, C. J. (2015). Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. Interactive Learning Environments, 23 (2), 158-171.

Martín García, A. (2014). Aplicación Android para Interacción en Educación Presencial (trabajo de fin de máster). Universidad Carlos III, Madrid.

Palalas, A. (2016). Introduction. En A. Palalas y M. Ally (Eds.), The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning (pp. i-xv). China Central Radio and TV University Press.

Park, M., & Slater, T. (2014). A typology of tasks for mobile-assisted language learning: Recommendations from a small-scale needs analysis. TESL Canada Journal, 31, 93-115.

Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the busuu app. Computer Assisted Language Learning, 31 (8), 854-881.

Ushioda, E. (2013). Motivation matters in mobile language learning: A brief commentary. Language learning and technology, 17 (3), 1-5.

Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M., Perera, C., (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. Educational Research Review, 30.

Zou, B., Yan, X., & Li, H. (2018). Students' perspectives on using mobile online sources and apps for EFL learning in the mobile-assisted learning context. In B. Zou (Ed.), Handbook of research on integrating technology into contemporary language learning and teaching (pp. 328-244). IGI Global.

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS BASADO EN TECNOLOGÍA MÓVIL (*MALL*) COMO REFUERZO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE GRAMÁTICA VERBAL EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA (NIVEL A1)

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e internet han permitido contar con nuevas oportunidades para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, tanto dentro como fuera del aula, impensables con anterioridad al adviento de las nuevas tecnologías. Asimismo, han permitido que el aprendizaje abierto y no dirigido sea plenamente factible, tanto para el alumnado como para el profesorado de cualquier disciplina. Del mismo modo, la introducción de la tecnología de comunicación inalámbrica y el acceso generalizado a dispositivos móviles, tales como teléfonos inteligentes, tabletas y reproductores de audio digitales han cambiado el panorama de aprendizaje al introducir un nuevo concepto: el *mobile learning* (*m-learning*) (Bachmair, Pachler y Cook, 2009; 2010) o aprendizaje basado en soporte móvil (Romero, Molina y Chirino, 2010; Campión, 2012).

Gracias a las características físicas de este tipo de dispositivos portátiles (tamaño, peso y funciones complementarias, como audio, grabadora de voz / video, etc.) y a la posibilidad de que los estudiantes utilicen sus propios dispositivos, se amplían exponencialmente las posibilidades que ofrece el aprendizaje basado en tecnología móvil o *m-learning*.

Entre otras modalidades, este tipo de aprendizaje engloba el denominado *MALL* (*Mobile-assisted language learning*), es decir, el aprendizaje de

lenguas basado en tecnología móvil, ámbito en el que se centra el presente estudio.

Según Palalas (2016: 1), una de las grandes ventajas del *MALL* radica en el hecho de que ofrece un enfoque innovador para el aprendizaje de idiomas, sin ataduras y que puede satisfacer las necesidades y preferencias de los estudiantes del siglo XXI. Las principales ventajas que ofrece el *MALL* al proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que respecta a las lenguas extranjeras son, entre otras, las siguientes (Palalas, 2016: 1; Reppen, 2016):

- Permite aprender en cualquier momento y en cualquier lugar
- Ofrece nuevas dinámicas para el aprendizaje colaborativo de forma tanto síncrona como asíncrona
- Permite el perfeccionamiento autónomo de las competencias lingüísticas
- Consiente que los docentes puedan crear fácilmente actividades de aprendizaje centradas en el alumnado y, por lo tanto, fomentar la participación activa
- Motiva a los estudiantes y hace posible la integración del mundo real del conocimiento y el mundo visual del juego
- Implica un ahorro económico en relación con los equipos estándares
- Permite que los alumnos utilicen sus propios dispositivos, lo que garantiza su seguridad y conocimientos previos en el manejo.

Indudablemente, existe un gran número de áreas de aprendizaje de lenguas extranjeras que favorecen el uso de actividades en un contexto de *MALL*, aunque las más frecuentes son el vocabulario, la comprensión auditiva, la gramática, la fonética y la comprensión lectora (Miangah y Nezarat, 2012; Rustam, Wu-Yuin y Yueh-Min, 2017).

2. OBJETIVOS

2.1. El proyecto de innovación "*MALL* como instrumento de evaluación y motivación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito universitario"

Establecidas estas premisas teóricas, cabe decir que el caso que en estas páginas exponemos deriva de la experiencia recabada gracias a la implementación de un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Córdoba durante el curso académico 2018-2019. Dicho proyecto tenía como fin el estudio de las variaciones en el rendimiento académico basado en la adquisición de determinados elementos lingüísticos para cuya explicación o ejercitación se empleaban las *MALL*. Entre las áreas objeto de análisis se incluían aspectos que atañen, principalmente, al léxico, la gramática y a las destrezas pasivas.

Asimismo, entre los objetivos generales del proyecto, se incluían los siguientes:

- Acrecentar la motivación del alumnado y, por ende, del profesorado
- Lograr una mayor implicación y participación del alumnado en el aula mediante una metodología activa del aprendizaje
- Mejorar los resultados académicos como consecuencia de esa mayor motivación, implicación y participación
- Favorecer el aprendizaje personalizado al seleccionar las herramientas idóneas para cada necesidad detectada
- Establecer el punto de partida de los conocimientos del grupo al inicio de cada tema
- Detectar las carencias y dificultades del alumnado en las fases intermedias del proceso de aprendizaje
- Evaluar los progresos individuales efectivos al final del proceso

- Diseñar líneas de trabajo eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la combinación de herramientas digitales
- Crear materiales didácticos apropiados para cada nivel y tema
- Dotar al profesorado de recursos tecnológicos que le permitan planificar clases en las que se trabajen todas las competencias exigidas de forma atractiva
- Adquirir o reforzar la competencia digital tanto en el alumnado como en el profesorado

2.2. Objetivos del presente estudio

Como se ha apuntado con anterioridad, el proyecto mencionado se llevó a cabo en asignaturas de distintas lenguas extranjeras[69]. En el presente estudio, nos centraremos en el análisis de los resultados de una de las parcelas que se demostraron especialmente fértiles en lo que al aprendizaje del italiano como lengua extranjera se refiere: las estructuras verbales. En concreto y dentro de este ámbito, se estudiarán aquellas que suelen formar parte de los contenidos del nivel A1 de italiano según el MCER (Consiglio d'Europa, 2001; 2020).

Estas estructuras verbales se reducen, en el nivel inicial, al presente de indicativo, al *passato prossimo* (en ambos casos, tanto de los verbos regulares como de los irregulares) y a algunas perífrasis, como *stare per* + infinitivo (Vedovelli, 2002, 2006, 2010; Lo Duca, 2006; Enti certificatori dell'italiano L2, 2011; Nati, 2016).

Nuestro análisis no solo tendrá en cuenta el aprendizaje de las estructuras por parte del alumnado desde el punto de vista de su formación, sino que también evaluaremos la incorporación de estas formas verbales al resto de actividades que la asignatura conlleva[70].

[69] En concreto, las lenguas implicadas fueron el inglés, el francés, el alemán y el italiano.

[70] Principalmente, las vinculadas a la expresión oral y escrita.

3. METODOLOGÍA

Desde un punto de vista instrumental, la metodología que se siguió en el proyecto objeto de análisis va en consonancia con las técnicas que el *MALL* prevé. No obstante, en lo que concierne a la implementación de las actividades en el aula, cabe precisar algunos particulares.

En primer lugar, el alumnado con el que se puso en práctica el proyecto pertenecía a dos asignaturas de italiano como lengua extranjera de la Universidad de Córdoba[71]. Estas dos materias comparten una serie de afinidades: ambas son cuatrimestrales, poseen una carga de 6 créditos ECTS[72], cuentan con un número de matriculados similar[73] y suponen el primer contacto del alumnado con la lengua italiana, por lo que el objetivo general, en ambos casos, es que, al final de la asignatura, los discentes consigan manejar la lengua objeto de estudio a un nivel equiparable a un A1-A2 según el MCER[74].

En segundo lugar, las aplicaciones o plataformas de *MALL* empleadas durante la implementación del proyecto fueron Kahoot, Socrative, Quizizz, Quizlet, Anki, Padlet, Symbaloo y Edpuzzle. Estas se utilizaron con una frecuencia desigual, en parte también debido a la dificultad técnica que algunas de ellas suponían para los usuarios. En este sentido, cabe destacar que fueron las dos primeras de la lista aquellas a las que se recurrió con más frecuencia, puesto que se detectó que eran aquellas cuyo empleo gozaba de una mejor acogida entre el alumnado.

---

[71] Se trata, por un lado, de "Idioma moderno I: italiano", asignatura básica para los estudiantes de primer curso de los grados en Cine y Cultura, Estudios Ingleses, Filología Hispánica, y Gestión Cultural, y, por otro, de "Italiano", asignatura optativa de 3.º y de 4.º del Grado en Turismo.

[72] En ambos casos, hay un desdoble de grupo medio para las sesiones prácticas que incrementa esta carga inicial en 1,5 créditos ECTS.

[73] En concreto, se oscila en torno a los 80 inscritos por asignatura.

[74] Hablamos de "objetivo general" puesto que, habida cuenta de las distintas salidas profesionales de las titulaciones en las que las materias se insertan, los campos léxicos en los que se trabaja en las dos asignaturas difieren significativamente. No obstante, dado que el presente trabajo se centra en la adquisición de contenidos gramaticales, estas peculiaridades no se tendrán en cuenta.

En tercer y último lugar, las actividades vinculadas al *MALL* se emplearon mayoritariamente[75] al final de cada una de las unidades de las que los temarios se componen con el objetivo de comprobar hasta qué punto los contenidos explicados habían quedado claros y habían sido asimilados por los discentes.

Una vez concluida la asignatura, los alumnos respondieron a un cuestionario con preguntas acerca de su experiencia con el empleo de recursos propios del *MALL* en la materia que resultó ser muy positivo[76]. No obstante, para obtener una visión más objetiva de los eventuales beneficios de la implementación de este tipo de recursos, las calificaciones obtenidas en cada una de las pruebas que las asignaturas conllevaban se compararon con un histórico de las mismas que abarcaba los 5 cursos académicos anteriores al de puesta en marcha del proyecto[77].

---

[75] En ocasiones muy puntuales y para contenidos estructuralmente relacionados con elementos ya impartidos, se diseñaron asignaturas de este tipo al comienzo de las unidades didácticas y con la finalidad de tantear los conocimientos o las intuiciones previas del alumnado.

[76] El cuestionario, que se diseñó sobre la base de una escala de Likert, incluía 15 preguntas acerca de la motivación y del aprendizaje derivados del proyecto, algunas de las cuales exigían que el alumno se autoevaluara. Fue respondido por 153 alumnos y, en términos generales, arrojó un muy alto grado de satisfacción con respecto al proyecto. Los resultados más claros se presentaron en los ítems "Puntúe del 1 al 5 cuánto cree que las actividades basadas en las nuevas tecnologías han mejorado su motivación en la asignatura" y "Puntúe del 1 al 5 cuánto cree que las actividades basadas en las nuevas tecnologías han mejorado su rendimiento académico en la asignatura". La primera cuestión obtuvo una puntuación media de 4,88 puntos y la segunda de 4,19.

[77] Esto es, se compararon los resultados obtenidos por el alumnado en el curso académico 2018-2019 con la media de las calificaciones del arco que va entre los cursos 2013-2014 y 2017-2018. En este análisis, se tuvieron en cuenta tanto las dos pruebas parciales que las asignaturas prevén como el examen final. Con respecto a este último, se tuvieron en cuenta las calificaciones obtenidas en las dos convocatorias ordinarias de exámenes que hay a lo largo del curso académico en la Universidad de Córdoba (enero y febrero para "Idioma moderno I: italiano", impartido durante el primer cuatrimestre, y junio y julio para "Italiano", cuya docencia se concentra en el 2.º cuatrimestre). Se ha optado por no tener en cuenta las calificaciones correspondientes a la convocatoria de exámenes extraordinaria (meses de septiembre y octubre) puesto que un número significativo de los alumnos que se presentan no asisten a clase con regularidad, por lo que los resultados pueden no ser representativos para la evaluación de actividades implementadas en el aula.

4. RESULTADOS

La comparación de las calificaciones arrojó resultados muy positivos. Así, en las tres pruebas instrumentos de evaluación de las dos asignaturas objeto de estudio, las calificaciones medias del curso 2018-2019 fueron superiores a las de los cinco años académicos previos, tal y como muestra la tabla 1.

TABLA 1. *Calificaciones medias en las tres pruebas que se contemplan como instrumento de evaluación de las dos asignaturas objeto de estudio entre los cursos 2013-2014 y 2018-2019.*

	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014
Parcial 1	7,53	6,32	6,38	7,01	5,95	6,98
Parcial 2	7,27	6,12	6,41	6,88	6,12	6,46
Final	7,18	6,17	6,35	6,65	6,02	6,33

Fuente: elaboración propia

También cabe destacar que en todas las categorías de las que se componían cada una de las pruebas estudiadas el alumnado del curso 2018-2019 conseguía obtener una mayor puntuación que la media de los años anteriores[78]. Especialmente llamativos y beneficiosos son los resultados que se pueden extraer del ámbito del aprendizaje gramatical, tal y como revela la tabla 2.

TABLA 2. *Calificaciones medias en apartado "gramática" de las tres pruebas que se contemplan como instrumento de evaluación de las dos asignaturas objeto de estudio entre los cursos 2013-2014 y 2018-2019.*

	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014
Parcial 1	8,73	7,12	6,54	7,2	6,32	7,03
Parcial 2	8,45	7,07	6,11	6,83	6,14	6,47
Final	8,6	6,23	5,98	6,76	5,89	6,02

Fuente: elaboración propia

[78] Nótese, en este sentido, que cada prueba está dividida en 7 secciones: dictado, comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral, expresión oral, gramática y vocabulario.

No obstante, esta tendencia se mantiene al alza si nos centramos en uno de los aspectos que, tradicionalmente, se muestran más arduos para el alumno hispanohablante: la gramática verbal (Calvi, 2003; Florio, 2020). En un nivel inicial, estos elementos pueden resultar problemáticos debido a sus disimetrías parciales con el español. Así, en un estadio del aprendizaje en el que un hispanohablante puede apoyarse con una frecuencia notable en los conocimientos que posee de su lengua materna y en las intuiciones que de esta pueden derivar, las estructuras verbales pueden resultar conflictivas tanto en su morfología como en su uso.

Las dificultades morfológicas derivan del fenómeno de que, estructuralmente, los contenidos verbales que se incluyen en los niveles iniciales muestran diferencias en su conjugación con respecto a las formas españolas. En efecto, incluso en los verbos regulares, en las desinencias empleadas para conjugar el presente de indicativo hay elementos de la gramática italiana que, a priori, pueden resultar extraños a un hablante de español[79]. Lo mismo sucede, en el *passato prossimo*, con la coexistencia de los auxiliares *avere* y *essere* y con los participios irregulares o con la construcción de determinadas perífrasis verbales, como la de inmediatez *stare per* + infinitivo o la durativa *essere a* + infinitivo.

No obstante, estas divergencias parciales no afectan exclusivamente al plano estructural o morfológico, sino que también se presentan en lo que al uso respecta. De este modo, el presente de indicativo italiano ocupa algunas de las franjas de uso de la perífrasis durativa *estar* + gerundio en español y el *passato prossimo* aúna la mayor parte de los usos tanto del pretérito perfecto simple como del compuesto, por citar dos de las anomalías que suelen resultar más conflictivas para los discentes.

Como decíamos más arriba, a pesar de las dificultades para el aprendizaje que implican estas peculiaridades, si partimos de las calificaciones medias recogidas en la tabla 2 y las circunscribimos a las obtenidas en

[79] Pensemos, por ejemplo, en las vocales de la desinencia de tercera persona del plural y, sobre todo, en la división de la tercera conjugación en dos bloques, factor inexistente en español y que provoca notables dificultades de aprendizaje que, con los verbos menos frecuentes se llegan a arrastrar hasta niveles elevados de competencia en la lengua.

los ejercicios de gramática verbal, los resultados son aún más notables, como se puede observar en la tabla 3.

TABLA 3. *Calificaciones medias en las cuestiones relacionadas con verbos que se insertan en el apartado "gramática" de las tres pruebas que se contemplan como instrumento de evaluación de las dos asignaturas objeto de estudio entre los cursos 2013-2014 y 2018-2019.*

	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014
Parcial 1	9,21	7,01	6,23	7,24	6,64	7,12
Parcial 2	9,09	6,88	5,87	7,11	6,59	6,6
Final	9,01	6,49	5,27	6,98	6,06	5,71

Fuente: elaboración propia

Más allá de los resultados cuantitativos que se pueden extraer de los instrumentos que hasta aquí se han tomado en consideración, cabe destacar que la mejora en el uso de las estructuras verbales también se puede observar en aquellos contextos de las pruebas de evaluación que muestran una estructura más libre y menos guiada y donde el alumno puede escoger entre un inventario mucho más amplio de construcciones.

Esto ocurre, por ejemplo, en otras secciones de las pruebas, como el apartado de expresión escrita[80], donde al alumnado se le pide que componga un texto de alrededor de 150 palabras acerca de una determinada cuestión vinculada con las situaciones comunicativas que se han visto en la asignatura. La puntuación de esta sección depende, además de la medida en la que la producción del alumno se ajusta al tema propuesto en el enunciado, de la fluidez y de la corrección del texto redactado. En este sentido, las pruebas del curso 2018-2019 no solo muestran un menor índice de errores en las estructuras verbales con respecto a las de los años precedentes, sino que también la variedad de las formas verbales empleadas es mayor que en los cursos previos a la puesta en marcha del proyecto.

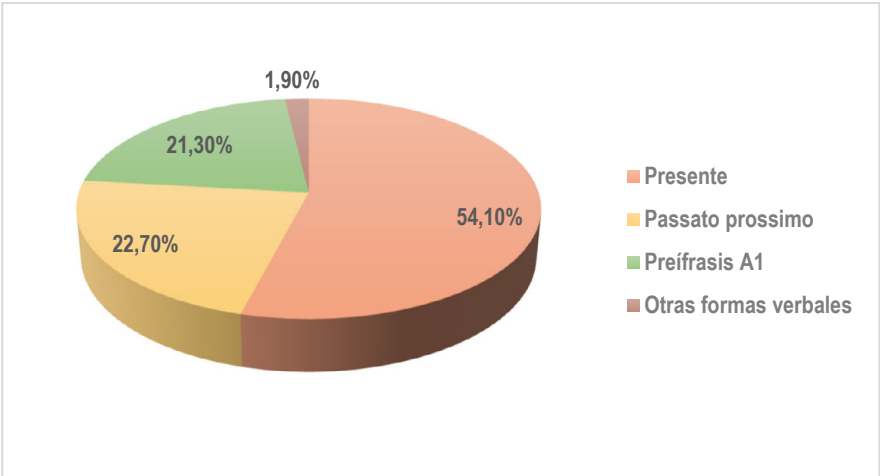
[80] Las calificaciones obtenidas en el apartado de expresión oral apuntan a la probabilidad de la existencia de un fenómeno similar al que describiremos con respecto a la expresión escrita. Por desgracia, dado el soporte oral de dicha parte de los exámenes, carecemos de pruebas materiales que nos permitan confirmar esta hipótesis.

Para ilustrar este fenómeno se ha hecho un barrido entre las pruebas de expresión escrita del arco cronológico 2013-2014/2017-2018 (gráfico 1) y otra del curso académico 2018-2019 (gráfico 2). Para ello, se ha tomado nota de todas y cada una de las estructuras verbales que el alumnado ha empleado en el apartado de expresión escrita de las tres pruebas que se contemplan como instrumentos de evaluación de las asignaturas, más allá de que se trate de usos morfológica o comunicativamente correctos en sus respectivos contextos de aparición[81]. Una vez extraídos los resultados, estas estructuras verbales se han clasificado en cuatro categorías: presente de indicativo, *passato prossimo*, perífrasis A1 y otras formas verbales. Las tres primeras categorías corresponden a los contenidos de gramática verbal que el programa de las materias prevé[82].

[81] A nuestro juicio, es posible prescindir para estas observaciones del criterio de corrección de las unidades estudiadas, puesto que el mero hecho de que el alumno opte por emplear una gama más heterogénea de estructuras prueba, al menos a priori, que sus conocimientos son más variados y que no teme cometer una mayor cantidad de errores poniéndolos en práctica. Esta última dimensión debe ser tenida en cuenta, pues no hay que olvidar que los datos que se presentan en estas páginas provienen de pruebas de evaluación que tienen un peso determinado en la calificación final que el discente obtendrá en la asignatura que está cursando.

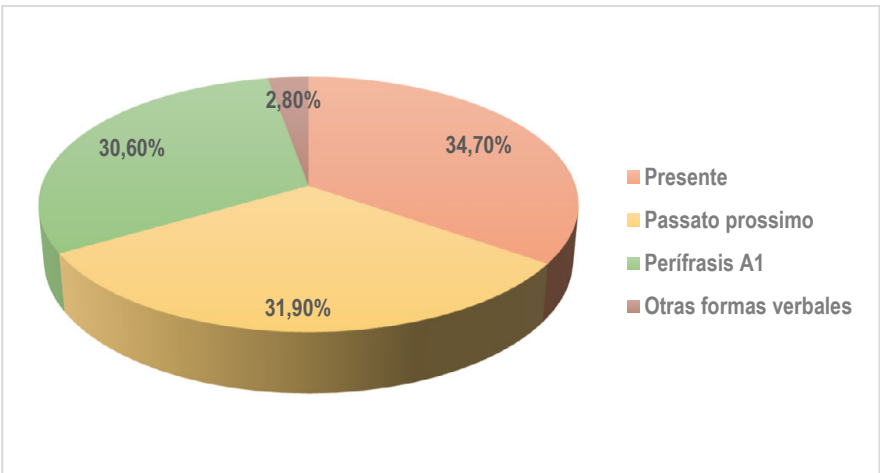
[82] A la vista de los resultados, se ha considerado oportuno añadir la categoría "otras formas verbales" para englobar aquellas construcciones que, de vez en cuando, aparecen en los ejercicios de expresión escrita pero que no se han dado en clase porque pertenecen a niveles superiores de lengua. Como puede observarse en los gráficos, el porcentaje obtenido por esta categoría se mantiene estable en ambos períodos y es prácticamente testimonial.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de aparición de las distintas formas verbales en los ejercicios de expresión escrita del período comprendido entre los cursos 2013-2014 y 2017-2018.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. *Porcentaje de aparición de las distintas formas verbales en los ejercicios de expresión escrita del curso 2018-2019.*



Fuente: elaboración propia

Antes de profundizar en los datos de los gráficos, se debe precisar que en todos los cursos académicos analizados hay una variedad similar y constante de ejercicios que prevé el empleo del mismo número y de la

misma variedad de estructuras verbales. Por ende, no cabría achacar a determinadas particularidades de los ejercicios de producción escrita llevados a cabo durante el curso 2018-2019 determinadas tendencias o preferencias en el empleo de unas u otras formas verbales. Aclarada esta cuestión, los gráficos muestran cómo en el curso en que se pusieron en marcha las actividades relacionadas con el *MALL* el índice de aparición de las tres categorías verbales que se incluyen en los programas de las asignaturas aparece mucho más equilibrado que en los cursos anteriores.

Como se puede ver, este equilibrio se produce en detrimento de la predominancia del presente de indicativo (tiempo descriptivo y, en determinados contextos, multifuncional) y provoca un aumento del empleo tanto del *passato prossimo* como de las construcciones perifrásticas. Este fenómeno no solo conlleva un mayor manejo del alumno de las estructuras verbales, sino que, en términos de gramática general e incluso de sintaxis, suele ir de la mano de una mayor complejidad en los enunciados que se producen. Así pues, se observa que, en algunos contextos de aparición, el uso del *passato prossimo* implica una reducción del presente de indicativo con valor histórico, mientras que el uso de perífrasis suele dar pie en no pocas ocasiones a oraciones coordinadas o subordinadas que se muestran en contextos en los que los alumnos de los cursos anteriores solían emplear mayoritariamente oraciones yuxtapuestas con una predominancia casi absoluta de verbos en presente de indicativo[83].

5. DISCUSIÓN: ¿LA CONSOLIDACIÓN DE LA PRAXIS INAUGURADA CON EL PROYECTO CONLLEVA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS RESULTADOS?

Dado el buen resultado que se observó durante el curso 2018-2019, se decidió incorporar las actividades basadas en el *MALL* que se implementaron en el marco del proyecto más allá de este y en los cursos académicos sucesivos. Con ello, por una parte, deseábamos dar continuidad en el tiempo e incorporar a la docencia habitual una serie de estrategias que

[83] En concreto, este fenómeno se observa con una cierta frecuencia en aquellos ejercicios que dan pie al alumno a que describa su rutina cotidiana o sus aficiones.

habían gozado de excelente acogida entre el alumnado y que, además, parecían demostrarse útiles. Por otro lado, empleando estos instrumentos durante los cursos académicos siguientes con alumnado de un perfil similar al que los experimentó por primera vez, pretendíamos dilucidar si la indiscutible mejora en la motivación y en los resultados que mostraron los alumnos del curso 2018-2019 con respecto a la tendencia observada en los años previos se debía, efectivamente, al proyecto implementado o se podía achacar a otro tipo de factores, como la mayor preparación o el mayor interés por la materia de los alumnos de dicho curso.

Desgraciadamente, la llegada de la pandemia derivada del COVID-19 y todas las anomalías que la enseñanza ha sufrido desde el curso 2019-2020 hasta la actualidad han impedido que contemos con el material suficiente como para dar una respuesta definitiva al interrogante planteado.

No obstante, si nos ceñimos a los únicos dos cuatrimestres que, con posterioridad al curso 2018-2019, se han impartido de manera íntegramente presencial en la Universidad de Córdoba, esto es, el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 y el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022[84] y hacemos una media de las calificaciones obtenidas por el alumnado de las materias objeto de estudio, podríamos observar que la tendencia que las calificaciones mostraban en las tablas 1, 2 y 3 parecen consolidarse, tal y como muestran los datos de la tabla 4 y del gráfico 3.

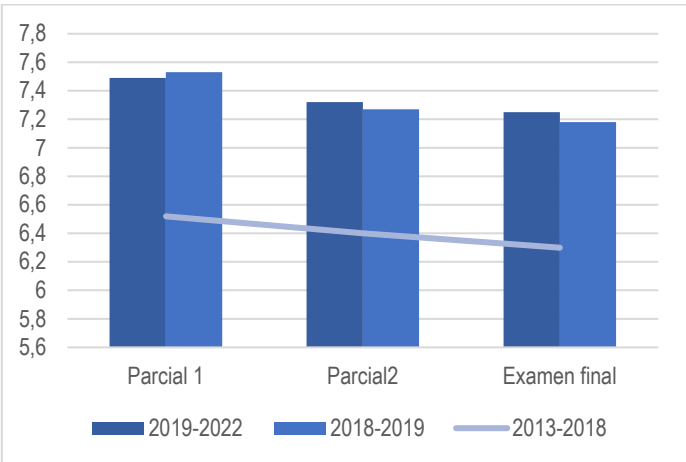
[84] Durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 se impartió la asignatura "Idioma moderno I: italiano" con unas características similares a los cursos anteriores. Con posterioridad al amplio lapso de tiempo transcurrido entre la docencia a distancia y la de modalidad combinada, durante el 2.º cuatrimestre del año académico 2021-2022 se volvió a impartir de forma íntegramente presencial la asignatura "Italiano", si bien con un número de matriculados notablemente menor como consecuencia de la entrada en vigor de la normativa que imponía el número cerrado de 25 matriculados para todas las asignaturas optativas del Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba. Los datos que se muestran más adelante, por lo tanto, contemplan las dos asignaturas sobre las que discurre este trabajo, con la particularidad de que, por lo que respecta al número de matriculados (esencial en la enseñanza de una lengua extranjera), ambas asignaturas ya no pueden considerarse similares.

TABLA 4. *Calificaciones medias obtenidas en cada prueba en las diferentes secciones durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 y el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022.*

	Calificación global	Gramática	Verbos
Parcial 1	7,49	8,39	8,44
Parcial 2	7,32	8,2	8,36
Final	7,25	8,17	8,05

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. *Comparación entre las calificaciones globales obtenidas en cada prueba durante los períodos 2019-2022*[85]*, 2018-2019 y 2013-2018.*



Fuente: elaboración propia

Reiteramos que estos datos son insuficientes para corroborar que la mejora de los resultados académicos se perpetúa en el tiempo y se consolida y que está vinculada directamente al empleo de recursos relacionados con el *MALL* en el aula. No obstante, los datos se muestran prometedores y este tipo de prácticas se seguirán llevando a cabo con los alumnos de los cursos académicos venideros, por lo que esperamos contar en el futuro con información que pueda arrojar más luz sobre esta cuestión.

[85] Véanse las peculiaridades expuestas en la nota anterior.

6. CONCLUSIONES

Aunque se circunscriban a una praxis llevada a cabo durante poco más de un curso académico y no sepamos hasta qué punto son extrapolables a otros contextos, los datos cuantitativos expuestos en estas páginas son, en nuestra opinión, rotundos, pues muestran una mejora clara en el rendimiento académico de los alumnos. En especial, esta mejora destaca por lo que atañe al aprendizaje y a la asimilación de contenidos que tradicionalmente resultan arduos[86] y que redundan en un importante beneficio para el alumnado, especialmente, teniendo en cuenta la importancia que en nuestros días se confiere al dominio de las lenguas extranjeras.

Así pues, creemos que las herramientas vinculadas con el *MALL* deben ser utilizadas regularmente en clase y, basándonos en nuestra experiencia, nos parecen especialmente indicadas para el repaso de cuestiones ya explicadas en el aula.

Igualmente, cabe destacar que el uso de este tipo de instrumentos sigue teniendo una magnífica acogida entre el alumnado, pues la vertiente lúdica que entraña sigue siendo un excelente aliado del docente a la hora de plantear y de diseñar actividades que no despertarían un especial interés si se llevasen a cabo mediante soportes tradicionales.

Por último y en lo que concierne a la enseñanza de lenguas extranjeras, creemos que el empleo de estrategias didácticas que posean una cierta vertiente lúdica es especialmente indicado –incluso, podríamos decir, que es relevante– en aquellas materias que presentan un carácter introductorio o que suponen el primer contacto del discente con la lengua objeto de estudio. Gracias a herramientas como las vinculadas al *MALL*, el alumno adquiere y consolida los rudimentos de la lengua en cuestión de una forma lúdica y, a veces, prácticamente inconsciente; además, este tipo de instrumentos contribuyen notablemente a crear en el aula un

[86] Distinguimos aquí entre el aprendizaje y la asimilación porque, a nuestro juicio, los resultados de los gráficos 1 y 2 y la tendencia ascendente al empleo de una variedad más amplia de formas verbales en contextos no guiados no solo se debe a un mayor conocimiento teórico de la morfología y del uso de dichas formas (que provendrían del mero aprendizaje), sino a la interiorización de las estructuras en cuestión y de sus contextos de empleo (que tendría que ver con la asimilación).

ambiente distendido y desenfadado que ayuda a los alumnos a poner en práctica lo aprendido con un menor temor a equivocarse o a ser juzgados por sus compañeros[87].

7. REFERENCIAS

Bachmair, B., Pachler, N. y Cook, J. (2009). Mobile pones as cultural resources for learning – An análisis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices. Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 1, 1-19. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.13.X.

Bachmair, B., Pachler, N. y Cook, J. (2010). Mobile Learning. Structures, Agency, Practices. Springer.

Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano, Mots, palabras, words, 4, 17-34.

Campión, R. S. (2012). Una revisión de la taxonomía del aprendizaje y apps educativas en el contexto del Mobile-Learning. En S. Trabaldo (Ed.), 10 años de vivencias en educación virtual (pp. 12-15). Entornos virtuales de aprendizaje.

Consiglio d'Europa. (2001). Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Consiglio d'Europa.

Consiglio d'Europa. (2020). Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Consiglio d'Europa.

Enti certificatori dell'italiano L2. (2011). Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1. Università per Stranieri di Perugia – Università degli Studi Roma Tre – Università degli Stranieri di Siena – Società Dante Alighieri.

Florio, N. (2020). Los verbos y la expresión del movimiento en italiano y en español: clasificación y análisis. Universidad de Salamanca.

Golami, J. y Azarmi, G. (2012). An Introduction to Mobile Assisted Language Learning. International Journal of Management, IT and Engineereing, 2 (8).

Lo Duca, M. G. (2006). Sillabo di italiano L2. Carocci.

[87] Huelga recordar la capital importancia que un contexto de estas características adquiere, por ejemplo, para el aprendizaje y la práctica de la lengua oral.

Miangah, T. M. y Nezarat, A. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. International Journal of Distributed and Parallel Systems, 3 (1).

Nati, F. (2016). Parole per cinesi: l'italiano fondamentale per il livello A1. Edizioni dell'Università di Macerata.

Palalas, A. (2016). Introduction. En A. Palalas y M. Ally (Eds.), The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning (pp. i-xv). China Central Radio and TV University Press.

Reppen, R. (2016). Designing and building corpora for language learning. En F. Farr y L. Murray (Eds.), The Routledge Handbook of Language Learning and Technology (pp. 401-410). Routledge.

Romero, D., Molina, A. y Chirino, V. (2010). Editorial Especial Aprendizaje Móvil: Tendencias, Cuestiones y Retos. Revista Iberoamericana de Tecnologías del/da Aprendizaje/Aprendizagem, 5 (4), 123-124.

Rustam S., Wu-Yuin H. y Yueh-Min H. (2017). Review of research on mobile language learning in authentic environments, Computer Assisted Language Learning, 30 (3-4), 284-303.

Vedovelli, M. (2002). Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue. Carocci.

Vedovelli, M. (2006). Il testo nel Quadro comune europeo per le lingue. En Mezzadri, M. (Ed.), Integrazione linguistica in Europa (pp. 120-142). UTET.

Vedovelli, M. (2010). Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare. Carocci.

EL METAVERSO Y LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas indica que el objetivo del alumnado es aprender a través del profesor que proporciona el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica. Como consecuencia, la participación se convierte en parte de la interacción comunicativa, haciendo que el alumno adquiera la lengua de una forma natural (Instituto Cervantes, 2002, p. 138). Por tanto, el aula se transforma en un espacio inversivo para el aprendizaje, en tanto que se desarrolla un espacio comunicativo.

Teniendo en cuenta esto, este trabajo busca plasmar una innovación docente basada en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el metaverso. El metaverso, entendido como forma de realidad virtual, permite al alumno adentrarse desde cualquier punto y aprender a través de la experiencia de manera individualizada o grupal. Este sistema favorece la mejora de la enseñanza, en tanto que no sólo aprenden lengua, sino también aspectos culturales. Así pues, las hipótesis que se plantean son: (1) las formas de enseñar lenguas se han quedado un poco anticuadas, debido a que las necesidades de los alumnos han cambiado; (2) el metaverso es una realidad que se va acabar imponiendo y debemos estar preparados en todas sus vertientes, por lo que aprende idiomas y certificarlos es altamente necesario; y (3) los sistemas de certificación de niveles cada vez están más dispares, por lo que generar un sistema a nivel mundial puede ser una solución para evitar controversias a la hora de determinar el nivel de nuestro alumnado.

De este modo, los objetivos generales de este trabajo son: (1) estudiar la enseñanza de lenguas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; (2) analizar el uso del metaverso como herramienta de innovación docente; y (3) observar las metodologías de enseñanzas de lenguas. Siguiendo esta línea, los objetivos específicos son: (1) adaptar los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al metaverso como herramienta de innovación docente; (2) comprobar el dinamismo del metaverso frente a la clase tradicional; y (3) estudiar un nuevo sistema de certificación a través de blockchain que tenga validez a nivel mundial, tanto dentro como fuera del metaverso.

Con todo, este trabajo es una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Busca cambiar el sistema actual, así como también adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad actual. De este modo, se presenta en forma de innovación docente donde el metaverso se convierte en una herramienta esencial, haciendo uso del blockchain para su evaluación. Asimismo, su desarrollo busca romper con la problemática existente a la hora de certificar los niveles de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Actualmente, este hecho está generando una gran problemática, por lo que este trabajo y propuesta de innovación docente pretende mostrarse como una alternativa a esa situación.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Esta propuesta innovación docente se puede aplicar a cualquier lengua que queramos enseñar o aprender. El cambio consistiría en reprogramar los algoritmos del metaverso con el fin de estudiar una lengua u otra. No obstante, para ilustrar este trabajo, se ha utilizado el aprendizaje y la enseñanza de la lengua árabe. Se ha elegido esta lengua y no otra porque, actualmente, no tiene una certificación de nivel definida. Esta situación genera cierta controversia para los estudiantes universitarios que deciden cursar sus estudios de Filología Árabe y/o Traducción o Interpretación de Lengua Árabe. Por esta razón, se pretende acabar con ese problema y mostrar que existen maneras para la elaboración de una certificación precisa y definida.

Generalmente, la enseñanza de lenguas más actual ha estado marcada por diferentes métodos. Sin embargo, existen dos métodos que especialmente han estado de moda en los últimos tiempos. Se trata del método basado en la realización de tareas y el método comunicativo. El método basado en tareas (t*ask-based language teaching*) consiste en la realización de una tarea, ajustada a las necesidades de cada alumno. Dicho de otro modo, los alumnos y las alumnas debían realizar una serie de tareas en las que se presta atención consciente a las cuatro destrezas de la lengua (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral), así como también al aspecto lingüístico necesario para la realización de la actividad. Este hecho permitía la competencia comunicativa poniendo en práctica las destrezas básicas, por lo que la actividad se tenía que realizar de forma espontánea, natural y creativa. En cualquier caso, todo ello implicaba que se identificasen necesariamente diferentes estructuras a través de un uso comunicativo de la propia lengua que se estaba aprendiendo (Thornbury, 1999, p. 129). Es más, la presencia de este método todavía sigue siendo muy utilizado en diferentes universidades e institutos, puesto que ofrece una posición cómoda tanto para el alumno como para el profesor.

En cuanto al método basado en Enseñanza Comunicativa de Lenguas (*Communicative Language Teaching*), fue promovido en la década de los 80 por autores como Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978). Así pues, cobra importancia la interacción y la comunicación, por lo que se usa como un sistema de expresión a través del significado. Las actividades que se realizan implican una comunicación real, utilizando una serie de tareas significativas para cada alumno. Esta situación promueve la interacción en el aula, aunque es preciso evitar el abuso de un metalenguaje y las numerosas correcciones, con el fin de evitar memorizar una serie de normas gramaticales, así como una lista de palabras que carecen de significado fuera de contexto. Asimismo, este método es muy utilizado en academias y escuelas oficiales de idiomas, debido a que cumple con todas las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este sentido, puede verse que se crea una inmersión donde el alumnado puede desarrollar la lengua de manera plena.

No obstante, esta propuesta de innovación docente pretende usar estos dos métodos y combinarlos con otros que puedan adaptarse en el metaverso. Se ha optado por la clase invertida (*flipped classroom*), así como también la gamificación. Por tanto, no se trata de eliminar métodos que ya están sino combinarlo con el fin de poder adaptarlos al metaverso como forma de innovación docente.

La metodología de clase invertida (flipped classroom) tiene su origen en dos profesores de química en educación secundaria, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes empezaron a grabar sus clases y elaborar presentaciones para aquellos alumnos que no podían asistir. Ambos se dieron cuenta que el aprendizaje era superior, por lo que acabaron generalizándolo. Este hecho le permitió observar que podían usar las clases para otro tipo de actividades y no solamente para explicar teoría, es decir, se podían usar esas clases para debates, casos prácticos o trabajos grupales (Bergmann & Sams, 2014). Así pues, permitía realizar actividades antes de las clases presenciales utilizando las TICs para que el aula sea destinada a actividades más prácticas con el fin de afianzar los conocimientos de una manera individual y grupal. En este sentido, el alumno lleva a cabo una fase de investigación previa, en la que adquiere los conocimientos en casa y aprovecha el aula para compartirlos y afianzarlos.

Como consecuencia, este método permite sustentar las fases del ciclo de aprendizaje, de manera que se enmarca en los objetivos educativos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Los alumnos y docentes trabajan de forma colaborativa en el aula a través de actividades que desarrollan habilidades complejas, identificando errores y corrigiéndolos para aprender de ellos. Al mismo tiempo, el alumno adquiere el contenido de las clases en casa a través de distintos medios que puede manipular a su propio ritmo (García-Barrera, 2013). Por tanto, este tipo de metodología permite al docente estar presente en la aplicación práctica del proceso que es el momento más relevante del proceso de aprendizaje (Johnson & Renner, 2012). Por todo ello, aplicado al metaverso puede resultar de gran utilidad, en tanto que el alumno puede investigar y aplicarlo de una manera directa, de manera que no tiene que memorizar una serie de cuestiones, sino ponerlas en práctica.

En este contexto, este modelo presentaría las siguientes ventajas: (1) el profesor es desplazado del proceso formativo; (2) se personaliza el proceso de aprendizaje, ya que cada alumno aprende a su propio ritmo; (3) cobra importancia la metodología deductiva en todo este proceso, siendo más eficaz que la metodología inductiva; (4) aporta una solución para aquellos alumnos que no desarrollan de una forma adecuada su aprendizaje, ya que les permite avanzar poco a poco y sin presiones; y (5) el alumno se convierte en un protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, dejando a un lado el papel de víctima (Gómez López, & Muñoz Donate, 2019). Por tanto, este método no se queda en una forma de enseñar colectiva, sino que se personifica en el alumno que lleva su propio ritmo y lo comparte. Además, si lo se aplica al metaverso, puede decirse que su uso promueve la interacción del alumnado, en tanto que desarrolla una experiencia personal y única en torno al aprendizaje de la lengua.

En cualquier caso, esta investigación basada en la innovación docente va un poco más allá. Esto se debe a que pretende ser una experiencia vivida, pero también quiere mostrarse como una enseñanza placentera. El alumno debe experimentar, pero también sentir amor y placer por lo que está aprendiendo. Por esta razón, se combina con un proceso de gamificación. De este modo, se busca calibrar correctamente las actividades y sus intensidades para conseguir la inmersión completa y homogénea en el proceso, dado que, de esta forma, la visión será compartida por todos y no aparecerán los mensajes disonantes dentro del grupo (Parente, 2016, pp. 10-25). Si se tiene en cuenta los principios de Mark van Diggelen (2012), puede decirse que esta actividad promueve la presencia de una actividad en la que predomina la competición, la presión temporal y la escasez de determinados elementos puede aumentar al reto y la jugabilidad. Por este motivo, todo esto conlleva a que se susciten nuevas motivaciones en el alumnado (Parente, 2016, pp. 10-25).

En cualquier caso, gamificación, entendida como proceso de juego, no debe verso como una panacea que mejorará automáticamente un mal diseño pedagógico, un currículo no adaptado a los tiempos actuales o las propias falencias que genera tener docentes desactualizados y desmotivados. Hay que indicar que el uso de este método requiere una mayor

planificación de estrategias didácticas y mayor esfuerzo creativo, usando todos los entornos, herramientas, aplicaciones, plataformas y modalidades para desarrollar este tipo de experiencias de aprendizaje significativo en el aula. Por tanto, el uso de este método está orientado a convertirse en un apoyo de esa metodología invertida en el metaverso, haciendo el aprendizaje más atractivo. Por todo ello, la finalidad de esta estrategia de gamificación es la motivación intrínseca de los alumnos, es decir, activar el deseo por continuar aprendiendo a través del compromiso de atención e interacción (*engagement*) que la dinámica lúdica ofrece en forma de recompensas, estatus, logros y competiciones. El carácter motivacional del uso de la *gamificación* en el aula ha demostrado influir potencialmente en la atención a clase, el aprendizaje significativo y en promover iniciativas estudiantiles (Torres-Toukomidis & Romero-Rodríguez, 2018, pp. 61-72).

Más allá de estos métodos, para la evaluación de esta innovación docente se ha optado usar un sistema de *blockchain*. Generalmente, el *blockchain* o cadena de bloques se ha considerado como una etiqueta que a través de una estructura de datos cuya información se agrupa en conjuntos (bloques) a los que se le añade metainformaciones relativas a otro bloque de la cadena anterior en una línea temporal para hacer un seguimiento seguro a través de grandes cálculos criptográficos. De esta forma, gracias a técnicas criptográficas, la información contenida en un bloque solo puede ser repudiada o editada modificando todos los bloques anteriores. Esta propiedad permite su aplicación en un entorno distribuido de manera que la estructura de datos *blockchain* puede ejercer de base de datos pública no relacional que contenga un histórico irrefutable de información (Hayes, 2022).

Generalmente, este sistema se usado un término económico, relacionados con las criptomonedas. No obstante, en este trabajo, se pretende usar esta cadena de bloques para registrar los pasos que van dando los alumnos. Se genera un sistema de datos en los que se registran los logros que, posteriormente permitirá certificar el nivel de lengua de los alumnos.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL METAVERSO

Esta propuesta de innovación docente se ha dividido en tres fases. La primera de ellas el alumno lleva a cabo una fase de investigación previa. En la segunda, se desarrolla una actividad lúdica dentro del metaverso poniendo en marcha todos esos conocimientos. Finalmente, se lleva a cabo un proceso de evaluación que, finalmente, acredita el nivel del alumno.

3.1. Primera fase: el uso de la clase invertida y la guía del alumno

Esta primera fase se centra en un momento previo a la actividad en sí misma. Esta fase no formaría parte del metaverso, en tanto que se llevaría a cabo dentro de la propia aula. Consiste una investigación previa, donde el profesor se convierte en guía de los alumnos y les explica lo que tienen que hacer. Asimismo, proporciona nociones básicas de la lengua árabe a través de un método comunicativo.

Del mismo modo, esta primera fase es determinante para conocer el nivel de nuestro alumnado. Para ello, se deben tener en cuenta los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 26). Estos son:

d. Usuario básico: Se divide en A1 y A2. En el nivel A1, el alumno es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Por otro lado, en el nivel A2, es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.), es decir, comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales, así como también sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones

relacionadas con sus necesidades inmediatas. Del mismo modo, dentro del nivel A2, el alumno puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Por tanto, puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

e. Usuario independiente: Se divide en B1 y B2. El usuario de nivel B1 Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Asimismo, sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. De este modo, es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal, de manera que puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. En cuanto al usuario B2, es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización, por lo que puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Además de esto, puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

f. Usuario competente: Se divide en nivel C1 y C2. A través del nivel C1, el usuario es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Por esta razón, sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Así pues, puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para

fines sociales, académicos y profesionales. Por tanto, puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. En cuanto al usuario del nivel C2, es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Por este motivo, puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

3.2. Segunda fase: inmersión en el metaverso a través de la gamificación

Una vez delimitado el nivel, se les adentra en el metaverso. Para ello, se elabora un juego virtual, en el que el alumno puede entrar de manera individual o en grupo a poner en práctica sus conocimientos. El inicio del juego está delimitado por el nivel del alumnado con el fin de adaptarlo y ofrecer una oportunidad de aprendizaje adaptada al propio alumno.

Por otro lado, este juego incluye una novedad notoria. Se trata de la inclusión de personajes y periodos históricos relacionados con el mundo árabe. En este sentido, el alumno conecta los conocimientos lingüísticos con los conocimientos culturales de una forma mucho más dinámica.

El juego se divide en tres niveles que, a su vez, tiene una subdivisión de dos niveles cada uno. Estos niveles corresponden con los establecidos dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 26). En cada nivel, los alumnos se encontrarán en distintas épocas y tendrán que resolver diferentes pruebas de manera práctica y comunicativa, usando como lengua vehicular el árabe. Por tanto, a través del método comunicativo, el alumno tiene que desenvolverse de una forma natural, experimentando situaciones únicas que se han ido generando a través de los diferentes algoritmos del metaverso.

Con todo, la clasificación de los niveles quedaría de la siguiente manera:

A) Nivel inicial o básico

Nivel 1

El primer nivel dentro del nivel básico se corresponde con el A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. De este modo, en el momento en el alumno entra se encuentra con un compañero de viaje en esta primera etapa. El compañero será un compañero del Profeta Mahoma, con el que el alumno interactuará de una manera dinámica.

Una vez conocida la persona que le acompaña, accederán a cuatro salas diferentes en la que se irán resolviendo diferentes tareas. La primera de ellas se corresponde con la comprensión oral donde el alumnos deberá escuchar a su compañero un relato breve sobre la historia del Islam clásico. De este modo, el alumno deberá completar un cuestionario que evidencie que ha entendido a su interlocutor.

Completada esta sala, pasa a la siguiente que hace referencia a la producción oral. El alumno debe poder presentar correctamente y describir su entorno, así como comentarle al personaje donde vive y las personas que conoce. Por tanto, comienza a expresarse con claridad.

A continuación, pasan a otra sala donde el personaje le entrega una carta en la que le cuenta con una terminología básica lo que ocurrirá en el siguiente nivel. No obstante, antes de pasar el nivel 2, el alumno debe escribir un documento teniendo en cuenta lo que ha dicho el personaje.

Nivel 2

En este momento, el alumno conoce a los cuatro Califas Ortodoxos. Al igual que el nivel anterior, el alumno tiene que pasar cuatro fases en las que tendrá que desarrollar las cuatro destrezas de la lengua tal como se recoge en Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Asimismo, en este nivel, el alumno empezará a usar el sistema verbal árabe y diferenciará la oración nominal de la oración verbal. Del mismo modo, comenzará a distinguir entre pasado, presente y futuro.

En la primera fase, que se corresponde con la comprensión oral, los Califas se presentarán y dirán lo que harán en un futuro. Para ello, usarán

estructuras en perfectivo e imperfectivo, usando el presente con valor de futuro. En este contexto, el alumno debe prestar especial atención a lo que se va a encontrar, puesto que esta vez, en vez de realizar un cuestionario, tendrá que usar esta información en la siguiente fase.

Así, entramos en la siguiente fase, que se corresponde con la producción oral, el alumno deberá describir lo que ha vivido anteriormente y deberá relacionarlo con su propio aprendizaje. De este modo, a través de fórmulas sencillas, se analizará el uso de la lengua usando el pasado en árabe.

A continuación, el alumno entra en la tercera fase de comprensión escrita, donde el alumnos leerá los motivos de las primeras escisiones del Islam. Aparentemente, es un tema complejo. No obstante, está adaptado a la época, de manera que el vocabulario y la gramática será sencilla y ajustable. Dicho de otro modo, serán situaciones conocidas para el alumno que será capaz de entender y analizar.

Finalmente, en la cuarta fase, el alumno deberá resumir toda su experiencia con los califas e incluirla en una carta epistolar. Esta carta tendrá un formato sencillo y primará el uso del verbo trilítero en pasado. Asimismo, el alumno deberá relacionar toda esta experiencia con su presente. Para ello, deberá diferenciar de forma clara entre oración nominal y oración verbal.

B) Nivel medio o independiente

Este nivel tiene también una subdivisión entre dos niveles. Por ello, se corresponde con el nivel B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por esta razón, los alumnos tendrán la capacidad de utilizar la lengua árabe estándar de una manera mucho más fluida. Del mismo modo, en este contexto, los alumnos se encontrarán en dos periodos muy significativos para el mundo árabe. Conocerán el Califato Omeya de Damasco y el Califato Abbasí.

Nivel 1

A nivel cultural, el alumno se adentrará en pleno Califato Omeya. El compañero de viaje de esta primera parte será Muawiya ibn Abi Sufyan,

fundador del Califato Omeya, quien le mostrará la situación y les ayudará a realizar las diferentes tareas.

La primera fase corresponde con la comprensión escrita, donde el alumno leerá los motivos que llevó a la fundación del Califato Omeya. De este modo, se recoge todo lo aprendido anteriormente y el alumno empieza a completarlo a través de la lectura. Una vez leído el texto, el alumno deberá recordar y comprender lo que ha leído para hacer diferentes pruebas que le permitan pasar a la siguiente fase. Estas pruebas están relacionadas con la información del texto y el alumno debe sentirse parte de él.

La siguiente pase se produce automáticamente tras terminar las pruebas. Esta fase se refiere a la producción escrita y el alumno debe redactar diferentes documentos destinados a la sociedad y administración omeya, advirtiendo de lo que puede pasar en un futuro. Asimismo, deberá incluir su propuesta para intentar frenar la caída del Califato Omeya en beneficio del Califato Abbasí.

Una vez escritas estas cartas, en la siguiente fase el alumno deberá poner en marcha un proceso de comprensión oral, donde los diferentes ciudadanos de Damasco aportarán necesidades para cambiar toda la situación y evitar el fin del califato. El alumno deberá ir recogiendo lo que dicen los ciudadanos para poder analizarlo en la siguiente fase.

Así, en la última fase, el alumno deberá realizar un ejercicio de oratoria, donde diferentes personajes y ciudadanos de la época le irán haciendo preguntas que deberá responder. Pues, en esta fase, el alumno es un aliado de los Omeyas y su tarea es defenderlos. De este modo, deberá relatar su labor como miembro de los Omeyas y lo que ha realizado a lo largo de esta fase.

Nivel 2

Este nivel empieza con la caída de los Omeyas y el ascenso de los Abbasíes. De este modo, el alumno pasa a formar parte de la administración abbasí. El personaje principal de este nivel será Abu al-Abbas, fundador de esta dinastía.

En la primera fase, el alumno desarrollará la comprensión lectora. El alumno tiene varios textos donde se refleja la historia del Califato Abbasí. Al igual que en el nivel anterior, cada texto tendrá una serie de pruebas que el alumno debe superar antes de adentrarse en el siguiente nivel.

En la segunda fase, el alumno deberá hacer varios textos escritos en los que tendrá que aportar su punto de vista de una manera clara y detallada. De este modo, deberá usar estructura complejas en árabe. Estos textos que el alumno debe escribir, se conectan con los textos que acaba de leer y se corresponden con los mismos puntos gramaticales.

En la tercera fase, el alumno lleva a cabo una comprensión oral. Así, escuchará el discurso de varios califas y deberá resumirlo. Una vez que tenga estas ideas, deberá completar una serie de acertijos que le permitirán acceder a la siguiente fase.

La última fase se corresponde con la producción oral. En este caso, se trata de una conversación que Abu al-Abbas deberá explicarle todo lo que ha hecho a lo largo de todo este proceso y cómo deberá afrontar el futuro, mientras Abu al-Abbas añadirá sus puntos de vista. En cualquier caso, en esta conversación el alumno debe advertir lo que pasará en un futuro y tratar de solucionarlo para que el califato no termine desgastándose.

C) Nivel avanzado o competente

Para este nivel avanzado, el alumno debe poder entender textos más extensos, así como también la complejidad de la lengua es mayor. Además de esto, se produce un salto en el tiempo a nivel cultural. En este contexto, se pasa al periodo de la Nahda y se termina con la Primavera Árabe. El caso de iniciar con la Nahda es porque este periodo fue bastante significativo, en tanto que supuso el despertar y la toma de consciencia de la cultura árabe en sí, tras la llegada del Imperio Otomano. Por otro lado, el salto a la Primavera Árabe se ha tenido en cuenta porque ha sido una de los acontecimientos que ha definido las líneas del mundo árabe actual.

Nivel 1

El alumno conoce a Muhammad Ali y las necesidades de cambio. Aprenderá los cambios en los géneros literarios, así como la presencia de otras lenguas europeas. Por tanto, el alumno podrá conocer la presencia de extranjerismos en la lengua árabe.

La primera fase se centra en la producción escrita. El alumno debe realizar dos artículos de opinión, en los que muestre diferentes puntos de vista. Estos artículos deben estar dirigidos a un periódico y deben incluir diferentes perspectivas personales del alumno. En el primero de ellos, el alumno debe mostrar la necesidad de cambio promovida por el movimiento de la Nahda y promover la arabidad. Por otro lado, el siguiente debe analizar la presencia europea en la zona.

Así pues, todas estas ideas deben recogerse en la segunda fase. Se trata de la comprensión lectora y el alumno deberá leer en árabe el texto de Napoleón en Egipto y relacionarlo con todo lo que se va a ir encontrando. Además de esto, deberá leer el texto de al-Afgani mostrando las necesidades de mantenerse firmes ante tanta modernidad. Tras realizar esto, el alumno deberá pasar diferentes pruebas en las que se muestre la comprensión de los textos. Asimismo, deberá tomar partido de una manera autónoma.

La tercera fase corresponde con la producción oral. El alumno deberá arengar a la sociedad para evitar el proceso de colonización por parte de las potencias europeas. Se presenta como un ciudadano del futuro y deberá comentar lo que pasará posteriormente.

De este modo, la tercera fase se conecta directamente con la cuarta fase, donde los diferentes personajes le revocarán todo lo que está diciendo aportando sus ideas adaptadas a la época. Así, el alumno debe comprender a los distintos personajes que hablan y argumentar la respuesta.

Nivel 2

Este último nivel se corresponde con el desarrollo de la Primavera Árabe. A diferencia de los niveles anteriores, el alumno se encontrará con diferentes activistas, pero también con diferentes presidentes que se niegan a marcharse en un principio.

La primera fase será la comprensión oral. En este primer momento, el alumno conoce a diferentes activistas que le entregan diferentes textos con diferentes propuestas. El alumno deberá leerlas y entenderlas.

En este caso, el alumno no tendrá que realizar diferentes pruebas, sino que directamente se conecta con la segunda fase. Así pues, el alumno se convierte en un activista más y tiene que resumir las propuestas y elaborar las suyas propias para posteriormente tratar de convencer a los presidentes.

De este modo, la segunda fase se conecta también con la tercera fase. En este contexto, tras realizar diferentes propuestas, el alumno deberá entrevistarse con el presidente tunecino (Ben Ali), el presidente egipcio (Mubarak), el presidente libio (Gadafi) y el presidente sirio (Bashar al-Asad). El alumno deberá conseguir que los presidentes se marchen del país y se inicie un proceso democrático.

Así, entramos en la cuarta fase, donde se marchan todos, menos Bashar al-Asad. Este presidente realizará una propuesta de reformas que traten de revocar el discurso del alumno. En este sentido, el alumno debe prestar atención a lo que dice el presidente sirio con el fin de detectar aquello que no es cierto y queda en el olvido.

3.3 Evaluación y sistema de blockchain

El sistema tradicional de el aprendizaje de lenguas se basa en una evaluación de cada una de las destrezas de una manera independiente. Dependiendo la lengua y el sistema, se encuentran diferentes mediciones. En cualquier caso, todas ellas conllevan la realización de diferentes exámenes que, por lo general, crean ansiedad a los alumnos e impiden ver un nivel real.

Por todo ello, dentro de esta propuesta de innovación docente, se busca acabar con la ansiedad y promover la motivación. Por esta razón, no existe un examen, sino que se hace a través de una cadena de bloques. Tal como se ha observado, este sistema de gamificación tiene tres niveles que se dividen en dos y estos, a su vez, se dividen en cuatro. Así, se aprecia el aprendizaje de todas las destrezas.

No obstante, la evaluación es continua y en bloques. Así pues, los alumnos no pueden cambiar de fase ni de nivel a menos que hayan completado todos los bloques. En este contexto, se genera una estructura de datos que va almacenando y clasificando en bloques todo lo que va haciendo el alumno. De este modo, si hay algo que no se ha completado correctamente, el alumno no puede pasar al siguiente nivel.

Además de todo esto, cada paso de nivel, el alumno recibirá una medalla. Habrá seis medallas plateadas y tres doradas. Cada medalla plateada corresponde a uno de los subniveles, mientras que las medallas doradas corresponden a cada uno de los tres niveles. En este sentido, se irá acreditando cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Con todo, la novedad reside en que los datos del alumno se quedan almacenados en este sistema de bloques. Por tanto, el alumno puede hacerlo a su ritmo y no tiene que hacerlo todo seguido. Dicho de otro modo, la temporalidad depende de las necesidades del alumnado.

4. RESULTADOS

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el uso de la clase invertida es fundamental. El alumno antes de adentrarse en el metaverso debe conocer los periodos históricos y culturales en los que va adentrarse. Asimismo, al tratarse de un caso práctico, el alumno debe estudiar el uso de la gramática de manera autónoma, a través de las directrices del profesor.

En este contexto, cada alumno puede aprender a su ritmo, ya que el profesor se convierte en una simple guía que ayuda al alumno y lo convierte en el centro del aprendizaje. Por todo ello, el aprendizaje es inclusivo y no discrimina a ningún alumno, sino que depende del nivel de cada uno para adentrarse en un punto u otro.

Por otro lado, el proceso de gamificación es una forma de comprometer al alumno. Éste se siente parte del proceso, por lo que se elimina la ansiedad y se favorece la motivación. Una de las lacras de la enseñanza de lenguas, es la falta de participación, debido a que muchas veces los

alumnos tienen miedo al fracaso y a no hacer las cosas bien. Así, este sistema rompe con todo ello y abre la puerta a perder el miedo a hablar en grupo, puesto que la actividad puede realizarse de forma individual o en grupo. Por este motivo, promueve la interacción y la participación de una forma mucho más dinámica.

Además de todo esto, el aprendizaje se convierte en una experiencia vital. Al adentrarse en la realidad virtual, el alumno usa todo lo tiene para superar las diferentes fases. Por esta razón, no se trata de un aprendizaje en el que se manejan una serie de conceptos, sino que es algo mucho más profundo. El alumno nota el aprendizaje como algo intrínseco, por lo que la experiencia se vuelve placentera, haciendo que todos esos conocimientos permanezcan y no se olviden con facilidad.

En este sentido, el sistema de evaluación es adecuado, en tanto que consiste en recoger todo lo que hace el alumno de manera conjunta. Dicho de otro modo, el alumno no tiene que someterse a un examen imposible en el que los nervios pueden traicionarle. Se pretende mostrar un nivel real basado en las destrezas y tareas que es capaz de desbloquear el alumno.

Con todo, la certificación es más real que lo que tenemos hasta ahora. Es más, al hacerse dentro del metaverso, la certificación de idiomas tiende a tener un valor universal. Este hecho conlleva a que el alumnado no tenga que sacarse diferentes certificados alrededor del mundo para poder acreditar su nivel de lengua árabe.

5. CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones de este trabajo, se puede decir que es aplicable a todas las lenguas. Se ha pretendido desarrollar una investigación basada en la innovación docente, según la cual se pueda adaptar una medición real.

Asimismo, está adaptada a la situación actual. Dicho de otro modo, en los últimos años, el aprendizaje de lenguas se ha visto truncado por la presencia de la virtualidad. Hemos vivido una pandemia en la que hemos estado encerrados, así como también nuestras capacidades de viajar se

han visto copadas. Por tanto, la utilización del metaverso permite romper esas barreras y promover el espacio virtual como alternativa.

No obstante, hay que aclarar que el metaverso como tal no existe, sino que, en la actualidad, estamos ante un protometaverso. De este modo, estamos hablando de una realidad virtual que se irá solidificando con el metaverso. Por todo ello, esta actividad está adaptada a la actualidad y debería realizarse con gafas VR. En cualquier caso, no puede descartarse que un futuro no muy lejano, las gafas serán cambiadas por los trajes hápticos, haciendo la experiencia mucho más real.

6. REFERENCIAS

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. SM.

Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1, 89-112.

Diggelen, M. V . (2012). "Principles of gamification". YouTube [vídeo]. Recuperado el 23 de marzo de 2022, de https://www.youtube.com/watch?v=Peqh-EBm1Fk

García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://hdl.handle.net/10334/4019

Hayes, A. (2022). What is a blockchain? Investopedia. Recuperado el 24 de junio de 2022 de, https://www.investopedia.com/terms/b/blockchain.asp

Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 18 de junio de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de http://bit.ly/2kwrNel

Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En Ruth S. Contreras Espinosa y Jose Luis Eguia (2016): Gamificación en aulas universitarias. Bellaterra : Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.

Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.

Torres-Toukomidis, A., & Romero-Rodríguez, L. (2018) Aprender jugando. La gamificación en el aula. En R. García-Ruíz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres Educar para los Nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. ABYAYALA: Universidad Politécnica Salesiana.

Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

ENCOURAGING STUDENT AUTONOMY IN EFL AND ESP SPEAKING PRACTICE: FLIP AND ANCHOR

KAREN JACOB
University of the Balearic Islands

YOLANDA JOY CALVO BENZIES
University of the Balearic Islands

1. INTRODUCTION[88]

It is a common complaint that spoken skills have traditionally received less attention in foreign language (FL) classes in Spain in comparison to written skills, vocabulary, or grammar (Alonso, 2014; Calvo, 2016; Hornero et al., 2013). Consequently, many Spanish learners of English suffer from anxiety and de-motivation due to a lack of confidence when speaking the foreign language (Horwitz et al., 1986; Martínez-Asís, 2004).

Far from improving this debilitating situation, the COVID-19 pandemic has hindered the accomplishment of spoken tasks in class even more. In our particular case, language teachers at the University of the Balearic Islands (UIB) faced three different scenarios during the pandemic. Firstly, when the teaching was 100% online, our students rarely switched on their cameras or volunteered to speak in English on the online platform being used. Furthermore, when we divided our students into groups on Zoom or BBCollaborate to practise speaking, it was difficult to control whether they were talking in English or using their native language(s), namely Spanish and/or Catalan (the Majorcan variety).

[88] This study is part of a teaching innovation project called Desarrollo de las competencias en expresión oral y vocabulario específico en inglés a través de la plataforma Anchor, which is funded by the Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE, UIB; Grant PID212252).

Secondly, in hybrid teaching methodologies—which entailed approximately half of the students following the class online and the rest of them receiving traditional face-to-face lessons on campus—, devoting time to speaking became even more time-consuming as we had to constantly repeat what the in-class students said since the online learners could not hear them; furthermore, the students and/or ourselves sometimes suffered technical problems causing delays. Finally, on return to the classroom for an exclusive face-to-face teaching methodology, we had to follow some social measures which made it difficult for the students to form groups to do speaking tasks and for the teacher to move around the classroom to offer personalised feedback and help as in pre-pandemic times.

One direct consequence was the necessity to find alternative ways of motivating FL students to autonomously enhance their speaking skills outside their university lessons; in other words, we needed to encourage learners to use different tools which could help them develop their spoken skills without the direct help of a teacher.

We should also consider that today's students are digitally literate, which implies the necessity to incorporate digital teaching methodologies into our classes in order to maintain students' interest in the learning process (Budiarta et al., 2020). We are no longer teaching millennials (also referred to as digital natives—cf. Prensky, 2001), but we are teaching generation Z (Gen Z)—the generation of people marked by the Internet and this has affected the way they receive and obtain information (Harmanto, 2013).

Due to the lack of oral practice contexts during the Covid-19 pandemic, teachers had to be creative and innovative when providing speaking opportunities for their students as acknowledged by the rise in academic articles that suggest using online communication tools such as podcasts or video-blogging to enhance speaking (see Keddie, 2014). In addition, some academics believe that these tools lower students' levels of anxiety in the oral skill (Mango, 2021; Muslimin et al., 2022; Tuyet & Khang, 2020). This is important since one of the principal problems that hampers oral production is frequently due to anxiety.

The majority of academic articles on the usage of videos in an FL setting concentrate on their passive use, such as watching videos prepared by a teacher or an educational video. Many teachers report using videos as an instrumental tool within the Flipped Classroom methodology (Mehring, 2016) or for teaching something specific such as grammatical constructions (Kamelia, 2019) or even culture to FL beginners (Herron et al., 2019). Nevertheless, more literature dealing with student-created videos is now appearing. In a small-scale study in Taiwan, Shih (2010) used video-blogging in an ESP course. He noticed that with peer and instructor feedback, students were able to improve their presentations, not only in grammar and pronunciation, but replaying their videos helped them to recognise other areas that needed improving, such as the use of gestures and facial expression. Cowie and Sakui (2021) also stress the importance of using student-created videos to enhance and redefine the language-learning process, taking their use from the passive 'watching' to the active 'creation' of a video.

Podcasts, as a tool for language learning, have also been proposed by a number of scholars. Since the early 2000s, they have become popular as they can be downloaded and listened to anywhere and anytime, thus making them the perfect option for our gen Z students who are constantly connected to their mobile devices (Panagiotidis, 2021). Nevertheless, as some researchers found, students still have problems with some tools and so if we introduce these into our classrooms, we should make sure that learners are provided with ample training beforehand and plenty of support during the activity (Phillips, 2017). A number of researchers found that although their students professed to being fairly tech-savvy, when they were told they were going to create a podcast, their initial reactions were of insecurity and anxiety (Kemp et al., 2011; Phillips, 2017).

The majority of research on the use of podcasts in the language classroom dwells on the use of material that is available online or that has been specifically created by the teacher. However, an important part of language learning is that students feel motivated to create their own materials, thus promoting language learning autonomy (Rosell-Aguilar, 2007), so it makes sense to create activities for students that encourage

them to produce their own podcasts (Phillips, 2017). Less confident students or those who are reluctant to use English in class have ample time to prepare their podcast at their own pace. As Phillips remarks "anxiety, which is all too common in real-time interaction in a foreign language, can then be reduced, and student confidence can be boosted, which ultimately enhances the overall learning experience" (2017. p. 160).

In this chapter we will present some of the alternative tools used in our English classes during the pandemic: Anchor and Flip (previously known as Flipgrid). To our knowledge, Flip is beginning to earn a place in the literature on the use of online video-mediated tools but there are few academic articles on the creation of podcasts by FL learners themselves, and more importantly, there is a lack of pedagogic insights into the types of activities that can be explored with students for either of the tools we will be presenting.

This chapter is organised as follows: in section 2, we will state the main aims. Afterwards, in section 3, we will describe the main characteristics and functions of both Anchor and Flip in depth. In section 4, we will explain how we incorporated the aforementioned tools in some EFL and ESP university subjects to help students develop their spoken skills outside the classroom. Finally, in the last two sections, we will discuss our most important findings and draw some conclusions.

2. OBJECTIVES

This chapter will revolve around the possibilities of using Anchor and Flip with English learners to help develop spoken skills. We opted for using both tools because, although they both allow students to orally record themselves, they are also slightly different from each other since the interventions produced on Anchor are in audio/podcast format whereas Flip is based on the recording of videos.

Our objectives are threefold:

1. To describe and compare the characteristics and possibilities of Anchor and Flip.

2. To describe activities that have been carried out during the pandemic to enhance our university students´ speaking skills, more specifically within the degrees of Tourism, English Studies and Primary Education at the UIB.
3. To briefly outline students´ general attitudes towards these tools according to their answers in an opinion-based questionnaire (for Anchor) and in class observations and discussions (for Flip).

3. METHODOLOGY

3.1. ANCHOR: CHARACTERISTICS AND POSSIBILITIES

Anchor is a tool for creating, editing and sharing podcasts. It is available in two versions—website and mobile app—which can be easily downloaded on Play Store. Both versions are automatically updated, i.e., if one person records an intervention on the website and another one does so on the mobile app, the recordings will automatically appear in both platforms after the changes have been inserted and saved. One of the fundamental advantages of Anchor—in contrast to other instant messaging (IM) tools like WhatsApp— is the fact that users within a particular group do not have to share their telephone number with each other, just the email address and password used to create the account.

Other benefits of Anchor include the following:

- It is flexible as it allows users to change the order of their interventions as frequently as needed. This flexibility therefore grants one the possibility of recording several—or all—their interventions at once and afterwards dragging them upwards or downwards to the right position.

- Each intervention can be edited individually; more specifically, one can re-record or eliminate each intervention separately as well as introduce new transitions before or after.

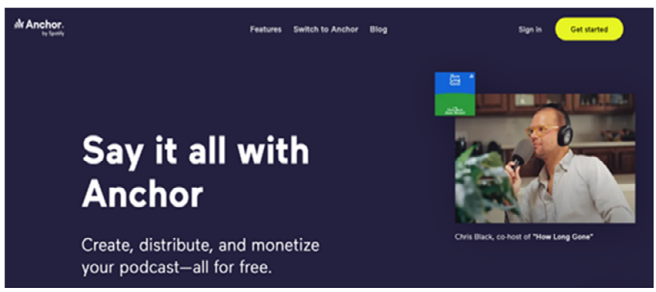
- Meeting up in person with each other is not necessary to record the podcasts, therefore saving time.

In the next sections, we will outline the main characteristics and steps to follow within each platform—website and mobile app.

3.1.1. Website version

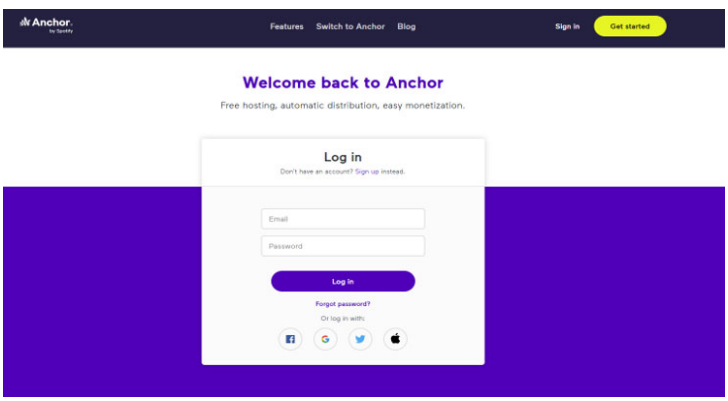
Access the website https://anchor.fm (figure 1) and create an account by clicking on "getting started"; all group members will need to use the same account so that they can log in to add, edit or eliminate any content (see figure 2).

FIGURE 1. Signing up on the website version



Source: anchor.fm

FIGURE 2. *Logging in via the website version*



Source: anchor.fm

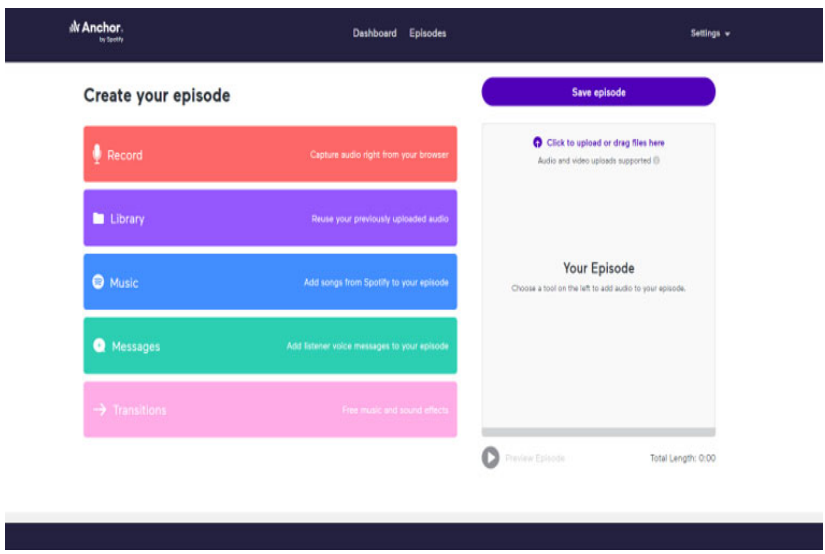
To continue, press on "create your episode". Each episode represents the whole podcast, i.e., if a group of students are recording different

interventions for their final podcast, all their answers should be recorded within the same episode rather than creating different episodes for each intervention.

Within this link, one can find several functions (see figure 3 below), the most important ones in our context being:

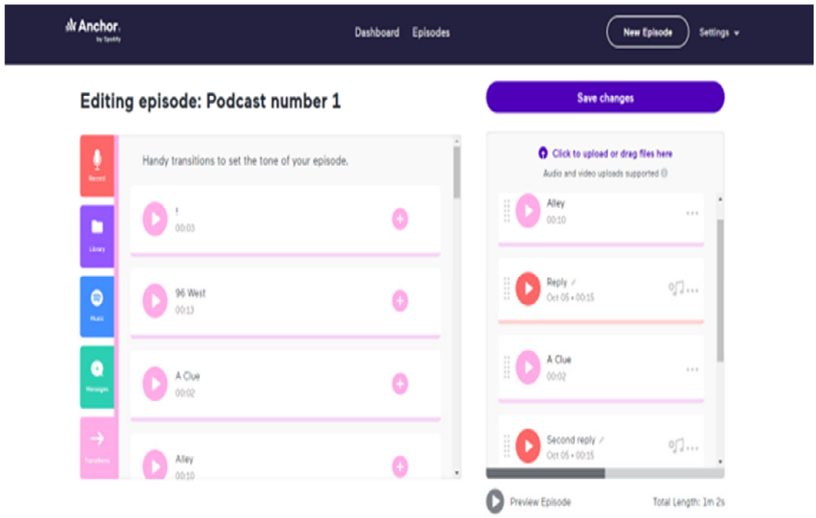
- Record: To record an intervention.
- Library: To upload a previously recorded podcast.
- Music: To add some music extracted from Spotify.
- Transitions: To insert a transition, i.e, a sound effect available on Anchor; most transitions introduce a more realistic component to the podcast. Some examples are telephones ringing, popcorn bursting or cows mooing (figure 4).

FIGURE 3. *Main menu with functions (website version)*



Source: anchor.fm

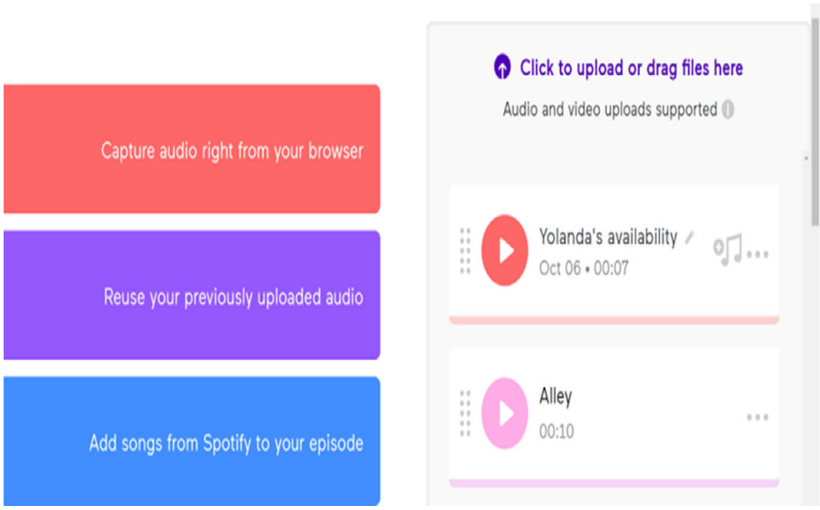
FIGURE 4. *Example of some episode interventions and transitions (website version)*



Source: Author 2´s private Anchor website account

Clicking on the "three dots" that appear on the right-hand side of an intervention will let you: a) edit that specific audio, b) download that message as a separate file and, c) delete that particular intervention without changing any of the others. Moreover, pressing on the musical note symbol will permit users to add some background music. If you press on the ten dots situated on the left-hand side of a transition or an intervention, you can move that file upwards or downwards to relocate it (figure 5).

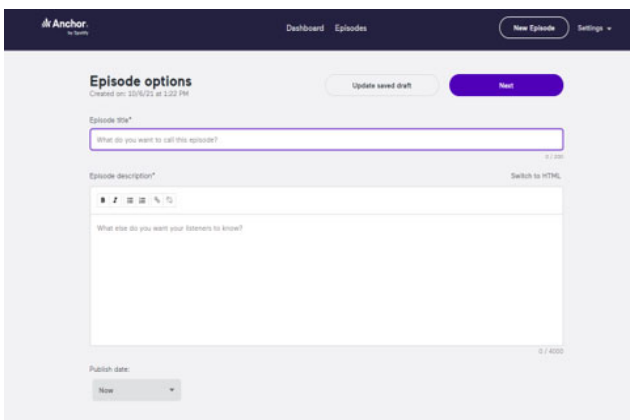
FIGURE 5. *Buttons to edit a separate file and to relocate an intervention on the website version*



Source: Author 2´s private Anchor website account

Once all the interventions have been inserted, press on "save changes". This will take you to another screen where you give the podcast a title and an optional description of its content (see figure 6).

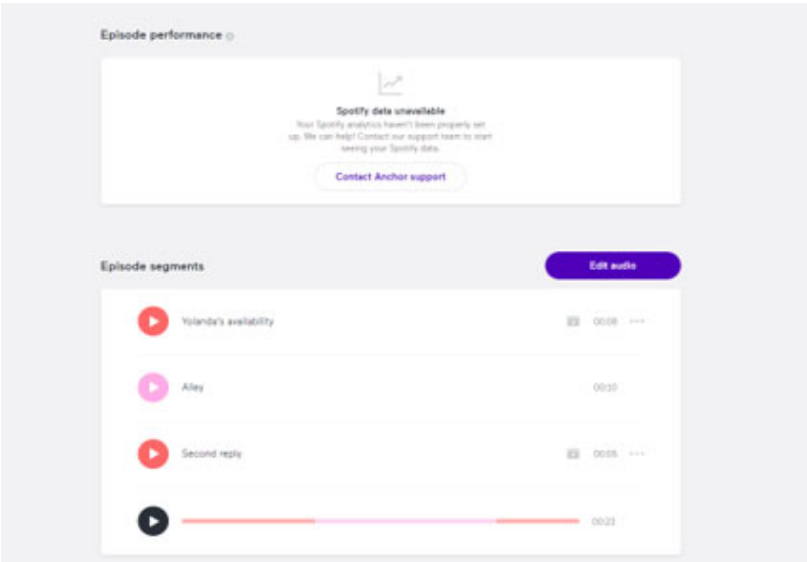
FIGURE 6. *Inserting the title and description of an episode on the website version*



Source: anchor.fm

Finally, you have the option of saving the podcast as a draft or publishing the final version so that other Anchor users can listen to it. Podcasts saved as draft versions can easily be re-edited by simply clicking on the "edit audio" button (see figure 7); additionally, the complete podcast can be downloaded at any time by pressing on the black triangle that appears at the end of the draft version as in figure 7.

FIGURE 7. *Saving the podcast as a draft or making it public (website version)*



Source: Author 2´s private Anchor website account

3.1.2. Mobile version

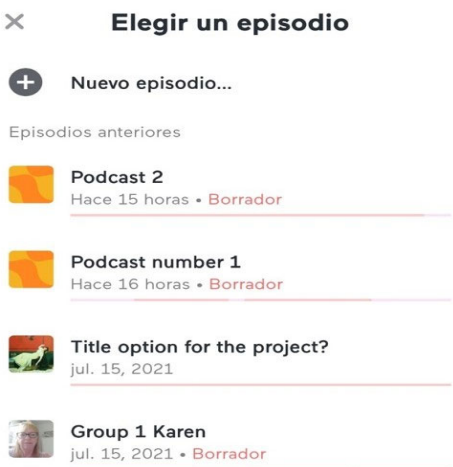
The first time you open the mobile app, you need to register. Once you have signed up, you log in with your email address and the password chosen (figure 8).

FIGURE 8. *Signing up and logging in (mobile version)*

Source: Anchor mobile app

The next step is to create a new episode—the space where you will record all the interventions/parts for a particular podcast—or select a previously created episode such as "podcast 2", "podcast number 1", "title option for the project" or "Group 1 Karen" in figure 9.

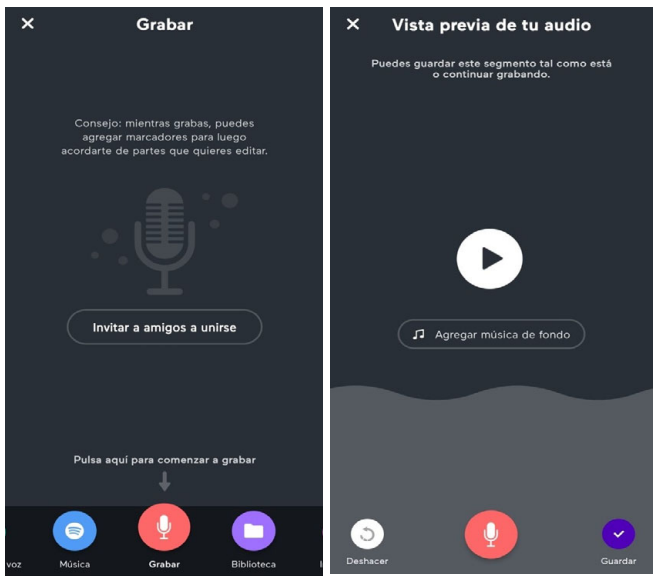
FIGURE 9. *Creating a new episode or opening a previous one*



Source: Author 2´s private Anchor mobile app account

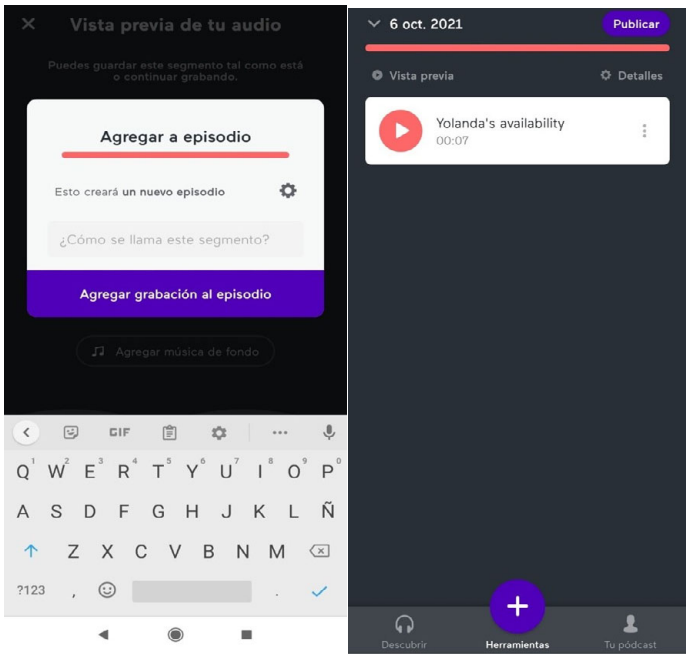
Once inside an episode, click on the red “record” button (cf. figure 10). Moreover, as in the website model, we can insert songs or transitions using the corresponding buttons placed at the bottom of the screen; all the resources selected will automatically be saved within the episode and, if necessary, you would simply have to drag them upwards or downwards to the correct position within the podcast. When you have finished recording a particular message, you can listen to it and if satisfied, press the “save” button so it will be added to your podcast (see figure 10).

FIGURE 10. *Main functions within an episode (mobile version)*



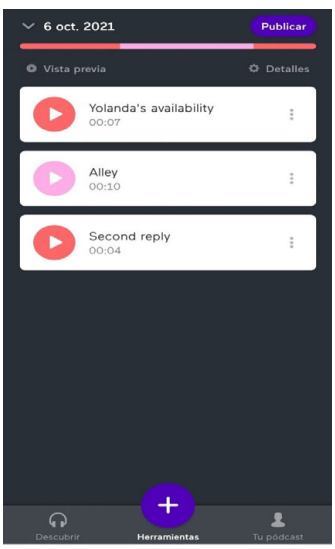
Give each intervention a title within the episode so as to locate them afterwards (see figure 11 for an example of an intervention titled “Yolanda´s availability”). Figure 12 contains an example of how an episode looks after inserting different interventions, transitions, etc.

FIGURE 11. *Giving interventions a title in the mobile version*



Source: Author 2´s private Anchor mobile app account

FIGURE 12. *Example of an episode with recordings and transitions inserted (mobile version)*

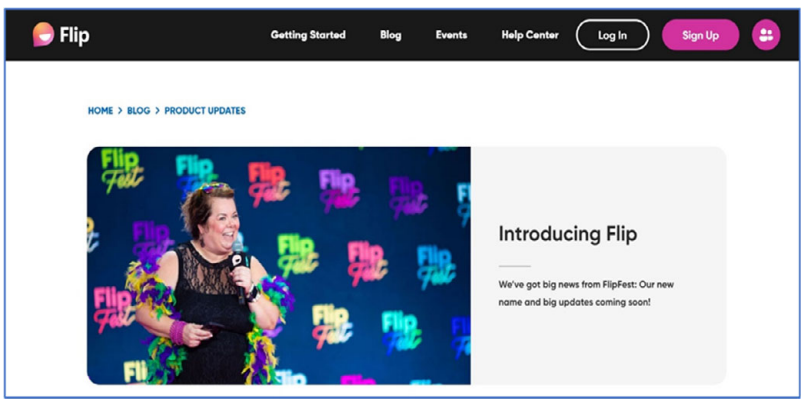


Source: Author 2´s private Anchor mobile app account

3.2. Flip: characteristics and possibilities

Flip is a free video application that can be used to create short videos from 30 seconds to 10 minutes long (https://info.flip.com/). The teacher can create activities and provide students with codes directly linked to the activity which can be accessed via the web page or the app on their smartphone. Students can record their videos directly, making them private or available to the group. Recording is as simple as pressing the red button to begin and then again to finish the video. If a student is not happy, they can start again. Students can add background music and/or special effects to their video if they so wish. They may choose a different backdrop, add stickers and drawings if they so wish. Once they have accepted the video for uploading they can take a selfie or upload a photo to accompany the video. To open an account, students just need a Google or Microsoft email account. The web page includes a number of videos to get newcomers started (figure 13).

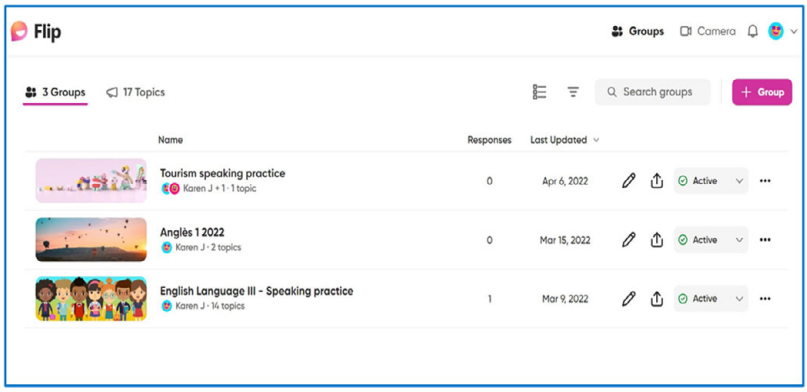
FIGURE 13. *Flip homepage*



Source: info.flip.com

Figure 14 shows the different groups (or grids) for one particular teacher and the number of topics (activities) for each group.

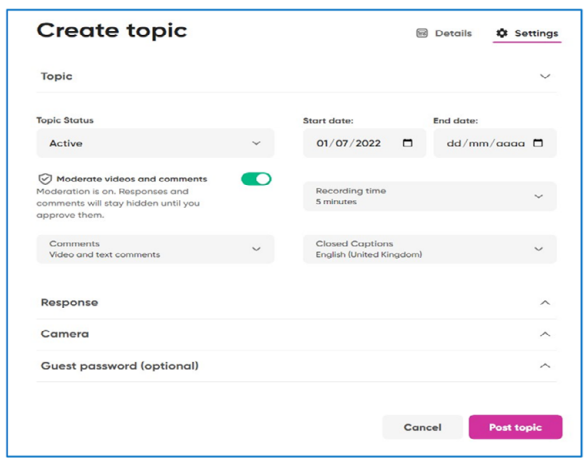
FIGURE 14. *Overview of groups (grids)*



Source: Author 1´s private account page at flip.com

As can be observed in figure 15, there are a number of useful characteristics that the teacher can use when setting up an activity. A start date and/or due date can be added, along with the maximum duration of the video. The teacher can also download the videos, especially convenient if they are for exam work. The teacher can also control the type of comments students make if the videos are available for the whole group—this includes allowing written or oral comments, or the possibility of giving a 'like'.

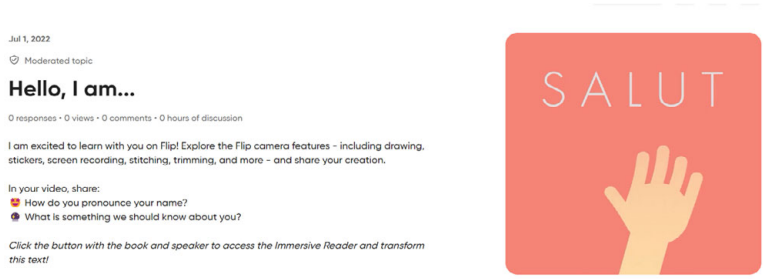
FIGURE 15. *Settings*



Source: Author 1´s private account page at flip.com

When you create a new group or grid, there is a predetermined activity called *Hello* (figure 16). It is an excellent starter activity, especially as an ice-breaker when the students are new. It gives some simple instructions that can be changed to adapt to the group. The teacher can also record a video as an example of the assignment, which is a convenient way to present themselves to the group.

FIGURE 16. *Introductory activity 'hello'*



Source: info.flip.com

Another helpful characteristic for FL students is the immersive reader option. This automatically transforms the audio to text which allows the students to look at what they have said in more detail, thus permitting a closer evaluation of any mistakes they may have made.

All in all, there are many advantages for using the Flip platform, a few of which we will detail below:

- It encourages all students to practise their speaking in a relaxed atmosphere since it is very user-friendly. Students open the app on their phone and record their video at the press of a button, very much like Instagram or Tik-Tok, two of the most used apps with the Gen Z generation nowadays. Students are able to press 'like' for example, thus keeping everything informal and gamifying the learning experience.

- Teachers are able to give verbal (video) or written feedback directly to the student via the platform or app. This means that a teacher can comment on very specific problems that the student may have in private, thus reducing the possibility of

failure due to anxiety. It also lets the student know that they have the support of the teacher throughout the learning process and they are not just a voiceless face.

- The use of Flip allows the teacher to keep an eye on 'low visibility' students: that is, students who may not participate in class for various reasons. Students are often afraid to speak out in the oral class sessions due to low self-esteem—they either do not know what to say, do not know how to say something correctly or they feel that what they have to say is not important or pertinent to the topic under discussion. We are, in this case, giving the 'quiet' ones a voice.
- Students are able to watch and comment on Flip videos created by people all over the world on a wide variety of topics. This way they can watch short videos on topics that hold their interest and join in any discussions about them, thus building up new vocabulary and fortifying their knowledge of grammatical structures in context.
- Last but not least, Flip encourages autonomous learning. Students learn to take responsibility for their learning process by checking their videos with the feedback received in order to learn and improve from their mistakes.

4. RESULTS. ADAPTING ANCHOR AND FLIP TO UNIVERSITY LANGUAGE CLASSES

In the following sections we will describe how we used Anchor and Flip in some of our EFL and ESP subjects during the pandemic to enhance the practicing of student-led speaking tasks outside the classroom.

4.1. Using Anchor within the Degree of Tourism[89]

Anchor was used in the subject English 3 within the BA in Tourism and Hospitality at the UIB during the academic year 2021-2022. English 3 is a third-year obligatory instrumental ESP course in which spoken skills play an important role; more specifically, 50% of the students´ final grade is based on two oral tasks: an individual job interview simulation and the recording of a business meeting video in groups in which they have to decide the theme and design of a stand to take to several tourist fairs.[90] Regarding the latter, the students normally autonomously record their 20-25-minute videos outside the classroom and hand them in at the end of the semester. Nevertheless, with this project, we offered them a more continuous type of assessment by giving them the chance to pre-record some scenes in podcast format and receive specific feedback to improve their command of English before handing in the final video. More particularly, we encouraged our students to make short podcasts for the following business meeting video scenes:

- Preliminary arrangements in order to set a date and time for the meeting to take place.
- Small talk among two or three members before entering the official meeting.
- Opening the meeting: welcome the participants, introduce new members, report apologies, state the main aim of the meeting, summarize the main agenda items…
- Choose between: 1) suggesting and deciding the theme for the stand or, 2) discussing one's regional identity.

---

[89] The experience to be described in this section is part of an ongoing teaching innovation project called *Desarrollo de las competencias en expresión oral y vocabulario específico en inglés a través de Anchor*, which is funded by the *Intsitut de Recerca e Innovació Educativa* (IRIE, UIB; Grant PID212252).

[90] This task has been adapted from Walker and Harding (2009, p. 15); see Calvo-Benzies (2020) for more information on the business meeting video project.

– A section to negotiate the flight, accommodation, or stand design prices and conditions with a supplier.

– The AOB agenda item part.

Specific instructions were given for each of the mini-podcasts (see figure 17 below for an example).

FIGURE 17. *Instructions given to students to complete podcast number 4.*

Scene 4: negotiating with a supplier

People who should intervene:

- **The financial and development representatives.**

Context: the financial representative should have a conversation with a supplier to negotiate prices and conditions. The development representative acts as the supplier in this scene.

Requirements: You should choose what exactly you are going to negotiate:

- Option A: The prices for the flights + accommodation during the fairs.
- Option B: The pieces of furniture you want to use on your stand (look at page 111).
- Materials which can help you: pages 101, 102, 103, 104, reading 3 and listening 3 (page 107) + listening 4 (pages 107, 108).

Whichever option you choose, there should be some disagreements / bargaining between you).

Source: Our own creation

At the end of the project implementation, we asked our English 3 students (21 participants in total) to fill out an opinion-based questionnaire to analyse their attitudes towards Anchor, the feedback received, the podcasts recorded, etc.[91] In general lines, almost all of their views were positive since between 80-90% of the students surveyed stated/believed that: a) Anchor is easy to use, b) it is a useful tool for practising foreign languages, c) it offers many advantages: 1) the fact that they do not have to follow a specific recording order, that is, one can record several of their interventions at the same time and then simply collocate them in the right position; and 2) the fact that they did not have to re-record all their interventions, only those in which their teachers had found serious language

[91] The results of this opinion-based study will be published shortly (cf. Calvo-Benzies (in press).

mistakes or had suggested ways of improving the content—, d) they have learnt a lot about business meetings and will re-use a lot of the vocabulary learnt in the subject in their future professional lives, e) the project helped them work more autonomously, f) they practised their spoken skills more than they would have in their face-to-face lessons at university, g) the project was a way of connecting the theoretical notions explained in class with real practical examples, by putting the vocabulary learnt into real contexts, h) the final video process was easier for them since they had already practised some of the scenes in podcast format, i) the project enhanced teamwork, something really important within the tourism field, j) they rated the feedback received as useful, exhaustive and believe it helped them improve their English, k) they feel they have improved their spoken skills as well as their phonological, lexical and grammatical competences, l) they would like to do similar activities again in their ESP classes and, most importantly, m) they felt more motivated to learn English during the implementation of this project.

Moreover, this tool was also useful for helping Tourism ESP students improve their spoken skills and overcome some pronunciation mistakes made in crucial words within the tourism and hotel management world such as *hotel, customer, competitors, manager, islands* or *service*.

4.2. Using flip within the degrees of English studies and primary school education

During the Covid-19 pandemic, Flip was used with students studying EFL in two degree courses at the University of the Balearic Islands, a Bachelor degree in English Studies and a Bachelor degree in Primary School Education. In both degree courses it became a viable way for students to practise their spoken English through a variety of activities. Due to the difficulty in having face-to-face exams, Flip was also used successfully for students to do their final speaking exams. They were given a topic randomly and then they had 30 minutes to prepare a 5-minute presentation on the topic. Since they were already comfortable using the Flip platform, they were able to talk at ease in front of the camera. Once classes were back to being face-to-face, Flip continued to be an integral part of the classroom dynamics due to its versatility.

Teachers could create activities for homework, activities to be done individually (private) or in groups (individual activities that could be seen and commented on by the rest of the group), and oral exam practice sessions, to name but a few.

Many of the activities were optional but a high number of students used the Flip app for extra practice. Some of the popular activities were ones that gave them freedom to talk on any subject they liked, such as recommending a book, film or TV series or giving more information on a topic that was discussed or a video seen in class.

The types of activities that can be done using Flip are endless. Students can:

- be asked to give feedback on a topic that has been discussed in class;
- read an excerpt from a text in their coursebook;
- tell their classmates about a book, a film, a series, a concert, a video game, etc., that they have seen or played recently;
- create a video blog (Vlog) and ask their classmates to comment on it;
- give their reaction/opinion on a recent event/piece of news, etc.;
- read out the answers to a grammar exercise or the comprehension questions to a reading;
- talk about someone/something and their classmates have to guess what is being described;
- use the video to ask about something that has not been understood in class—the teacher or a classmate may be able to help;
- use it for presentations and presentation practice;
- do a group storytelling activity where one student starts and others answer by continuing the story, etc.;
- have class or small group debates.

In class discussions, students were positive about the experience. Some students said that initially they did not think they would like talking into a camera but after the activities, they agreed that they had been helpful. By studying the videos, one could see a definite progression in the weaker students: they started off with little to say and seemed embarrassed in front of the camera. However, the final videos showed they were much more relaxed and more fluid in their interventions. They were not worrying about their grammar being perfect, or if what they were saying was the correct answer, they were simply 'chatting' to the camera.

Students were also happy that the app or computer version was user-friendly, one thing that they all appeared to appreciate. A majority of students mentioned that it made things very easy as they could use the app anywhere, and they often chose a spot in the garden where they could sit and chat in quiet and comfortable surroundings, making the activity more natural and communicative.

Naturally, there were some students who did not feel comfortable using the app and said they much preferred face-to-face conversation, but these were few and far between.

5. DISCUSSION

As mentioned in the introduction, although nowadays most students are digital literate from a young age and easily learn how to use new technological tools, some studies like Phillips (2017) have also found that teachers still need to provide explanations and instructions to help them with the tool mechanics. In our case, although we explained Anchor and Flip to the students, some students still had problems completing the activities. Therefore, here are a series of tips for future teachers who decide to use these resources in their classes.

Concerning Anchor, it is important to stress the following:

- All the interventions within a podcast should be recorded within the same "episode".

- Only click on the “publish” button if the podcast is completely finished and edited.
- Publishing one´s podcast is not compulsory. If they only want the teacher and/or other classmates to listen to it, keep it saved as a draft.
- Publishing one´s podcast means it becomes public and any Anchor members can listen to it.
- Give each intervention a transparent title so it will be easier to locate them to further edit them later on. For example, if we are working on a podcast in which two celebrities are being interviewed, the titles of some of the interventions could be:
    - Interviewer asks question 1.
    - Celebrity 1 answers question 1.
    - Celebrity 2 answers question 1.
    - Celebrity 1 adds some information to question 1, etc.
- Although both platforms are quite intuitive, the mobile version works best for the recording process whereas the editing process is easier and quicker on the website.

Regarding Flip, teachers should thoroughly explain that:

- Students can always mark the option ‘private’ so that their videos are not available to anyone other than the teacher.
- Students can edit their videos, by removing sections if they so wish.
- The settings allow students to treat the activity as a social media post as they can add stickers, selfies, background music and change the backdrop, amongst other features.
- The platform is not a replacement for face-to-face conversations, but it serves as a complement to their traditional class practice.

Another aspect to bear in mind for both tools is the fact that it is very easy for students to directly read their answers from a paper and/or screen rather than speaking spontaneously. This is something we tried to avoid as much as possible since the main focus of our project was to engage students in autonomously practicing their oral productive skills—not their reading abilities—outside the classroom. Similarly, using these tools for examinations was also a risk as students had the possibility of reading a prewritten text. In order to overcome this challenge, when using Flip, they were warned that it would be very easy to see if this was happening in their live videos as in normal communication, mistakes are made, sentence structure often changes midway and body movement are all factors that influence natural speech. The possibility of students cheating by reading aloud was not controlled as such in the Anchor tasks; however, failing to speak spontaneously was considered in the final business meeting video they handed in and hence, this type of behaviour would also have a negative impact on Tourism students´ final grade in the subject English 3.

As explained above, one of the characteristics that Anchor and Flip offer is the possibility of sharing the created materials with others. In our lessons, students were happy for the teacher to watch the video or listen to the podcast and give feedback but they were generally reluctant to allow the rest of the group to do so. In the case of Flip, we believe this was partly due to the types of tasks presented in the two subjects since they were essentially individual activities. In future classes, it would therefore be good to introduce activities like asynchronous debates, where the whole class can intervene with ideas and comments.

Three advantages of Anchor are its flexibility concerning the order in which one records the interventions, the possibility of being able to edit each intervention individually and the fact that it is not necessary for the group members to meet up in person. In general terms, the tourism students who used Anchor as part of our classes highly appreciated these aspects since many undergraduates studying this degree tend to combine their studies with some working hours, hence, making it sometimes difficult for them to meet up with their classmates outside classroom time to work on projects. The use of Flip also allows the student to create

their videos when and where they like, thus providing flexibility to the student.

Perhaps one of the most important results that the use of instructional tools such as videos and podcasts produces is that students are transformed from passive to active learners. Depending on the activity, learners are able to search for information and relay that information to their instructor and/or peers using methods that are aligned with their use of social media, thus encouraging the student to put new vocabulary and grammatical structures into practice.

6. CONCLUSIONS

In this chapter, we have explained how we introduced Anchor and Flip within some of our language lessons during the pandemic to compensate for the lack of challenges and little attention we could pay to speaking skills within the hybrid and exclusively online teaching methodologies.

One essential (and positive) lesson we have learnt from the pandemic is the fact that there are many new pedagogical tools out there, just waiting for teachers to incorporate them into their teaching practices. However, it is also important to make sure that the tools are user-friendly and provide clear instructions for the students to avoid them having problems when completing the activities.

One of the main reasons why we selected these tools was because nowadays teenagers and young adults frequently make short recordings of themselves and post them on social networks like TikTok (Herlisya & Wiratno, 2022); however, to the best of our knowledge, they tend to use their native languages and very rarely record materials in English. In addition, we also chose Anchor and Flip since they allow learners to work autonomously and outside the classroom without the direct help of a teacher, thus saving time and effort. In general terms, our students enjoyed using both tools and were motivated.

One negative aspect we can extract from our lessons is the reluctance of our students to share materials with others—not only with the general public but also with their own classmates. This may seem surprising

since recording oneself and sharing audios or videos on tools like TikTok or WhatsApp is a popular activity teenagers do daily. Although more research on this topic is needed, we believe there are two main reasons behind this situation: a) the fact that students are not as comfortable speaking English, maybe because they are shy, suffer from language anxiety or are afraid people will not understand their foreign accent, and/or b) our participants mainly use social networks in their personal lives and may still have doubts as to how to use them within an academic (or more formal) sphere.

Feedback also showed that as instructors, it is important to find user-friendly tools as if not, students may give up. They are Gen Z students, but that does not necessarily mean they will find all the online tools easy to use and this should be considered when presenting new tools.

Both these tools enhance learner autonomy since the students work on their spoken skills on their own outside the classroom; however, from our experience, we would say that Anchor is best used for pair or group work whereas Flip is ideal for individual speaking practice although in the near future we intend to use Flip to carry out group debates and Anchor for individual spoken practice.

Before ending this chapter, we think it is important to mention that, although these activities were specially designed to be carried out during the pandemic to motivate our students to practice their spoken skills outside the classroom, they worked so well that we have continued to use them since they were regarded as interesting and motivating tasks for our learners. In addition, both tools can be used in a number of different contexts. Here we have used Anchor with some tourism ESP students and Flip in the degrees of English Studies and Primary School Education, thus, with EFL learners. Nevertheless, both tools could be equally useful in general education classes. For example, using Flip to ask the teacher or classmates about something that was not understood in class, or Anchor to present research that has been done for a topic being studied in class.

Finally, we also wish to point out that although most students enjoyed using both Anchor and Flip, they are not meant to replace the traditional

speaking practice activities where students and teachers communicate face-to-face. They should be seen as one of many additional methods that students can use to practise their oral skills.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

For generous financial support, we are grateful to the *Institut de Recerca i Innovació Educativa* (IRIE, UIB, Grant PID212252) and Yolanda Calvo is grateful to the Spanish Ministry for Science, Innovation, and universities (grant PGC2018-093622-B-I00). These grants are hereby gratefully acknowledged.

8. REFERENCES

Alonso, R. (2014). Teaching Speaking: An Exploratory Study in Two Academic Contexts. Porta Linguarum, 22, 145-160. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53717

Budiarta, I. K., & Santosa, M. H. (2020). TPS-Flipgrid: Transforming ESL speaking class in the 21st century. English review: Journal of English Education, 9(1), 13-20. https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3824

Calvo Benzies, Y. J. (2016). Spanish students' reflections on the importance of written and spoken skills in their EFL classes at high school and at university. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (RAEL), 15, 1-20.

Calvo Benzies, Y. J. (2020). ESP students' reactions to the creation of authentic simulations outside the classroom. A case study involving the recording of a business meeting. In G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez, & J. C. de la Cruz Campos (Eds), Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional (pp. 1791-1804). Dykinson.

Cowie, N., & Sakui, K. (2021). Teacher and student-created videos in English language teaching. ELT Journal, 75(1), 97-102 https://0-doi-org.llull.uib.es/10.1093/elt/ccaa054

Harmanto, B. (2013). Teaching English to generation Z students: New concept of young learners. Contemporary Issues in Education Research, 6(1), 74-81. http://eprints.umpo.ac.id/1752/

Herlisya, D., & Wiratno, P. (2022). Having good speaking English through Tik Tok Application. Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 1(3), 191–198. https://doi.org/10.54012/jcell.v1i3.35

Hornero, A. M., Mur, P., & Plo, R. (2013). Oral Skills in the Spotlight: EFL in secondary education in a Spanish local context. Synergy 9(2), 111-124.

Herron, C., Dubreil, S., Cole, S., & Corrie, C. (2000). Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students. CALICO Journal, 17(3), 395-429.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132. http://dx.doi.org/10.2307/327317.

Kamelia, K. (2019). Using video as media of teaching in English language classroom: Expressing congratulation and hopes. Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education, 1(1), 34-38. https://doi.org/10.31849/utamax.v1i1.274

Keddie, J. (2014). Bringing Online Video into the Classroom. Oxford University Press.

Kemp, J., Mellor, A., Kotter, R., & Oosthoek, J. (2011). Student-produced podcasts as an assessment tool: An example from geomorphology. Journal of Geography in Higher Education. 36(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/03098265.2011.576754

Mango, O. (2021). Flipgrid: Students' perceptions of its advantages and disadvantages in the language classroom. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 5(3), 277-287. https://doi.org/10.46328/ijtes.195

Martínez-Asis, F. (2004). Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la ESO. Doctoral dissertation. Murcia: Universidad de Murcia.

Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory and Applied Research, 33(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912

Muslimin, A. I., Wulandari, I., & Widiati, U. (2022). Flipgrid for speaking success: Unearthing EFL students' attitudes and anxıety level in distance learning. Pedagogika, 145(1), 42–61. https://doi.org/10.15823/p.2022.145.3

Panagiotidis, P. (2021). Podcasts in language learning. Research review and future perspectives. Proceedings of EDULEARN21 Conference 5th-6th July 2021, 10706-10717. ISBN: 978-84-09-31267-2.

Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning - Exploring student perceptions of podcast activities. IAFOR Journal of Education, 5(3), 157-171. https://doi.org/10.22492/ije.5.3.08

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6. http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816

Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods - In search of a podcasting "podagogy" for language learning. Computer Assisted Language Learning, 20(5), pp. 471–492. https://doi.org/10.1080/09588220701746047

Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. Australasian Journal of Educational Technology, 26(6). https://doi.org/10.14742/ajet.1048

Tuyet, T., & Khang, N. (2020). The influences of the Flipgrid app on Vietnamese EFL high school learners' anxiety. European Journal of Foreign Language Teaching, 5(1). http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v5i1.3264

Walker, R., & K. Harding. (2009). Oxford English for Careers: Tourism 3. Oxford University Press.

ENHANCING STUDENTS´ ORAL COMMUNICATION PROFICIENCY. A PRELIMINARY STUDY ON THE USE OF ANCHOR WITH TOURISM ESP LEARNERS

YOLANDA JOY CALVO BENZIES
University of the Balearic Islands

KAREN JACOB
University of the Balearic Islands

1. INTRODUCTION

As González-Ramírez (2015) points out, in English for Specific Purposes (ESP from now onwards) contexts, exposing undergraduate students to authentic-like situations they will most likely have to face again in their professional lives is essential. Therefore, ESP teachers should teach their students useful and authentic vocabulary, exploit the opportunities that ICTs offer and, most importantly, decide what skills and language areas to focus on more, depending on the students´ specific needs (Medrea & Rus, 2012). To exemplify, a good command of spoken production and interaction skills is a must for nurses and doctors to attend patients from abroad—especially those who work in areas influenced by tourism (such as the Canary or the Balearic Islands)—whereas lawyers, on the other hand, need to have strong reading and writing skills to understand and produce official legal documents.

In the case of tourism and hotel management undergraduates, the fundamental skills they should develop throughout their university BA are a) a good command of specific vocabulary related to tourism and business, and b) strong speaking skills, both at a productive and interactive level. Despite the importance of communication skills for these students, the COVID-19 pandemic had a direct negative effect on the attention we could personally pay to spoken skills in our classes since our students: a) did not normally switch on their cameras in the online platforms used

(Zoom, BBCollaborate), b) they only orally participated if specifically instructed to do so, and c) the in-class social distancing measures made it challenging to do traditional group speaking activities, etc. Consequently, for the academic year 2021-2022, we designed a teaching innovation project—called *Desarrollo de las competencias en expresión oral y vocabulario específico en inglés a través de la plataforma Anchor*—which mainly aimed at encouraging our ESP students to practise their spoken skills outside the classroom with their peers. This project also intended to enhance learner autonomy by placing the focus on more student-led activities.

The basis of our project was therefore to find a way of combining tourism and hotel management students´ needs (specific vocabulary and speaking) with the opportunities that ICTs offer since these are all skills that employers within the tourism and business fields will strongly value when considering future candidates to work for them. The solution we came up with was to introduce social networks and instant messaging tools (IMs from now onwards) within our teaching contexts since they are resources our students use daily to communicate with relatives and friends (Ellison & Steinfield, 2006; Kuppuswamy & Naravan, 2010). To the best of our knowledge, the previous message exchanges on social networks and/or IMs are generally produced in the students´ native language(s), namely, Spanish and Catalan (Majorcan variety); in contrast, our ESP students hardly ever communicate in a foreign language like English during these informal activities. We thus thought it would be interesting to motivate them to practice their spoken English outside the classroom on these interactive platforms.

More specifically, in this study, we will focus on podcasts, namely podcast production via Anchor, a free tool for creating, editing, and publishing podcasts to share with other members. It can be accessed on anchor.fm.

The term *podcast*, coined by Ben Hammersley, is a neologism formed from the words *(i)pod* and *broadcasting* (Hasan & Hoon, 2013; Yaman, 2016), though another proposed explanation for *pod* is that it comes from the acronym POD—*Personal on Demand* (Panagiotidis, 2021). The popularity of the podcast can be seen by the number of well-known

people, actors, and celebrities that produce these materials for their followers such as Michelle Obama, Jonathan Van Ness, Gwyneth Paltrow, Jameela Jamil, Conan O´Brien or even Prince Harry and Meghan Markle. Not only can the podcasts be used to practice listening and comprehension skills, but their usage within the educational context is becoming extremely relevant. Teachers can create podcasts for students with important content: this is often used in the Flipped classroom approach to teaching (Yaman, 2016).

Hasan & Hoon (2013) reviewed 20 articles that reported the effects on language skills and attitudes of students using podcast methodologies and found that they not only supported listening and speaking skills but were also effective in improving other areas such as grammar, pronunciation, and vocabulary. Other examples of studies which have found that their participants´ improved their listening and/or speaking skills (including pronunciation) are Stanley (2006), Lord (2008), Knight (2010), Qasim and Fadda (2013) or Adbulraham et al. (2018).

Similarly, Panagiotidis (2021) examined articles written between 2005 and 2021 and found that a common conclusion was that the methodology was fundamental in raising language awareness. He also stresses that the popularity of podcasts is due to their use being inexpensive along with the widespread use of mobile devices and the 'bite-size' learning opportunities they afford (p. 10709).

More recently, nevertheless, teachers have been encouraging students, especially language learners, to develop their own materials by creating their own podcasts. The creation of such authentic materials encourages independent learning through a motivating experience (King & Gura, 2007; Rosell-Aguilar, 2007). As well as being motivational for our digital natives (Prensky, 2001), it fits in with their lifestyle since there are no time nor place restrictions (Yaman, 2016; Panagiotidis, 2021), giving learners the freedom to create their audio materials when and wherever they like. According to Phillips (2017), research has shown that student podcast assignments have a variety of benefits for EFL learners. To exemplify, not only is this type of activity motivational and confidence-boosting within the area of spoken English (as found by studies like Asoodar et al., 2014; Ducate & Lomicka, 2009; O´Bryan &

Hegelheimer, 2007), but it also hones in on other skills such as working with others in a collaborative learning context, and promoting transferable skills such as creativity, critical thinking and digital literacy skills (Phillips, pp. 160-162).

There is an array of literature on the use of podcasts in education but as yet, there is a limited amount of research on student-generated podcasts (Phillips, 2017). For this reason, this research paper explores the use of podcasts created by the students, in this case, language learners themselves, using the tool Anchor which is part of the Spotify group. More specifically, we will analyse the pronunciation mistakes made by a group of ESP tourism students in some podcasts they recorded representing different mini scenes of business meetings. The errors made will be further classified into problems with a) vowels, b) consonants, and c) word stress patterns. Furthermore, we will analyse the main reason(s) behind each mistake and decide which of them are due to a cross-linguistic interference (Jarvis & Pavlenko, 2008) of the students´ native language(s) on their English pronunciation. Finally, we will provide a list of the most frequently mispronounced words within the data collected.

This chapter will be structured as follows. In section 2 we will state the aims of our project, paying special attention to the objectives the current chapter aims at fulfilling; in section 3 we will explain the methodology used (data collection procedures, ESP context, participants, and data analysis). Afterwards, in section 4 we will outline the main results obtained and in section 5 further discuss the most important findings. In section 6 we will draw some conclusions and briefly suggest some possible topics for future research.

2. OBJECTIVES

As aforementioned, this study is part of an ongoing teaching innovation project which aims at motivating tourism and hotel management ESP students to practise their spoken production and spoken interaction skills outside the classroom by using *Anchor*. More specific objectives within the project are:

- To offer our students opportunities to speak English outside the classroom while using the specific vocabulary learnt in class.
- To analyse the specific vocabulary used in each task (podcasts) from different linguistic perspectives (grammatical, lexical, and phonological) and identify the most productive mistakes.
- To improve students´ English pronunciation at a segmental level.
- To offer constant types of feedback: individual, in groups and as a whole class.

Finally, our transversal objectives are:

- To help our students learn how to use Anchor to create and edit podcasts.
- To enhance teamwork, something fundamental within tourism and hotel management-related fields.

More specifically, in the present chapter we will focus on the pronunciation mistakes a group of tourism students made when recording some podcasts. Therefore, we will mainly be aiming at fulfilling objectives numbers 2 and 3 within the list of specific aims outlined above.

3. METHODOLOGY

This project is being carried out in four undergraduate subjects offered at the UIB, namely English 1, 2 and 3 within the BA in Tourism and Hospitality and English 1 in the degree of Hotel Management. Spoken skills form an important part of the assessment system of all these subjects and students must face different speaking exam formats throughout their degrees—for example, oral presentations, debates, role-plays, and simulations, recording videos or interviews.

3.1. Data collection procedures

The steps we followed to collect our data for the project are:

- Stage 1: Compilation of around 100-120 important words, expressions and/or collocations and the creation of guidelines and instructions to be followed for each of the tasks—podcasts.
- Stage 2: A pre-test conducted at the beginning of the semester, based on two activities: a vocabulary task consisting of a Kahoot multiple-choice game and a speaking task in which students record themselves reading aloud some sentences. Both activities contain some distractors.
- Stage 3: Students create the podcasts in pairs or small groups following the previously mentioned guidelines and instructions.
- Stage 4: The teacher records a new podcast with two types of feedback: a) on the content; and b) on the language used, namely, the mistakes found at a lexical, phonological, and grammatical level.
- Stage 5: Depending on the subject, the students either record a second version of the same podcast or re-use their podcast interventions by inserting them into more detailed spoken activities[92]. In each case they are required to take into consideration the feedback given to them in the stage 4.
- Stage 5: A post-test which is a replication of the pre-test used in stage 2.
- Stage 6: Analysis of students´ attitudes towards the project via an opinion-based questionnaire.[93]

[92] To exemplify, in English 1 within the degree of Tourism at the UIB, students must hand in two video-simulations at the end of the semester (i.e., booking a room over the phone and dealing with a problem at the airport). Therefore, instead of re-recording a second version of the podcast, these students were expected to directly incorporate the comments, corrections… given by their teacher into their final videos.

[93] See Calvo-Benzies (in press) for a detailed description of the survey used and the attitudes of our English 3 students towards the project.

– Stage 7: A detailed analysis of the language used by the students in the podcasts and/or final tasks.

In this chapter, we will mainly refer to some of the results obtained in steps 3 and 4 above with a group of students enrolled in English 3.

3.2. Adaptation of our project to English 3

In the following paragraphs, we will describe how we adapted our project to the subject English 3. The assessment system of this subject is based on a) a final exam to test students´ reading, listening, and writing skills, as well as their grammar and vocabulary, and b) two speaking exams, namely, an individual job interview simulation exam and the recording of a business meeting video in groups of 4-5 people.

Concerning the business meeting video, the different groups must organize and have a meeting to decide the design and theme of a stand to take to three tourism fairs—FITUR, ITB and the World Travel Market. This activity was adapted from a series of activities within the course book *Oxford English from Careers: Tourism* (Walker & Harding, 2009, p. 15). Each group member should perform a different role and choose between being the chairperson, the secretary or one of the representatives from three different fields (marketing, development or financial).

Throughout the semester, our students are taught the main parts a meeting should include and the key vocabulary to be used. In previous academic years, we have rarely had time to orally practice some of the scenes in class and hence, our students normally recorded their full videos at the end of the semester and handed them in before the Christmas holidays. Consequently, they were not given many opportunities to practice for their videos during class-time and their final grade in this group project depended almost exclusively on their performance in the full video handed in; in contrast, during the implementation of this project, we gave a group of students the chance to pre-practise some of the scenes by recording podcasts on Anchor. Those who voluntarily decided to participate in the project—worth 10% of their final grade—received specific feedback to improve both the content and the language used in

the podcasts. Therefore, with this project, we offered our students a more continuous type of assessment that would allow them to improve their English in different ways before recording and handing in the final edited video.

Table 1 below contains a list of the scenes students are required to include in their videos; those in bold type are the ones they could previously practise in podcast format.

***TABLE 1**. Main scenes students are required to include in their final business meeting simulation videos*

Scenes	
Preliminary arrangements. Asking for and giving one´s availability to set a date and time for the meeting	Deciding the type of shell to take to the fairs
Small talk before the meeting	How to staff the stand
Dealing with technical problems (virtual meetings)94	Slogan
Opening the meeting	Negotiating process with a supplier
Reviewing the minutes from the previous meeting	AOB (= Any Other Business)
Theme proposal and talking about direct competitors	Small talk after the meeting
Hiring an ambassador	Monitoring action points

Source: our own elaboration

3.2.1. Participants

Twenty-two Tourism students enrolled in the subject English 3 participated in our study, 7 of which were males and the remaining 15 females. All of them were bilingual speakers of Spanish and Catalan (the Majorcan variety) and they were able to freely decide which classmates they

[94] This is a scene we recently added due to the influence and importance given to online meetings during the pandemic, i.e., nowadays many meetings are held virtually and thus, we believed it was important for our students to also learn fundamental vocabulary related to this rather new type of meeting.

wanted to work with in the video project; in the end, two of the groups were formed by 5 people and the remaining three groups by 4 students[95].

3.2.2. Data analysis

Tables in Excel were designed to register the pronunciation mistakes found. In the first column, we placed the word that a particular student mispronounced, followed by an explanation of the mistake made. Afterwards, we added information about the number of times each mistake was made. In columns 4-6, we classified the mistakes according to whether the error committed was on a vowel, diphthong, consonant or word-stress pattern. In the last two columns we distinguished the mistakes that could be explained by a type of transfer from Spanish and/or Catalan onto English versus those that were not. As Jarvis and Pavlenko (2008, p. 1) state, Cross-Linguistic Influence (CLI)[96] is "the influence of a person´s knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language." One of the main dimensions they differentiate is the so-called *linguistic transfer*, which is further sub-divided into several subcategories, namely the lexical, semantic, phonological, orthographic, syntactic, morphological, discursive, sociolinguistic, and pragmatic levels.

We will mainly focus on phonological transfer; however, due to the transparent correspondences between the orthographic and phonological systems in Spanish versus the highly non-transparent system in English, we will also bear in mind orthographic transfers, i.e., those pronunciation mistakes in which our students pronounce the word guided by the orthographic form as they would do in Spanish and/or Catalan. In other words, we will discuss which mistakes could be explained by the fact that Spanish and English are quite orthographically and phonologically distant from each other.[97]

---

[95] In 4-member groups, the role of secretary is eliminated.

[96] Also known as *transfer*.

[97] *Phonological distance* is "the degree of difference between two phonological systems" (Rogerson, 2011, p. 20).

Table 2 below contains an example of both a phonological transfer—in which a subject stresses s*ecretary* on the third syllable as in the Spanish word "secretario"—and an orthographic one—the pronunciation of the diphthong sound in *hotel* as /ɒ/ or Spanish /o/, guided by the spelling. Moreover, the fact of stressing *afford* on the first syllable instead of on the second is not due to a negative influence of Spanish and/or Catalan since the Spanish counterpart is "permitirse" which does not share similar orthographic nor phonological features with the English word.

***TABLE 2**. Example of our data analysis in Excel*

Student 8	Problem	Freq.	Vowel	Cons.	Stress	Transfer	Type
Hotel	/əʊ/ pronounced as /ɒ/	2	2	0	0	Yes	Ortho.
Secretary	Stressed on 3rd syllable	1	0	0	1	Yes	Phono.
Afford	Stressed on 1st syllable	2	0	0	2	No	———

Source: our own elaboration

4. RESULTS

We gave our students two types of feedback for each of the podcasts recorded: a) content and b) language used, i.e., mistakes made. In this study we will focus exclusively on the pronunciation errors committed. We will begin by looking at the total amount of mistakes which will then be classified into three different groups, depending on the type of problem involved: a) vowels, b) consonants or c) word-stress. Secondly, we will analyse the mistakes more exhaustively to distinguish those that were most-likely made due to a negative transfer from the students´ native language(s) onto their pronunciation in English from those that cannot be explained by this interference phenomena. Finally, we will include a list with the words that were pronounced incorrectly more frequently.

4.1. TOTAL MISTAKES

A total of 243 pronunciation mistakes were registered in the podcasts recorded by our English 3 students. In general terms, vowels, diphthongs, and word-stress patterns posed more difficulties than consonants did. More particularly, as shown in Table 3 below:

- Ninety-eight—i.e., 40.32%—problems were found involving the wrong pronunciation of an English vowel or diphthong, as in pronouncing *hotel* as /ˈxɒtel/[98] and *secretary* as /sekreˈtæri/.

- Forty-nine (20.17%) problems correspond to the mispronunciation of a consonant such as pronouncing the silent <s> in *island*[99] or saying *region* with a short /e/ vowel and with the Spanish /x/ sound, i.e., /reˈxɪɒn/.

- The remaining 96 mistakes (almost 40%) involve pronouncing a word with an incorrect word stress pattern: for example, stressing *tourism* on the second syllable, *hotel* on the first or *secretary* on the third.

***TABLE 3**. Number of mistakes involving vowels, consonants, and word-stress patterns*

Category	Number of mistakes registered
Vowels and diphthongs	98 (40.32%)
Consonants	49 (20.17%)
Word stress patterns	96 (39.51%)

Source: our own elaboration

[98] The /x/ sound at the beginning of this transcription represents the voiceless velar fricative phoneme in Spanish words commonly spelt with <j> or <g combined with i or e> as in *jamón* ("ham"), *ajo* ("garlic"), *gente* ("people") or *página* ("page"). The closest corresponding English sound to the Spanish /x/ consonant is the voiceless glottal fricative /h/, which is much softer than the Spanish one.

[99] Therefore, pronouncing *island* as /ˈaɪsləɪnd/, similar to *Iceland* /ˈaɪslænd/.

4.2. Classification of mistakes

4.2.1. Vowels

As can be inferred from Table 4 below, the students had problems with eight out of the twelve monophthong English vowels and with four diphthongs. More specifically, several mistakes were identified involving all five long vowels (/aː/, /ɜː/, /iː/, /ɔː/ and /uː/), the short /ɪ/ sound and both /ə/ and /ʌ/. On other occasions, the participants pronounced an alternative sound instead of the corresponding diphthong, namely with /eɪ/, /əʊ/, /aɪ/ and /ɪə/.

The two vowels that posed most difficulties were /ʌ/ and /ɜː/, both with 17 mistakes registered in our data. Some examples of words in which our participants pronounced another sound instead of the corresponding inverted 'u' are *company, supplier, truss display* or *discuss* whereas /ɜː/ was substituted by other sounds in items like *confirm, purpose* or *Berlin*.

Another two productive mistakes encountered were the mispronunciation of the diphthong /əʊ/ in *hotel, proposal* or *Covid-□□*(with 14 mistakes registered) and schwa in *secretary* or *register* (on 11 occasions). Furthermore, between 5 and 9 mistakes were found for /aɪ/, /iː/, /eɪ/, /ɔː/ and /aː/; some examples in which a different sound instead of the aforementioned ones were pronounced are: *financial* or *item* (for /aɪ/, with 9 errors registered), *regional, recently* (for /iː/, with 8 errors found), *availability/ies* or *Mediterranean* in the case of /eɪ/ and *call/ing* and *all* for the /ɔː/ vowel (6 mistakes found each) and *staff* for /aː/ (5 mistakes encountered).

Finally, less than 3 problems with /uː/, /ɪə/ and /ɪ/ in *euros, ideas* and *definite*, respectively were identified.

***TABLE 4**. Problems with vowels and diphthongs. Number of mistakes registered with each vocalic sound*

Sound	Mistakes found	Words	Sound	Mistakes found	Words
/ʌ/	17	company (7), supplier (3), truss display (2), discuss (2), budget (2), publicise (1)	/eɪ/	6	availability/ies (4), Mediterranean (1), a.m (1)
/ɜː/	17	confirm (9), purpose (4), Berlin (2), circumstances (2)	/ɔː/	6	call/ing (4), all (2)
/əʊ/	14	hotel (8), proposal (3), Covid-19 (3)	/aː/	5	staff (5)
/ə/	11	secretary (6), representatives (2), register (1), important (1), figure (1)	/uː/	3	euros (3)
/aɪ/	9	financial (5), item (4)	/ɪə/	1	ideas (1)
/iː/	8	region/al (4), recent/ly (4)	/ɪ/	1	definite (1)
Total: 98					

Source: our own elaboration

4.2.2. Consonants

The main problems our participants had with consonantal sounds were with clusters (27 mistakes recorded out of the total 49 problems with consonants identified within our data) and silent letters such as <s> or <w> which they pronounced following the spelling of the word (see table 5).

Although almost 30 errors involving a consonant cluster in word ending position were identified, 21 of them were related to the non-pronunciation of <th> at the end of ordinal numbers like □th, □□th, □□th or □□th which students had to frequently use in the preliminary arrangement podcast. In addition, 6 subjects failed to pronounce the <s> at the end of *representatives*. Concerning silent letters, 4 subjects specifically pronounced the <s> in *islands*, 3 participants added <w> to the pronunciation of *answers* and 1 student introduced a /h/ sound at the beginning of *honest*.

In contrast, 2 learners did not pronounce the necessary /h/ sound at the beginning of *hotel*; in other words, they said /ˈɒtel/.

Finally, the students incorrectly pronounced some other consonants between 1 and 3 times: 3 mistakes were registered for /j/, /ʤ/ and /g/ in *euros, major* and *target*, respectively, /θ/ was pronounced as /t/ in *cathedral* and *theme* (on 1 occasion each) and the /k/ sound in *biscuits* was pronounced as /s/ by one student.

***TABLE 5**. Problems with consonants. Number of mistakes registered with each consonantal sound*

Sound / problem	Mistakes found	Words		Sound	Mistakes found	Words
Consonant clusters (27)	<th> in word ending position (21)	ordinal	25th (6), 29th (5), 27th (2), 28th (2), 24th (1), 19th (1), 20th (1), 7th (1), 5th (1)	/g/	3	target (3)
		month (1)				
	<s> in final word position (6)	representatives (6)				
Pronunciation of silent letters (8)	silent <s> (4)	islands (4)		No initial /h/	2	hotel (2)
	silent <w> (3)	answers (3)				
	silent <h> (1)	honest (1)				
/j/	3	euros (3)		/θ/	2	theme (1), cathedral (1)
/ʤ/	3	major (3)		/k/	1	biscuits (1)
Total: 49						

Source: our own elaboration

4.2.3. Word-stress

Most of the mistakes involving word-stress patterns were made on words that should be stressed on the first (40 mistakes out of 96) or the

second (33 errors registered) syllable. In broad terms, most of the problems identified were either on words that should be stressed on the first syllable, but our participants stressed them on the second one or items that should receive the stress pattern on the second syllable, but the students put the force on the first one. Table 6 below contains a list of all the words that were incorrectly stressed within the data collected. In the first column, we have placed the corresponding correct syllable a word should be stressed on whereas in the second column, we can see the alternative stress-patterns chosen by our subjects in each case. Finally, some examples of each type of wrongly pronounced word-stress pattern can be found in the third column.

Slightly over half of the mistakes identified within our data were on words that take the force on the first syllable like *tourism* and *definitely* (on 6 occasions each), *details* (5 times), *purpose* (on 4 occasions) or *email* (3 times), all of which were stressed on the second syllable by our students. In addition, 14 instances of words stressed on the third syllable instead of the first one were also found in items like *secretary* (on 6 occasions), *interesting* and *furniture* (3 times each) or *circumstances* and *afterwards* (1 each).

Furthermore, the subjects wrongly stressed second-syllable words on 33 occasions, most of the times by stressing them on the first syllable as in *hotel* (7 times), *objective* (4) or *proposal* (3). Besides, 4 students pronounced *gastronomy* and *unfortunately* on the third and fourth syllables, respectively, rather than on the second one.

Finally, the students wrongly pronounced third syllable stressed words on 12 occasions by placing the force on the first syllable as in *afternoon*, on the second (in *employees* on 3 occasions) or on the fourth (in *representatives*). In addition, only two problems with fourth-syllable word stress patterns were registered, namely on the noun *availability(ies)*.

***TABLE 6**. Problems with word-stress patterns. Number of mistakes registered with each pattern*

Correct stressed syllable	Incorrect stressed syllable	Words
First (49)	second (35)	tourism (6), definitely (6), details (5), discount (4), purpose (4), email (3), register (3), overview (2), Paris (1), effort (1)
	third (14)	secretary (6), interesting (3), furniture (3), circumstances (1), afterwards (1)
Second (33)	first (25)	hotel (7), objective (4), event (3), proposal (3), unique (3), Berlin (2), afford (2), design (1)
	third (4)	gastronomy (4)
	fourth (4)	unfortunately (4)
Third (12)	first (4)	afternoon (4)
	second (3)	employees (3)
	fourth (3)	representatives (3)
Fourth (2)	second (2)	availability/ies (2)
Total: 96		

Source: our own elaboration

4.3. Presence of cross-linguistic interferences

A hundred and fifty-four out of the total 237 mistakes found can be explained by a negative influence of Spanish and/or Catalan on the students´ pronunciation of English, that is, 69 examples of phonological transfers or phonological cross-linguistic interferences were registered.

A similar number of mistakes involved a phonological transfer than those based on an orthographic type of interference (cf. Table 7). Some examples of phonological transfers found are a) the non-pronunciation of the final consonant cluster in □□*th* because these combinations of consonants do not exist in syllable nor word-final position in Spanish or b) stressing English *Paris* on the second syllable as in the Spanish version *París*. On the other hand, examples of orthographic transfers found in our data are the pronunciation of <o> in *hotel* as a short /ɒ/ sound resembling the Spanish version or the pronunciation of <u> in discuss as /ʊ/ instead of /ʌ/.

***TABLE 7**. Number of phonological and orthographic transfer identified in our data*

Type of transfer	Number of mistakes identified	Total
Phonological	69 (44.8%)	154
Orthographic	85 (55.2%)	

Source: our own elaboration

4.4. Most-frequently incorrectly pronounced words

Table 8 below shows the number of times each word was pronounced incorrectly within our data. The words that caused most problems were *hotel* (12 mistakes identified), *representatives* (11 errors found), *confirm* (9 mistakes), *purpose* (8 problems registered) and *company* and *definite/ly* (7 mistakes each). Moreover, *secretary, euros, proposal, tourism, financial* and the ordinal numbers □□*th* and □□*th* were mispronounced between 5 and 6 times.

Quite a few other words were incorrectly pronounced between 1 and 4 times. Some examples are *availabilities, register, regional, staff* or *islands* (with 4 mistakes registered), *discuss, supplier, employees,* or *email* (3 errors found), *details, budget,* or *truss display* (with 2 mistakes each found) and *effort, ideas, honest,* or *cathedral* (1 mistake identified).

***TABLE 8**. Ranking of incorrectly pronounced words*

Number of times a particular word was pronounced incorrectly	List of words
+6	hotel (12), representatives (11), confirm (9), purpose (8), company (7), definite/ly (7),
5-6	secretary (6), euros (6), 25th (6), proposal (6), tourism (6), financial (5), 29th (5),

< 5	availabilities (4), register (4), recent/ly (4), regional (4), staff (4), staff (4), item (4), call/ing (4), islands (4), afternoon (4), objective (4), Berlin (4), Paris (4), discount (4), Covid-19 (3), answers (3), discuss (3), supplier (3), major (3), target (3), employees (3), gastronomy (3), unique (3), email (3), all (2), truss display (2), budget (2), circumstances (2), details (2), important (2), afford (2), overview (2), figure (1), Mediterranean (1), a.m. (1), afterwards (1), publicise (1), ideas (1), biscuits (1), honest (1), cathedral (1), themes (1), month (1), 24th (1), 7th (1), 5th (1), 19th (1), 20th (1), effort (1)

Source: our own elaboration

5. DISCUSSION

Broadly speaking, quite a few of the mistakes identified in our data analysis were made on words directly related to—and hence important for—the tourism and business fields such as *Paris, Berlin, details, tourism, hotel, island, availability, figure, confirm, email, secretary, company, discount, euros, cathedral, region, supplier,* or *budget.* In our opinion, ESP teachers should aim at obtaining an intelligible pronunciation level from their students (Jenkins, 2000; Rogerson, 2011; Walker, 2010), rather than expecting them to sound native-like; nevertheless, we also believe that there are certain words ESP students within a particular discipline should dominate and pronounce correctly, especially if they will be working face-to-face with customers. Therefore, there are certain words tourism students should learn well before graduating if they do not want to make a bad impression in front of clients, e.g., when greeting guests at the front office desk and saying something like "Welcome to Meliá Palma Beach /ˈxɒtel/. I´m Jamie, how may I help you?"

The fact that most of the mistakes made by the students were on vowels, diphthongs and stress patterns—not consonants—is not surprising because there are many Spanish and English words that share a similar spelling but are however stressed on a different syllable (to exemplify, Spanish *email, oferta, producción, teléfono*, *agencia* or *confirmar* have a different stress pattern than their English counterparts *email, offer,*

production, telephone, agency or *confirm*).[100] Moreover, Spanish only distinguishes between 5 monothong vowels whereas English has 12, hence making the pronunciation of English vowels quite difficult for Spanish students both at a receptive and productive level.

Most of the pronunciation problems identified in the podcasts can be explained by the negative interferences that the phonological systems of Spanish and/or Catalan have had on their English pronunciation. Surprisingly though, the number of orthographic and phonological transfers identified in this paper is quite homogeneous; in contrast, in previous research studies (e.g., Calvo-Benzies, 2019), we found that Spanish students tend to rely on the orthographic form of an English word much more frequently than on purely phonological issues.

Although assessing the effectiveness of our project was not the main aim of this paper, a preliminary observation, analysis, and comparison of the mistakes made before and after receiving feedback—that is, in the podcasts and final videos—indicates that the students have overcome most of their pronunciation mistakes thanks to the feedback received. To exemplify, all the students who had pronounced *hotel* as /ˈxɒtel/ or /ˈɒtel/ in the podcasts said it correctly in their videos. On the other hand, certain students continued to pronounce some words wrongly in the final videos, for example, *secretary* and *availability*. We can think of many reasons that may explain this slightly negative result: a) some words (or sounds within the word) may simply be too difficult or long for particular students to pronounce correctly; b) they may have failed to understand the feedback their teacher recorded for them; c) they might need more opportunities to practice certain words; d) they could have been really nervous whilst recording the final video, affecting their pronunciation; or, e) they may have been pronouncing some of these words incorrectly for a long time and hence, may have fossilised these mistakes, making it very difficult to overcome them now. In future studies, we will therefore look at the reasons which may explain these constant difficulties for our students.

[100] The stressed syllable of each Spanish and English word is underlined.

6. CONCLUSIONS

A good command of productive and interactive spoken skills in as many languages as possible is essential within the tourism and hotel management fields. Furthermore, people who work within these areas need to know as much specific vocabulary as possible and have excellent IT skills.

Spoken skills are worth an important percentage within some of the ESP courses taught at the UIB (English 1, 2 and 3 in the BA in Tourism and English 1 in the BA in Hotel Management). However, the COVID-19 pandemic hindered the amount of time and the ways in which we could pay attention to the development of our students´ spoken production and interaction skills in some of our ESP lessons. For this reason, we designed a teaching innovation project to motivate our students to autonomously practise their spoken skills outside the classroom and to offer them a more continuous type of assessment in which we would give them feedback to be able to perform better in their speaking exams.

After thoroughly implementing the project in English 3, we can affirm that, from our experience using Anchor with a group of students and the findings obtained, creating podcasts is a good way of getting students to practice spoken skills whilst also putting into context specific vocabulary they will re-use in their professional fields and lives. Moreover, giving our students continuous feedback on the content and mistakes made in their first version of a task has helped them improve their general performance in the final task to be assessed, especially regarding pronunciation.

A key teaching implication which can be derived from our study is the fact that tourism ESP teachers should pay more attention to pronunciation in the classroom; it is especially important that they correct the pronunciation mistakes students make on relevant words within the tourism field so that they will not cause a misunderstanding / bad impression with future customers or clients and to avoid them from fossilising these mistakes.

In addition, we can say that tourism ESP students frequently rely on the orthographic form of an unknown word before trying to pronounce it

(like they would for new words they learn in Spanish) but also on phonological features such as similar word stress patterns in Spanish-English counterparts or the pronunciation of /h/ as Spanish /x/ in words like *hotel*.

We believe this study is a good starting point for the identification of productive pronunciation mistakes made by undergraduates within English for tourism lessons and for the design of activities to help them improve these difficulties. Nevertheless, our study has a few limitations which have led us to think of some interesting topics for future research.

- We have focused on the pronunciation mistakes our learners made in the podcasts; however, we have only briefly checked whether they have overcome some of these problems in the video. In future studies, then, we need to conduct a thorough and statistical analysis of the business meeting videos and compare our students´ pronunciation before and after the project implementation.

- Another interesting area would be to analyse the final videos in detail to identify possible new pronunciation problems that may have arisen and were not detected in the podcast activities.

- Making a list with the most-frequently alternative sounds the students use instead of the correct ones may be useful for future learners. To exemplify, we have found quite a few examples in which the students pronounced <u> as /ʊ/ instead of the corresponding /ʌ/ sound in words like *discuss*. Thus, we need to pay more attention to this sound in our lessons as it is a common sound in English but does not exist in Spanish.

- Here we have identified, analysed, and classified all the segmental pronunciation mistakes our students made and the problems they had with word stress patterns. In future studies, it may be interesting to focus on one productive area of difficulty such as vowels or word-stress patterns.

- Finally, as mentioned in section 5, we do not expect our students to obtain a native-like pronunciation; however,

pronouncing intelligibly enough to be understood by native and non-native English speakers is fundamental. For this reason, in future research, we aim at classifying the mistakes registered in this study according to their degree of seriousness and/or testing to what extent our students´ way of pronouncing certain words related to the tourism and hotel management fields is intelligible for other listeners. For instance, we believe pronouncing words like *hotel* as /'xɒtel/ or /'ɒtel/ or *customer* as /kʊs'tɒmer/ will negatively affect intelligibility; on the other hand, people may not even realise (or if they do, may not mind) if someone inserts a /h/ sound before *honest* or stresses *register* on the second syllable as in Spanish, i.e., these mistakes will barely affect intelligibility.

7. ACKNOWLEDGMENTS

For generous financial support, we are grateful to the *Institut de Recerca i Innovació Educativa* (IRIE, UIB, Grant PID212252). Yolanda Calvo is also grateful to the Spanish Ministry for Science, Innovation, and universities (grant PGC2018-093622-B-I00). These grants are hereby gratefully acknowledged. Yolanda Calvo would like to thank her colleagues Nuria Borrull and Magdalena Catrain for having designed the business meeting simulation activity described here.

8. REFERENCES

Abdulraham, T., Basalama, N., & Rizky, M. (2018). The impact of podcasts on EFL students´ listening comprehension. International Journal of Language Education, 2(2), 23-33. https://doi.org/20.26858/ijole.v2i2.5878

Asoodar, M., Marandi, S. S., Vaezi, S., & Desmet, P. (2014). Podcasting in a virtual English for academic purposes course: Learner motivation. Interactive Learning Environments, 24(4), 875-896. https://doi.org/10.1080/10494820.2014.937344

Calvo-Benzies, Y. J. (2014). He was /gəʊɪn/ to have a /bæθ/, Twenty /pɒrsent/ of /pɪpel daʊnlɒd /mʊsik/. A preliminary study of the difficulties shown by Spanish students of different levels of proficiency in the learning of English pronunciation". In P. Rodríguez Puente, T. Fanego, E. Gandón Chapela, S. M. Riveiro Outeiral & M. L Roca Varela (Eds.), Current research in Applied Linguistics: Issues on language and cognition (pp. 124-153). Cambridge Scholars Publishing.

Calvo Benzies, Y. J. (2019). /də/ /'mʊsɪk/ /ɪn'dʊstrɪ/ /jas/ /es'tarted/ /teɪkɪn/ /le'gal/ /ak'ʃɒn/. A preliminary study on the nature and impact of phonological and orthographic transfer in the language of bilingual speakers of Spanish and Galician when communicating in English. In M. J. Gutiérrez Mangado, M. Martínez Adrián & F. Gallardo del Puerto, (Eds.), Cross-linguistic influence: From empirical evidence to classroom practice (pp. 21-47). Springer.

Calvo-Benzies, Y. C. (In press). The creation of podcasts to enhance the development of speaking and specific vocabulary in authentic contexts: a case study on the use of Anchor with ESP tourism students.

Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? Language Learning & Technology, 13(3), 66-86.

Ellison, N.B., & Steinfield, C. (2006, June 19-23). Spatially bounded online social networks and social capital: The role of Facebook [Conference presentation]. Annual Conference of the International Communication Association (ICA), Dresden, Germany.

González-Ramírez, C. (2015). English for Specific Purposes: Brief history and definitions. Revista de Lenguas Modernas 23, 379-386. https://doi.org/10.15517/RLM.Vol23.22359

Hasan, M. & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. English Language Journal, 6(2), 128 -135. https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p128

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). Crosslinguistic influence in language and cognition. Routledge.

King, P. & Gura, M. (2007). Podcasting for teachers. Using a new technology to revolutionize teaching and learning. Information Age Publishing.

Knight, R. A. (2010). Sounds for study: Speech and language therapy students' use and perception of exercise podcasts for phonetics. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22(3), 269-276.

Kuppuswamy, S., & Narayan, P. S. (2010). The impact of social networking websites on the education of youth. International Journal of Virtual Communities and Social Networking (IJVCSN), 2(1), 67-79. http://doi.org/10.4018/jvcsn.2010010105

Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals. Oxford University Press.

Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. Foreign Language Annals, 41(2), 374-389. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297

Medrea, N., & Rus, D. (2012). Challenges in teaching ESP: Teaching resources and students' needs. Procedia Economics and Finance, 3, 1165-1169. https://doi:10.1016/S2212-5671(12)00291-2

O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. ReCALL, 19(2), 162-180. https://doi.org/10.1017/S0958344007000523

Qasim, N., & Fadda, H. (2013). From CALL to MALL: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. English Language Teaching, 6(9), 30-41. https://doi.org/10.5539/let.v6n9p30

Panagiotidis, P. (2021). Podcasts in language learning. Research review and future perspectives. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds), Proceedings of EDULEARN21 Conference (pp. 10706-10717). IATED Academy.

Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning. Exploring student perceptions of podcast activities. IAFOR Journal of Education, 5(3), 157-171. https://doi.org/10.22492/ije.5.3.08

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part II. Do they really think differently? On the Horizon, 9(6), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Rogerson, P. 2011. English phonology and pronunciation teaching. Continuum International Publishing Group.

Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods. In search of a podcasting "podagogy" for language learning. Computer Assisted Language Learning, 20(5), 471–492. https://doi.org/10.1080/09588220701746047

Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ, 9(4), 1-7.

Walker, R. (2010). Teaching the pronunciation of English as a lingua franca. Oxford University Press.

Walker, R., & K. Harding. (2009). Oxford English for careers: Tourism 3 student´s book. Oxford University Press.

Yaman, I. (2016). The potential benefits of podcasts. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 6(1), 60-66.

ANIMACIÓN A LA LECTURA EN EL EEES: BOOKTUBE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE FLE

ANA BELÉN SOTO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

> Somos una especie frágil, particularmente frágil: ni muy fuerte, ni demasiado rápida, ni especialmente resistente al hambre, la sed, el calor o el frío. No estamos adaptados al vuelo o la vida bajo el agua. Nacemos completamente indefensos y nuestra infancia es más prolongada que la de ningún otro animal. Hasta un virus minúsculo nos pone en peligro. Sin embargo, la brisa de una cualidad asombrosa nos ha impulsado hacia un desarrollo inesperado, hacia un imprevisible progreso. Esa facultad es nuestra imaginación que, aliada con el lenguaje, nos permite soñar lo inconcebible, colaborar y fortalecernos unos a otros. Somos la única especie que explica el mundo con historias, que las desea, las añora y las usa para sanar (Vallejo, 2020: 19).

Con estas palabras describe Irene Vallejo una de las características inherentes al ser humano en su *Manfiesto por la lectura*. La literatura se convierte así en un espacio de conocimiento que, tal y como señala Tveztan Todorov (2007: 72-73) en su ensayo *La littérature en péril*:

> Comme la philosophie, comme les sciences humaines, la littérature est pensée et connaissance du monde physique et social que nous habitons. La réalité que la littérature aspire à comprendre est, tout simple (mais en même temps, rien n'est plus complexe), l'expérience humaine. C'est pourquoi on peut dire que Dante ou Cervantès nous apportent au moins autant sur la condition humaine que les plus grands sociologues et psychologues, et qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre le premier savoir et le second. Tel est le "genre commun" de la littérature, mais elle a aussi des "différences spécifiques".

Por ello, podemos afirmar que detenerse en el análisis de los hábitos de lectura de nuestros estudiantes supone un punto de inflexión no sólo en

el marco de la materia objeto de análisis en las diferentes asignaturas, sino también desde una perspectiva global del desarrollo del conocimiento.

Leer, además, en lengua extranjera (LE), supone una serie de beneficios desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua y desde la adquisición de conocimientos tanto lingüístico-semánticos como socioculturales y sociolingüísticos. En este sentido, especialistas como Godard consideran:

> Légitime -spécialement en langue/culture étrangère- d'utiliser la littérature pour "autre chose" […] Qu'elle soit "prétexte" à parler et à écrire n'est pas contraire au rôle qu'elle joue dans les pratiques authentiques, et qu'elle permette ainsi de progresser à la fois dans la maîtrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui tient justement au fait qu'elle transmet autre chose qu'elle-même (*apud* Schultz Ravneberg y Verstraete-Hasen, 2019: 112).

La literatura se convierte así en un instrumento de adquisición y de perfeccionamiento de la lengua que permite fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los usuarios de la lengua desde una multiplicidad de perspectivas que imbrican tanto un enfoque antropológico como un enfoque estilístico y retórico del texto literario. No obstante, tal y como señala Estelle Riquois (2010: 248):

> Il semble pourtant que son usage en classe ne soit pas simple. Une enquête en cours montre que les enseignants ont tendance à ne pas utiliser ces documents pour privilégier les textes de presse, dans et hors du manuel. Les raisons en sont multiples, et nous pouvons citer, par exemple, l'apriori supposé des apprenants à l'égard de ces textes qui sont jugés difficiles d'accès et trop éloigné d'une pratique effective de la langue. […] Il semble également que les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne soient pas toujours formulés clairement dans les manuels. La pertinence des activités portant sur la lecture du texte littéraire est alors peu visible et l'enseignant passe à autre chose.

Se trata, sin embargo, de una constatación que pone de manifiesto el cuestionado lugar que ha ido adquiriendo el texto literario en la evolución de la enseñanza de las LE en Europa. De ahí que resulte imprescindible detenerse en la manera en la que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) pone de relieve el valor que adquiere la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva global, ya

que además propone la creación de tareas relacionadas con la traducción literaria u otras actividades realizadas a partir de textos novelísticos, teatrales o poéticos. Además, en el volumen complementario al MCER se aborda la enseñanza de la literatura en base a tres escalas: leer por placer, expresar una reacción personal a textos creativos y analizar y criticar textos creativos. Con todo, estos documentos paneuropeos publicados con el objetivo de homologar y homogeneizar el aprendizaje de las LE en los países que conforman el Consejo de Europa ponen de manifiesto la necesidad de referirse a los textos literarios como documentos auténticos que permiten trabajar competencias inherentes a la comprensión y a la expresión escritas, e incluso a la mediación e interacción.

Para ello, es necesario desarrollar un nivel de conocimiento en LE lo suficientemente amplio como para que los estudiantes puedan disfrutar de la lectura y acercarse de manera voluntaria al mosaico literario en la LE objeto de estudio. En el caso del Francés como lengua extranjera (FLE), resulta especialmente interesante comprobar cómo especialistas como Nils Schultz Ravneberg y Lisabeth Verstraete-Hasen (2019: 109) constatan que:

> Des études récentes consacrées à une telle situation d'enseignement et d'apprentissage en contexte "hétéroglotte" (Beauquis, 2009; Defays et al., 2014; Godard, 2015; Schoentjes, 2011) permettent d'identifier d'emblée un défi majeur commun à la plupart des départements de langue, littérature et culture française hors contexte francophone: ils sont tous confrontés "à une compétence en langue insuffisante des étudiants à leur entrée en premier cycle universitaire [qui ne leur permet pas de suivre] de manière approfondie un enseignement littéraire (Harvard, 2015: 110). En même temps, et de manière plus globale, le rôle social de la littérature s'est transformé au rythme de la démocratisation de l'accès à l'université, du renforcement d'une vision utilitariste de l'enseignement et de la numérisation des pratiques culturelles.

Con ello, se pone además de manifiesto el cambio de paradigma social en el que estamos inmersos que se basa tanto en parámetros de interconexión como de inmediatez de acceso a la información y que ha provocado un cambio de hábitos en la población y la evolución hacia un ritmo muy marcado por los *inputs* audiovisuales destinados a captar y a mantener nuestra atención a golpe de clic. En este contexto,

> Katherine Hayles, profesora de Literatura en la UCLA, ha escrito que el cambio que ve en los estudiantes va de una "atención profunda", un estado de incorporación firme que puede durar horas, a una "hiperatención", que brinca de un objetivo a otro y prefiere rozar la superficie de muchas cosas diferentes a explorar la profundidad de una sola (Schwartz, 2018: en línea).

La evolución de la capacidad de atención también es objeto de análisis en otras universidades. De ahí que:

> En la Universidad de Columbia, donde se requiere que todos los estudiantes aprueben un programa básico con un promedio de doscientas a trescientas páginas de lectura cada semana, los catedráticos han estado hablando de cómo enfrentar el cambio evidente en la capacidad de los alumnos para llevar a cabo sus trabajos. El programa se ha mantenido más o menos constante, pero "continuamente estamos pensando en cómo enseñamos cuando los lapsos de atención han cambiado en los últimos cincuenta años", comentó Lisa Hollibaugh, decana de Planeación Académica en Columbia (Schwartz, 2018: en línea).

Y esto también ocurre en las universidades europeas, ya que el cambio de paradigma asociado a la digitalización de la sociedad resulta ser global. Por ello, movilizar estrategias y actitudes con el objetivo de desarrollar competencias lectoras resulta ser de vital importancia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que éste "responde […] a un modelo de educación integral orientado a la transformación personal y social" (Auzmendi, Bezanilla y García-Olalla, 2018: 2). Sumarse, por consiguiente, a este reto supone un desafío en estos tiempos movidos por los nuevos modelos de consumo y de generación de contenidos con el objetivo de responder a la necesidad de propiciar escenarios pedagógicos que generen espacios de animación a la lectura motivados por entornos digitales.

En este contexto, es preciso tener en cuenta las transformaciones que Internet y las redes sociales están introduciendo en materia de animación a la lectura. Se trata de un espacio virtual en el que se visibilizan tanto las prácticas lectoras como las características de este nuevo lector. Por ello, hemos focalizado nuestra acción de innovación docente en el uso de BookTube como herramienta pedagógica, porque si bien este fenómeno se encuentra intrínsecamente asociado al auge de YouTube desde

hace una década, tal y como señalan Lenin Paladines-Paredes y Cristina Aliagas (2021: 39):

> Ha aumentado en popularidad e internacionalización de manera exponencial durante los últimos años. Es este protagonismo en la vida literaria de los jóvenes el que nos lleva a estudiar las videoreseñas, que son el artefacto audiovisual esencial en la práctica booktuber para el análisis literario y la recomendación de lecturas, que caracterizamos desde el punto de vista discursivo, comunicativo y literario.

Se trata, por consiguiente, de un fenómeno consolidado que genera contenidos en red bajo una diversidad de formatos en una comunidad con la que se comparte el placer de la lectura. Además, tal y como señalan Lenin Paladines-Paredes y Ana María Margallo (2020: 56) "el uso de los recursos tecnológicos para crear contenido propio en torno a las lecturas produce un efecto de empoderamiento que transforma la experiencia de la lectura y la enriquece". De ahí que el uso del BookTube como herramienta pedagógica resulte ser especialmente interesante en el aula de FLE porque permite, por una parte, realizar acciones de animación a la lectura y, por otra, desarrollar tanto las competencias digitales como las competencias orales, entendidas desde la perspectiva del enfoque comunicativo "como parte de la competencia comunicativa (que incluye las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística) y de la discursiva" (Pérez Gaztelu, 2018: 159).

Recordemos, en este sentido, que desarrollar las competencias orales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE resulta ser esencial en materia de comunicación, ya que no sólo es importante saber leer y escribir, sino que también hay que ser capaz de comunicar de manera oral con otros interlocutores en la lengua objeto de aprendizaje. Sin embargo, tal y como señalan algunos especialistas como Lida Usó Viciedo (2016), la enseñanza de las competencias orales queda a menudo relegada a un segundo plano en los contextos de enseñanza de LE en España atendiendo, principalmente, a la constitución de las pruebas de acceso a la universidad en las que las competencias orales no son objeto de evaluación. Por ello, "en el ámbito universitario español hay ya muestras del intento de recuperación del valor de la palabra, del discurso hablado […] sea dentro del propio proceso de aprendizaje universitario sea por su valor instrumental profesional ulterior" (Pérez Gaztelu, 2018: 158).

Desde la perspectiva del desarrollo de las competencias digitales es preciso señalar que:

> Lograr los objetivos que nos marca el EEES y conseguir que nuestro alumnado desarrolle las competencias necesarias para convertirse en ciudadanos competentes, requiere explorar, experimentar y/o diseñar nuevas metodologías, técnicas, recursos, medios e instrumentos didácticos que faciliten, atraigan y motiven principalmente al alumnado, el gran protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que le lleven al desarrollo de las competencias genéricas y específicas que como estudiante del siglo XXI ha de adquirir (Arruti, 2018: 36-37).

Y, por ello, Arantza Arruti (2018: 37) considera que "la integración del vídeo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias, en línea con las metodologías seleccionadas, puede resultar una opción muy acertada". En este sentido, compartimos que el vídeo no sólo se ha convertido en una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva digital, sino también gracias a la versatilidad que representa. De hecho, si bien el vídeo permite transmitir conocimientos o evaluar la competencia oral, la creación de un vídeo también supone una fuente de motivación para los estudiantes.

Llegados a este punto de la reflexión, es preciso señalar que consideramos la motivación del estudiantado como un elemento clave para el desarrollo integral del estudiante en el aula. A nuestro modo de ver, a mayor grado de motivación mayor grado de compromiso, responsabilidad y autonomía del propio discente en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el papel que desempeña el docente es esencial, ya que el uso de las tecnologías *per se* no resulta ser un hecho motivador, sino que es su enfoque pedagógico el que permite despertar la atención y el interés del alumnado. Por ello, conviene citar las buenas prácticas que Asunción Lledó Carreres y Teresa María Perandones (2011: 53) exponen en materia de motivación:

- Hacer hincapié en la participación en el desarrollo curricular, tanto en la flexibilización de contenidos como en la implicación en las tareas de autoevaluación.

- Proponer retos y desafíos que impliquen un mayor compromiso, para crear y mantener su interés.

- Poner en práctica diversos estilos de enseñanza.
- Dar explicaciones claras y especificar todas las actividades a realizar.
- Crear espacios afectivos que sean positivos, en los que el alumnado tenga libertad y seguridad psicológica.
- Implicar al alumnado en el proceso didáctico.
- Relacionar los contenidos con las experiencias y salidas profesionales.
- Conocer los intereses y necesidades del alumnado.
- Crear conflictos cognitivos para despertar su interés.
- Variar las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Admitir la creatividad, las aportaciones y las propuestas del alumnado.
- Tener sentido del humor.
- Crear ambientes donde el alumnado pueda expresarse con libertad.
- Adaptar los temas, los objetivos y la planificación, según los intereses del momento o la demanda discente.

Con la exposición de estos 14 ítems las autoras anteriormente citadas persiguen incidir en la importancia que adquiere tanto la innovación como la motivación en los resultados de aprendizaje, así como poner el foco en la necesidad de una planificación flexible de los escenarios pedagógicos con el doble objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje y de crear espacios de diálogo en los que los estudiantes sean autónomos y partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

De tal manera que, por lo anteriormente expuesto, consideramos analizar durante dos cursos académicos el impacto que el uso de BookTube como herramienta pedagógica ha supuesto en materia de animación a la lectura en las diferentes asignaturas sujetas a observación tal y como

examinaremos a lo largo del presente estudio. Para ello, en un primer momento expondremos los objetivos perseguidos con esta acción de innovación docente, seguidamente expondremos la metodología seguida para la consecución de dichos objetivos y, por último, antes de exponer las conclusiones, despejaremos los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta acción de innovación docente responde al compromiso que como agentes formadores en el área de la Filología francesa hemos adquirido, enmarcado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que persigue la promoción de una enseñanza de calidad para todos. En este sentido, pretendemos contribuir con la creación de escenarios pedagógicos que no sólo permitan mejorar las competencias relacionadas con el aprendizaje de la lengua, sino que también permita desarrollar el pensamiento crítico y deductivo entre nuestros estudiantes, al igual que fomentar un clima de trabajo basado en la tolerancia, el respeto y la inclusión.

Además, de manera específica esta actividad persigue los siguientes objetivos:

- Mejorar la comprensión escrita en Francés, lengua vehicular de la asignatura.
- Favorecer hábitos, destrezas y estrategias de lectura en LE.
- Apreciar el valor de la literatura como una herramienta más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.
- Dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para desarrollar y expresar un espíritu crítico.
- Mejorar la expresión oral en Francés.
- Desarrollar habilidades comunicativas con el objetivo de mantener la atención de los compañeros durante la exposición oral.

- Incentivar la aplicación de la TIC a la lectura y a la comunicación oral.

Para ello, nos hemos marcado las metas siguientes:

- La realización de un diagnóstico a través de un cuestionario sobre los hábitos de lectura en lengua extranjera del alumnado objeto de esta práctica de innovación docente.
- El diseño y la aplicación de una propuesta de prácticas lectoras en base a las recomendaciones de los compañeros del grupo-clase.
- La evaluación del impacto de la actividad con el fin de resaltar los aspectos positivos y negativos de los resultados obtenidos durante los cursos objeto de análisis.

Llegados a este punto de la reflexión, quisiéramos poner de relieve que, si bien esta actividad era objeto de la evaluación oral en su modalidad cuantitativa, centraremos nuestro estudio en la evaluación del impacto de la actividad en los hábitos lectores del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

En este contexto, nuestro punto de partida ha sido conocer cuáles son los hábitos de lectura del alumnado en la lengua extranjera objeto de estudio en las asignaturas impartidas -a saber, el francés- e impulsar la práctica lectora en FLE. Para ello, hemos diseñado una actividad que, si bien ha sido evaluada en el marco de la expresión oral, perseguía como objetivo principal fomentar la lectura entre el público objetivo. Las asignaturas elegidas para realizar esta actividad han sido *Segunda Lengua Moderna (Francés)* y *Primera Lengua Moderna (Francés)* durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022, ambas asignaturas inscritas en el Grado de Lenguas Modernas Cultura y Comunicación; *Lengua y civilización C: Francés* durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022, en el Grado de Traducción e Interpretación; además, durante el curso 2021/2022 hemos podido llevar a cabo esta actividad en un grupo de *Segunda Lengua Moderna (Francés)* del Grado en Estudios Hispánicos.

En las diferentes asignaturas hemos expuesto el mismo eje de trabajo. La actividad consistía en leer un libro de elección propia -novela, cómic, poemario, etc.- cuya única premisa era que estuviese escrito en lengua francesa por un autor francés o francófono de manera original, evitando así las adaptaciones, para realizar un vídeo de unos 3-5 minutos en el que cada uno de los estudiantes expusiese la reseña de su lectura en formato audiovisual. Para ello, los estudiantes tenían que planificar la exposición en base a la estructura del libro, preparar un discurso que, si bien sirviese de guía, no debía ser leído y grabar el vídeo que sería presentado en una sesión.

En este contexto experiencial es preciso señalar que los estudiantes podían grabarse tantas veces como considerasen oportuno con el objetivo optimizar el resultado de la expresión oral no sólo para obtener un buen resultado, sino también para trasladar la recomendación o la no recomendación de la lectura a sus compañeros. Por ello, en esta actividad de escucha activa, los estudiantes se convierten en emisores y en receptores en una actividad que trata de fomentar, además, la empatía y la solidaridad entre los estudiantes. Con ello, podríamos incluso hablar de un contexto de coevaluación indirecta en el que, si bien no se realizan retroalimentaciones directas, se pueden dar comentarios indicando si la reseña ha motivado o no la lectura del libro por parte de los compañeros. De ahí la importancia que adquiere la creación de un clima de seguridad psicológica en el aula a lo largo del semestre con el objetivo de promover contextos comunicativos bidireccionales, entre docente y discente y entre discentes entre iguales.

En lo que a la evaluación de la expresión oral se refiere, si bien no es el objeto principal de este estudio, quisiéramos señalar que pusimos a disposición de los alumnos la rúbrica de evaluación en el campus virtual desde el momento en el que explicamos la actividad con el objetivo de desarrollar, además, la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recordemos que la autonomía es esa quinta competencia que aparece en el Anexo I, Sección 3 del Real Decreto 1393/2997, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En dicho texto se prescribe que se garantizarán cinco competencias básicas en el marco de los estudios de Grado, situando en

quito lugar a la competencia que persigue "que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007: 24). Se trata, por consiguiente, de la competencia que fomenta la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que resulta esencial para el desarrollo integral del estudiantado durante su proceso formativo en las etapas postobligatorias. Con ello, situamos al estudiante en el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje e inscribimos nuestra práctica docente en el cambio de paradigma que se ha producido en el EEES "al pasar del paradigma institucional, centrado en el profesor y en la enseñanza, al nuevo paradigma personal, centrado en el alumno y su aprendizaje" (Roig Vila, 2021: 71).

4. RESULTADOS

La evaluación resulta ser uno de los elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la perspectiva de la evaluación de la adquisición de los conocimientos como desde la óptica de la autoevaluación de las prácticas docentes. Por ello, en un primer momento hemos utilizado el método de observación en el aula para evaluar el impacto de la actividad en la motivación de los estudiantes. En este sentido, y aunque no guardamos evidencias de esta primera fase, quisiéramos señalar la buena acogida que esta actividad ha tenido entre los estudiantes que, desde el primer momento, disponían de nuestra biblioteca personal y de la biblioteca universitaria para acceder a un conjunto libros potenciales de lectura para realizar la actividad. Además, después de visualizar los vídeos en el aula, surgieron reacciones espontáneas y positivas que promovían el posicionamiento de los estudiantes en base a los libros reseñados y a la manera en la que los compañeros habían presentado su videorreseña.

Después de evaluar la reacción de los participantes desde el método de observación, pasamos dos cuestionarios de elaboración propia. De los 112 estudiantes inscritos en el conjunto de asignaturas aquí objeto de estudio, sólo respondieron 38 estudiantes al cuestionario relacionado

con los hábitos de lectura y 43 estudiantes al cuestionario que perseguía evaluar el grado de satisfacción y la acogida de la actividad entre nuestro público objetivo. Una de las razones que explican esta baja participación es la realización de estos cuestionarios en línea, ya que al no estar en el aula físicamente por la docencia híbrida impuesta durante la pandemia muchos alumnos no respondían al cuestionario que enviábamos vía e-mail. De ahí que, con el objetivo de optimizar la muestra de análisis en nuestras próximas acciones de evaluación docente realicemos estos cuestionarios en el aula.

El primer cuestionario que pasamos pretendía analizar los hábitos de lectura de los estudiantes y para ello realizamos diecisiete preguntas y habilitamos un espacio de observaciones para que los estudiantes pudiesen manifestar su opinión libremente. De este cuestionario es preciso señalar que si bien el 73,6% de los encuestados manifiestan que les gusta mucho (28,9%) o bastante (44,7) leer por placer en las lenguas extranjeras que dominan, sólo el 34,2% de los estudiantes declaran leer de manera habitual libros escritos en francés, por lo que deducimos que el 39,4% de los estudiantes encuestados leen en otras LE diferentes del francés. De igual modo, resulta interesante detenerse en la pregunta que interpela la importancia acordada a la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el 97,4% de los estudiantes encuestados consideran muy importante (57,9%) o bastante importante (39,5%) leer libros escritos por autores franceses o francófonos para mejorar el proceso de aprendizaje en FLE. Con ello, se despeja que los estudiantes encuestados son conscientes de la importancia de adquirir hábitos lectores en la LE objeto de estudio y esto representa un punto de inflexión para incentivar la autonomía en esta práctica. Por último, quisiéramos señalar que el 89,5% de los encuestados ha manifestado que les ha gustado mucho que la lectura obligatoria fuese de libre elección y el 10,5% ha manifestado que les ha gustado bastante, por lo que el 100% de los estudiantes encuestados han valorado positivamente la propuesta que enmarca la actividad.

De la segunda encuesta que persigue el objetivo de evaluar la práctica aquí objeto de análisis quisiéramos señalar aquellas preguntas que analizan de manera directa el uso de BookTube como herramienta

pedagógica. Por ello, en un primer momento preguntamos a los estudiantes si habían oído hablar de los BookTubers y resulta especialmente interesante observar que el 51,2% de los encuestados declara no haber oído hablar nunca de ellos y sólo el 16,3% había oído hablar. Además, el 81,1% de los estudiantes encuestados confirman que ha sido la primera vez que realizan este tipo de actividad de animación a la lectura.

Asimismo, cabe señalar que el 79,1% de los encuestados declaran que esta actividad les ha permitido acercarse a la lectura en lengua francesa a través de las herramientas digitales, tanto más cuanto que el 67,5% declara que el hecho de realizar la presentación usando medios digitales favorece su grado de implicación en la actividad mucho (23,3%) o bastante (44,2%), frente al 2,3% que declara que no influye en su grado de implicación.

Desde la perspectiva de la presentación grupal cabe poner de relieve que el 72,1% de los estudiantes encuestados declara haber disfrutado mucho (27,9%) o bastante (44,2%) presentando el libro que ha leído a los compañeros frente al 23,3% que declara haber disfrutado poco o al 4,7% que declaran no haber disfrutado nada. Este porcentaje, sin embargo, resulta mayor cuando se trata de confirmar si han disfrutado escuchando las presentaciones de los compañeros, ya que el 86,1% de los encuestados declaran haberles gustado mucho (34,9%) o bastante (51,2%) haber aprendido de lo expuesto por los compañeros. Además, resulta especialmente relevante observar que el 74,4% de los encuestados declara haber aprendido mucho (25,6%) o bastante (48,8%) de las presentaciones de los compañeros.

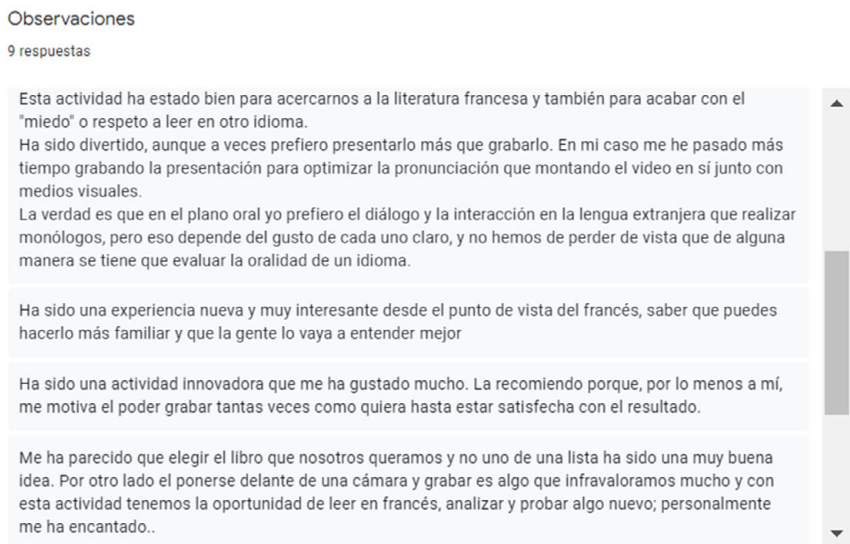
Por último, quisiéramos poner de relieve los resultados obtenidos en la pregunta que persigue valorar si la realización del BookTube ha aumentado su motivación por la lectura, ya que el 20,9% ha respondido mucho y el 53,5% ha respondido bastante, frente al 2,3% que ha respondido nada o al 23,3% que ha respondido poco. Asimismo, cabe subrayar que el 65,1% de los encuestados ha respondido que la realización del BookTube le ha permitido ganar mucha (9,3%) o bastante (55,8%) confianza en sí mismo desde el punto de vista de la expresión oral y que el 69,8% de los encuestados considera que esta actividad le ha permitido mucha (18,6%) o bastante (51,2%) confianza en sí mismo desde el punto

de vista de la comprensión escrita. Esto, además, repercute en la clara recomendación del 97,6% de los encuestados a realizar de este tipo de actividades para mejorar en habilidades lingüísticas en general en el proceso de aprendizaje en el aula de FLE.

6. DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

Para terminar, y a modo de conclusión, quisiéramos exponer algunos de los comentarios realizados por los estudiantes encuestados, ya que reflejan un impacto positivo tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en FLE como en la motivación de hábitos lectores entre el estudiantado universitario:

FIGURA 1.



Observaciones

9 respuestas

Esta actividad ha estado bien para acercarnos a la literatura francesa y también para acabar con el "miedo" o respeto a leer en otro idioma.
Ha sido divertido, aunque a veces prefiero presentarlo más que grabarlo. En mi caso me he pasado más tiempo grabando la presentación para optimizar la pronunciación que montando el video en sí junto con medios visuales.
La verdad es que en el plano oral yo prefiero el diálogo y la interacción en la lengua extranjera que realizar monólogos, pero eso depende del gusto de cada uno claro, y no hemos de perder de vista que de alguna manera se tiene que evaluar la oralidad de un idioma.

Ha sido una experiencia nueva y muy interesante desde el punto de vista del francés, saber que puedes hacerlo más familiar y que la gente lo vaya a entender mejor

Ha sido una actividad innovadora que me ha gustado mucho. La recomiendo porque, por lo menos a mí, me motiva el poder grabar tantas veces como quiera hasta estar satisfecha con el resultado.

Me ha parecido que elegir el libro que nosotros queramos y no uno de una lista ha sido una muy buena idea. Por otro lado el ponerse delante de una cámara y grabar es algo que infravaloramos mucho y con esta actividad tenemos la oportunidad de leer en francés, analizar y probar algo nuevo; personalmente me ha encantado..

Fuente: Elaboración propia.

Además, a nuestro modo de ver, este tipo de prácticas docentes propicia escenarios educativos integradores, inclusivos e integrales que permiten no sólo desarrollar competencias, habilidades y destrezas inherentes al aprendizaje de la LE y a la alfabetización digital del estudiantado, sino

que además permite fomentar la cohesión grupal y la interdependencia positiva.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se inscribe en el marco de los objetivos de dos proyectos de investigación I+D+i uno financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia PID2019-104520GB-I00 ("Voces y miradas literarias en femenino: construyendo una sociedad europea inclusiva") y otro financiado por la Comunidad de Madrid con referencia SIE/PJI/2021-00521 ("Voces de mujer en las xenografías francófonas de l'extrême contemporain"). De igual modo, este trabajo se inscribe en el marco del Grupo 5 de trabajo ("Language learning and teaching") del Proyecto Europeo CA 19102 "Language in the human-machin era" COST program (European Cooperation in Science and Technology).

8. REFERENCIAS

Arruti, A. (2018). El vídeo como herramienta de aprendizaje. Innovación docente en Educación superior. Buenas prácticas que nos inspiran, (pp. 36-49). Pearson

Auzmendi, E., Benzanilla, M. y García-Olalla, A. (2018). El aprendizaje basado en competencias en educación superior. Innovación docente en Educación superior. Buenas prácticas que nos inspiran, (pp. 2-28). Pearson

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría Técnica del MCED-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya

Consejo de Europa (2021). Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Volumen Complementario. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (260, de 30/10/2007). Ministerio de Educación y Ciencia

Lledó Carreres, A. y Perandones González, T-M. (2011). Innovación metodológica colaborativa en el EEES: un proyecto de redes en docencia universitaria. Estrategias de aprendizaje del alumno universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, (pp. 49-61). Comares

Paladines-Paredes, L. y Margallo, A-M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. Ocnos, 19 (1), 55-67. Universidad de Castilla la Mancha

Paladines-Paredes, L. y Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. Ocnos, 20 (1), 38-49. Universidad de Castilla la Mancha

Pérez Gaztelu, E. (2018). El desarrollo de la competencia comunicación oral. Innovación docente en Educación superior. Buenas prácticas que nos inspiran, (pp. 158-170). Pearson

Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue, 247-251. Universidad de Ginebra

Roig Vila, R. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación: recursos inherentes en el desarrollo del aprendizaje universitario actual. Estrategias de aprendizaje del alumno universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, (pp. 63-83). Comares

Schwartz, C. (2018). ¿Te cuesta trabajo concentrarte? Tal vez no sea tu culpa. The New York Times, 17 de agosto de 2018. En línea

Schultz Ravneberg, N. y Verstraete-Hansen, L. (2019). Rencontrer la littérature de langue française en première année à l'université danoise. Quelle stratégie pour quels étudiants ? Synergies Pays Scandinaves, 14, 109-120.

Todorov, T. (2007). La littérature en péril. Flammarion

Usó Viciedo, L. (2016). La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas. Phonica, 12 (1), 1-6. Universidad de Barcelona.

Vallejo, I. (2020). Manifiesto por la lectura. Siruela

INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO TÁNDEM: INGLÉS-ESPAÑOL. ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO/ TANDEM LANGUAGE EXCHANGE: ENGLISH-SPANISH. INTERNATIONALIZATION STRATEGIES FOR UNIVERSITY STUDENTS

EVA PELAYO SAÑUDO
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Este Proyecto de Intercambio lingüístico Tándem[101] se enmarca en la IX Convocatoria de las Acciones de internacionalización en entornos virtuales convocadas anualmente por el Vicerrectorado de Internacionalización y Compromiso Global de la Universidad de Cantabria (UC), dotándolo con una financiación de 1.400 euros. Dicho Proyecto pretende introducir intercambios virtuales con universidades extranjeras dentro de la asignatura de Inglés del Grado en Economía de la Universidad de Cantabria, y ya se ha implementado como proyecto piloto durante el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022.

Se ha implementado en una asignatura básica de lengua inglesa a raíz de una experiencia previa en la gestión de programas de intercambio entre alumnado universitario para la mejora de sus competencias lingüísticas, el denominado programa Tándem Inglés-Español de la Universidad de

[101] El trabajo o colaboración en parejas, o tándem, se viene dando de distintas formas en muchos países con el fin de promover el intercambio lingüístico entre hablantes nativos de las lenguas implicadas, tal y como sugiere la definición de este concepto: "It offers the opportunity for learners to study the language and culture of another language with native speakers of that language to mutual advantage" (Calver 1992, p. 17).

Oviedo que coordiné durante dos años. Por otro lado, el propósito principal del Proyecto ha sido el de seguir favoreciendo el aprendizaje lingüístico e intercultural en un contexto de (post)pandemia en que la movilidad física e incluso el contacto estrecho interpersonal se han visto más afectados. Por ello, este Proyecto se enmarca dentro de los programas de "Internacionalización en Casa" (Beelen y Jones, 2015).

La experiencia de aprendizaje tándem está ya lo suficientemente consolidada al haber sido implementada durante más de 60 años en Europa. No obstante, los nuevos escenarios educativos y sociales hacen que estas formas de enseñanza tengan que redefinirse o adaptarse al mismo tiempo (Tardieu y Horgues, 2019). Prueba de ello sería, por tanto, mi decisión de pasar de la organización de un programa presencial o "face-to-face tandem", tal y como se ha venido realizando desde sus orígenes, a un formato íntegramente virtual, lo que comporta ciertos retos, pero también ofrece nuevas posibilidades (Little, 2001).

En algunas universidades españolas que ofrecían este programa de intercambio lingüístico ya se ha hecho la transición u ofrecen modalidades híbridas (ver tabla 1). Si bien, en la Universidad de Cantabria existen diversos recursos para realizar intercambios virtuales, estos se ofertan de manera abierta a todo el alumnado y profesorado a través de la página web del Área de Internacionalización en Casa (ver figura 1). Es decir, ningún programa de intercambio virtual se haya específicamente integrado dentro de las asignaturas lingüísticas de la universidad (las denominadas asignaturas básicas de cada titulación, obligatorias para acreditar un nivel de lengua mínimo o "requisito lingüístico"),[102] tal y como pretende el Proyecto presentado.

[102] Este término hace referencia al requerimiento de que todo el alumnado de Grado de la Universidad de Cantabria (UC) debe acreditar haber adquirido un nivel mínimo de competencia en lengua inglesa que deberá ser justificado para poder titularse. Para más información véase: http://bitly.ws/tCRT

TABLA 1: *tabla comparativa de programas tándem en universidades españolas*

UNIVERSIDAD	NOMBRE PROGRAMA	IDIOMAS	ENLACE	FORMATO
U. Autónoma de Barcelona	Programa Tàndem	Sin especificar	Programa Tàndem UAB	Híbrido
U. Complutense de Madrid	UniLingua: Tándem lingüístico interuniversitario	Español- inglés Español- italiano Español- francés Español- alemán Español-chino Español- ruso Inglés- italiano Inglés- francés Inglés- ruso Inglés-alemán Inglés-coreano Italiano-ruso Italiano-alemán	proyecto UniLingue	Virtual
U. Autónoma de Madrid	Tándem lingüístico	Sin especificar	Tándem lingüísitico UAM	Presencial
U. de Oviedo	Programa tándem	Inglés, francés, alemán, italiano	programa tándem Oviedo	Presencial
U. de Burgos	UBU tándem	Sin especificar	UBU Burgos	Presencial
U. de Sevilla	Programa de intercambio lingüístico	Francés, alemán, inglés, chino, árabe, italiano	tándem Sevilla	Híbrido
IE University, Segovia	Programa de intercambio lingüístico "Conversamos"	Inglés, alemán y francés	conversemos	Presencial
U. de Deusto	Intercambio lingüístico (tándem). Campus de Bilbao	Cualquier idioma, mientras se pueda hacer pareja.	tándem Deusto	Presencial
U. de Santiago de Compostela	Programa "TÁNDEM" de Intercambio Lingüístico	Alemán, árabe, catalán, checo, chino, danés, español, francés, gallego, ingles, italiano, japonés, portugués, ruso	tándem Santiago de Compostela	Presencial
U. de Valladolid	e-TándemUVa	Sin especificar	e-TándemUVa	Virtual

FIGURA 1: *listado de recursos para intercambios virtuales del Área de Internacionalización en Casa de la Universidad de Cantabria*

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La incorporación del Intercambio lingüístico Tándem inglés-español está pensada para el alumnado de Inglés del Grado de Economía de la Universidad de Cantabria, en colaboración con estudiantes de español de la Universidad de Florida. En el Grado de Economía se oferta Inglés en el segundo semestre y se trata de una asignatura básica que cursan estudiantes de primer curso que aún no dispongan del nivel B2. Este intercambio les ayudará no sólo a mejorar las destrezas orales, sino también a mejorar su confianza y motivación, ya que entre este tipo de alumnado es común encontrar sentimientos de inseguridad y reticencia a expresarse en inglés. De esta manera se pretende ofrecerle una manera alternativa de entender y participar en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El objetivo es que el alumnado de las universidades participantes realice una serie de videollamadas con el fin de realizar conversaciones en inglés y español, o tándems, sobre temas seleccionados previamente por las docentes que colaboran en la creación del Proyecto.

Esta modalidad de intercambio virtual supone una oportunidad de inmersión lingüística como complemento a la instrucción académica dentro del aula. Especialmente, se potencia el desarrollo de las destrezas orales ("speaking" y "listening") de manera individualizada y supervisada, asegurándonos que cada estudiante participa y, por tanto, tiene la

oportunidad de poner en práctica lo aprendido. En este sentido, el Proyecto permite integrar las metodologías del aprendizaje invertido ("flipped learning") y el aprendizaje colaborativo y entre iguales ("cooperative learning" y peer learning), que se hacen imprescindibles para poder complementar la relación estudiante-docente de instrucción magistral y unidireccional más comunes en un contexto formal de aprendizaje.

El modelo de aula invertida o "flipped classroom" en particular es cada vez más popular al fomentar el rol activo del aprendiz (Berenguer, 2016). Por ello, un número mayor de personal docente intenta aplicarlo total o parcialmente en sus asignaturas, abogando por el uso de "metodologías innovadoras que resulten más motivadoras al alumnado, donde participe activamente en la construcción del conocimiento y constituya un modelo que atienda a las necesidades particulares de cada individuo" (Aguilera et al., 2017, p. 261).

Por estos motivos, desde el punto de vista metodológico, el Proyecto es ecléctico y no solo se basa en el tradicional aprendizaje cooperativo que supone el trabajo en tándem. El Proyecto, a diferencia de otros intercambios lingüísticos basados únicamente en el principio fundamental del aprendizaje colaborativo,[103] parte del aprendizaje invertido pues pone un gran énfasis en el trabajo de preparación previa de las sesiones por parte del alumnado. Esto le sirve no solo para aprovechar al máximo las sesiones virtuales al saber de antemano qué abordar y qué preguntas realizar, sino también como forma de ir adquiriendo los contenidos de un modo más activo y autónomo.

Otra diferencia fundamental del Proyecto que tiene que ver con el uso de la metodología de aprendizaje invertido es que los contenidos y recursos de cada una de las sesiones tándem están completamente dirigidos (en relación con los temas curriculares de la asignatura en que se ha implementado). Por el contrario, en la mayoría de los casos, en el intercambio lingüístico tándem el aprendizaje es más libre o "abierto" y suele

[103] También conocido como "principio de reciprocidad": "El aprendizaje en tándem es aprender en intercambio […] Aquí radica la diferencia del tándem como colaboración entre aprendices respecto de otros contextos didácticos en los que sólo obtiene provecho uno de los implicados" (Brammerts 2006, p. 23).

ser la propia pareja participante quien decide qué contenidos abordar y recursos utilizar, generalmente en base a intereses comunes que pueden ir desde la carrera elegida hasta las aficiones (Roza, 2001, pp. 13, 36).[104]

Así, el Proyecto también difiere del tipo de tándem disponible en otras universidades españolas, que lo contemplan "como una actividad a realizar paralelamente con los estudios" (Menéndez González, 2015, p. 17). Por otro lado:

> El tándem de lenguas ha sido tradicionalmente considerado como una actividad realizada fuera del entorno académico, con el objetivo de conocer personas de otras culturas y practicar la lengua que se está aprendiendo. Su puesta en práctica y desarrollo han tenido lugar casi siempre en contextos informales. (Escribano y González, 2014, p. 287)

Es decir, en el mejor de los casos, en otras universidades donde existe el tándem es opcional, por lo que los beneficios de este tipo de colaboración y aprendizaje podrían ser más limitados puesto que no todo el alumnado logra llegar a descubrir la existencia del programa o sentirse implicado en participar. Además, el interés del alumnado también puede verse mermado si el tándem es independiente de los planes de estudio o no se vincula directamente con la propia titulación que se curse. Un estudio reciente sobre la implantación piloto de un programa tándem virtual en la universidad destaca la aparición de problemas que "estaban relacionados con el modo de implementación: institucional y no integrado", concluyendo que es necesario "fortalecer el programa actual integrándolo en el plan de estudios" (Guanoluisa y Viera, 2021, p. 1).

Evidentemente las numerosas formas o aplicaciones de tándem se acrecientan con el paso de los años, con los nuevos contextos educativos y, muy especialmente, con los avances tecnológicos (Hernandez-Hernandez et al., 2020). Como señala Mike Calvert, la actividad tándem ya no es tan puntual o esporádica y ha llegado a extenderse a curriculums actuales del ámbito universitario (2015, p. 48). Aún así, cuando la metodología tándem ha sido incluida en la programación curricular de las asignaturas se da mayoritariamente en el ámbito del aprendizaje de las

[104] Algunas investigaciones también plantean la necesidad de dirigir más las tareas de las sesiones con el fin de potenciar el desarrollo de otras competencias calve además de la comunicativa (Morley y Truscott 2003).

lenguas extranjeras (Salom, 2019; Batardière y Jeanneau, 2020). Aunque resulta lógico, es preciso abordar también la existencia de una realidad lingüística más compleja y muy habitual, por ejemplo, los numerosos contextos de aprendizaje AICLE o aquellas asignaturas que utilizan el inglés como método de instrucción. Existe, de hecho, una falta de estudios sobre el uso del tándem en este tipo de enseñanza de aprendizaje integrado donde no solo se vincula la lengua al contenido sino también a la cultura,[105] aspecto fundamental en el intercambio tándem que también se abordará en el Proyecto.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto se basa en el intercambio de profesorado y alumnado de manera virtual para que el alumnado de la Universidad de Cantabria (UC) pueda aprender de manera colaborativa con alumnado de universidades extranjeras. En concreto, se trata de crear un Intercambio lingüístico Tándem inglés-español con la Universidad de Florida (UF). Aunque no existían antecedentes de una relación de colaboración con la universidad participante en el Proyecto, se trataba de una colaboración adecuada para el Proyecto puesto que esta institución ya tiene implementadas actividades de intercambio virtual en sus programas docentes desde el nivel básico ("beginners") y utiliza una herramienta de tándem llamada "LinguaMeeting". Se inició así la colaboración más estrecha en particular con la profesora Andrea Villa Ruiz, docente en el Departamento de Español de la Universidad de Florida y coordinadora de los cursos de español en que se implementó el Proyecto.

Como profesoras responsables del desarrollo del Proyecto, nos hemos encargado principalmente de crear los materiales necesarios para el correcto seguimiento y aprovechamiento. Proporcionamos al alumnado un enlace a estos recursos pautados o "Tandem resources", que es una carpeta de Google Drive con los contenidos a trabajar semanalmente. Además, durante el mes de octubre de 2021 hemos realizado un curso ofertado por la propia Universidad de Florida ("Designing a Virtual

[105] Llamado el método de las 4C por la denominación de su marco conceptual holístico en inglés "Content, Communication, Cognition, Culture" (Coyle et al., 2010; Harrop, 2012).

Exchange") orientado al propósito de diseñar e implementar proyectos sobre intercambios virtuales internacionales.

Por otro lado, gracias a la financiación de la Universidad de Cantabria para este Proyecto, se ha podido solicitar una beca de colaboración para contar con el apoyo de una persona colaboradora externa. La beneficiaria ha sido una estudiante del Máster Universitario en Investigación en Innovación en Contextos Educativos de la UC, cuya participación nos ha resultado de gran utilidad en tareas como colaborar en labores de coordinación y comunicación entre el alumnado participante del Proyecto o colaborar en el diseño de técnicas cualitativas de recogida de datos para la observación y análisis de las sesiones prácticas del alumnado implicado.

Por último, el Intercambio lingüístico tándem inglés-español propuesto para la asignatura de Inglés del Grado de Economía constituye una experiencia piloto al ser la primera vez que se plantea en la programación docente de la asignatura este tipo de intercambio virtual. Por ello, no se ha utilizado como herramienta de evaluación, sino de apoyo a la docencia. No obstante, con el fin de favorecer la correcta implicación del alumnado, estos intercambios virtuales han sustituido a las actividades de práctica oral que tradicionalmente eran realizadas en el aula. Además, se ha fomentado la interrelación de las temáticas abordadas en las conversaciones virtuales con tareas que sí suponen un porcentaje destacado de la nota final de la asignatura, como son una presentación oral en parejas (15%) y el examen oral final de la asignatura (20%).

4. PLAN DE TRABAJO Y FASES DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

En primer lugar, antes de empezar la asignatura, la profesora responsable planifica el curso, diseña las actividades y fija los correspondientes objetivos y estándares de aprendizaje. Para ello, elige los contenidos o temáticas para las videollamadas, y presenta al alumnado un programa y calendario para las reuniones con su homólogo en Florida. Fundamentalmente, se establecen conversaciones relacionadas con los contenidos específicos que se vayan a tratar en la asignatura. Es decir, en el caso de

Inglés en el Grado de Economía donde este proyecto se ha implementado, las temáticas se relacionan con las unidades del curso, que aparecen recogidas más específicamente en la Organización docente de la Guía de la asignatura. Estas temáticas son:

1. University Life and Career Choices
2. Interviews: Job Search
3. Success: Critical and Soft Skills
4. Communication: Social Media Marketing
5. Networking: Internationalization strategies
6. CEOs at Ted Talks: Presenting your Dream Company
7. Social Responsibility: Making a Difference
8. Handling Crisis: Case Studies

Al comienzo de la asignatura, se configuran las parejas de intercambio tándem y se proporciona al alumnado un sistema de acceso para las sesiones de intercambio virtual, que en nuestro caso es la aplicación "Zoom". También se presentan las instrucciones detalladas del funcionamiento del programa de intercambio lingüístico, que incluye un calendario y programa de contenidos de las sesiones, los materiales necesarios y las responsabilidades de cada participante. Así, se informa que a lo largo del cuatrimestre se realizarán encuentros o conversaciones virtuales en inglés-español sobre temáticas previamente seleccionadas y en relación con los contenidos previstos en la asignatura, como se ha explicado.

No obstante, además del cumplimiento de los objetivos lingüísticos o comunicativos y curriculares, se pondrá énfasis en lograr un intercambio intercultural y potenciar estrategias de internacionalización para el desarrollo de otras competencias clave en el alumnado tanto a nivel personal como profesional.[106] Por un lado, el desarrollo de la competencia comunicativa va íntimamente ligado a la competencia inter cultural y el tándem precisamente "promueve la adquisición de conocimientos

[106] En el link creado para difundir el Proyecto (http://bitly.ws/tDa3) pueden consultarse algunas de las sesiones diseñadas que ejemplifican su desarrollo en estas líneas. Como puede observarse, además, el alumnado tiene marcadas unas funciones dirigidas de trabajo y preparación previa antes de las reuniones virtuales.

concretos sobre la cultura meta, p.ej. convenciones sociales, valores y actitudes, datos políticos e históricos. Estos conocimientos suponen un punto de partida indispensable para fomentar otras destrezas y capacidades relacionadas con la comunicación" (Siebold, 2012, p. 507). Por el otro, se favorece la internacionalización del alumnado universitario al integrar la dimensión internacional e intercultural en la educación superior (Knight, 2003).

En cuanto a la evaluación, cada semana el profesorado puede tener acceso al informe detallado sobre la actividad de cada estudiante. Por su parte, el alumnado lleva un registro individual en un diario, donde refleja contenidos abordados durante el trabajo previo de preparación de cada sesión, así como los contenidos trabajados en el propio intercambio virtual con la pareja correspondiente.[107] Por tanto, el diario pretende ser no solo un mero registro o evidencia de las actividades realizadas sino convertirse en una herramienta para fomentar la asimilación paulatina de contenidos a través del aprendizaje invertido ("flipped learning") así como el desarrollo de la autonomía que el aprendizaje de una lengua supone.

En resumen, estas son las directrices y roles que tiene que cumplir el alumnado: a lo largo del cuatrimestre se realiza una sesión semanal de intercambio lingüístico con sus parejas, donde se distribuye el tiempo de forma equitativa: por ejemplo, una conversación de 30 minutos en inglés, en que el alumnado de Cantabria es aprendiz (en el rol "learner"),

[107] La idea del Diario está inspirada en el European Language Portfolio, particularmente en dos de sus principios: "Language Biography", que fomenta la autonomía y reflexión del propio proceso de aprendizaje, y el "Dossier", orientado a compilar material que documente o ilustre tanto los logros alcanzados como el proceso en sí mismo (Little and Perclová, 2003). También procede de mi experiencia como Coordinadora o Asesora lingüística en el programa Tándem Inglés-Español de Universidad de Oviedo que coordiné. Cada pareja debía elaborar un diario fundamentalmente como registro de su actividad de cara a la obtención de un certificado de participación. Además de realizar un mínimo de encuentros y reunirse conmigo una vez al mes para supervisar el correcto desarrollo del programa, la elaboración del diario era una condición indispensable para certificar el aprovechamiento. No obstante, con el fin de recopilar la información abordada en las sesiones de manera general, otras experiencias tándem también contemplan formas de registro similares como a través de un dossier o portafolio (Truscott and Morley 2003). Por otro lado, el diario, además de documentar el proceso de aprendizaje como simple manera de 'levantar acta', sirve efectivamente para el desarrollo de la autonomía del alumnado (Walker 2006, p. 135).

y 30 minutos en español, momento en que el alumnado de Florida actuará como guía (rol "instructor"). Aunque no es posible realizar las videoconferencias en las horas de clase debido a la diferencia horaria entre España y Estados Unidos, sino que deben realizarse como actividades complementarias fuera del aula, se hace un registro del seguimiento por parte del alumnado. Por ejemplo, se supervisan los informes de feedback elaborados (diarios) por cada pareja tándem para garantizar que se está realizando un buen aprovechamiento de los encuentros virtuales.

Como se ha señalado anteriormente, cada estudiante participa en el intercambio de manera alternativa en dos roles (aprendiz e instructor) con tareas diferenciadas. Por ello, se le proporciona al alumnado materiales específicos para el momento en que le corresponda actuar como guía ("instructor") en su lengua nativa, por ejemplo, un esquema sobre ideas, posibles preguntas y estrategias que permitan dirigir la conversación. Por su parte, cuando al alumnado le corresponda actuar como aprendiz ("learner"), tiene la responsabilidad de haber preparado previamente al encuentro una breve exposición ("speech") y preguntas a realizar ("flipped learning Quiz") tanto de contenido como de gramática y cultura. Esta tarea se facilita mediante la lectura y trabajo de otros materiales de preparación previa. Al final de cada videollamada, cada participante rellena un breve informe orientado a proporcionar un "feedback" para la persona con la que se ha tenido la conversación y con el fin de revisar los aprendizajes de la sesión.

Finalmente, con el propósito de registrar el trabajo realizado y repasar posteriormente lo aprendido, el alumnado elabora un diario en el que se plasma lo abordado con la pareja en cada sesión (vocabulario, expresiones, estructuras, diferencias culturales, etc.). Asimismo, en el diario deben aparecer los resultados del aprendizaje autónomo e invertido que supone el trabajo de preparación previo a cada sesión (como mínimo, los elementos de "speech" y "flipped learning Quiz"). Se proporciona un modelo de diario para que, en caso de necesitarlo, puedan disponer

de un ejemplo orientado a qué contenidos incluir y qué organización seguir.[108]

5. CONCLUSIONES

La puesta en marcha del proyecto ha sido muy positiva a la vez que representado algunos retos. En términos generales, la colaboración con el profesorado de la Universidad de Florida ha resultado inmejorable, así como el nivel de interés de su alumnado, que estaba muy implicado. En la Universidad de Cantabria la participación ha sido menor, por lo que una de las medidas para el futuro será la integración del proyecto tándem como una tarea obligatoria dentro de la evaluación continua de la asignatura, concretamente con un peso del 10% de la nota final en cuanto respecta al próximo curso académico 2022-2023.

Para concluir, nuestra satisfacción global viene motivada no solo con el seguimiento del proyecto en la asignatura de Inglés del Grado de Economía sino porque se han iniciado también los pasos para que se incorpore a otras asignaturas básicas de inglés en la Universidad de Cantabria y otros cursos de español en la Universidad de Florida.

Además, gracias a una movilidad Erasmus + para profesorado, tuve la oportunidad de presentar este proyecto en la Universidad de Varsovia, a alumnado de la asignatura "International Trends for Education" del Máster de Educación en lenguas extranjeras, quien dio un feedback muy positivo para su desarrollo en otros contextos universitarios. No solo se puso en valor la oportunidad de un intercambio lingüístico sino también el aprendizaje cultural. Sin duda, esta retroalimentación supone un avance para consolidar este tipo de programas de intercambio en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para impulsar particularmente la internacionalización de nuestro alumnado universitario.

[108] Ver link del Proyecto (http://bitly.ws/tDa3).

6. REFERENCIAS

Aguilera-Ruiz, C. et al. (2017). El modelo flipped classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4 (1): 261-266

Batardière, M. T., & Jeanneau, C. (2020). Towards Developing Tandem Learning in Formal Language Education. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, 39 (1): np

Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P (Eds), The European higher education area: Between critical reflections and future policies (pp. 59-72). Springer

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau & J. Álvarez (Eds.), XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares (pp. 1466-1480). Universitat d'Alacant

Brammerts, H. (2006). El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración. En Ojanguren, A. & Blanco, M. (Coord), El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: principios, estrategias y experiencias de integración (pp 19-28). Universidad de Oviedo.

Calvert, M. (1992). Working in tandem: peddling an old idea. Language Learning Journal, 6 (1), 17-19. University of Sheffield

Calvert, M. (2015). Tandem: a vehicle for change. En Berndt, A. (Ed.), Konzepte aus der Sprachlehrforschung–Impulse für die Praxis (pp 45-64). Peter Lang

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press

Escribano, M. L. & Gonzalez, C. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, 287-298

Guanoluisa, F. S. C., & Viera, V. R. T. (2021). Implementing a Pilot E-Tandem Project at Technical University of Cotopaxi. MEXTESOL Journal, 45 (2): 1-10

Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 21, 57-70

Hernandez-Hernandez, K., Hernandez-Vital, G., Salvador-Valdivia, F., Cortés-Aquino, F., & Camacho, J. H. (2020). Review de modelos tandem aplicados. Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla, 8 (15), 13-18

Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. International Higher Education 33, 2-3

Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language via the Internet. En Chambers, A., & Davies, G. (Eds.). ICT and language learning: a European perspective (29-39). CRC Press

Little, D., and Perclova, R. (2003). The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe

Menéndez González, M. T. (2015). Aprendizaje de lenguas en "tándem": desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa intercultural. TFM. Universidad de Oviedo

Morley, J., & Truscott, S. (2003). The integration of research-oriented learning into a tandem learning programme. Language Learning Journal, 27 (1), 52-58.

Roza, B. (coord.). (2001). Metodología Tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar. Consultado en: http://bitly.ws/tCKo

Salom, D. (2019). El aprendizaje activo en el Tándem online: tareas orientadas a la acción. En Cabrera, J. M. T., Ramos, J. J. M., & Trapassi, L. (Eds.), Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria (pp107-126). Peter Lang

Siebold, K., & Zulategui, J. P. L. (2012). El aprendizaje intercultural en un curso de Tándem. UPO INNOVA: Revista de innovación docente, 1, 504-517.

Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds.). (2019). Redefining tandem language and culture learning in higher education. Routledge.

Truscott, S., & Morley, J. (2003). Language learning in tandem. Critical encounters; Scholarly approaches to learning and teaching, 149-161.

Walker, L. 2006. "El papel del diario del estudiante en tándem para el apoyo al desarrollo de la autonomía del estudiante". En Ojanguren, A & Blanco, M., (Eds), El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración (pp 132-144). Universidad de Oviedo.

INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS VIRTUALES COMO ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA Y PRÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL

CINTA GALLENT TORRES* Y MYLÈNE TERRO*
*Universidad Internacional de Valencia (VIU) y Universidad de Valencia (UV)
*INSPE de Guadalupe (Universidad de las Antillas)

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta cualquier docente de lenguas extranjeras es desarrollar la competencia oral del alumnado para que este pueda expresarse con naturalidad en una segunda (o tercera) lengua y en distintos contextos de la vida cotidiana (Pinto, 2019). Si bien ser capaz de leer, escribir, comprender un texto oral o escrito, y conocer las reglas gramaticales de la lengua que se estudia es igualmente importante para adquirir un cierto nivel de competencia lingüística de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020), la práctica oral suele priorizarse porque responde a una de las necesidades de empleabilidad que el alumnado experimenta al egresar de la Universidad (Silvagni, 2021). Saber comunicarse en una lengua distinta a la materna es, hoy en día, uno de los imperativos no solo de la educación secundaria, sino también universitaria.

Ciertamente, los distintos enfoques metodológicos utilizados para lograr dicho fin en educación superior son eficaces (breves intervenciones orales en el aula, presentaciones, *roleplays*, diálogos, monólogos, actividades en grupo, etc.), pero el profesorado debe dar un paso más allá y buscar recursos que estén conectados con práctica real de la lengua y motiven al alumnado a comunicarse libremente en contextos auténticos y no simulados. De ahí la importancia de los intercambios lingüísticos virtuales o e-tándems, definidos por González (2007) como "la comunicación

que se establece entre dos locutores de lenguas maternas diferentes que se comunican para practicar y aprender en binomio la lengua extranjera" (p. 253). Dichos intercambios, síncronos y guiados, fomentan la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera, reducen la ansiedad que algunos alumnos/as sienten cuando deben comunicarse oralmente en otro idioma (Pinto, 2019), promueven el aprendizaje cooperativo y estimulan el desarrollo intercultural del alumnado.

En un mundo globalizado como el que vivimos, crear espacios de intercambio y establecer nuevos vínculos entre personas que se encuentran a miles de kilómetros de distancia es fácil hoy en día gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Kramsch, 2014; O'Dowd, 2018). Sin duda, las TIC eliminan cualquier barrera espacial, favorecen la creación de entornos inclusivos y accesibles, y facilitan al alumnado el contacto con la realidad cultural y lingüística de otro idioma. Es necesario, pues, que las universidades aprovechen y fomenten entre su claustro, el uso de dispositivos de colaboración internacional en beneficio de una formación integral del alumnado.

Es con esta finalidad que surge el proyecto piloto de intercambio lingüístico entre el alumnado de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) y el *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation* (*Académie de Guadeloupe*) de la Universidad de las Antillas durante el año académico 2021-2022. Se trata de un e-tándem guiado cuya combinación lingüística es francés-español que se desarrolla en el marco de las asignaturas de Francés 1 del Grado en Traducción e Interpretación de la VIU y las asignaturas M1 Prácticas e Ingeniería de Formación, M2 Prácticas e Ingeniería de las Didácticas Contextuales, M2 Profesorado de escuelas y profesorado en prácticas inscrito en el itinerario de formación del profesorado de la Universidad de las Antillas.

Este proyecto se enmarca dentro de los parámetros exigidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y pretende que los estudiantes que participen en él tengan una experiencia concreta de la Otredad, es decir, de la condición del Otro (Wang-Szilas, 2016), a sabiendas de que la cultura no existe fuera del individuo, sino que este la lleva dentro, la lleva consigo (Pretceille, 2011). Así, el conocimiento del Otro se concebirá como una aventura intercultural que les permitirá construir

un saber ser, saber estar y saber hacer que seguirá desarrollándose en su futura faceta profesional.

2. OBJETIVOS

El **objetivo general** del proyecto es desarrollar la competencia lingüística e intercultural del alumnado a través de un tándem virtual en el que participan estudiantes de dos universidades (una española y otra antillana) interesados en mejorar su nivel de francés y español. Si bien la práctica oral de estas lenguas es el eje central del proyecto, los alumnos/as se aproximan también, en menor medida, a dos lenguas minorizadas como el valenciano y el *kréyòl*, dada la ubicación física de los centros respectivos –Valencia (España) y Guadalupe (Las Antillas). Una experiencia que les resulta de gran interés y les supone todo un reto.

A partir del objetivo general se derivan los siguientes **objetivos específicos**:

a) Reflexionar sobre los códigos lingüísticos y la pragmática de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) mediante la interacción oral y la corrección de errores en un contexto no formal.
b) Motivar al alumnado en el aprendizaje autónomo de una L2 por medio de la práctica real del idioma.

La implementación de este proyecto contribuye, además, al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (UNESCO, 2015) y, concretamente, a los objetivos cuatro (Educación de Calidad), diez (Reducción de las desigualdades) y diecisiete (Alianzas para lograr los objetivos), los cuales constituyen tres pilares esenciales en el e-tándem.

3. DESARROLLO DEL PROYECTO

Los intercambios lingüísticos síncronos se conciben como una oportunidad de aprendizaje que se lleva a cabo fuera del aula universitaria. Se trata de un espacio no mediatizado por el contexto del aula en el que el alumno/a participa de la realidad del otro y da a conocer la suya propia sin una supervisión "tradicional", pero con la orientación y el

acompañamiento del profesorado que coordina el proyecto –dicho en otras palabras, el docente no interviene durante el intercambio, sino con posterioridad al mismo. Para ello, se establecen binomios o parejas por niveles y se crea un espacio compartido (una carpeta Google Drive) en la que se aloja todo el material necesario para realizar la actividad; un material que es puesto a su disposición a medida que el alumnado va avanzando y superando cada una de las fases establecidas (las cuales se explicarán en el apartado 3.2). De este modo, los y las estudiantes descubren, paulatinamente, cada uno de los retos propuestos, lo que, en paralelo, permite al profesorado mantener su interés y motivación a lo largo del proyecto.

El e-tándem inicia en el mes de octubre de 2021 y finaliza en marzo de 2022, y se lleva a cabo de forma virtual a través de plataformas de videoconferencia como *Skype, Blackboard, Zoom, Microsoft Teams*, *Face Time* o *Google Meet*. Son los propios alumnos/as quienes eligen el medio de comunicación, así como el horario en el cual se produce el intercambio, algo que no siempre resulta fácil de acordar teniendo en cuenta la diferencia horaria que existe entre ambos países (seis horas).

3.1. Destinatarios

Como se ha mencionado anteriormente, en el proyecto participan estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Internacional de Valencia (España) y de las materias de Prácticas e Ingeniería de Formación, Prácticas e Ingeniería de las Didácticas Contextuales, y Profesorado de escuelas y profesorado en prácticas inscritos en el itinerario de Formación del Profesorado de la Universidad de las Antillas.

En el caso de la universidad española, el alumnado cursa la asignatura de Francés 1, una materia obligatoria de primer curso que exige un nivel de competencia lingüística A1-A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER). Esto significa que el alumnado es capaz de comunicarse en situaciones cotidianas haciendo uso de estructuras gramaticales sencillas y expresiones básicas que habitualmente se utilizan cuando se habla de la propia persona, de la familia o del entorno más cercano. En dicho nivel también puede leer textos

sencillos, formular preguntas y respuestas sobre temas de necesidad inmediata o tratar asuntos que forman parte de su cotidianidad; puede describir por escrito el lugar donde vive o las personas que conoce, redactar postales, felicitaciones, e incluso cumplimentar formularios sencillos incorporando sus datos personales o utilizando frases cortas.

A pesar de que esta materia está enfocada al aprendizaje de la lengua francesa a nivel básico, al tratarse de una asignatura obligatoria, numerosos estudiantes ya poseen conocimientos previos del idioma bien porque lo han estudiado durante la etapa de Educación Secundaria, tienen amigos o familiares de habla francesa o son nativos. Dicha diversidad de niveles –ciertamente provocada por disfunciones estructurales a nivel académico o políticas institucionales– obliga al docente a pensar en estrategias metodológicas para la práctica de la competencia comunicativa e intercultural de la L2 que resulten de interés para un alumnado con conocimientos y habilidades lingüísticas dispares.

En el caso de la universidad antillana, los estudiantes cursan estudios de máster y se les requiere, al finalizar las asignaturas, alcanzar un nivel B2 de español. Excepto una estudiante de origen brasileño con un nivel C2, el resto son francófonos nativos, por lo que estos dispositivos les resultan interesantes porque les permiten, por una parte, asimilar la L2 de forma distinta a la habitual (tal y como la aprenderían en una clase ordinaria presencial), y, por otra parte, reflexionar sobre los códigos lingüísticos y la pragmática de la lengua materna (utilizar distintos registros en una misma frase, analizar posibles errores en fórmulas de cortesía, así como otras circunstancias que concurren en una situación comunicativa).

En total se constituyeron 26 parejas, a las que se les solicitó que grabaran los primeros minutos de cada encuentro y depositaran dichos vídeos en la carpeta compartida. De esta manera, el profesorado podía hacer un seguimiento más cercano de su participación en el proyecto, conocer la frecuencia en la que se producían las intervenciones y corregir posibles desviaciones tanto a nivel lingüístico como motivacional. Si bien los e-tándems se fundamentan en el principio de autonomía (Fernández-Quesada, 2015), de desarrollo integral del alumnado y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, ello no implica que el docente debe desentenderse de lo que se produce fuera del aula, sino todo lo contrario.

Este tipo de proyectos exigen al profesorado un mayor seguimiento del estudiantado, máxime cuando se plantean como una actividad académica voluntaria.

3.2. Fases del proyecto y temporalización

Secuenciar adecuadamente un proyecto de estas características es esencial para asegurar el cumplimiento de sus objetivos. De ahí la importancia de dedicarle el tiempo necesario a su planificación y seleccionar con cuidado las actividades propuestas, las cuales, en este caso, debían encajar con las tareas evaluables y plazos de entrega de las respectivas asignaturas, dado que el e-tándem es una actividad que complementa su formación.

A continuación, se detallan las fases por las que atraviesa el proyecto, la descripción de las acciones que se llevaron a cabo y su temporalización.

TABLA 1. *Fases del proyecto, acciones y temporalización*

Fase	Temporalización	Acciones
I. Planificación, organización y creación de actividades	Septiembre de 2021	Se llevan a cabo las primeras reuniones del proyecto para establecer su alcance y funcionamiento, y asignar tareas entre las docentes. Se decide el número de actividades que el alumnado realizará y se inicia su diseño en dos idiomas (francés y español). Se crea un vídeo de bienvenida para motivar al alumnado a participar en el proyecto. Se crea un espacio compartido (Google Drive) en el que el alumnado podrá encontrar el material del proyecto, y en el que podrá colgar las grabaciones de los intercambios realizados con sus respectivas parejas.
II. Presentación y convocatoria	Primera semana del mes de octubre de 2021	Se envía un correo electrónico al alumnado matriculado en las asignaturas implicadas en el proyecto de ambas universidades. También se coloca un anuncio (virtual) en el aula de dichas asignaturas a través de la plataforma institucional. Se convoca al alumnado interesado a una videoconferencia de presentación del proyecto para dar a conocer su alcance y objetivos (recordemos que se trata de una iniciativa cuya participación es voluntaria).

III. Organización de parejas de trabajo y comunicación al alumnado	Segunda y tercera semana de octubre de 2021	El alumnado comunica a las docentes, a través de correo electrónico, su interés por participar en el proyecto. Se confecciona el listado provisional, el cual se revisa y una semana después se publica el listado definitivo en el espacio compartido (tanto en la carpeta del Drive como en la plataforma institucional).
IV. Toma de contacto entre los binómios e inicio del e-tándem	Cuarta semana de octubre y primera de noviembre de 2021	Se envía un email personalizado a cada binomio dando a conocer las respectivas direcciones de correo electrónico para que puedan iniciar el contacto. En el cuerpo del mensaje, se facilita también el enlace a la carpeta Drive en la que se encuentra el material y las actividades propuestas (un total de 5). En dicha carpeta, cada binomio encontrará una subcarpeta en la que deberá colgar las grabaciones de los intercambios realizados (recordemos que solo deben grabar los primeros minutos de sus intervenciones y no el intercambio completo).
V. Realización de actividades y seguimiento por parte de las docentes	Desde la segunda semana del mes de noviembre de 2021 hasta el 31 de enero de 2022 [*no se contabilizan los periodos vacacionales de cada país]	Durante esta fase el alumnado realiza las actividades propuestas, las cuales se presentan al grupo progresivamente (cada dos o tres semanas). Cada vez que se incluye una actividad en el Drive, se envía un correo electrónico al alumnado informándoles de la actualización del material. Las docentes, por su parte, durante este tiempo, resuelven posibles dudas respecto a las actividades o el funcionamiento del e-tándem, visionan las grabaciones, realizan seguimiento del avance del proyecto, y motivan al alumnado a seguir participando activamente en él.
VI. Retroalimentación del trabajo realizado por el alumnado	Durante todo el proyecto, pero, en particular, en el mes de enero y febrero de 2022	Se procede a la corrección de las actividades y al envío de feedback al alumnado.
VII. Retroalimentación por parte del alumnado sobre la iniciativa	Tras la realización de cada actividad y al final del proyecto (entre febrero y marzo de 2022)	Se recibe retroalimentación de forma individual por parte del estudiantado a través de autoevaluaciones que cumplimentan al acabar cada una de las actividades. Para ello se utilizan los formularios de Google. También se recibe retroalimentación grupal a través de la herramienta Padlet.

VIII. Cierre del proyecto, análisis de limitaciones y acciones futuras	Finales de marzo de 2022	Se analizan las autoevaluaciones recibidas, se identifican las fortalezas y debilidades del proyecto y se realiza una valoración global teniendo en cuenta los aspectos tanto académico-formativos como organizativos de la iniciativa. Se analiza el cumplimiento de los objetivos principales y específicos, y su contribución al desarrollo de los ODS cuatro (Educación de calidad), diez (Reducción de las desigualdades) y diecisiete (Alianzas para lograr los objetivos) (UNESCO, 2015).

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 anterior se han descrito de forma sintetizada las acciones que se corresponden con cada fase del proyecto, pero ciertamente su desarrollo es mucho más complejo. Existen tareas administrativas y de gestión, reuniones de seguimiento y coordinación, tutorías individuales y colectivas, y numerosos correos electrónicos que enviar y contestar que requieren de mucho tiempo y esfuerzo. El diseño y la selección de materiales, así como la elección de las herramientas de evaluación también son aspectos clave sobre los que el profesorado debe reflexionar, y estas tareas ocupan un espacio importante en el proyecto. Así pues, dar visibilidad a esta iniciativa piloto entre la Universidad Internacional de Valencia y la Universidad de las Antillas implica no solo presentar las acciones que el alumnado ve materializadas (actividades, autoevaluaciones, materiales, vídeos, etc.), sino también hacer mención del trabajo implícito que requiere coordinar un proyecto que permite el establecimiento de vínculos entre personas de lenguas y culturas distintas.

4. ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para diseñar las actividades del proyecto se procedió a analizar algunas experiencias previas sobre tándems lingüísticos en otras universidades. Muestra de ello es el trabajo de Pinto (2019), cuyo objetivo era desarrollar la competencia comunicativa del alumnado de primer curso del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Cádiz (UCA) (asignaturas Lengua Francesa I y II) mediante encuentros por videoconferencia con estudiantes de primer y segundo curso del Grado en Estudios Hispánicos y Centro de Lenguas Modernas de la Universidad Aix-Marseille (AMU).

También se consultó el proyecto de Pomino y Gil-Salom (2016), titulado "E-Tandem-Projekt Valköln", entre un grupo de estudiantes de alemán de la Universitat Politècnica de València (UPV) y de español del *Language Learning Center of TH Köln*. En este caso, el objetivo era promover el aprendizaje orientado a la acción, el aprendizaje autónomo, las habilidades comunicativas en todos los ámbitos lingüísticos (lectura, escritura, habla y escucha), el intercambio intercultural y la colaboración internacional mediante el uso de las TIC. Interesante resultó también la lectura de los trabajos de Resnik y Schallmoser (2019) que emparejaron estudiantes de inglés de la Universidad de Viena (Austria) con estudiantes de alemán de varias universidades británicas (Cambridge y Oxford) y estadounidenses (Texas); y el de Fernández-Quesada (2015), que coordinó el proyecto "E-tándem ¿Qué tal?" entre estudiantes de primer curso de traducción de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) y estudiantes de distintas universidades norteamericanas con el objetivo de promover la práctica autónoma de la alfabetización en L2. Estos son solo algunas de las iniciativas que se desarrollan en el marco de la enseñanza universitaria, pero existen otras muchas en el ámbito de la Educación Secundaria (Canga, 2017; Clavel-Arroitia, 2019).

En general, con las actividades que se diseñaron, las cuales se describirán a continuación, se pretendía que el alumnado:

- Estableciera contacto con compañeros/as de otras nacionalidades a través de la L2.
- Utilizara la L1 y L2 para intercambiar información personal sobre aficiones, gustos, familia, entorno, país y costumbres.
- Empleara estrategias básicas de comunicación para saludar, interrumpir o ceder la palabra a alguien, argumentar o rebatir las ideas de un compañero/a, mostrarse a favor o en contra sobre una problemática concreta o estructurar el discurso oral de forma natural mediante el uso de conectores lógicos, repeticiones, pronombres, etc.; y, por último,

– Afianzara los conocimientos previos, construyera otros nuevos, y ganara confianza en si mismo/a para seguir mejorando su nivel de lengua.

Desde una perspectiva socioafectiva, las actividades debían también: (i) fomentar la dimensión emocional en los intercambios, ya que para algunos/as estudiantes llega a ser frustrante tener que comunicarse en una L2 cuando no se sienten seguros/as o cuentan con un nivel de competencia lingüística bajo; (ii) favorecer el establecimiento de vínculos de amistad no solo puntuales sino duraderos, y (iii) potenciar el enriquecimiento cultural y los valores universales, garantizando así una educación inclusiva y equitativa para todos/as.

En base a lo anterior, se plantean las siguientes actividades con distintos enunciados a los que responder:

TABLA 2. *Actividades del e-tándem*

Actividad	Descripción
1. Primer contacto	El alumnado se presenta utilizando la imagen de una estrella en la que aparece el inicio de cinco frases incompletas (me llamo…, tengo…, me gusta(n)…, vivo en…, soy…). Se sugiere al estudiantado compartir pantalla con su compañero/a para enseñarle, a través de Google Maps, donde se sitúa su país, qué ciudades se encuentran cerca de dónde vive, y cuáles son sus costumbres. También se les pregunta que indiquen por qué han decidido participar en este proyecto, y cuáles son los beneficios que les aporta a su formación.
2. Mi país, mi cultura	Se les muestra las banderas de Guadalupe, Francia y España, y se les pregunta si conocen lo que representan sus colores. Esto les lleva a realizar una pequeña investigación (en parejas) en páginas web francófonas y españolas. Se les solicita que busquen cinco fotos en Internet que caractericen su país y expliquen por qué las han elegido.
3. Cuentos de acá y de allá	Se les propone leer en voz alta una fábula (concretamente la de “La cigarra y la hormiga”) y la comenten con su compañero/a. Igualmente se les ofrece la posibilidad de escucharla en kréyòl y en valenciano, y se les pide que repitan la lectura del texto en dichas lenguas. También pueden compartir otras fábulas diferentes con sus respectivas parejas de trabajo e identificar posibles diferencias y similitudes culturales.

4. Se acerca la Navidad	Se les pregunta si en su país tienen alguna tradición navideña especial (menú de Nochebuena, fiesta familiar, calendario de adviento, árbol de Navidad, Belén, etc.). Se les propone comentar cómo viven ellos/as este periodo del año con su familia y amigos. También se les pregunta si conocen cómo se celebra la Navidad en otros países francófonos e hispanohablantes, lo cual les conduce a realizar un pequeño debate.
5. El concepto de interculturalidad	Como actividad final, se propone al alumnado completar un Padlet en el que cada participante debe definir el concepto de interculturalidad a partir de la experiencia vivida y las actividades realizadas.

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, si bien las actividades propuestas siguen una estructura guiada, fomentan la práctica oral de la lengua e incitan al alumnado a intercambiar opiniones y perspectivas en un ambiente relajado, en realidad, el contexto en el que se produce la comunicación no es más que una excusa para utilizar, poco a poco, la L2 libremente y sin condicionantes.

5. EVALUACIÓN

Dado que el e-tándem se planteó como una actividad complementaria fuera del horario lectivo, participar en ella otorgaría al alumnado un 0,5 adicional en la calificación final. Se optó por dicho puntaje (el cual reconocemos que es un poco bajo) por dos razones: la primera, porque se trataba de una experiencia piloto y desconocíamos su acogida; la segunda, porque nuestro interés como docentes era dirigir el proyecto a aquellos/as estudiantes que realmente estaban interesados en la iniciativa y cuya motivación principal no fuera una calificación, sino todos los beneficios que este tipo de dinámicas les aportan tanto a nivel académico como personal.

Así pues, para validar el proyecto, se propuso a los participantes realizar cinco actividades (ver Tabla 2), y compartir a través del Drive las grabaciones de, al menos, tres de sus encuentros (únicamente los primeros minutos). Al finalizar cada intercambio también debían cumplimentar individualmente una autoevaluación sobre el desarrollo de la situación comunicativa, su capacidad de interacción (si el/la estudiante participó

en la conversación sin preparársela, si pudo hacerlo con fluidez y espontaneidad, o si necesitó que su compañero/a, repitiera o reformulara alguna frase e incluso hablara más despacio). En dichas autoevaluaciones también se les preguntó sobre sus sentimientos y emociones, sus pensamientos y reacciones, y sobre aquello que, en su opinión, la otra persona había sentido durante la actividad. En realidad, el objetivo de estos formularios es fomentar la reflexión del alumnado sobre las emociones que entran en juego cuando se exponen al uso de una lengua extranjera que no dominan y sobre las representaciones culturales (preconcebidas y nuevas) que surgen y se crean durante la interacción.

Si el lector/a está interesado/a en conocer el resultado de las autoevaluaciones, con las aportaciones del alumnado transcritas literalmente, puede consultar el trabajo de las autoras (Gallent y Terro, 2022), el cual ha sido publicado recientemente y ofrece una perspectiva que complementa a la presentada en este capítulo.

6. DISCUSIÓN

De esta experiencia se derivan implicaciones significativas para la práctica de la expresión oral en L2. La primera de ellas es que se debe incidir en la importancia de integrar en la práctica docente las TIC para que el alumnado pueda entrar en contacto con otras culturas y establecer vínculos de colaboración que favorezcan su proceso de aprendizaje. Hoy en día existen numerosas herramientas digitales que brindan la posibilidad de realizar intercambios lingüísticos a coste cero. Si bien en los años 90 los tándems lingüísticos estaban asociados a encuentros presenciales (*face-to-face meetings*), las nuevas tecnologías han traído consigo nuevas fórmulas de aprendizaje en tándem (tanto síncrono como asíncrono) gracias a dispositivos electrónicos como los *smartphones* (Fernández-Quesada, 2015), y a herramientas de comunicación instantánea como *WhatsApp*, *WeChat*, etc. y, por tanto, el profesorado debe aprovecharlas.

La segunda implicación es que, en los e-tándems, la práctica oral favorece también la competencia escrita del alumnado. Es decir, para establecer contacto, las parejas deben escribirse un correo electrónico, fijar un día y una hora, intercambiar mensajes, etc. Algunos/as incluso

deciden facilitar al compañero/a su número de teléfono para iniciar una comunicación más rápida a través de un sistema de mensajería instantánea. Sea como fuere, la necesidad de comunicación existe y ya sea materializándose oralmente o por escrito, la práctica de la L2 se hace patente. En este sentido, los e-tándems ofrecen un mundo de posibilidades de aprendizaje a un alumnado universitario consciente de la importancia de crear sinergias, establecer alianzas y promover una educación de calidad para el desarrollo sostenible.

Por último, la tercera implicación es que, a través de estas actividades, el alumnado hace un trabajo de introspección importante y reflexiona sobre el uso de la L1 y la L2, las inevitables interferencias lingüísticas, y el propio proceso de comunicación. El análisis (consciente o inconsciente) de sus producciones orales (y escritas) le permite avanzar, mejorar sus conocimientos y habilidades, ampliar horizontes y gestionar situaciones comunicativas cotidianas en lengua extranjera.

Ciertamente numerosas son las ventajas que ofrecen los e-tándems tanto desde el punto de vista formativo como personal, pero cabe destacar ese continuo "dar y recibir", altruista, que estos dispositivos fomentan. El alumnado muestra una elevada disposición a ayudarse, trabaja de forma colaborativa, desarrolla la empatía y el respeto por las ideas de los demás y, de alguna manera, se siente comprometido no solo con su propio aprendizaje, sino también con el de su compañero/a. De ahí la importancia de poner en valor estos intercambios guiados que despiertan en el alumnado una motivación especial por practicar la lengua estudian.

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

De acuerdo con González (2007), el aprendizaje en tándem se caracteriza por la relación de dependencia y ayuda recíprocas entre dos iguales que buscan comunicarse y aprovechar el modelo lingüístico y cultural que representa el compañero/a (es decir, el locutor/a nativo/a). A partir de la relación personal que se establece descubren diferencias y semejanzas culturales, convenciones sociales, expresiones idiomáticas, etc., y perciben otras formas de vivir y entender el mundo. Siendo el intercambio una construcción social, el estudiantado se acerca a un

compañero/a, apropiándose de elementos lingüísticos en la L2, enriqueciendo su repertorio verbal y construyendo sentidos. De ahí la importancia de que estos dispositivos guarden su carácter libre y espontáneo en la comunicación, y se ofrezcan como complementos a la formación fuera de la institución.

Si el objetivo general del proyecto era desarrollar la competencia lingüística e intercultural del alumnado a través de un tándem virtual en el que participan estudiantes de dos universidades (una española y otra antillana) interesados en mejorar su nivel de francés y español, este puede considerarse cumplido, atendiendo a:

i) los comentarios y aportaciones del alumnado en las autoevaluaciones.
ii) la realización de las distintas actividades propuestas al estudiantado;
iii) las grabaciones de los intercambios (únicamente los primeros minutos); y
iv) el *feedback* recibido por parte del alumnado por email o durante las sesiones síncronas de clase.

También se consideran cumplidos los objetivos específicos planteados, ya que los y las participantes, durante y tras las intervenciones, reflexionaron sobre los códigos lingüísticos y la pragmática de la L1 y la L2, siendo conscientes de las interferencias entre lenguas, las convenciones sociales, los posibles errores cometidos, etc., y tolerantes hacia las particularidades de la cultura de su interlocutor/a. Esta circunstancia motivó al alumnado en el aprendizaje autónomo de una L2 por medio de la práctica real del idioma.

En cuanto a los objetivos transversales, este proyecto contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y, concretamente, a los objetivos cuatro (Educación de Calidad), cuya intención es la de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as"; diez (Reducción de las desigualdades), mediante el que se pretende "reducir la desigualdad en y entre los países", y diecisiete (Alianzas para lograr los objetivos), el cual

apuesta por el fortalecimiento de los medios de ejecución y la revitalización de la alianza mundial para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). En este sentido, participar en el diálogo intercultural a través de dispositivos de aprendizaje como este favorecen la inclusión social y la igualdad de oportunidades, y capacitan al alumnado para vivir y adaptarse a un mundo en constante cambio.

Si bien los objetivos del proyecto se han cumplido sobradamente, resulta necesario también mencionar las dificultades identificadas a lo largo del proceso de elaboración. Entre las limitaciones más relevantes cabe señalar: (i) la inevitable diferencia horaria que existe entre España y Las Antillas. Algunas parejas no realizaron todas las interacciones porque les resultaba complicado coincidir en un horario. A pesar de que algunos binomios optaron por realizar los intercambios durante el fin de semana, esta opción no era factible para todas las parejas; (ii) el sistema de emparejamiento, debido a la disparidad de niveles; (iii) la ausencia de un instrumento de valoración general sobre el proyecto, lo cual hubiera permitido a las docentes recabar información sobre sus fortalezas y debilidades.

Como prospectiva, se pretende rediseñar actividades de manera que el alumnado tenga libertad para elegir la temática sobre la que desea hablar. Se seguirá apostando por la grabación de las intervenciones (únicamente de los primeros minutos y no las interacciones completas), para favorecer la espontaneidad en la comunicación. Es cierto que, si bien se pierden evidencias sobre las que el docente podría dar retroalimentación, el éxito del e-tándem debería priorizar el uso natural de la L2 y no en la corrección "tradicional" de la lengua.

Se reflexionará también sobre el sistema de emparejamiento de los participantes de manera que la experiencia del alumnado sea aún más satisfactoria. Algunos estudios proponen que se formen parejas en función de la similitud de carácter –y utilizando el Cuestionario de Personalidad de Eysenck y Eysenck (1975) (Napiórkowska, 2020)–, pero a raíz de esta primera experiencia, las autoras seguirán priorizando el nivel de competencia lingüística del alumnado en la L2. En cualquier caso, se dedicará un mayor esfuerzo en el establecimiento de binomios para que estos puedan continuarse en el tiempo.

Finalmente, se sugiere la inclusión oficial de estos dispositivos síncronos en los planes de estudio como una actividad obligatoria en el currículum universitario y en los programas de las asignaturas de L2. De este modo, el alumnado practicará la lengua que estudia de forma más auténtica y real, y se sentirá preparado/a para afrontar cualquier reto futuro tras finalizar sus estudios universitarios.

8. REFERENCIAS

Canga Alonso, A. (2017). Teaching English to Mixed-Ability Secondary Students through e-tandem. *ODISEA. Revista de Estudios Ingleses*, 7, 33-44. http://repositorio.ual.es/handle/10835/1170

Clavel-Arroitia, B. (2019). Analysis of telecollaborative exchanges among Secondary education students: Communication strategies and negotiation of meaning. *Porta Linguarum*, 31, 97-116. https://digibug.ugr.es/handle/10481/58511

Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)*. Volumen complementario. www.coe.int/lang-cefr

Fernández-Quesada, N. (2015). Just the two of us? The "Qué tal?" e-tandem project for translation students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 173, 31-36. https://bit.ly/3QcArc7

Gallent Torres, C. y Terro, M. (2022). Diálogo y alfabetización intercultural a través de un tándem lingüístico franco-español en modalidad virtual. Innovagogía 2022. Actas del VI Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. 25-27 de mayo de 2022. AFOE.

González Niño, L. (2007). Los intercambios lingüísticos: efectos sobre la apropiación del francés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, *50*(26), 253-263. https://bit.ly/3Qi1HWC

Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, *98*(1), 296-311.

Napiórkowska, M. (2020). La integración de las TIC en el desarrollo de la interacción oral y la competencia intercultural a través de e-tándem entre el alumnado de Secundaria. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Universidad de Málaga. UMA Editorial, pp. 1872-1875.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

Pinto Buzón, P. (2019). Teletándem lingüístico francés/español y español/francés. Proyecto de Innovación y Mejora Docente. Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Cádiz (UCA), Aix-Marseille Université (AMU).

Pomino, J. y Gil Salom, D. (2016). Integrating e-tandem in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 228, 668-673. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281631028X

Pretceille, M. A. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 91-101.

Resnik, P. y Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 9*(3), 541-564. https://bit.ly/3QmKZFS

Silvagni, F. (2021). UniLingua: Tándem lingüístico interuniversitario Complutense. Proyecto de Innovación Docente. Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura. Universidad Complutense de Madrid.

Wang-Szilas, J. (2016). Les enjeux de l'intégration de l'eTandem en didactique des langues-cutures étrangères : interactions entre apprenants et dynamique institutionnelle dans un dispositif universitaire sino-francophone [Thèse]. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité. Université de Genève.

DEVELOPING ACADEMIC LANGUAGE AND SKILLS AS A SUPPORT FOR CONTENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL OF AN OPEN EDUCATIONAL RESOURCE

MARTA MARTÍN-GILETE
University of Extremadura

1. INTRODUCTION

The internationalisation of European Higher Education Institutions plays a significant role in the need to prepare Higher Education students for globalised working environments (Macaro, 2018). Based on the need for training university students for successful academic performance, in recent decades, there has been a growing interest in the promotion of educational approaches aiming at developing the internationalisation of European Higher Education Institutions (Knight, 2005). This process attracts foreign students, i.e., it favours the enrolment of students with other first languages (L1s), and it improves the language competence of domestic students by enriching learning with cultural experience, preparing them for globalisation, and improving the intercultural skills of home university students. It also contributes to sharpening the international profile of Higher Education Institutions as it enhances the profile of the university within the country and establishes agreements and exchanges with other institutions. Likewise, this process contributes to brain gain as it attracts foreign staff and doctoral students (Wächter & Mainworm, 2014, p. 54).

Drawing on this current concern about the internationalisation of European Higher Education Institutions, there are two main lines of development. While "internationalisation abroad" (Knight & de Wit, 2018) refers to all types of education across borders (mobility of students,

instructors, scholars, programs, courses, curriculum, and projects), "internationalisation at home" consists of a series of practices devoted to promoting activities that help students develop international understanding and intercultural skills at their home universities (Beelen & Jones, 2015).

In recent years, a growing number of educational programs have emerged intending to foster internationalisation "at home" in order to develop 21st-century transversal skills and to increase employability across the European Union (Wächter & Maiworn, 2014). The use of an additional language, English in most cases, in the teaching of disciplinary subjects has played a significant role in enhancing interdisciplinary educational approaches. The employment of English as a Medium of Instruction has attracted a great deal of attention on its impact on second language (L2) learning in Higher Education and due to the resulting significance of this approach to increasing graduates' employability in the digital era. For instance, English-Medium Instruction programmes have experienced a substantial growth of 239% in seven years, from 2007 to 2014 (Wätcher & Maiworn, 2014). In parallel with this, English-Medium Instruction students' perceptions and linguistic needs have been widely researched (Aguilar & Rodríguez, 2012; Jian et al., 2019; Macaro, 2018). However, to the best of my knowledge, very little attention has been paid to other factors, such as their training needs and the design of materials addressing Higher Education students' needs on academic language and linguistic skills in English-Medium Instruction contexts (Aguilar & Rodríguez, 2012; Piquer-Píriz & Castellano-Risco, 2021).

The present study explores some of the possible implications of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and its adaptation to the Higher Education instructional setting –Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE)– in specific learning environments at the University of Extremadura (Spain). This Higher Education Institution, in the last decade, has expressed its commitment to the implementation of a series of practices to promote educational approaches aiming at enhancing internationalisation "at home" (Beelen & Jones, 2015).

This chapter is organised in the following way. Section 2 describes the study, and Section 3 is concerned with the methodology employed for the development of an Open Educational Resource and the research design. Section 4 analyses the results of the pilot study. Findings are discussed in section 5. Finally, the conclusion acknowledges some limitations and suggests directions for future research in Section 6.

2. OBJECTIVES

This study is framed in the development of the regionally-funded research project "Diseño de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo para la enseñanza de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en la Educación Superior adaptados a la Universidad de Extremadura – ICLUEx[109] (IB18055)". The ICLUEx project seeks to contribute to the quality of teaching content subjects through English by integrating content and language in virtual collaborative learning environments. The main objective of this research project is to identify learners' linguistic and training needs in relation to courses taught in English (English-Medium Instruction) in order to develop Open Educational Resources, using a CLIL approach in Higher Education, aiming at helping students to overcome their L2 linguistic difficulties (Piquer-Píriz, in press).

For this purpose, a total of seven self-study, online content-driven modules were designed, developed, and implemented with computer tools and online platforms to promote the integration of content, foreign language, and the development of transversal skills: (i) 'Writing Outlines' module; (ii) 'Concept Maps' module; (iii) 'Writing Definitions' module; (iv) 'Writing Summaries' module; (v) 'Reporting Data' module; (vi) 'The Language of Presentations' module; (vii) and 'Writing Abstracts' module. Although this research is specifically adapted to the reality of the University of Extremadura, the main goal is to support this integrated teaching in the field of Higher Education.

[109] Further information on the *ICLUEx* project is available at https://l2earnuex.wixsite.com/icluex.

In the present study, I describe the classroom-based research on the use of an innovative Open Educational Resource aiming at embracing customised adjunct-CLIL materials for training specific academic language skills in ICLHE programmes. This study presents the design and reports on the first piloting experience of a particular Open Educational Resource – 'Concept Maps' module – developed as part of the action-research process of the *ICLUEx* project at the University of Extremadura. This adjunct-CLIL material seeks to promote interdisciplinary training on the target academic language required while helping English-Medium Instruction students develop specific academic skills in *organising information visually*. In particular, the Open Educational Resource intends to foster digital practices and self-study with tailor-made interactive online training on concept mapping.

3. METHODOLOGY

3.1. METHOD I: DEVELOPMENT OF THE OPEN EDUCATIONAL RESOURCE

Regarding the 'Concept Maps' module, there were three main steps followed for the development of the online adjunct-CLIL material: (i) needs analysis; (ii) material design criteria; and (iii) material implementation procedure.

3.1.1. Analysis of students' linguistic and training needs

In line with the rest of the Open Educational Resources, the 'Concept Maps' module was developed based on the analysis of English-Medium Instruction students' linguistic and training needs in relation to the subjects taught in English at the University of Extremadura. This first step in the development of materials was carried out through three different analyses: target situation analysis, present situation analysis, and strategic analysis.

To identify students' needs, an online 44-item questionnaire, adapted from Pérez-Cañado (2020), was distributed to a total of 155 students attending 15 different BA degrees, where English is the medium of instruction. These university students were asked to rate their level of

agreement with several statements related to their self-perceived linguistic and methodological needs.

Results showed that, in general, these English-Medium Instruction students perceive the need to improve their academic vocabulary and develop linguistic skills (see Fielden-Burns & Martín-Gilete, 2022; Martín-Gilete & Fielden-Burns, in press; Piquer-Píriz, in press). From these findings, it was inferred the need to develop teaching materials that enhance those skills and provide students with specific training in academic English, in general, and specific English in relation to the subjects taught in the English language.

Bearing in mind the results obtained in the needs analysis phase, the objectives were established, as well as which skills and language content should be achieved to support the enhancement of English-Medium Instruction students' academic language and skills.

3.1.2. Material design criteria

The design of this customised adjunct-CLIL material to meet English-Medium Instruction students' needs was carried out in a five-step procedure: (i) definition of the linguistic objectives; (ii) task or exercise implementation focused on the linguistic objectives; (iii) selection of the appropriate computer tools; (iv) development of the structure of digital materials and design of a coherent sketch for its elaboration; and (v) elaboration of a multimedia script.

3.1.3. Material implementation procedure

The development of the adjunct-CLIL material was carried out in an eight-step procedure: (i) development of the multimedia product; (ii) development and implementation of the multimedia script; (iii) product testing and review; (iv) carrying out a pilot experience; (v) evaluation and final version; (vi) preparation of the teaching guide; (vii) guidelines for the educational use of multimedia material; (viii) and use and evaluation of the final product.

For these purposes, the present *ICLUEx* module on concept mapping is aimed at projecting itself in successive cycles concerning the

organisation cycle of action-research within the University of Extremadura to improve the quality and effectiveness of CLIL approaches across the existing university courses. The first action-research cycle focusing on the structure of the Open Educational Resource is complete. As will be seen below, the current state of the present 'Concept Map' module has already gone through the first cycle of the 'conceptualisation' phase, the 'planning' phase, the 'action' phase, and the 'evaluation' phase.

3.1.4. 'Concept Maps' module[110]

As part of the topic *organising information visually*, the design of the Open Educational Resource on 'Concept Maps' aimed to contribute to providing students with the fundamental linguistic knowledge and skills, i.e., know-how, in order to understand and create concept maps with an interactive three-hour learning experience.

The 'Conceptualisation' phase of the module

Although the 'Concept Maps' module is mainly content-driven, the *Common European Framework of Reference for Languages* (2020) was taken as the referential and starting point to design this adjunct-CLIL material. Aimed at an upper-intermediate language level (B2), the topic of 'infections and coronaviruses' was introduced throughout four different online tailor-made task phases, implementing both theoretical aspects and practical exercises under the principles of e-learning, student-centred learning, self-study, and self-assessment.

Based on the needs analysis carried out previously, three main learning outcomes were conceptualised according to the *Common European Framework of Reference for Languages* guidelines (2020) at B2 level: (i) 'written comprehension' and 'oral comprehension' in terms of language skills; (ii) 'compare and contrast' regarding language functions; and contents concerning a language focus:

[110] For more detailed information on the syllabus design of 'Concept Maps' module, see Piquer-Píriz et al., 2022, pp. 29-34.

- Identification of concrete and abstract nouns in context with the aid of monolingual dictionaries.
- Acquisition of vocabulary with the use of prefixes and suffixes in word-formation practice, i.e., nouns, verbs, adjectives, and adverbs.
- Use of prefixes and suffixes to form new meaningful words in context.
- Comprehension of static and dynamic linking words or phrases forming propositions in context.
- Development of knowledge on different types of linking words or phrases in the English language.
- Employment of linking words or phrases in context.

At the end of the module, regarding teaching contents, learners will be able to create their own concept map on a given topic without any type of guidance or support. Students will be able to build a concept map including the main elements and characteristics of concept mapping in their productions: concepts, linking words or phrases, propositions, and the hierarchical structure of downward arrows and cross-links. Likewise, students will be able to self-assess their own performance as well as peer-assessing others' creations of concept maps by providing their fellows with supported feedback on concept mapping. These are the teaching contents of the module:

- Knowledge of what concept maps are, and how concept mapping works as a knowledge representation tool.
- Identification of the main elements and characteristics of concept maps: concepts, linking words or phrases, and the structure and organisation of concept maps in real samples.
- Use of concepts and linking words or phrases in real concept mappings.

– Creation of a concept map including the main elements and characteristics of concept mapping and providing other peers with feedback on their own concept maps.

Concerning language contents, at the end of this module, students will be able to understand both written and oral input as well as to produce written output related to the content objectives. Language-wise, learners will expand their knowledge, and they will use 'concepts' (concrete versus abstract nouns) and 'linking words or phrases' (conjunctions and connectors) in context.

The 'Planning' phase of the module

Following the PPP-A structure (Presentation; Practice; Production; Assessment), the Open Educational Resource was designed by content lecturers, language specialists, and Information Technology (IT) experts. This module included a total of 15 activities arranged in a series of four customised online task phases of different typologies: reading comprehension, listening comprehension, and language focus. At the end of each task phase, students are presented with a self-assessment test on the contents worked in the session. As being a tailor-made Open Educational Resource, students can either do the whole module, or just single sessions or activities.

Phase 1, *Warm-up Phase* (tasks 1-2), introduces what concept maps are and how this knowledge representation tool works. Students will complete a questionnaire on concept maps in order to test their prior knowledge and lay the foundation of concept maps. In this phase, students are provided with an introductory theoretical video[111] with an overview of the *ICLUEx* module. Besides, students will be self-assessed so as to test their practice and learning at the end of the first task phase. The approximate time to complete this task phase is 20 minutes.

Phase 2, *Pre-task Phase* (tasks 3-5), aims to present concept mapping, that is, the main elements and characteristics of concept maps. Students

[111] The introductory video to the Open Educational Resource can be accessed in *YouTube* at https://bit.ly/3uCHF1c.

will be able to identify and recognise concepts, linking words or phrases, propositions, crosslinks, and the structure and organisation of concept maps with real samples. At the end of this task phase, students will be self-assessed in order to test their performance and learning. The approximate time to complete this task phase is 30 minutes.

Phase 3, *Task Phase* (tasks 6-11), focuses on the language practising the use of concepts and linking words or phrases in concept mapping. Students will be asked to complete two concept maps with given options to choose from in order to fill in the gaps with the correct concepts and linking words or phrases in the target concept maps. Tasks 9 and 10 are presented as extension tasks, i.e., an extension of knowledge on what concepts and linking words or phrases are, linguistically speaking. At the end of this task phase, learners will be self-assessed in order to test their practice and learning. The approximate time to complete this task phase is 50-90 minutes.

Phase 4, *Follow-up Phase* (tasks 12-15), aims to assess students building of their own concept map with the aid of the software *CmapTools*[112] without any other type of help or support. Students will be asked to include the main elements and characteristics of concept mapping in their productions: concepts, linking words or phrases, propositions, and the hierarchical structure of downward arrows and cross-links. In addition, optionally, students will provide other peers with feedback on their own concept maps. At the end of this task phase, students will be self-assessed in order to test their performance and learning. The approximate time to complete this task phase is 30-40 minutes. As a note for instructors, before starting the 'Concept Maps' module, it is highly recommended that students have an introduction to *CmapTools* in order to know how this concept map software works. However, this module facilitates the official tutorial in the development of the Open Educational Resource.

Similar to the rest of the *ICLUEx* modules, the 'Concept Maps' Open Educational Resource as the final product can be implemented as a self-

[112] *CmaptsTools* is available at https://cmap.ihmc.us/.

study interactive learning experience with the online software *Genially*[113]. Furthermore, this tailor-made module allows students to access each phase of the activities in separate task-phase Open Educational Resources. As well, each task can be adapted to the university's *Moodle* so that students can receive feedback from their instructors.

3.2. Method II: Research Design

The research design will be described in relation to the participants and the procedure employed to assess the development of the module on 'Concept Maps' in the first pilot study of the action-research process.

3.2.1. The 'Action' phase of the Open Educational Resource

A total of 31 first-year undergraduate students (3 male and 28 female students) attending BA disciplinary courses taught in English at the University of Extremadura participated in this pilot study. All participants were home university students, whose first language is Spanish, enrolled in the BA in English Studies except for one of them who was an Erasmus+ student from Italy. The average L2 level of participants was B2, although a wide range of levels was found in this group: B1 (n = 7), B2 (n = 22), C1 (n = 1), and C2 (n = 1). This module was implemented with a group of English-Medium Instruction students, of whom 21 learners had attended CLIL courses at school or high school.

The implementation of the module, i.e., the first pilot study, was carried out during the second semester of the 2020-2021 academic year during class time as part of the disciplinary course "English Language II". Participants spent an average of 3.64 hours to complete the module distributed in an average of 1.87 days.

3.2.2. The 'Evaluation' phase of the Open Educational Resource

After the implementation, an online 24-item questionnaire was distributed to rate students' level of agreement with several statements about the suitability of the structure of the Open Educational Resource and

[113] 'Concept Maps' module developed by *Genially* is available at https://bit.ly/3c1wZ5I.

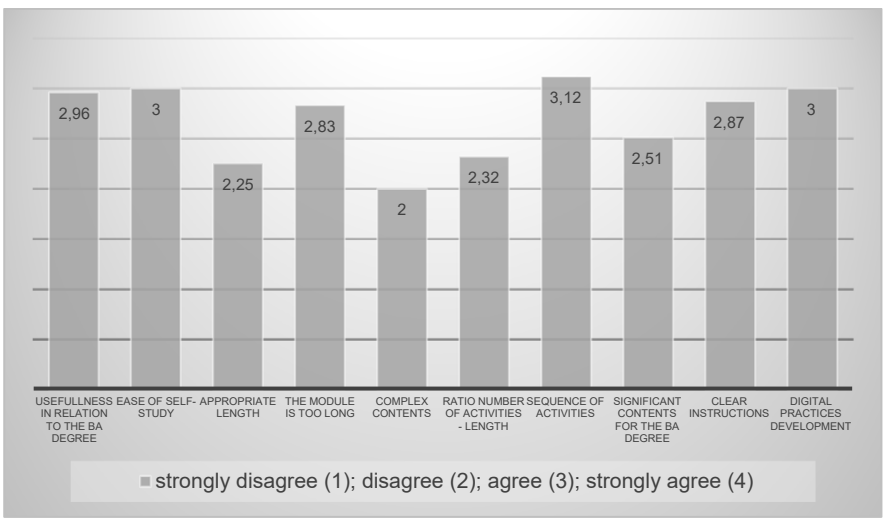
effectiveness of this adjunct-CLIL material design according to three elements: (i) organisation of the module (planning and sequence of activities); (ii) linguistic aspects; and (iii) overall satisfaction rating.

Direct observation was employed to gather qualitative data on students' performance and detect any unclear instructions or missing guidelines.

4. RESULTS

Results will be described in relation to students' rating of their level of agreement with the structure of the Open Educational Resource. Regarding the organisation of the module, results indicated that, in general, these students agreed with the presented planning and sequence of activities that they were working on within the module (see Graph I).

GRAPH 1. *Organisation of the module: Students' rating of their level of agreement.*



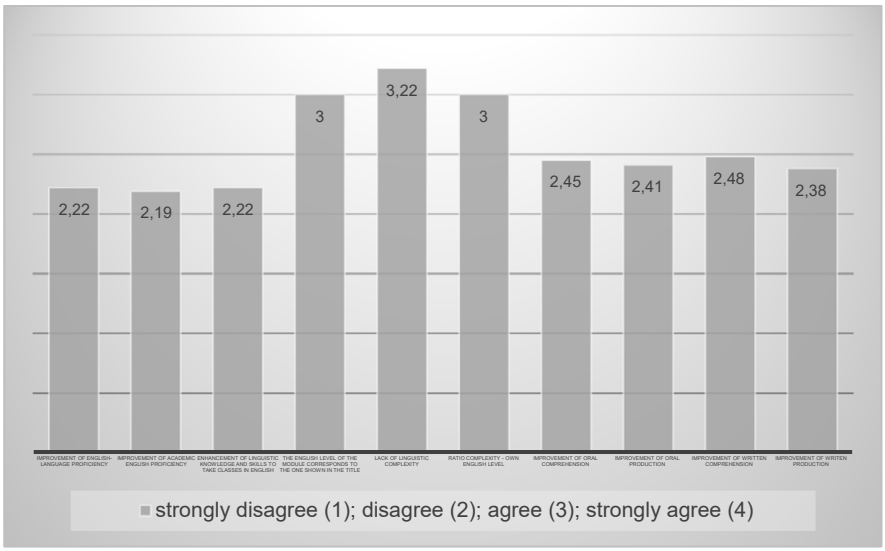
Source: own elaboration

However, students' disagreement with the length of the Open Educational Resource was observed as most learners considered the module extensive, for example.

Turning to students' rating of their level of agreement in terms of linguistic aspects, results showed that, in general, this group of English-

Medium Instruction students agreed that the English level and complexity of contents presented were appropriate to their own level of the English language (see Graph 2).

GRAPH 2. *Linguistic aspects: Students' rating of their level of agreement.*



Source: own elaboration

However, a close look at the data allowed the observation that these learners did not consider that they had notably improved their language proficiency while completing this module.

In contrast, results revealed an overall satisfaction rating of 3.51 out of 5 among participants. As Table 1 shows, 80.6% of English-Medium Instruction students, i.e., 25 out of 31 learners, were satisfied with the Open Educational Resource and would recommend other peers to complete it.

***TABLE 1**. Overall students' satisfaction rating.*

N	Overall satisfaction rating (out of 5)	To be recommended
31	3.51	Yes: 25 (80.6%)
		No: 6 (19.4%)

Source: own elaboration

Some of the reasons that these English-Medium Instruction students reported on why they would recommend the Open Educational Resource concerned its usefulness and how fun it was to improve their English level, to improve their performance in their degree, or for their future careers. To illustrate, these were some of the qualitative results found in the overall students' satisfaction rating:

- "It's a great opportunity to know this language better and use it correctly. Besides, it's really useful for the future."
- "Because you learn how to use very useful technological tools that you can use during your degree and your future career."
- "It's a fun way to learn."
- "Apart from providing you knowledge in English, it is very useful to learn how to deal with concept maps."
- "Because this module can be useful when studying and also to improve your English."
- "It's easy to complete and when you finish, you realise that you have understood new concepts."
- "Because it will help you understand aspects from other subjects."
- "It's a way to learn how to use concept maps and to learn more vocabulary."
- It helps you summarise the contents in the other subjects."
- "Fun and informative"
- "It's very interesting"
- On the other hand, some English-Medium Instruction students (19.4%), i.e., 6 out of 31 learners, would not recommend this module to other peers because they found the Open Educational Resource mainly extensive, among others:

- "I haven't learned a lot, so it's been useless."
- "It takes a lot of time."
- "It's too long with similar activities."
- "It's too long and not really useful because it presents basic things I knew."
- "It's not useful for my degree and I think it is not necessary for my academic background."

Overall, the length of this Open Educational Resource was observed as an important suggested improvement in the design of materials according to these English-Medium Instruction students' rating of their level of agreement with the structure of the module.

5. DISCUSSION

Internationalisation of Higher Education Institutions is an ever-growing reality in Europe (Macaro, 2018). In this view, the *ICLUEx* project aims to contribute to the internationalisation of the University of Extremadura and establish a network for the exchange of knowledge and resources with other European Higher Education Institutions. In addition to these objectives, this project aims to enhance the ability of students at the University of Extremadura to communicate in English in different professional fields and to make adjunct-CLIL materials available to professionals who are involved in bilingual teaching in Higher Education.

Drawing on the fact that participants in this study had prior knowledge and experience with the use of the online software *CmapTools* as they had already worked with this tool in a different disciplinary course on the use of new technologies during the same semester, it seems to be that the implementation of this Open Educational Resource not only helped English-Medium Instruction students with the fostering of the transversal skills of *organising information visually* and digital practices for the development of their academic skills, but also this module contributed to improving students' performance on different disciplinary courses they were attending at that time: both in terms of contents and in relation to language.

In general, students seem to appreciate materials organised around specific linguistic academic skills. However, findings on the assessment of the material design of the 'Concept Maps' module (see Section 4) suggest that there is a need to adopt modifications, both changes and adaptations, to this adjunct-CLIL material in order to further improve the quality of the Open Educational Resource.

6. CONCLUSIONS

In this chapter, I have presented the design and reported on the first piloting experience of an Open Educational Resource on concept mapping developed as part of the action-research process of the regionally-funded research project, *ICLUEx*, at the University of Extremadura.

There are some limitations to this study. This adjunct-CLIL material proposal has been designed to be adapted to a concrete Higher Education context of the University of Extremadura. Therefore, the Open Educational Resource aims to be further developed through an action-research process within the Higher Education Institution involved in order to improve the quality and effectiveness of ICLHE approaches across the existing university courses. The first piloting experience addressed the consistency and structure of the teaching materials designed. However, bearing in mind the results of the first pilot study, future work should be done focusing on learners' linguistic benefits by analysing students' performance and development of academic vocabulary and skills in successive cycles of action-research. Therefore, a second pilot study is aimed at measuring learners' receptive academic communicative competence progression and content knowledge. For this purpose, pre-testing and post-testing measures are suggested to be employed to analyse learners' linguistic competence evolution.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This research was supported by the Government of Extremadura Funds: "Diseño de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo para la enseñanza integrada de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en la Educación Superior adaptados a la Universidad de Extremadura – ICLUEx",

Grant No. IB18055; and "Ayuda a Grupos de la Junta de Extremadura; FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), una manera de hacer Europa," Grant No. GR21151 (HUM022 English Language and Applied Linguistics, University of Extremadura).

8. REFERENCES

Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish University. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15(2), 183-197. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.615906

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), The European Higher Education Area (pp. 59-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors. Council of Europe Publishing.

Fielden-Burns, L., & Martín-Gilete, M. (2022, April 27-29). EMI students' perceptions of their and their teachers' linguistic skills: Current progress and future needs for curricular design [paper presentation]. 39th International Conference of the Spanish Society for Applied Linguistics (AESLA). Las Palmas de Gran Canarias, Spain.

Jiang, L., Zhang, L. J., & May, S. (2019). Implementing English-medium instruction (EMI) in China: Teachers' practices and perceptions, and students' learning motivation and needs. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22(2), 107-119. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231166

Knight, J. (2005). Internationalization of Higher Education – New directions, new challenges. International Association of Universities. 2005 IAU Global Survey Report. Paris, France.

Knight, J., & de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and future. International Higher Education, 95, 2-4. https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715

Macaro, E. (2018). English medium instruction: Content and language in policy and practice. Oxford University Press.

Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in Higher Education. Language Teaching, 51(1), 36-76. https://doi.org/10.1017/S0261444817000350

Martín-Gilete, M., & Fielden-Burns, L. (in press). Estudiantes de Educación Superior en entornos de aprendizaje EMI: Más allá de las necesidades lingüísticas. In L. M. Martínez-Serrano (Ed.), El poder y la promesa de la educación bilingüe. Tirant Lo Blanch.

Pérez-Cañado, M. L. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. Journal of English for Academic Purposes, 48, 100927. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100927

Piquer-Píriz, A. M. (in press). E-learning in EMI: Academic language for university students. Peter Lang.

Piquer-Píriz, A. M. & Castellano-Risco, I. (2021). Lecturers' training needs in EMI programmes: Beyond language competence. Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 34, 83-105. https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.05

Piquer-Píriz, A. M., Castellano-Risco, I., Alejo-González, R., Martín-Gilete, M., Fielden-Burns, L., Blázquez-López, L., Calderón-Poves, C., & Pérez-Valenzuela, A. (2022). Integración de contenidos y lengua extranjera en la Universidad de Extremadura: Guía sobre recursos para el desarrollo de destrezas académicas en la enseñanza-aprendizaje a través del inglés. Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura. URI: https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/15310

Roquet, H., Vraciu, A., Nicolás-Conesa, F., & Pérez-Vidal, C. (2022). Adjunct instruction in Higher Education: Examining the effects on English foreign language proficiency. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25(4), 1377-1398. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1765967

Siegel, J. (2020). Comprehension in English medium instruction (EMI) lecturers: On the impact of lecturer L2 English Use. Language Learning in Higher Education, 10(1), 73-91. https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2005

Wächter, B., & Maiwornm, F. (2014). English-taught programmes in European Higher Education: The picture in 2007. Lemmens.

FLIPPED CLASSROOM IN ESP TEACHING: A STRATEGY TO ENHANCE ORAL PERFORMANCE

MARIA ISABEL MANSILLA
Universidad Europea Miguel de Cervantes

AMAYA MARIA BARRIO
Universidad Europea Miguel de Cervantes

1. INTRODUCTION

COVID-19 pandemic has challenged our certainties in many fields but it has also speeded up our paradigmatic shift from traditional "chalk-and-talk" teaching model[114] towards student-centered collaborative learning. Over the past two decades, there has been a major shift in the college classroom. The traditional, lecture-based pedagogy has evolved to a "flipped classroom" (FC) paradigm that shifts foundational learning from inside to outside of the classroom.[115] Flipped Classroom has gained popularity among researchers and educators in the world (Yilmaz, R., 2017, Webb, M., & Doman, E., 2016).

This paper examines the oral skills of first year Computer Engineering students at the European University Miguel de Cervantes (UEMC). Data on their incoming English level were collected at the beginning of the academic year by means of an on-line test. The European University Miguel de Cervantes (UEMC), committed its students' international projection, provided all incoming students an English level test in order to help them guide their language training in parallel to their academic

[114] Pierce, R. "Student performance in a flipped class module," In R. McBride, & M. Searson (Eds.),Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference2013, pp.942-954, Chesapeake, 2013.

[115] *Pre-Class Learning Methods for Flipped Classrooms*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/331960954_Pre-Class_Learning_Methods_for_Flipped_Classrooms [accessed Jun 25 2022].

training in the degrees. These Placement Tests, carried out by our Language Center using the Cambridge Assessment English tool, were reported to students providing the grade and their level correspondence according to the European Framework for Languages (CEFR) and a proposal, according to their degree and the level obtained, on what should be their next step to improve their English level. The analysis of their results showed quite an unexpected reality: even though students supposedly come from bilingual education in high school, their performance barely reached a B1 level. In fact, grammar contents were higher, but their oral skills plummeted down to A2 level. Apart from the deep reflection we have to undertake about the real English language skills being taught to high school students sitting for their university access exam that is 100% written, forgetting any oral communication testing, the reality we have to face here is how we design Engineering English subjects at a University level starting from such a low basis. It is almost impossible, with this oral competency framework in mind, the design of ESP subjects ingrained in the curricula of STEM field, where we might have the temptation of using English as the medium of instruction. Students demonstrate significant weaknesses when it comes to oral skills in professional and academic listening contexts as they start their university studies. Moreover, ESP teaching becomes challenging because of the difficulty level some learning materials' content may have, if we compare them with EAP teaching (English for Academic Purposes).

Technological advances paired with an increasing availability of on-line content, call for reshaping traditional learning and teaching models. In this sense, FC class time enhances a higher order cognition[116] (application, analysis, evaluation and creation) allowing the classroom to serve as an active learning environment where students can work on more complex scenarios with the added advantage of peer-learning together with the instructor's direct guidance. FC approaches may have flourished because of a student-centered type of learning has become fashionable or because of the current emphasis on university graduates' skills related to human interaction, problem solving etc. But, regardless

[116] "The benefits often mentioned for flip teaching is that students are given more opportunities to develop higher order thinking under teacher guidance" (Hung, 2014).

the reason why, the adoption of this method in whole or in part in English teaching has become a reality (B. Y., & Astuti, U. P., 2016, 2017, Azizah, D., & Fitri, A. 2017, McDonald, K., & Smith, C. M., 2013). The flipped classroom delivers lecture contents to students at home through electronic devices via teacher-created videos or online video linked as interactive lessons and they use class time for practical application activities (Arnold-Garza, 2014).

The key targets of flipped classroom curriculum design were increasing the exposure of students to authentic ESP oral contexts (comprehension & production) as well as enhancing their ability to decode technical terminology to try to reach a B2 level in this particular skill. The barrier lies on the teacher's mastering of ESP materials but also on how to make the students understand oral ESP material. Students do not use English as daily communication but if students are required to understand/produce oral English, there is a need for ESP oral comprehension courses of technical content that need high-level linguistic proficiency and background knowledge. The key point is how to make students comprehend ESP oral materials starting from an A2 level. A FC approach was adopted to address this issue and once the approach is chosen, the students' needs analysis came next. "Focusing on the specific needs of the learners based on the need analysis, concentrating more on language in context and on the students' need to acquire a set of professional skills and particular job-related to each function, ESP remains a major testing experience for every teacher in charge of it." (Falaus, 2017).

Even though the time when English for Specific Purposes was referred to as vocabulary teaching or reading comprehension seem to be over, ESP courses show drawbacks not in the specialized field but in the general understanding of higher education institutions and universities that continue offering general English courses within the framework of technical degrees. From the 1980s, when ESP first started to be taught in the workplace for staff development, some common ground knowledge has been produced and it is now considered a different field with its own syllabus design, terminology etc., even though some experts have claimed that there is no specific ESP methodology in the same way as there is no specific method for General English teaching. However, the

eclectic approach seems to be prevalent in most English subjects taught at Spanish Universities. This eclectic approach features a mix from well-established teaching methods such as grammar-translation method by which students learn grammatical rules and then apply those rules by translating between the target language and the native language. The English teacher refrains from using the students' native language in an effort to use the target language to teach all the four skills (listening, speaking, reading and writing) as it is normally done in a direct method or in the audio-lingual/audio-visual approach where students are taught more grammar than vocabulary. In many ESP classes, we may also find some mix of the structural-situational approach where language is taught through a presentation of vocabulary and structures through situation-based activities. We all know, out of experience, that depending on the students' background, expectations or goals, we tend to rely on more than one method for the teaching of English as a second language in the hope of making our students able in one or several foreign language skills. Perhaps the method that may best synthesize our efforts to make our students speak and understand English is the communicative language teaching which emphasizes the oral method of teaching, aiming to develop communicative competence in students.

In the STEM field of knowledge, there is a recognized need for students studying a university degree to continue acquiring English language skills at the same time as they pursue their studies in engineering, mathematics or science. From this perspective, it seems that English language subjects have become a kind of foundation subject in many syllabuses, providing future engineers with knowledge that will enhance their future professional career as well as their life-long learning skills, due to their constant updating through articles, product presentations or exchange of ideas carried out in English.

It might seem that universities have understood that the inclusion of such English language subjects in engineering curricula are based on the premise that the knowledge required by students of this degree has to do with a technical English, focused on their area of knowledge, in other words, an English for specific purposes. However, many institutions identify the needs of these students with respect to the English language

with a general knowledge, relegating the subject to a mere continuation of the work done throughout high school, achieving a B2 average level according to the European framework of knowledge of languages.

Therefore, we find ourselves with a “subject” and not a “skill”, which leaves out any reference to specific purposes, focusing on the knowledge of general English that will try to strengthen the B2 level in the students on the one hand, and will also include specific work on technical vocabulary that seems to be sufficient. Unfortunately, reality sets in and our students no longer need general English, which they have studied as a subject for almost their entire lives, without much success. Our insight is appalling: it is probably the "subject" to which the most time and effort has been devoted throughout our students’ educational stages, taking into account that reinforcement in camps, extracurricular activities, etc., adds to the subject studied in primary, secondary and high school. However, the skills acquired by students at the time of starting their university studies do not correspond at all with the effort made.

On the other hand, it is usual to include English as a subject in the first year of the degree, so that students do not interrupt their foreign language training. However, students entering the first stage of their university studies are completely unaware of the training needs they may have in English. In fact, students in their final years, when the more specific subjects of the degree multiply the students' needs to review articles in specialized journals, programming based on the English language, etc., are aware of the real objectives of the teaching of English as a foreign language, beyond the continuation of what they have already learned in high school. At this point, they perceive that their real needs are focused on English for a specific purpose: computer engineering. Language learning does not only involve acquiring grammatical structure but also its function. It is important for engineering students to be able to present their ideas, exchange their opinions or follow technological developments all over the world. ESP courses besides the general English lessons to boost their confidence in this field.

Apart from the deep reflection we have to undertake about the real language skills we are teaching to high school students who prepare themselves to pass their university access exam that is 100% written,

forgetting any oral communication testing, the reality we have to face here is how we design English subjects at a university level starting from such a low level. It will be almost impossible, with this oral competency framework in mind, the design of ESP subjects ingrained in the curricula of STEM field, where we might have the temptation of using English as the medium of instruction. However, the growth in the demand for online activities and freely available educational resources have provoked a model that incorporates such activities in face-to-face traditional subjects.

Consequently, it was only natural that the flipped classroom model was introduced in ESP subjects. In fact, this approach has been extensively adopted in STEM disciplines (science, technology, engineering, and mathematics), while little empirical evidence has been found in language teaching and learning, especially in the English for Specific Purposes (ESP) context. The result of this paper supports the hypothesis that FC successfully improves oral skills (both productive and receptive) on the treatment group, even though several studies have argued the importance of listening comprehension in second language acquisition throughout time[117], still remains a much-neglected skill. Guthrie and Carlin[118] state that modern students are primarily active learners, but our reality was not exactly that, as our students considered that the FC approach was a new teaching model to which they had to adjust, and some of them had problems following off-site requirements, proving what has been stated by Smallhorn (2017) in the sense that attending flipped classes is strongly linked to learning outcomes and poorly engaged students are more likely to fail[119].

---

[117] C.M. Feyten, (1991). "The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition", Modern Language Journal, 75(2), pp. 173-180, 1991

[118] R. W.Guthrie and A. Carlin, "Waking the Dead: Using Interactive Technology to Engage Passive Listeners in the Classroom," *Proceedings of the Tenth Americas Conference on Information Systems*, New York, August 2004.

[119] Smallhorn, M. (2017): The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. *Student Success Journal*, Vol. 8 No. 2 (2017): 2017 STARS Conference Special Issue.

2. OBJECTIVES

- Flipped classroom framework will enhance the sudents' oral performance by their personal approach to class material as many times as they need to achieve full understanding.
- The interactive oral activities at their own pace will engage students in a more proactive way.
- The active participation on behalf of students will be promoted by using student response systems (clickers).

3. METHODOLOGY

This paper explores how the flipped classroom approach affected first year students' oral performance in English learning. Needs analysis is considered a vital asset for teachers of English for specific purposes (ESP) to identify their learners' key requirements or needs and determine the areas in which they are lacking skills. Against this background, this FC approach was undertaken to define the English language needs of Computer engineering students. The data of this study was collected from two sources, including a classroom observation protocol, and a placement test. Results of the data analysis offered significant insights as to the teaching of ESP course. A 15-week semester-long flipped approach with pre-class materials and in-class interactive activities was implemented as a starting point. Reading materials or video lectures were used most often as the primary modality to deliver the pre-class learning. Students favored assignments that had clear objectives, provided guidance, and were brief but, above all, they particularly enjoyed material related to computers, gaming, etc.

Among the several kinds of tools available in FC methodology that we may use to approach oral skills we have selected two:

1) Videos: Students are exposed to real materials which replaces the teacher's explanation in the traditional teaching method.

2) Clickers or student response systems are a technology used to promote active learning[120].

In our case, some clickers or student response systems have been used, as they involve an interactive technology system that allows a fast feedback for teachers in their assessment by means of quiz related questions from the text-video. Kahoot was the one used at www.kahoot.it. Most research on the benefits of using clickers has shown that students become engaged and enjoy using them enhancing two key features:

- Anonymous student participation.
- Game approach boosts students' engagement than traditional class discussion.

A group of 17 students took part in this study during the first semester of 2021-2022. Students were requested to complete listening comprehension assignments based on YouTube videos. Weekly listening offerings correlated with on-site ESP classes' activities and were followed up by on-site oral activities. To assess the impact of FC approach a final test was created. Their results indicated statistically significant enhancing in students' listening comprehension and speaking abilities. Thus, FC approach promoted learners' oral skills in such a way that most of them could level their grammar skills with their oral skills so as to reinforce a B-2 level that may allow a better performance in future ESP subjects. This is especially important in FC settings because the in-class learning and higher order activities are built upon having a good foundational knowledge, which comes from the pre-class learning.

[120] Martyn, M. (2007): *Clickers in the Classroom: An Active Learning Approach.* https://er.educause.edu/articles/2007/4/clickers-in-the-classroom-an-active-learning-approach

The process is explained in Table 1.

Placement Tests	Flipped methodology applied to oral skills	Final test
4 skills testing (listening/reading/writing/speaking)	Off-site warm up activities (passive)	Oral skills assessment
Report sent to students	On-site oral activities (active) Classroom observation protocol applied	Personal tutorial to interpret test results and evolution from placement test
	Off-site assessed activities	

Source: the authors

A specifically devised listening comprehension test was administered to all participants at the end of the semester, after the flipped classroom learning inputs. They watched videos dedicated to computer engineering issues, gaming, hacking, the internet of things, etc. Test questions were designed to check general understanding (true or false) as well as details of information (multiple choice and fill in the gaps). All questions weighed the same. There were 30 questions in total, so the total score of the test was 30. Since our students were freshmen and novice to flipped classroom learning procedures, they were offered an orientation class, in which they were introduced to the model of independent learning, complemented with a hands-on seminar where they practiced listening comprehension tests from YouTube.

Every two weeks over a 15-week period, students performed video listening comprehension sessions, and two of them were assessed through Moodle. The content of listening assignments replicated and expanded on on-site curriculum. Each video was 10-15 minutes long and was paired with an interactive gap-filling exercise aimed at professional terminology. Every week the off-site video was followed by an on-site follow-up discussion, role-play, debate or oral presentation.

The overall teaching model is presented in Table 2.

On-site Pre-listening activities	Off-site Flipped module	On-site Post-listening activities	Off-site Post-listening activities
Pre-teaching technical vocabulary	ESP video watching	Discussion	Guided oral assignment
Listening	Interactive gap-filling exercise	Guided speaking activities	Assessed guided listening comprehension task
Free discussion	Speaking assignment preparation	Active listening using clickers	

Source: the authors

Listening comprehension assignments have been a common part of on-site class but in a multi-leveled classroom, with students ranging from A2 to B2 levels of listening comprehension skills, they may produce diverse reactions on students depending on their comprehension level. Moving the listening part of the class off-site means that students may try an individual self-paced learning mode, which allows an increased duration of listening samples that will enhance their understanding following different strategies: numerous iterations, addressing the task in smaller chunks, etc. As the receptive part of the learning process was performed off-site, the classroom time was allocated for development of critical thinking as well as oral speech production. The instructor assessed on-site general understanding of the key concepts presented in the previously assigned video using a guided speaking activity – role game, discussion or debate based on information from the video. Students were assigned a guided oral activity based on items discussed in the class: product presentation, role-playing discussions, etc. to improve the students listening comprehension achievement and some guided listening comprehension activities, which are regularly assessed after class through the Moodle platform. On-site activities allowed for critical thinking development, as the students were required to evaluate the input received, and synthesize/analyze the information acquired.

4. RESULTS

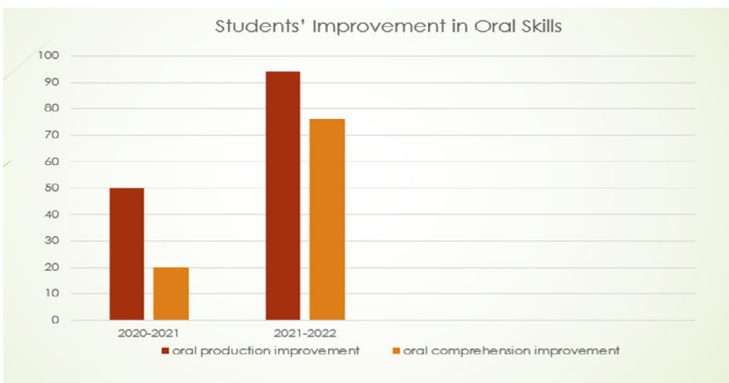
If we compare the results in the activities related to oral skills both productive (speaking) and receptive (listening comprehension), we observe that in the 2021-2022 academic year when FC methodologies were applied, 94% of the students improved their scores in terms of their oral skills (passive: listening comprehension) from the placement test taken before starting the course. Regarding their productive speaking skills, 76% improved, if we compare their scores in the placement test and the final test in week 15 of the semester.

However, if we analyze the data for students enrolled in the 2020-2021 academic year, we observe that only 50% improved in their productive oral skills and a meager 20% improved in their comprehensive oral skills.

Those percentages from 2020-2021 academic year consistently maintain on average for the past three academic years (2018-2019,2019-2020). In fact, it is the first time that we acknowledge a consistent improvement in oral skills, even though it does not involve other skills (writing, grammar and so on).

The results regarding the students' improvement in oral skills, having into account both oral production and oral comprehension can be seen in the graph below.

GRAPH 1: *Students' improvement in Oral Skills*

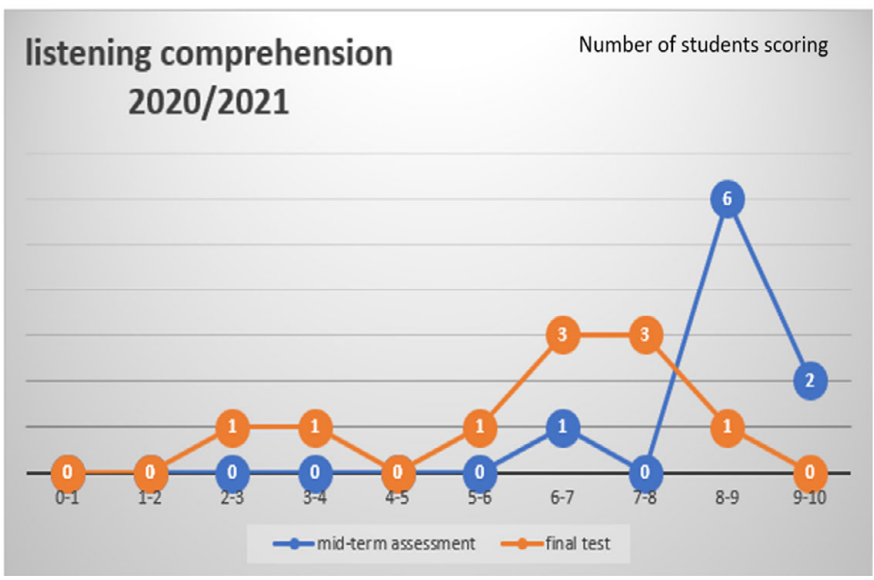


Source: the authors

We could just take this figure at face value, but there is still another issue that we cannot leave out. The placement test was conducted for the first time during the 2021-2022 academic year, and it was administered the first week of the semester. Thus, in the previous academic year, we can only compare the placement test results with the scores obtained by the students in the mid-semester evaluation, specifically between weeks 7 and 8. Consequently, the time elapsed between both results in the academic year 2020-2021 is practically half the time elapsed between the assessment moments of the academic year 2021-2022, which highlights even more the progression obtained by the students who have undergone a FC methodology. In other words, we got better results in shorter time.

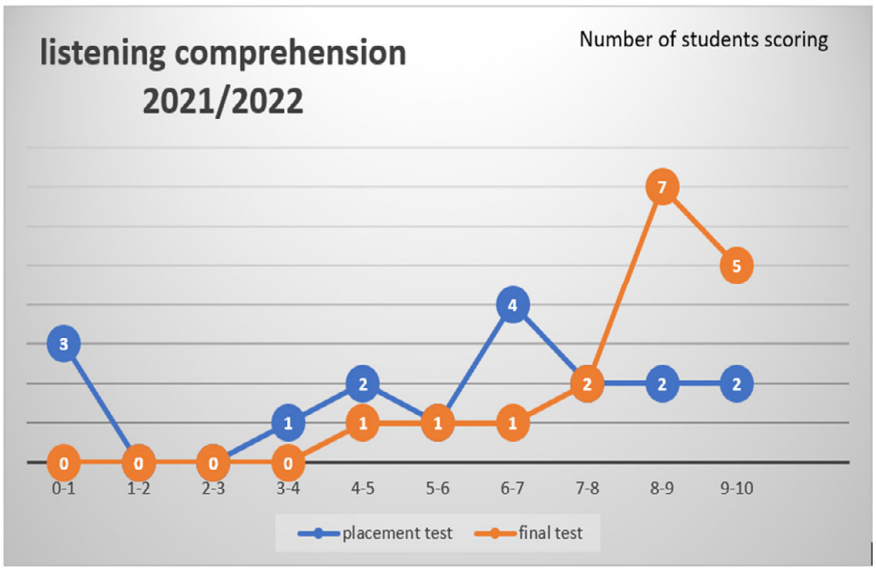
However, we should also keep in mind that the placement test is done during the first week of the term after a long summer vacation, with no time for students to regain contact with their second language skills. In fact, it would be of great interest to contrast their results in their university entrance exams with the results obtained in this test in order to better assess the true level of the students.

GRAPH 2: *Number of students scoring, listening comprehension 20/21*



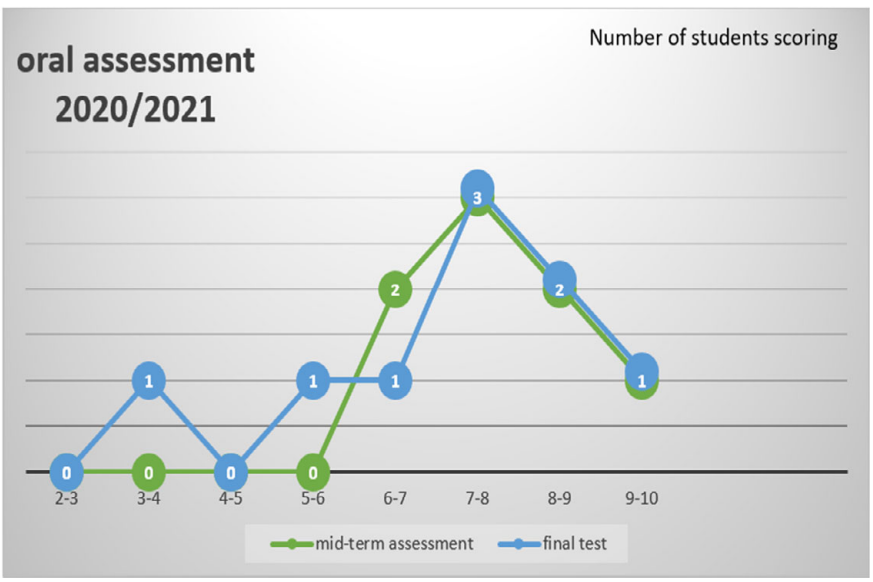
Source: the authors

GRAPH 3: *Number of students scoring, listening comprehension 21/22*



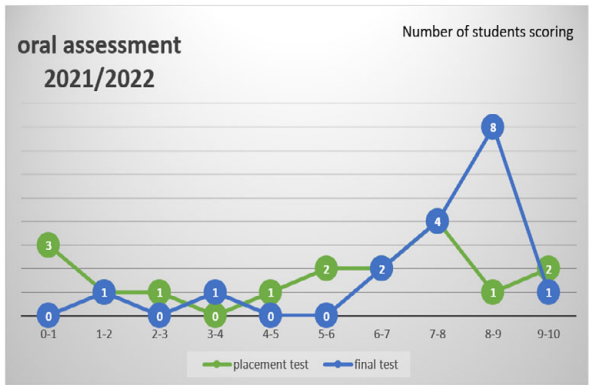
Source: the authors

GRAPH 4: *Number of students scoring, oral assessment 20/21*



Source: the authors

GRAPH 5: *Number of students scoring, oral assessment 21/22*



Source: the authors

5. DISCUSSION

It is interesting to note that the placement test taken by the students that was part of this study only assessed their listening comprehension, i.e., passive speaking skills. This test did not include an interview or any other assessment tool that would allow the assessment of the students' active oral skills. In addition, it is key to demand the immediate modification of university entrance exams to include the oral assessment, which is not currently tested, leaving us blind if we try to assess the English level of first-year university students, who do not have any other foreign language certification (First Certificate, IELTS, TOEFL, etc.). In spite of the fact that the inclusion of oral comprehension in the entrance exam has been valued for many years, it has not been carried out due to the technical difficulties involved. This situation has produced a setback in the comprehensive learning of high school students of their second language, since they forget this aspect during their high school years, to focus almost exclusively on their entrance exam preparation (text comprehension and grammar).

6. CONCLUSIONS

According to the results of the flipped classroom model application, it is of great benefit for enhancing ESP learners' oral skills (both

productive and receptive). One the one hand, off-site listening tasks allow an increased assignments volume, therefore enhancing the exposure to authentic professional speech. On the other hand, independent self-paced learning paired with embedded technical features, facilitates better understanding. Thus, the flipped instruction model has produced an implementation in students' results as they managed to bridge the gap between their low level at oral skills and their superior level at grammar or reading skills.

We will hopefully continue applying innovative approaches to our English teaching in order to level up any unbalance that we may come across in our first year students' performance. The FC approach has allowed us to expand the classroom boundaries into the more private realm of the learner. Perhaps we should reflect on whether this approach is appropriate for all the skills valued in English language learning. Perhaps Flipped classroom is great for other fields of knowledge but, as Vygotsky (1978) noted, learning a second language requires social interaction and culture reflection with other speakers, which means that classroom practice is also key to enhance the learning process even though the class would be a face-to-face experience or an on-line one.

7. ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank our 2021-22 first year Computer Engineering students at the European University Miguel de Cervantes (UEMC). Without their support, good humour and excellent feedback this experience and subsequent paper would not have been possible.

8. REFERENCES

Arnold-Garza, S. (2014). The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use for Information Literacy Instruction. Communications in Information Literacy, 8 (1), 7-22. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.161

Azizah, D., & Fitri, A. (2017, November). The Influence Of Video-Aided Flipped Classroom model On Students' reasoning Skills Mathematic In Smp N 6 Pekalongan. In International conference on education (Vol.1,No.01).http://eproceedings.umpwr.ac.id/index.php/ice/article/view/68

De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The Impact of a Flipped Classroom Design on Learning Performance in Higher Education: Looking for the Best "Blend" of Lectures and Guiding Questions with Feedback. Computers & Education, 107, 113-126. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003

Feyten, C.M. (1991). "The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition", Modern Language Journal, 75(2), 173-180.

Guthrie, R.W. and A. Carlin, A.(2004). "Waking the Dead: Using Interactive Technology to Engage Passive Listeners in the Classroom," Proceedings of the Tenth Americas Conference on Information Systems, New York.

Chilingaryan, K., & Zvereva, E. (2017). Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237(21), 1500-1504.

Fălăuş, A. (2017, May). The Current Challenges Of Teaching Esp. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 200, No. 1, p. 012059). IOP Publishing.

Han, E. Klein, K.C. (2019, February). Pre-Class Learning Methods for Flipped Classrooms. American Journal of Pharmaceutical Education 83(1):6922DOI: 10.5688/ajpe6922

Halili, S. H., & Zainuddin, Z. (2015). Flipping the Classroom: What We Know and What We Don't. The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 3(1),28-35.

Martyn, M. (2007). Clickers in the Classroom: An Active Learning Approach. https://er.educause.edu/articles/2007/4/clickers-in-the-classroom-an-active-learning-approach

Pierce, R. "Student performance in a flipped class module," In R. McBride, & M. Searson (Eds.),Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 942-954, Chesapeake, 2013.

Rudneva, M. Valeeva, N., Zakirova, Y., Guslyakova, A. Pavlova, E. (2020): Flipped Classroom Approach to Teaching ESP listening: https://www.researchgate.net/publication/340120366_FLIPPED_CLASSROOM_APPROACH_TO_TEACHING_ESP_LISTENING

Smallhorn, M. (2017): The flipped classroom: A learning model to increase student engagement not academic achievement. Student Success Journal, Vol. 8 No. 2 (2017): 2017 STARS Conference Special Issue.

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

Webb, M., & Doman, E. (2016). Does the Flipped Classroom Lead to Increased Gains on Learning Outcomes in ESL/EFL Contexts?. CATESOL Journal, 28(1), 39-67. https://eric.ed.gov/?id=EJ1111606

USING SKETCH ENGINE TO ENHANCE THE LEARNING OF SPECIFIC VOCABULARY IN ENGLISH FOR ENGINEERING STUDENTS

MACARENA PALMA GUTIÉRREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

The so-called Information and Communication Technology (ICT) is a relatively current concept. The notion of ICT generally refers to the use of devices, networking components, and different types of systems centred on the facilitation of the interaction with the digital world. In other words, if it is digital, it is ICT. Some of the major components of the ICTs include data, Internet access, cloud computing, software, hardware, among others. Even more important, the ICTs also encompass the applications of these components, allowing users to access, store, transmit and even handle and compute information. In addition, the use of ICTs has drastically changed how university teaching is managed (Hilbert & López, 2011) and how English for specific purposes education is currently developing (García Laborda & Litzler, 2015).

Corpus linguistics compilation and analysis are basically some of the major advances in methodological implementations of ICT strategies in the university teaching environment involving language learning (Anthony, 2013). In general terms, the use of linguistic corpora in the case of 'English for specific purposes' teaching strategies is the order of the day, since it is a tool that helps us observe and analyse terminological and syntagmatic units within a concrete textual genre. Thus, the use of corpus linguistics becomes an essential ICT pedagogical tool (Tolchinsky, 2014). Hence, it seems to be pertinent and relevant to design a methodological strategy focused on the compilation and examination of linguistic corpora aiming at the learning of specific

terminology and other lexical-syntactic patterns typically used in the meta text genre.

Particularly, in this paper we deal with scientific research articles on Engineering written in English and compiled to create a corpus by means of Sketch Engine. In the field of Linguistics, Sketch Engine is considered one of the most effective and valuable corpus tools used to create and search text corpora (Palma Gutiérrez, forthcoming). By using this platform, one can really explore how language works in an objective and scientific way, given that the data is analysed in terms of complex algorithms. Sketch Engine allows us to examine already stored corpora and it also enables self-storing and sharing of text corpora. Even though Sketch Engine is a tool designed for linguistic, lexicographical, and translational tasks, it can be used by the scientific community in general. In fact, in this paper we employ this platform to help improve the language proficiency and academic writing skills of a group of students of Engineering of the University of Córdoba, Spain.

The profile of students selected as participants for this linguistic activity is not casual. In general, in order to have a successful career as engineers, this type of students are bound to master the *lingua franca par excellence* used in scientific articles, even though they are not thoroughly taught to do so in university courses. Hence, this paper attempts to merge Engineering and Linguistic knowledge by means of a multidisciplinary task which will lead to benefits in terms of the students' linguistic competence to deal with their own academic writing skills. In fact, this linguistic competence is essential in the career of any engineer since their academic reading and writing tasks do chiefly involve the English language. In the case of non-native speakers of English, as the participants of this study are, linguistic accuracy is even more relevant, particularly when dealing with specific terminology and other syntagmatic patterns which frequently appear in the area of expertise studied in each case.

Summarising, in the academic-scientific field, the roles of technology and English are indisputable. Scientific paper publication is favoured when written in accurate academic English (Hyland, 2006). Thus, for the comprehension and production of discursive genres used in scientific

divulgation and publication, researchers are required certain language proficiency skills. This linguistic competence is sometimes not fully achieved in university teaching in the case of degrees such as Engineering. This leads to the lack of necessary linguistic competence which may result into difficulties when approaching accurate academic writing. Hence, it seems to be appropriate to implement measures to help reduce such deficiency and give an answer to this claim of the academic community of students of Engineering at the University of Córdoba. This paper attempts to do so by means of the use of ICT methodological tools like Sketch Engine and some others, as described in section 3, the Methodology of the project.

As it will further explained in the final section of this paper, this project is framed within a series of similar projects in different areas of expertise, namely, Veterinary Medicine, Translation and Interpretation, Engineering (the present project), and Law Studies (still to be carried out in the following academic course). We take these four areas as representative of the main academic branches that we can find nowadays in university courses, namely, natural sciences, technological sciences, humanities, and social sciences, respectively. The purpose of this comparative analysis among these fields of expertise (that is estimated to be carried out in 2023 / 2024) is to check whether students find the use of corpus linguistics via Sketch Engine a successful way of learning frequent and specific vocabulary and other syntagmatic patterns occurring in their particular field of expertise. Another issue that will be taken into account when comparing the four groups within the macro-project is whether students think this methodology could help them obtain important benefits in relation to their linguistic accuracy of their immediate and future academic writings and scientific publications in their particular fields of expertise. Finally, another key aspect to be taken into account is whether students feel the use of ICT tools can lead to the improvement of the quality of their learning process.

2. OBJECTIVES

The present project aimed at the generation of a self-management space for Engineering students regarding the development of accurate English linguistic competence skills by means of the use of Sketch Engine. These skills are indispensable in the case of academic writing and scientific paper publication within a particular field of expertise. In other words, the main objective of this project was to endow the selected students with adequate ICT-tools-managing-strategies which would allow them to observe a significantly relevant improvement in their linguistic competence skills. Finally, such an improvement will lead to the achievement of important benefits in the quality and accuracy of the students' academic writings and their immediate and future research articles for publication along their professional career as engineers.

3. METHODOLOGY

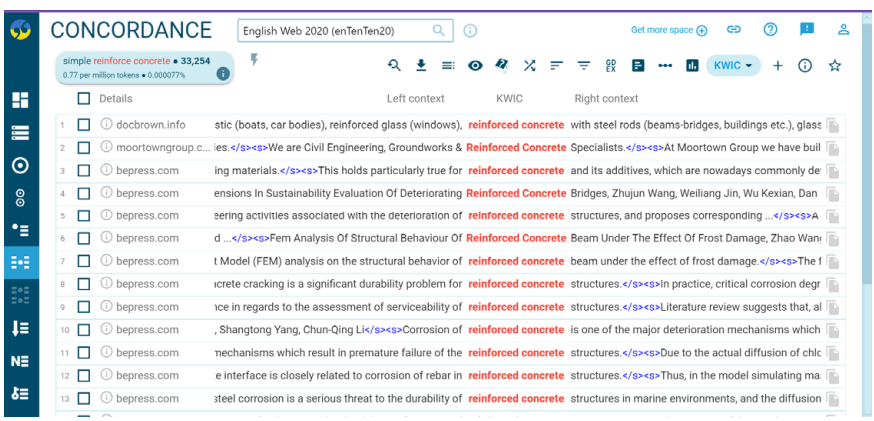
This project consisted in a 3-hours theoretical-practical online seminar via the Blackboard Collaborate videoconference platform. The participants of the seminar were 34 students of the 4th course of the degree of Engineering who were enrolled in a course of English called 'Professional English for Industrial Engineering' at the University of Córdoba, Spain, during the academic year of 2021/2022. In this course, there were students from three different branches within the field of Engineering: mechanical engineering, electronic engineering, and industrial engineering students. The theoretical part of the seminar dealt with a presentation about how to compile and analyse a corpus in Sketch Engine. Students of the University of Córdoba, Spain, had free access to this corpus management platform by means of their institutional login, licensed up to March 2022. The practical part of the seminar consisted in the compilation and examination of each group's sub-corpus of one of the three fields of expertise within the field of Engineering included in the study, namely, Mechanical Engineering, Electronic Engineering, and Industrial Engineering. In the compilation process, students used the online resources available at the online library of the University of Córdoba, a

free access database which allows the consultation and downloading of research articles, for example.

The experience was divided into several stages, as detailed below. First, students were divided into three groups of 11-12 students, according to the different areas of expertise above-mentioned. The groups dealing with the fields of Electronic and Industrial Engineering were composed by 11 students each, whereas the area of Mechanical Engineering was made of 12 students. Then, each group used the UCO online library database to compile their own corpus, consisting in 20+ relatively current scientific articles written in English and dealing with their selected field of expertise.

In the second stage, the students uploaded their corpora within the Sketch Engine tool, creating a common corpus of 100+ articles, allowing access of the three sub-corpora to all students. The common corpus consisted in 691,600 words and 961,800 tokens. Then, each group retrieved the most frequent terminological units in their own sub-corpus by using the 'Keywords', 'Wordlist' and 'Concordance' sections available in Sketch Engine, as shown in Figure 1 below:

FIGURA 1. *Example of corpus analysis with Sketch Engine: Concordance section analysis of the term 'reinforced concrete'*



Source: https://www.sketchengine.eu/

The third stage of the project was carried out during the subsequent four weeks and consisted in the elaboration of a glossary of the relevant

linguistic items found in each group. The glossary obtained by each group was shared with the rest of participants via Google Drive, an online platform that allows different people to handle the same document. Aiming at the students' possibility of gaining more in-depth knowledge of the relevant linguistic patterns used in English in their fields of expertise, the elaboration of a second glossary as a parallel corpus in Spanish was proposed. Thus, the final task of the project was intended to carry out a contrastive analysis which allowed students to examine the lexical-syntactic similarities and differences between the two languages. Therefore, this project also aimed at promoting collaborative work, since students had to work in groups and they culminated their tasks by creating some common resources (the glossary of English items and the parallel corpus glossary in Spanish). Such glossaries can be subsequently modified and broaden along the academic course, and even along their professional career as engineers, as it is authentic material which is not adapted to educational contexts but conceived for real-life use.

After four weeks of compilation and study of the glossaries, the students took a self-assessment survey via Google Form consisting in five items. The Google Form survey was elaborated on the basis of a 5-point Likert scale for subjective answers (being 5 the maximal degree of agreement), whereas objective answers were presented as multiple-choice. The five items appearing in the survey were the following ones:

- Item 1: Which area of expertise were you dealing with? [Multiple-choice answer].
- Item 2: I think the use of Sketch Engine is a successful way of learning frequent and specific vocabulary and other syntagmatic patterns in the field of expertise chosen [5-point Likert scale].
- Item 3: I consider that the merging of Engineering and Linguistics is effective and will help me obtain important benefits in relation to the linguistic accuracy of my immediate and future academic writings and scientific publications [5-point Likert scale].

- Item 4: I think the use of ICT tools used here (Sketch Engine, Blackboard Collaborate via Moodle, Google Drive, and UCO Online Library database) have contributed to the improvement of the quality of my learning process [5-point Likert scale].
- Item 5: I think after completing this seminar and the different tasks assigned, I am more conscious of the differences between English and Spanish linguistic items included in both glossaries and I will take advantage of this knowledge to improve my own academic writings and future scientific publications [5-point Likert scale].

Therefore, the different ICT tools, platforms and digital resources employed in this project are the following ones: Sketch Engine, Blackboard Collaborate (via Moodle), the UCO Online Library database, Google Drive, and Google Form.

4. RESULTS

The 34 participants of this project took the Google Form self-assessment survey four weeks after the seminar, once they had already completed and studied their glossaries. It should be noted that the Likert scale punctuations obtained in the different items of the survey oscillated between 4 and 5 points, which coincide with the two highest punctuations in terms of agreement with the item. No answers with 3 or lower punctuations were obtained.

The first item of the survey ('Which area of expertise were you dealing with?') was multiple-choice and followed this distribution: the Mechanical Engineering group was made of 12 students, while the Electronic and the Industrial Engineering groups were made of 11 participants each. This first item was included in the survey in order to elucidate the average degree of satisfaction with respect to the rest of items and the particular area of expertise dealt with.

The average results of the three groups for items 2 – 5 of the survey were answered by means of a 5-point Likert scale, as shown in Table 1 below. Regardless of their groups of expertise, the participants' answers for this

first item of the survey aimed at measuring the degree of agreement felt by each individual with respect to each item proposed. On average, most of the answers reached the highest score (5 points).

TABLE 1. *Average results of the Google Form survey for the three groups*

Likert scale	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
5 points	85,3% (29)	76,5% (26)	88,2% (30)	88,2% (30)
4 points	14,7% (5)	23,5% (8)	11,8% (4)	11,8% (4)

Note. The values between parentheses represent the number of students corresponding to each percentage.

Source: own elaboration

Tables 2, 3 and 4 below respectively show the results of the participants as they were divided into the three groups of expertise. Table 2 below presents the results of the Google Form survey for the Mechanical Engineering group, Table 3 below illustrates the results of the Electronic Engineering group, and finally, Table 4 below shows the results of the Industrial Engineering group.

TABLE 2. *Results of the Google Form survey for the Mechanical Engineering group*

Likert scale	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
5 points	83,3% (10)	75% (9)	75% (9)	83,3% (10)
4 points	16,7% (2)	25% (3)	25% (3)	16,7% (2)

Note. The values between parentheses represent the number of students corresponding to each percentage.

Source: own elaboration

As can be observed from Table 2 above, items 2 and 5 were equally scored with the highest punctuation by the same number of participants. Similarly, items 3 and 4 were also scored the highest punctuation but in this occasion, only 75% of participants chose this option.

TABLE 3. *Results of the Google Form survey for the Electronic Engineering group*

Likert scale	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
5 points	90,9% (10)	81,8% (9)	100% (11)	90,9% (10)
4 points	9,1% (1)	18,2% (2)	0% (0)	9,1% (1)

Note. The values between parentheses represent the number of students corresponding to each percentage.

Source: own elaboration

As for Table 3 above, the most significant piece of information is found in item 4, which was scored with the highest punctuation by all of the participants belonging to the group of Electronic Engineering.

TABLE 4. *Results of the Google Form survey for the Industrial Engineering group*

Likert scale	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
5 points	81,8% (9)	72,7% (8)	90,9% (10)	90,9% (10)
4 points	18,2% (2)	27,3% (3)	9,1% (1)	9,1% (1)

Note. The values between parentheses represent the number of students corresponding to each percentage.

Source: own elaboration

Finally, with regards to Table 4 above, we see that for item 3 there was less agreement in the group concerning the selection of either the maximal score or the 4-point option than in the rest of items.

5. DISCUSSION

The fact that punctuations lower than 3 were not found, and thus, that the items 2-5 in the survey were consistently scored with the highest values (either 4 or 5 points in the Likert-scale) by the three groups, reveals that the students conforming the sample of participants truly acknowledged that the stages followed in this project helped them reach the stated goals.

If we analyse each group separately, as respectively shown in Tables 2, 3 and 4 above, we observe that the results show a chiefly satisfactory

feeling on the part of the 34 participants, independently from the group of expertise dealt with.

On average, items 4 and 5 were scored with the highest punctuations by the three groups of participants. This implies that these students recognise the role and importance of the ICT tools employed in this project for the enhancement and enrichment of the quality of their learning process. In addition, in doing so, they also recognise that participating in this project and the diverse tasks assigned has led them to internalise much better the lexico-syntagmatic differences between the English terms examined and their Spanish counterparts.

Even though all items were scored with higher than 4-point values in the Likert scale, item 3 was the lowest scored on average. This implies that, as compared to other items, less participants believe that the merging of Linguistics and Engineering will be essential in their immediate and future academic writings and scientific publications.

6. CONCLUSIONS

The results of the survey have shown that there is a chiefly satisfactory feeling in the participants. This reveals that the objectives of the project have been effective and beneficial for them in terms of an improvement in their knowledge of specific terminology and other syntagmatic patterns in both English and Spanish in their respective fields of expertise.

As the results of the survey have shown, the use of Sketch Engine to compile and analyse a specialised corpus has resulted into a successful way of learning specific vocabulary and productive syntagmatic patterns frequently occurring in the different areas of expertise on Engineering dealt with.

Therefore, it has been demonstrated that the merging of engineering content and linguistic methodological strategies to learn such contents is effective and can lead to important benefits in relation to the linguistic accuracy of the students' immediate and future academic writings and research publications.

Similarly, as the participants assure, the use of ICT tools, platforms and other digital resources like Sketch Engine, Blackboard Collaborate (via Moodle), Google Drive and the UCO Online Library database certainly contribute to the improvement of the quality of the students' learning process.

Finally, it has been demonstrated that after completing this seminar and the different tasks assigned, the participants are more aware of the differences between English and Spanish linguistic items included in both glossaries, and this will lead to an enhancement of their own academic writings and future scientific publications.

As it was menti0ned in the introduction section of this paper, this project is framed within a series of similar projects in different areas of expertise. One of these projects was developed in the field of Veterinary Medicine and the other in the field of Translation and Interpretation in 2021. In both projects, the results were equally positive, as has been the case with the present project related to the field of Engineering.

The idea is to continue applying this methodology to different branches of knowledge and compare the results of these different areas of expertise. For example, it is estimated that in the academic course 2022/2023, we will be able to carry out a similar project in the area law studies.

In the case of the previous project based on the field of Veterinary Medicine, we dealt with scientific research articles on Veterinary Medicine written in English which were subsequently compiled to create a corpus by means of the Sketch Engine platform. The subgroups created in this project were the following: (i) Veterinary Neurology, (ii) Veterinary Oncology, (iii) Veterinary Cardiology, (iv) Veterinary Anaesthesiology, and (v) Veterinary Ophthalmology. We employed the Sketch Engine platform to help improve the language proficiency and academic writing skills of a group of students of Veterinary Medicine of the University of Córdoba, Spain, in 2021. The profile of students selected as participants for this linguistic activity was not casual. In general, in order to have a successful career as sanitary professionals, students of natural sciences find it necessary to master the English language (what we have previously call the *lingua franca par excellence*) used in scientific articles.

This happens despite the fact that they are not thoroughly taught to do so in their university courses. Therefore, this project attempted to merge Veterinary Medicine and Linguistic knowledge by means of a multidisciplinary task which would lead to benefits in terms of the students' linguistic competence to deal with their own academic writing skills.

In the case of the other previous project on which the present one is based, that is, the project related to the field of Translation and Interpretation, a similar methodology was carried out. In this occasion, we dealt with scientific research articles on this field of expertise written in English which were also compiled to create a corpus by means of the Sketch Engine platform. The subgroups created in this project were the following: (i) Language Studies, (ii) Linguistics, (iii) Comparative Literature, and (iv) Literature and Cultural Studies. The only difference was that the sample of students that participated in this project started from a higher level of their English language skills as it is a *sine qua non* condition that these students employ the English language constantly in class. Anyway, the purpose of this project was to help students improve their own academic writing skills basing such promotion in the use of ICTs like the Sketch Engine platform.

The next step in this macro project is to apply the same methodology to the field of law studies. The idea is to deal with scientific research articles on this field of expertise written in English which would be subsequently compiled to create a corpus by means of the Sketch Engine platform. The subgroups that will be created in this potential project would be the following: (i) Criminal law, (ii) Civil law, and (iii) Administrative law.

After finishing the analysis of the results of this next project on law studies, we will be able to carry out a comparative analysis of the four fields of expertise being studied, namely, Veterinary Medicine, Translation and Interpretation, Engineering, and Law. Such comparative analysis of this macro-project is estimated to be carried out in 2023 / 2024. We believe that these groups could be understood as representative of the main academic branches, namely, natural sciences, technological sciences, humanities, and social sciences, respectively). Therefore, the final purpose of this comparative analysis among these four fields of expertise

will be as follows: (i) first of all, to check whether students find the use of corpus linguistics via Sketch Engine a successful way of learning frequent and specific vocabulary and other syntagmatic patterns occurring in their particular field of expertise; (ii) secondly, another issue that will be taken into account when comparing the four groups within the macro-project is whether students think this methodology could help them obtain important benefits in relation to their linguistic accuracy of their immediate and future academic writings and scientific publications in their particular fields of expertise; (iii) and finally, another key aspect to be taken into account is whether students feel the use of ICT tools can lead to the improvement of the quality of their learning process.

Depending on the results found after the macro-project comparative analysis, we might continue expanding the methodology to other areas of expertise in order to have a maximal viewing frame of the current situation of different fields of expertise in university courses.

7. REFERENCES

Anthony, L. (2013). A critical look at software tools in Corpus Linguistics. *Linguistic Research*, □(2), 141-161.

García Laborda, J., Litzler, M. F. (2015). Current Perspectives in Teaching English for Specific Purposes. *Onomázein*, □□, 38-51.

Hilbert, M., & López, P. (2011). The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. *Science*, □□□(6025), 60-65.

Hyland, K. (2006). English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book. Oxford: Routledge.

Palma Gutiérrez, M. (forthcoming). The middle construction and some machine translation issues: Exploring the process of Compositional Cospecification in quality-oriented middles. In J. Monti, Mitkov, R., & Corpas Pastor, G. (Eds.), *Recent Advances in Multiword Units in Machine Translation and Translation Technology*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, □□, 9-17.

SECCIÓN III

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ÁREAS DE TRADUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 30

LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA EN CLASE DE TRADUCCIÓN Y SUS POSIBILIDADES COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA
Universidad de Córdoba

MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN

Las actitudes hacia el aprendizaje y el análisis del rol que poseen las emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido estudiado de manera recurrente en varias áreas de conocimiento, y se ha corroborado su importancia, relevancia y actualidad como objeto de investigación en otras disciplinas en trabajos anteriores (Rodríguez-Faneca y Rodríguez-Tapia, 2021).

No obstante, los estudios en torno a esta problemática dentro del ámbito de la Traducción y la Interpretación (T&I) son todavía escasos. Entre las líneas de investigación que relacionan actitudes hacia el aprendizaje y emociones y traducción, podemos mencionar estudios como el de Bolaños-Medina e Isern González (2012), quienes se encargan de realizar un análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida por ordenador (TAO), presentando un análisis de los componentes actitudinales cognitivos, afectivos y conductuales hacia las herramientas de TAO de los estudiantes. En este estudio observaron que ciertas predisposiciones sesgadas de los estudiantes interferían negativamente en el rendimiento del aprendizaje.

Varios estudios posteriores han tratado una problemática similar en distintos contextos locales: Mahfouz (2018), Çetiner (2018) y Valero-Garcés y Yanping (2020).

Mahfouz (2018) se encarga de analizar las actitudes hacia las TAO de 114 estudiantes egipcios de distintas universidades, mientras que Çetiner (2018) cuenta con 129 estudiantes de segundo curso de la Universidad de Kirikkale (Turquía). Valero-Garcés y Yanping (2020) centran su atención en 60 estudiantes de la combinación chino-español del Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá.

Olalla-Soler y Vert Bolaños (2013) se acercan a esta problemática desde una perspectiva menos local, ya que indagan acerca de la valoración, por parte de 104 estudiantes de toda España, de los contenidos formativos en tecnologías de la traducción y de su eficacia en el uso de herramientas informáticas involucradas en el proceso de traducción.

Mansilla y González-Davies (2017), por su parte, reflexionan sobre el uso de diversas estrategias de aprendizaje socioafectivas en un curso virtual de traducción, de manera que se compense la falta de presencia física en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea posible influir de manera positiva tanto en el proceso como el producto de la traducción.

Más recientemente, Konstantinidi (2021) ha analizado los procesos motivacionales de 162 alumnos del Grado de Traducción e Interpretación desde la teoría motivacional de Weiner a través de 9 tareas evaluables. En este estudio se concluyó que existía una relación causal entre el grado de motivación y la emoción experimentada por el alumno en relación con la realización de ciertas tareas evaluables en clase (Konstantinidi, 2021, p. 58).

Córdova y Ramos (2021) analizan las estrategias que los estudiantes de traducción de una universidad peruana emplean para regular sus emociones. Este estudio concluyó que tres de los generadores de emociones más comunes eran la recepción de calificaciones menores a las esperadas, la falta de confianza en sus conocimientos y la relación con profesores y compañeros de clase.

Por supuesto, una de las líneas de investigación emergentes es la que nos ocupa, el estudio de la autoeficacia, donde existe todavía un gran vacío conceptual. Como indica Haro-Soler (2019), este concepto debe circunscribirse correctamente, ya que en ocasiones se ha equiparado al concepto de «autoconfianza», noción que sí goza de un largo recorrido investigador en el área de la traducción (Haro-Soler, 2019, p. 206). La autoeficacia, sin embargo, comenzó a ser estudiada hace apenas una década (Haro-Soler, 2019, p. 207).

A pesar de todo ello, actualmente se están desarrollando estudios con un diseño cuasi-experimental que permitirán profundizar en el impacto que ciertas prácticas docentes ejercen sobre dichas creencias (Haro-Soler, 2022).

1.2. La noción de autoeficacia

La noción de autoeficacia, al igual que las investigaciones en torno a las actitudes hacia el aprendizaje, no ha sido todavía explotada de manera considerable en el área de conocimiento que nos ocupa. Por ello, en palabras de Haro-Soler (2022, p. 4), «son cada vez más los autores que subrayan la necesidad de seguir avanzando en la investigación de las creencias de autoeficacia».

Como se ha mencionado anteriormente, algunos de los estudios pioneros en el ámbito se publicaron hace ya una década. Una de las investigaciones de referencia la firma Albin (2012), una de las primeras autoras en acercarse a este concepto a través de una investigación sobre la comunidad profesional de los traductores de español en Polonia. Según esta autora, la autoevaluación de los traductores proporciona toda una gama de datos significativa sobre la dimensión social e individual de la profesión, que refleja a su vez las experiencias y la reflexión de los traductores, sus creencias y motivaciones, además de sus prácticas de negociación, autogestión y evaluación (Albin, 2012, p. 31).

Atkinson (2012), por su parte, realiza una investigación estadística con una muestra de 135 traductores profesionales en activo para determinar si el «éxito profesional» puede predecirse tomando como referencia elementos de corte psicológico como la autoeficacia.

La autoeficacia es definida por Bandura como aquellos: «[…] juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado» (Bandura, 1987, *cit.* en Haro-Soler, 2022, p. 2-3).

Según esta autora (Haro-Soler, 2019, p. 207), la autoeficacia se compone tanto de las propias capacidades para llevar a cabo una actividad concreta como de la autopercepción que se posee de dichas capacidades. En este sentido, la propia autora diferencia la «autoeficacia» y las «creencias de autoeficacia», a las que nos referiremos posteriormente, en la exposición de resultados, como «autoeficacia percibida».

Consideramos que, en este sentido, la autoeficacia percibida por el alumno es un factor emocional más para tener en cuenta en el aprendizaje, ya que formará parte también de sus actitudes. Albin (2012, p. 5) también corrobora esta visión, afirmando que la autoeficacia «guarda una estrecha relación con la competencia, puesto que tiene el potencial de guiar las acciones tanto o más que las habilidades reales y repercute en el rendimiento». En este mismo sentido, Haro-Soler (2017, p. 55) apunta:

> La autoeficacia repercute igualmente en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales del individuo, de forma que quienes dudan de sus capacidades para llevar a cabo una tarea concreta tienden a pensar que esta es más complicada de lo que realmente es, lo cual provoca estrés y ansiedad.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es la aplicación de la escala de creencias de autoeficacia traductora propuesta por Haro-Soler (2022) al contexto de una asignatura concreta (Traducción Científico-Técnica de la Lengua C, Francés), de manera que sea posible:

- Obtener datos relevantes en relación con las condiciones en las que se desarrollará la docencia.
- Conocer las divergencias entre la autoeficacia percibida para la Lengua B y la Lengua C del alumno.

– Conocer las divergencias entre la autoeficacia percibida para actividades asociadas a distintas subcompetencias traductoras.

3. METODOLOGÍA

La muestra objeto de estudio está conformada por 25 estudiantes matriculados en la asignatura mencionada y pertenecientes al Grado de Traducción e Interpretación y a los itinerarios conjuntos de Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses, Traducción e Interpretación y Turismo y Traducción e Interpretación y Filología Hispánica. Por ello, la temporalización de la asignatura es distinta en cada uno de los casos dependiendo del grado o itinerario conjunto donde se encuentre inserta. En el caso que nos ocupa, todos los estudiantes cursaban inglés como Lengua B y francés como Lengua C. Un 84 % de los estudiantes que forman parte de la muestra son mujeres y un 16 % son hombres.

El instrumento de recogida de datos está basado en la escala de creencias de autoeficacia propuesta por Haro-Soler (2022). La escala original diseñada por esta autora consta de 25 preguntas donde se le proporciona al estudiante una escala Likert donde es posible contestar a cada pregunta según un valor del 1 al 4: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4).

Para aplicar la escala de autoeficacia de Haro-Soler (2022) tuvieron que realizarse algunas modificaciones al modelo planteado de manera inicial por la autora, si bien las posibilidades de respuesta (1-4) se mantuvieron. Principalmente, se extrapolaron a la Lengua C y/o se reformularon algunos de los ítems pertenecientes a la escala original, de manera que los distintos enunciados pudieran hacer referencia a ambas lenguas de trabajo del alumno (Lengua B y Lengua C); por ello, el total de preguntas que se formuló al alumnado es de 34.

En concreto, los ítems que se extrapolaron para hacer referencia a la Lengua C fueron los ítems 1, 3, 5, 7, 18, 19, 21 y 24. Los ítems 9 y 10 se reformularon levemente, mientras que se proporcionó una pregunta abierta opcional para el ítem 12.

A continuación, presentamos los ítems tras las modificaciones realizadas a la escala original (Haro-Soler, 2022):

- 1. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A.
- 2. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua B.
- 3. Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua C.
- 4. Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua A.
- 5. Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua B.
- 6. Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua C.
- 7. Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LB).
- 8. Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LC).
- 9. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LA.
- 10. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LB.
- 11. Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LC.
- 12. Me cuesta manejar aplicaciones ofimáticas (por ejemplo, Microsoft Office Word).
- 13. Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador (por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros).

- 14. Soy capaz de trabajar con otros participantes en el proceso traductor, como documentalistas, terminólogos o revisores.
- 15. Soy capaz de obtener información especializada mediante la consulta a expertos en otras áreas del saber.
- 16. Cuando trabajo en equipo me cuesta organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros.
- 17. Cuando trabajo en equipo soy capaz de encargarme de que todos mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas.
- 18. Soy capaz de negociar con el cliente fechas de entrega factibles.
- 19. Soy capaz de justificar mis decisiones de traducción ante el cliente.
- 20. Soy capaz de identificar los problemas que plantea la traducción de un texto en mi LB.
- 21. Soy capaz de identificar los problemas que plantea la traducción de un texto en mi LC.
- 22. Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción (en mi LB) en función del encargo.
- 23. Soy capaz de aplicar las estrategias adecuadas para resolver los problemas de traducción (en mi LC) en función del encargo.
- 24. Me cuesta organizarme y respetar las fechas de entrega establecidas para cada traducción.
- 25. Me cuesta identificar los errores de una traducción (en mi LB) cuando la reviso.
- 26. Me cuesta identificar los errores de una traducción (en mi LC) cuando la reviso.

- 27. Me cuesta evaluar la calidad de mis traducciones.
- 28. Soy capaz de decidir en cada momento del proceso traductor qué pasos debo dar para solucionar los problemas que surjan.
- 29. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua B hacia mi lengua A.
- 30. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua B.
- 31. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua C hacia mi lengua A.
- 32. Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua C.
- 33. Soy capaz de distinguir fuentes de documentación fiables de aquellas que no lo son.
- 34. Me cuesta encontrar la terminología adecuada para mis traducciones.

Los resultados obtenidos se procesaron mediante un cálculo de promedios para realizar un análisis meramente descriptivo. No se realizaron inferencias estadísticas más complejas debido al reducido tamaño de la muestra. Los resultados obtenidos permiten, únicamente, estudiar de manera descriptiva el contexto curricular establecido en un principio como objetivo de la investigación, debido a que además no se desea extrapolar ninguna de las averiguaciones realizadas a otro grupo o asignatura. En palabras de Albin (2012, p. 31), sería legítimo no triangular los datos obtenidos en investigaciones de este tipo, ya que serían suficientemente informativos en cuanto a la autoeficacia y otros parámetros psicológicos como los niveles de competencia.

Como último apunte metodológico, hemos de mencionar que los ítems del cuestionario se asociaron con las distintas subcompetencias que forman parte de la competencia traductora (CT) en virtud de las habilidades a las que hacen referencia. Así, por ejemplo, el ítem 1 («Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A») se

asoció a la subcompetencia bilingüe, el ítem 13 («Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador [por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros]») se asoció a la subcompetencia instrumental y el ítem 18 «Soy capaz de negociar con el cliente fechas de entrega factibles») se asoció a la subcompetencia de conocimientos de traducción.

Con esta asociación se ha obtenido, además, información relativa a las subcompetencias que sería necesario trabajar según la autoeficacia percibida por el alumnado que cursa la asignatura.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran las divergencias existentes en cuanto a la percepción de autoeficacia entre las dos lenguas de trabajo del alumno: Lengua B (inglés) y Lengua C (francés).

En primer lugar, se muestra la comparación realizada entre los ítems 1, 2 y 3 («Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A», «Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua B» y «Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua C») donde se interroga al alumno sobre su capacidad de comprensión de textos especializados. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 1.

Como puede observarse, los valores obtenidos muestran que la percepción acerca de su capacidad de comprensión difiere de manera bastante significativa entre lenguas, si bien esto ocurre de manera más acusada en el caso de la Lengua C.

TABLA 1. *Comparación de los valores obtenidos para los ítems 1, 2 y 3.*

Ítem	Confrontación 1	Valor
1	Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua A	3
2	Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua B	2,8
3	Soy capaz de comprender sin problemas un texto especializado en mi lengua C	2,2

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, cuando se interroga al alumno en relación con los ítems 4, 5 y 6 («Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua A»,

«Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua B» y «Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua C»), podemos observar cómo los valores obtenidos son inferiores a los obtenidos anteriormente. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 2.

La autoeficacia percibida para las dos lenguas de trabajo en cuanto a la producción escrita comienza a diferir más entre Lengua A y Lengua B, pero especialmente entre Lengua A y C.

TABLA 2. *Comparación de los valores obtenidos para los ítems 4, 5 y 6*

Ítem	Confrontación 2	Valor
4	Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua A	3,2
5	Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua B	2,6
6	Soy capaz de redactar un texto especializado en mi lengua C	1,9

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, la comparación entre los ítems 7 y 8 («Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen [la de tu LA] y la cultura meta [la de tu LB]» y «Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen [la de tu LA] y la cultura meta [la de tu LC]») arroja un resultado más equitativo, ya que la autoeficacia percibida apenas difiere entre lenguas de trabajo. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 3.

Esto podría ser resultado de una autoeficacia alta de subcompetencia extralingüística que, probablemente, haga que la percepción no sea dependiente de ninguna lengua de trabajo.

TABLA 3. *Comparación de los valores obtenidos para los ítems 7 y 8.*

Ítem	Confrontación 3	Valor
7	Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LB)	2,1
8	Me cuesta identificar problemas derivados de las diferencias culturales entre la cultura origen (la de tu LA) y la cultura meta (la de tu LC)	2,2

Fuente: elaboración propia

En la siguiente comparación (expuesta en la tabla 4), se muestran los resultados obtenidos al confrontar tres ítems relativos a la utilización de fuentes documentales (ítems 9, 10 y 11: «Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LA», «Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LB», y «Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LC»).

En este caso, se observa cómo los valores obtenidos se encuentran en la parte superior de la escala Likert (valores superiores a 3). Asimismo, no existe una gran diferencia entre los valores arrojados por las encuestas.

TABLA 4. *Comparación de los valores obtenidos para los ítems 9, 10 y 11.*

Ítem	Confrontación 4	Valor
9	Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LA	3,4
10	Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LB	3,5
11	Soy capaz de utilizar fuentes de documentación especializadas para mi LC	3,1

Fuente: elaboración propia

En la comparación entre los ítems 29, 30, 31 y 32 sí se observan divergencias. Los ítems 29 y 31, ambos relativos a traducciones directas («Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua B hacia mi lengua A» y «Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua C hacia mi lengua A») muestran el mismo valor (3,2). Este valor se encuentra también en la parte superior de la escala Likert, por lo que la autoeficacia percibida por el alumno es alta.

Sin embargo, cuando comparamos los valores relativos a traducciones inversas (ítems 30 y 32, «Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua B» y «Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua C»), comprobamos que el alumno se siente visiblemente más inseguro traduciendo un texto entre su Lengua A y su Lengua C y percibe, por el contrario, que su autoeficacia es mayor abordando una traducción inversa hacia su Lengua B. El resultado de la comparación de dichos ítems se muestra en la tabla 5.

TABLA 5. *Comparación de los valores obtenidos para los ítems 29, 30, 31 y 32.*

Ítem	Confrontación 5	Valor
29	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua B hacia mi lengua A	3,2
30	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua B	2,6
31	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua C hacia mi lengua A	3,2
32	Soy capaz de traducir textos especializados desde mi lengua A hacia mi lengua C	2,2

Fuente: elaboración propia

Además, y debido a que los ítems se encontraban asociados a distintas subcompetencias traductoras, se ha obtenido información relativa a las subcompetencias que es necesario trabajar de manera prioritaria junto con las competencias específicas de la asignatura.

Se han observado valores que indican una autoeficacia percibida baja, sobre todo, en ítems relacionados con la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción; es decir, aquella referida a estándares y actitudes en contextos profesionales del alumnado. Se trata de los ítems 16 (valor obtenido = 2,8), 17 (valor obtenido = 1,9) y 23 (valor obtenido = 3). Los ítems mencionados rezan lo siguiente:

- 16. Cuando trabajo en equipo me cuesta organizar y distribuir el trabajo entre mis compañeros.
- 17. Cuando trabajo en equipo soy capaz de encargarme de que todos mis compañeros realicen su trabajo de acuerdo con las fechas establecidas
- 24. Me cuesta organizarme y respetar las fechas de entrega establecidas para cada traducción.

Existen otras competencias que, por el contrario, no existe necesidad de perfeccionar de manera prioritaria o, al menos, otras competencias a las que no es necesario otorgar un papel central dentro de la formación, puesto que el alumnado ha manifestado que percibe una autoeficacia alta. Se trata de aquellos ítems asociados a la subcompetencia instrumental, como los ítems 12 (valor obtenido = 1,6) y 13 (valor obtenido = 3). Los ítems mencionados rezan lo siguiente:

- 12. Me cuesta manejar aplicaciones ofimáticas (por ejemplo, Microsoft Office Word).
- 13. Soy capaz de manejar programas de traducción asistida por ordenador (por ejemplo, SDL Trados Studio, Omega T u otros).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos conforman el sustrato necesario para reflexionar acerca de las distintas posibilidades que ofrece el estudio de la autoeficacia dentro de un contexto curricular concreto. No en vano, Rodríguez-Faneca y Rodríguez-Tapia (2021, p. 521) sostienen que:

> La investigación acerca de las actitudes hacia el aprendizaje de una determinada materia se erige hoy en día como un instrumento de análisis escalable que permite propiciar mejoras en el enfoque didáctico de un modo preciso y ajustado a las particularidades de la enseñanza.

En esta investigación se ha indagado acerca de la percepción de la autoeficacia en el contexto de una asignatura concreta (Traducción Científico-Técnica de la Lengua C, Francés), donde se presenta una doble problemática: por un lado, las dificultades derivadas del trabajo con una Lengua C y, por otro, las derivadas de la temática que se aborda en la asignatura en cuestión, de carácter especializado.

En un primer momento, se ha planteado la relevancia del estudio de la autoeficacia percibida para la Lengua C del alumnado debido a la idiosincrasia de este tipo de asignaturas dentro de los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación. Normalmente, el alumnado cursa un menor número de créditos y se le ofrecen menores posibilidades de especialización (Rodríguez-Faneca, 2019), con lo que su nivel de formación en esta lengua es *menor* en términos puramente cuantitativos.

El estudio de la autoeficacia desde una doble perspectiva también posee relevancia al terminar la formación, ya que normalmente la combinación lingüística en la que un traductor desempeña su labor profesional es doble, sobre todo en las primeras etapas de su vida laboral. Por ello, de cara a una posible búsqueda de clientes en un primer momento, el

egresado será más proclive a sumergirse en un mercado donde predomine la lengua cuyo nivel perciba superior.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha planteado la importancia de conocer la percepción de la autoeficacia traductora de un grupo de alumnos que se encuentran cursando una asignatura concreta, de manera que el docente pueda conocer en profundidad el entorno en el que se desarrolla la enseñanza. Por ello, en el presente trabajo se plantea la aplicación de la escala de creencias de autoeficacia traductora propuesta por Haro-Soler (2022) con algunas modificaciones para poder dar cuenta de las divergencias entre la percepción de la autoeficacia de las lenguas C y B.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el estudio de la autoeficacia dentro de un contexto curricular concreto (un grupo de alumnos) ofrece distintas posibilidades:

- Por un lado, permiten ajustar la programación didáctica y proponer actividades cercanas a las particularidades del alumnado.
- Permiten conocer qué subcompetencias deben trabajarse en el aula y cuáles necesitan menos perfeccionamiento.

Así, en el contexto curricular en el que se encuentra inserta esta investigación, se ha constatado la necesidad de abordar prioritariamente aquellas competencias relacionadas de manera más directa con la comprensión y producción (asociadas ambas a la subcompetencia bilingüe), ya que la autoeficacia percibida por el alumnado en relación con estas actividades es baja.

En este sentido, la autoeficacia percibida para aquellas actividades relacionadas con la subcompetencia instrumental (como atestiguan los resultados obtenidos para los ítems 9, 10 y 11) puede servir como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje; sería posible, por ejemplo, relacionar estas actividades con aquellas actividades donde se percibe una menor autoeficacia.

Así, las búsquedas documentales o el uso de herramientas TAO podrían estar presentes como actividad secundaria en aquellas tareas que puedan suponer un reto para el alumno en términos de autoeficacia. Esto podría extrapolarse, asimismo, a la subcompetencia extralingüística. No en vano, Albin (2012, p. 32) considera que la importancia de la autoeficacia y otros factores afectivos radica en que la percepción del éxito, aun siendo subjetiva y orientada al futuro, influye en la eficacia real y en el rendimiento del alumno. De este modo, y siempre dentro de un contexto docente concreto, podrían plantearse actividades que impulsasen la autoeficacia del alumnado y, con ello, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las futuras líneas de investigación asociadas a este estudio, podemos plantear la posibilidad de estudiar las correlaciones o divergencias que podrían existir en cuanto a distintas combinaciones de lenguas B y lenguas C.

8. REFERENCIAS

Albin, J. (2012). Competencia y autoeficacia: estudio de los factores afectivos en el traductor. Hikma, 11(1), 9-33.

Atkinson, D. (2012). Freelance Translator Success and Psychological Skill: A Study of Translator Competence with Perspectives from Work Psychology (Tesis doctoral, Universidad de Auckland).

Bolaños-Medina, A. y Isern González, J. (2012). Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida. Sendebar, 23, 275-300.

Çetiner, C. (2018). Analyzing the Attitudes of Translation Students towards CAT (Computer-Aided Translation) Tools. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(1), 153-161.

Córdova, R. A. F. y Ramos, D. L. W. (2021). Perdidos en las emociones y la traducción: regulación de emociones en estudiantes de traducción. Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, 23, 187-223.

Haro-Soler, M. M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. Revista Digital de Docencia Universitaria, 11(2), 50-74.

Haro-Soler, M. M. (2019). Autoconfianza versus autoeficacia del traductor: propuesta terminológica y estado de la cuestión. Cadernos de Tradução, 39, 204-226.

Haro-Soler, M. M. (2022). Propuesta de escala de creencias de autoeficacia del traductor: versión en español y en inglés. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, (42), 22.

Konstantinidi, K. (2021). Procesos motivacionales y emocionales en los alumnos de Traducción e Interpretación. En S. Sevilla-Vallejo (Ed.), Teaching and learning in the 21St Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy. (pp. 50-60). Adaya Press.

Mahfouz, I. (2018). Attitudes to CAT Tools: Application on Egyptian Translation Students and Professionals. Arab World English Journal (AWEJ), 4, 69-83.

Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). The use of socioaffective strategies in an online translation class. A didactic proposal. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(2), 251-273.

Olalla-Soler, C. y Vert Bolaños, O. (2013). Traducció i tecnologia: ús i percepció de les tecnologies de la traducció. El punt de vista dels estudiants. Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació, 11, 338-356.

Rodríguez-Faneca, C. (2019). El itinerario formativo del traductor y sus implicaciones didácticas: el caso del italiano como Lengua C dentro del Grado de Traducción e Interpretación en España. Skopos, Revista Internacional de Traducción e Interpretación, 10, 203-226.

Rodríguez-Faneca, C. y Rodríguez-Tapia, S. (2021). Valoración del alumnado sobre la utilidad de las materias relacionadas con la Lingüística en el primer curso del grado de Traducción e Interpretación. Sincronía, 80, 520-549.

Valero-Garcés, C. y Yanping, T. A. N. (2020). Análisis de las actitudes de estudiantes de traducción hacia las herramientas TAO. El punto de vista de los estudiantes de chino-español. CLINA Revista Interdisciplinaria de Traducción Interpretación y Comunicación Intercultural, 6(1), 69-88.

ASPECTOS PROFESIONALES Y DEONTOLÓGICOS EN CLASE DE TRADUCCIÓN: NEGOCIACIÓN DE UN CONTRATO DE CESIÓN DE DERECHOS EN EL SECTOR EDITORIAL

MARÍA DEL CARMEN MORENO PAZ
Universidad Complutense de Madrid

CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La formación en Traducción e Interpretación requiere la adquisición por parte del alumnado de una serie de competencias que trascienden las puramente lingüísticas, y que numerosos autores como Hurtado Albir (2011) o el grupo PACTE (2001, 2003) han convenido en agrupar bajo la denominación de *competencia traductora*, entendiendo esta como un «sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir» (PACTE, 2000: 39). Dentro de esta competencia traductora, a su vez, pueden distinguirse una serie de subcompetencias: la subcompetencia lingüística o comunicativa entre las dos lenguas, la subcompetencia extralingüística o conocimiento enciclopédico sobre el mundo, de transferencia (relativa a la capacidad para recorrer todo el proceso de traducción), psicofisiológica, estratégica (recursos individuales utilizados para resolver problemas), instrumental y profesional. Todas son necesarias para el ejercicio de la traducción, aunque entre ellas se produzcan variaciones, relaciones o jerarquías (PACTE, 2001: 40)[121].

[121] En modelos posteriores, el grupo PACTE (2003) reduce las subcompetencias a cinco: la subcompetencia bilingüe, extralingüística, de conocimientos sobre traducción (que englobaría la de transferencia y profesional), la instrumental y la estratégica. Como puntualizan Rodríguez

Si bien los estudios universitarios en Traducción e Interpretación aspiran a formar estudiantes que adquieran progresivamente estas subcompetencias para poder ejercer posteriormente de manera satisfactoria la actividad profesional, en la práctica a menudo puede constatarse cómo unas subcompetencias se privilegian en el contexto de enseñanza-aprendizaje con respecto a otras (debido, en algunos casos, a la estructura de los propios programas formativos). En el panorama nacional, es frecuente encontrar titulaciones con una gran carga docente dedicada a las competencias lingüísticas —ya sea en la lengua materna o en las lenguas extranjeras—, o a las asignaturas de traducción especializada, en las que previsiblemente cabe esperar un mayor énfasis en la subcompetencia extralingüística y estratégica, así como programas formativos con numerosas asignaturas que requieren el uso de herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y, por ende, el desarrollo de la subcompetencia instrumental. Se deduce de ello que la aplicación del resto de subcompetencias queda en muchos casos a criterio del docente de la asignatura —o de asignaturas puntuales que pudieran encontrarse en algunas titulaciones—, que puede aplicar propuestas concretas que permitan desarrollar estas subcompetencias.

Por ello, y sin pretender obviar la indudable importancia que tienen el resto de subcompetencias para la formación del alumnado de Traducción e Interpretación, en este trabajo nuestra intención es poner el foco de atención en la subcompetencia profesional, que se refiere a los «conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la práctica profesional» (PACTE, 2000: 41). En este sentido, conviene resaltar que se trata no solo de una subcompetencia que se adquiere a partir de la propia experiencia en la práctica, sino que depende también de los *conocimientos* y *habilidades*, por lo que es importante instruir al alumnado en aspectos relacionados con el ejercicio profesional para que, una vez

---

Faneca y Maz-Machado (2020), la subcompetencia psicofisiológica desaparece del modelo y PACTE pasa a hablar de «componentes psicofisiológicos», que serían herramientas de corte cognitivo y actitudinal como la memoria, la creatividad o la capacidad de síntesis. No obstante, puesto que en este trabajo nos centramos en la enseñanza-aprendizaje de los aspectos profesionales de la traducción, adoptaremos la denominación de «subcompetencia profesional» del modelo inicial para mayor claridad denominativa.

finalizada su formación, sepa enfrentarse a las situaciones reales de la práctica profesional.

En la bibliografía académica, algunos autores han puesto ya de relieve la importancia de conjugar el mundo laboral y la didáctica de la traducción: Mayor Serrano (2005) resalta, así, el mercado de trabajo como uno de los pilares fundamentales sobre los que debe diseñarse un modelo didáctico, junto con el tipo de alumnado y la especialización de traducción. La autora aboga por planes de estudios con una orientación más profesionalizante que tengan en cuenta el mercado laboral al que saldrán los futuros egresados una vez terminen su formación. Cabe destacar también el trabajo de Aguilar Río (2004), que lleva a cabo una encuesta entre 48 licenciados en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y constata que las cuestiones relacionadas con las habilidades profesionales y las circunstancias laborales constituyen el principal punto de desencuentro entre la universidad y el mundo profesional, ya que existe un gran desconocimiento una vez se termina la formación y una parte considerable de los encuestados echa en falta más orientación laboral, asesoría, clases más adaptadas al mercado laboral o prácticas en empresas.

Fuera del panorama nacional, Li (2000: 128-129) señala también la brecha que separa el mundo académico y profesional y la necesidad de incorporar actividades formativas y programas didácticos que tengan en cuenta la situación real del mercado laboral —constantemente en cambio— y de las condiciones de trabajo de los traductores profesionales.

En el ámbito de la traducción editorial o literaria, Toda Castán (2012: 270) pone de relieve la falta de estudios que se centren en la formación profesional de los estudiantes. En su contribución, la autora realiza una encuesta a 119 estudiantes de la Universidad de Salamanca y constata entre sus resultados el desconocimiento generalizado de las condiciones de trabajo y situación real de la profesión, así como la idealización del oficio de traductor literario.

En este contexto, surge la necesidad de plantear propuestas didácticas que aborden cuestiones que puedan aplicarse en el ejercicio profesional de la traducción y que contribuyan a formar al alumnado en la subcompetencia profesional —sin dejar por ello de lado el resto de

subcompetencias— y que, al mismo tiempo, puedan servir para que los estudiantes vayan adquiriendo conciencia sobre la situación real del mercado de traducción y la orientación laboral que desean tomar en un futuro. Por lo que respecta al presente trabajo, nos centramos en el sector profesional de la traducción editorial para plantear una propuesta didáctica que se ha llevado a cabo como experiencia de aula en una clase de último curso en la Universidad Complutense de Madrid. De este modo, nuestro objetivo era no solo dar a conocer la realidad del mercado del sector editorial o las condiciones de trabajo de los traductores editoriales, sino plantear una actividad que permitiera poner en práctica esos conocimientos a los estudiantes a partir de una simulación de encargo real de trabajo en el que se les pedía que negociaran ciertas condiciones de trabajo (como se verá posteriormente con más detalle).

Aunque a menudo se la encasilla en el cajón de sastre de «traducción general» o «traducción no especializada», la traducción editorial, a diferencia de otras especialidades de traducción, plantea al alumnado de Traducción e Interpretación una serie de particularidades y dificultades, no solo en lo que a tipologías textuales o competencias se refiere, sino también a aspectos prácticos relacionados con el ejercicio profesional. Nos referimos, por una parte, a cuestiones fiscales como la facturación y el marco legal de la traducción editorial —que, a diferencia de la mayoría de las traducciones, se considera obra artística con derechos de autor y con una obligación tributaria específica, con derechos morales y patrimoniales concretos— y, por otra parte, a la situación real y actual del sector editorial en España.

Por otra parte, al margen de cuestiones teóricas sobre el papel, conviene también instruir a nuestros estudiantes sobre la realidad del mercado que van a encontrar una vez salgan de nuestras aulas. En este sentido, y a pesar de que tanto asociaciones como ACE Traductores, el *Libro Blanco de la traducción editorial en España* (2010) y otros informes profesionales y trabajos académicos dan cuenta de este tipo de cuestiones (Macías Sistiaga y Fernández-Cid, 2003; AFI, 2017), consideramos pertinente llevar a cabo un acercamiento práctico a esta cuestión. Merecen interés además cuestiones de carácter deontológico como la invisibilización del colectivo y la escasa consideración que sufre —a pesar de que

genera aproximadamente una cuarta parte de los títulos publicados en España—, la baja remuneración y, sobre todo, la vulneración de algunos derechos tanto morales como patrimoniales. Estos aspectos, junto con la desinformación en torno a este mercado, hace que el número de profesionales que puedan dedicarse exclusivamente a la traducción editorial sea escaso, por lo que es importante dar a conocer esta información a nuestros estudiantes para que puedan considerar esta salida laboral con todos sus pros y contras.

2. OBJETIVOS

Por lo tanto, y partiendo de la importancia de formar al alumnado en todas las subcompetencias que conforman la denominada competencia traductora —incluyendo especialmente en este caso la subcompetencia profesional—, los objetivos del presente trabajo son:

- Plantear una propuesta didáctica para la formación en traducción editorial, basada, por un lado, en una simulación de negociación de un encargo de traducción con una editorial ficticia y, por otro, en la revisión de un contrato de cesión de derechos entre editor y traductor que permitan desarrollar la subcompetencia profesional en el alumnado.
- Analizar los resultados de la propuesta didáctica tras llevarla a cabo como experiencia de aula en clase de traducción editorial y observar las respuestas de los estudiantes a la actividad para detectar puntos débiles y de mejora en el desarrollo de la subcompetencia profesional.

3. METODOLOGÍA

La propuesta didáctica que se presenta a continuación, así como los resultados de la experiencia en el aula, se llevó a cabo en la asignatura de «Traducción Editorial y en los Medios de Comunicación B2-A (Francés)» del plan de estudios del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una asignatura obligatoria del segundo cuatrimestre de cuarto curso para todos los

estudiantes que cursan el itinerario de traducción (no así para los que optan por el de interpretación a partir del tercer año) y que tienen como lengua B2 el francés[122]. Esta actividad en concreto se desarrolló al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2021/2022, una vez se introdujo la asignatura y se explicaron cuestiones básicas sobre la traducción editorial. La clase estaba compuesta por un total de 25 estudiantes, y la actividad tuvo una duración total de dos sesiones de dos horas cada una (es decir, se desarrolló durante una semana de clase).

En primer lugar, partimos de una explicación teórica previa del marco legal de la traducción editorial en España, basado en la actual Ley de Propiedad Intelectual de 1996. Este texto establece el conjunto de derechos que corresponden a los creadores de obras literarias, artísticas o científicas, y considera a los traductores como autores, de modo que tienen tanto derechos morales (derechos irrenunciables que acompañan al traductor toda su vida y de forma póstuma) como patrimoniales (derechos de explotación y remuneración del trabajo y derechos compensatorios).

Por otro lado, según el artículo 60 de esta ley, el traductor siempre debe ceder los derechos de la traducción a través de un contrato. Es importante especificar al alumnado que, mediante este contrato —que no es un contrato de trabajo ni sustituye a una factura de traducción— la editorial encarga la traducción a un traductor que, a su vez, cede los derechos de su obra a la editorial a cambio de un porcentaje o remuneración.

Tras la explicación de este marco legal previo, se analiza en clase el modelo de contrato de cesión de derechos entre traductor y editor de ACE Traductores (disponible en su página web) que, como indica la propia asociación con respecto a los contratos tipos que proponen, «son modelos generales que recogen los puntos mínimos que debe contener un contrato»; es decir, se trata de un modelo de contrato que respeta la Ley de Propiedad Intelectual. Esto incluye no solo cláusulas básicas sobre la fecha de entrega de la traducción o la cantidad que percibirá el

[122] Todos los estudiantes cursan las mismas asignaturas en una lengua B1 (inglés) y una lengua B2 (francés, alemán o italiano), de ahí que no se hable de lengua C, ya que se pretende que terminen su formación con el mismo nivel de competencia lingüística en los dos idiomas.

traductor a cuenta de anticipo de los derechos de autor, sino también aspectos ligados a los derechos morales del traductor, como el plazo para revisar la traducción y autorizar los cambios antes de publicar la traducción, o el derecho a que su nombre figure en un lugar visible, ya sea en la hoja de créditos o en la portada. También se mencionan otras cláusulas importantes relativas a derechos patrimoniales como el ámbito territorial para el que se ceden los derechos, los formatos (por ejemplo, si también se incluye libro digital o no), el número de ejemplares por edición, los años de vigencia del contrato de cesión de derechos, si el traductor recibirá ejemplares gratuitos, o el porcentaje que percibirá el traductor por derechos de autor anualmente según las ventas.

Tras esta explicación previa del marco legal, nos centramos en el análisis de la situación real del mercado y las condiciones de trabajo de los traductores editoriales, para lo que nos basamos fundamentalmente en las tendencias generales observadas por el *Libro Blanco* sobre tarifas y formas de facturación, así como otros informes económicos y profesionales sobre el sector (Macías Sistiaga y Fernández-Cid, 2003; AFI, 2017). No obstante, si bien el último *Libro Blanco de la traducción editorial en España* data de 2010 y tiene ya más de una década, se trata del único informe realizado a gran escala por una institución nacional: en este caso la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (dependiente del Ministerio de Cultura) en colaboración con ACE Traductores y CEDRO. El principal objetivo de este *Libro Blanco* es encuestar a los profesionales del sector y conocer sus condiciones de trabajo y su percepción sobre la situación del mercado de la traducción en el sector editorial.

Según este informe nacional, la mayoría de los traductores editoriales no pueden dedicarse en exclusiva a la traducción editorial: de hecho, de entre todos los profesionales encuestados, solo un 6,8 % se dedicaban exclusivamente a ello; un 38 % aproximadamente necesitaba compaginarlo con otros tipos de traducción y alrededor de un 62 % lo complementaba con otra actividad profesional. Estos datos son también muy significativos y consideramos que deben recalcarse al enseñar traducción editorial, porque los estudiantes deben ser conscientes de la realidad del mercado y de las condiciones de trabajo, así como de lo que es deontológicamente aceptable o no en el sector. Asimismo, el *Libro*

Blanco (2010: 41) observa en general un cambio en la apreciación global de la traducción debido al desarrollo de las tecnologías de la información, lo que promueve una tendencia a que en la actualidad se convierta en «un oficio artesanal, cuidadoso, a una demanda voraz y acelerada», lo que sin duda repercute en las condiciones de trabajo.

Finalmente, la última cuestión que abordamos en relación con los aspectos deontológicos —y enlazando ya con nuestra propuesta didáctica— es la de la vulneración de los derechos morales y patrimoniales que se produce a menudo en el sector editorial, muchas veces por desconocimiento de los propios traductores del marco legal, a pesar de que las asociaciones alertan a menudo sobre esta cuestión y cada vez hay más conciencia sobre ello. Es muy importante, creemos, que nuestro alumnado conozca bien este marco legal y sepa negociar un contrato de cesión de derechos para no verse después legalmente desprotegido —puesto que los procedimientos jurídicos son lentos y, por tanto, disuasorios— o en situaciones irregulares. Solo para dar algunos ejemplos, el *Libro Blanco* (2010) informa de que, en 2008, un 27,2 % de las personas encuestadas había traducido sin contrato de cesión de derechos; o que solamente a un 26,7 % de traductores la editorial siempre sometía a visto bueno los cambios para su aprobación (lo que debería ser un derecho moral). En cuanto a derechos patrimoniales, un 74,3 % de traductores no había recibido el certificado de las liquidaciones anuales por derechos de autor en alguna ocasión (un 14,3 % nunca, y solo un 25,7 % siempre).

Aunque con estos datos desalentadores los estudiantes pueden descartar la opción de dedicarse a la traducción editorial, consideramos que es fundamental que conozcan la realidad que pueden encontrarse al comenzar a ejercer una profesión, de ahí que el siguiente paso de la propuesta didáctica sea simular un encargo de traducción en el que el docente adopta el rol de editorial y ellos deben negociar las condiciones del contrato de cesión de derechos, una vez conocen tanto el marco legal como la situación real del mercado y las condiciones de trabajo que muestran los informes económicos y profesionales.

Por tanto, tras esta introducción de carácter teórico, se proporcionó a los estudiantes un encargo por parte de una editorial ficticia en el que se les

proponía llevar a cabo una traducción editorial —no literaria, pero especializada en humanidades, de carácter académico o ensayístico— en un periodo muy breve de tiempo y por una tarifa considerablemente baja (2500 euros por más de 300 páginas, en dos meses), con un contrato en el que se omitían varias cláusulas del modelo de ACE Traductores, entre las que cabe destacar, por su importancia, la percepción de liquidaciones anuales en concepto de derechos de autor. Sí que se incluyeron, no obstante, cláusulas sobre la revisión de la traducción y la autorización de los cambios, el ámbito territorial del contrato o los formatos (incluido en libro electrónico) para los que se cedían los derechos, así como la cláusula relativa al *copyright* para que el nombre del traductor figurase en la hoja de créditos.

Para la actividad de clase, se les pidió que negociaran individualmente por correo electrónico las cláusulas, tiempo y tarifas que considerasen oportunas, o bien aceptaran o rechazasen el encargo sin negociar nada. En la figura 1 se puede observar la consigna que se dio en el aula virtual a los 25 estudiantes de la asignatura: la editorial ficticia («Y») envía un correo en el que propone un trabajo al estudiante («X»), que debe asumir el rol de traductor o traductora.

Se solicita la traducción de un libro académico especializado sobre traducción, que se adjunta al correo junto con el contrato de cesión de derechos. Para esta actividad, dado que se trata de una asignatura de traducción editorial en la combinación francés-español, se escogió el libro *L'épreuve de l'étranger* de Antoine Berman[123].

Como puede observarse, se les pide que calculen cuánto tiempo necesitarían para traducir ese encargo y cuánto deberían cobrar, pero también que revisen el contrato para ver si hay cláusulas adiciones que consideran que deberían negociar, y posteriormente den una respuesta a la editorial. El objetivo de la actividad era, por tanto, comprobar si habían asimilado los conocimientos sobre el marco legal y las condiciones que deben negociarse, así como saber cómo se enfrentarían a una situación

[123] Berman, A. (1995) *L'épreuve de l'étranger.* Gallimard.

similar en un entorno profesional, de modo que les permitiera adquirir y poner en práctica la subcompetencia profesional.

FIGURA 1. *Consigna de la actividad propuesta en el aula virtual:*

22/02/2022

Una editorial te contacta para proponerte la traducción de un libro (en un archivo adjunto). Te mandan este correo:

Buenos días, X:

Te escribo porque tenemos un trabajo que tal vez te interese. Es un libro especializado sobre traducción que queremos publicar en español porque cada vez se usa más en el entorno universitario. Hemos pensado en ti para este trabajo, porque en el CV que nos enviaste comentabas que tenías un doctorado en traducción, ¿no? Así que tal vez te resulte más fácil. Querríamos sacarlo para septiembre, cuando empiece el año universitario, ¿podrías tenerlo para finales de abril? Hemos pensado un presupuesto de 2500 euros. Échale un vistazo y ya me dices.

Saludos,

Y.

- **Mira el texto original y calcula cuánto tiempo te llevaría y cuánto deberías cobrar.**
- **Lee detenidamente el contrato de traducción y negocia las cláusulas que consideres oportunas.**
- **Escribe un correo en un Word en el que das tu respuesta a la editora con los elementos que quieres negociar.**
- **Súbelo al buzón de tarea de esta actividad de clase.**

Fuente: elaboración propia

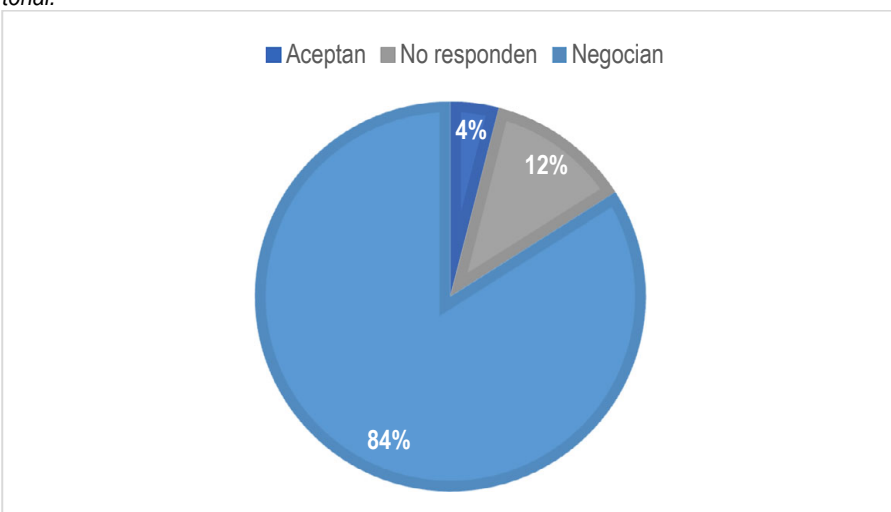
4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA

Como se ha mencionado previamente, la actividad se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2021/2022 y arrojó resultados globalmente satisfactorios tanto en lo que se refiere a la percepción del alumnado sobre la utilidad de la experiencia como en los resultados obtenidos al observar las respuestas de los estudiantes.

Conviene señalar, no obstante, que de los 25 estudiantes de la clase, 3 no entregaron el ejercicio[124]. En cuanto al resto, todos los demás consideraron pertinente negociar alguna condición, ya fuera el plazo, la remuneración, o alguna cláusula, y solo una persona aceptó el encargo y envió el contrato de cesión de derechos firmado sin negociar ninguna cláusula, lo que significa que las condiciones le parecieron aceptables.

***FIGURA 2**. Respuestas generales de los estudiantes al encargo ficticio de traducción editorial:*



Fuente: elaboración propia

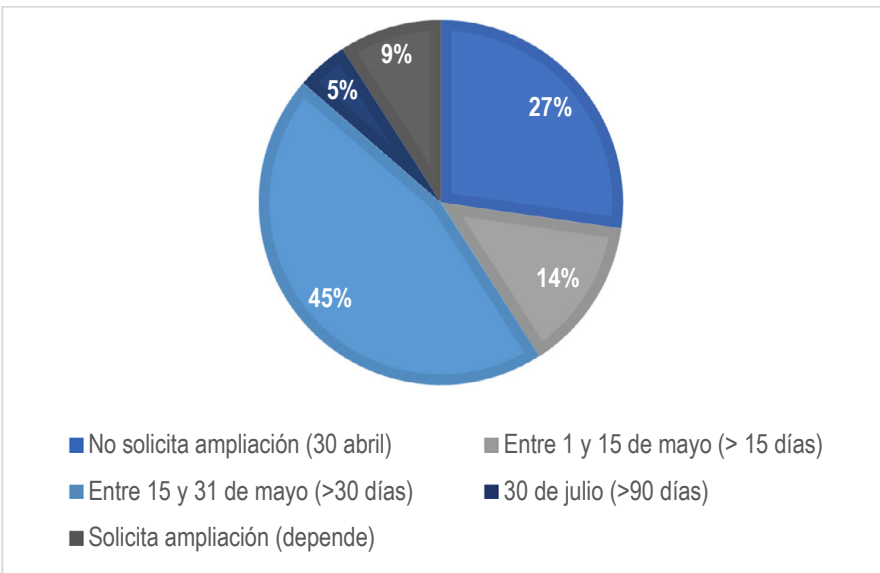
[124] En dos casos se debió a la ausencia a clase esa semana, en el otro no se entregó la tarea en el aula virtual.

De entrada, esto muestra resultados positivos, ya que la mayoría consideraron que era necesario negociar ciertos aspectos de este encargo que, como hemos mencionado, proponía traducir un libro de más de 300 páginas en apenas dos meses y a un precio casi irrisorio, sin tener en cuenta algunos derechos patrimoniales básicos como los derechos de autor en el contrato. No obstante, en los siguientes apartados analizaremos con más detalle qué cuestiones estimaron los estudiantes que era prioritario negociar y en qué términos.

4.1. Análisis de datos y resultados: negociación del plazo

De entre los 22 estudiantes que respondieron —no tendremos en cuenta en adelante a los 3 estudiantes que no participaron en el ejercicio—, podemos resumir las respuestas con el siguiente gráfico:

FIGURA 3. *Respuestas de los estudiantes sobre el plazo de entrega de la traducción:*



Fuente: elaboración propia

- 6 estudiantes no solicitaron ampliación y manifestaron poder realizarlo para el 30 de abril (es decir, en dos meses).

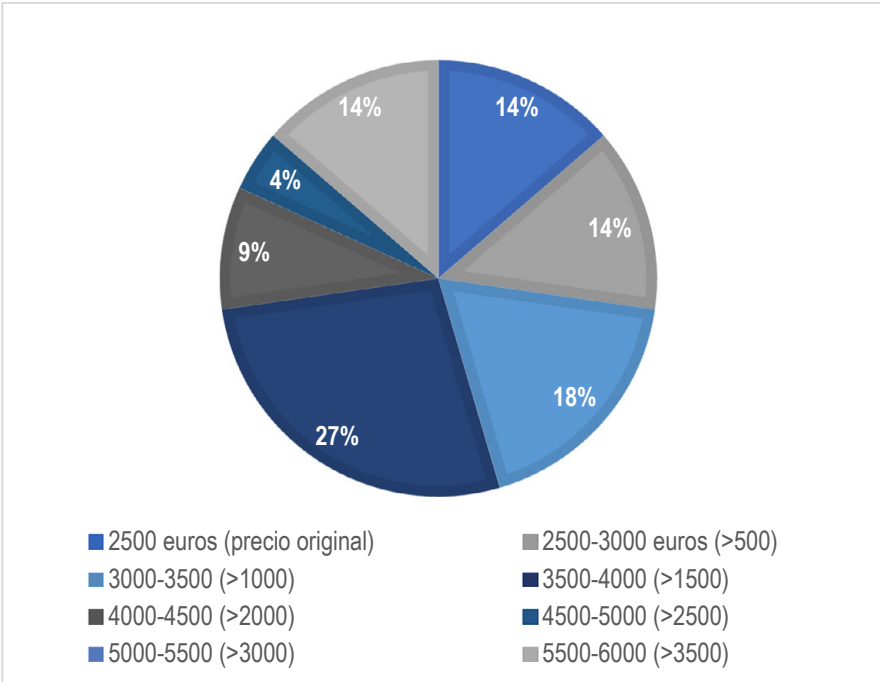
- 3 estudiantes indicaron que necesitaban entre 1 y 10 días más, mientras que 10 estaban de acuerdo en que necesitaban al menos un mes más y solo podrían entregarlo entre el 15 y 30 de mayo. Los argumentos más utilizados fueron que si se calculaba que se podía traducir entre 2500 y 3000 palabras al día por día laboral, se necesitaban al menos 40 días laborales completos para traducir sin contar fines de semana y festivos, y que si se quería producir un trabajo de calidad se necesitaba más tiempo.
- Por otro lado, 2 personas se han englobado bajo la categoría de «depende» porque una persona indica que necesita una ampliación del plazo (no precisa cuánto) y otra señala que si la editorial quiere que el texto esté para el 30 de abril —lo que implica trabajar en días festivos y fines de semana— debe cobrar más.
- Por último, una persona indicó que necesitaba mucho más tiempo y que deseaba entregar la traducción a finales de julio, lo cual en este caso sería poco realista.

En definitiva, puede constatarse que la mayoría de los estudiantes esgrimen argumentos razonables para pedir ampliaciones en el plazo, tales como no trabajar en fines de semana y festivos, necesitar más tiempo para producir un trabajo de calidad o, en caso de trabajar en periodos festivos, cobrar más.

4.3. Análisis de datos y resultados: negociación de la remuneración

A continuación, se muestran los resultados de la negociación de los estudiantes en relación con la remuneración de la traducción a cuenta del anticipo de los derechos de autor, que arroja, en nuestra opinión, los resultados más interesantes, ya que las respuestas son mucho más dispares.

FIGURA 4. *Respuestas de los estudiantes sobre la remuneración de la traducción:*



Fuente: elaboración propia

- En primer lugar, 3 personas estuvieron de acuerdo con el precio propuesto por la editorial; es decir, 2500 euros por el libro de algo más de 300 páginas.
- Otros 3 estudiantes solicitaron un aumento de 500 euros: dos de ellos indicaron que se debía a que cobraban 10 euros por página, uno aumentó 500 euros debido al plazo ajustado.
- 4 personas aumentaron el precio entre 500 y 1000 euros, bien porque su tarifa era de 11 euros por página; bien porque argumentaban que debían dedicarse exclusivamente a ese proyecto.
- Otras 6 personas (el porcentaje más numeroso, un 27 % en el gráfico) propusieron una subida de entre 1000 y 1500 euros, bien porque su tarifa era de 12-13 euros por página, bien argumentando también la dedicación exclusiva.

- 2 personas propusieron una remuneración de entre 4000 y 4500 euros, mientras que una persona propuso el doble de la remuneración propuesta, con una subida de aproximadamente 2500 euros más, cuyo argumento pasó a ser ya no la tarificación por página, sino de 0,04 céntimos por palabra, un sistema poco habitual en traducción editorial.

- Este sistema de tarificación es también el que aplican 3 personas que piden 6000 euros por el encargo (es decir, 3500 euros más del precio ofrecido por la editorial): todos estos estudiantes aplicaron una tarifa de 0,05 céntimos por palabra; uno de ellos argumentó que era la tarifa «mínimamente aceptable» para un encargo de estas características, que se trataba además de una publicación «especializada y no divulgativa», por lo que debía cobrarse al menos 20 euros por página.

Como puede observarse con respecto a la negociación de la remuneración, se observan respuestas muy dispares entre los estudiantes, probablemente también reflejo de lo que puede encontrarse en el mercado real: una tensión entre aquellos que reclaman precios más elevados por un trabajo artesanal y de calidad y otros dispuestos a aceptar un encargo a precios sumamente bajos, especialmente al inicio de su andadura profesional. En este sentido, si bien no existen tarifas preestablecidas que estipulen qué se debe o no cobrar, sí existen asociaciones, foros y redes profesionales que pueden orientar sobre las tarifas mínimamente aceptables en el sector (pero sin obviar el grado de experiencia, el tiempo que se invierte y la calidad del servicio que se ofrece).

Por otro lado, independientemente del precio que ofrezcan por página o plantilla —o incluso si tarifican por palabra, si bien es ciertamente poco habitual en traducción editorial— es importante que los estudiantes sean conscientes de que no es realista aplicar tarifas similares a las de otras especialidades de traducción, puesto que probablemente se encuentren con no pocas negativas, desencantos o frustraciones en un mercado que funciona de manera muy diferente a otros sectores de la traducción. Tampoco sería aconsejable, en la línea opuesta, aceptar un encargo de 2500 euros para un trabajo que ocupará más de dos meses de dedicación

exclusiva y que será su única fuente de ingresos, pues no solo no será rentable sino que estarán devaluando la calidad del servicio que ofrecen.

4.4. Análisis de datos y resultados: negociación de los derechos de autor

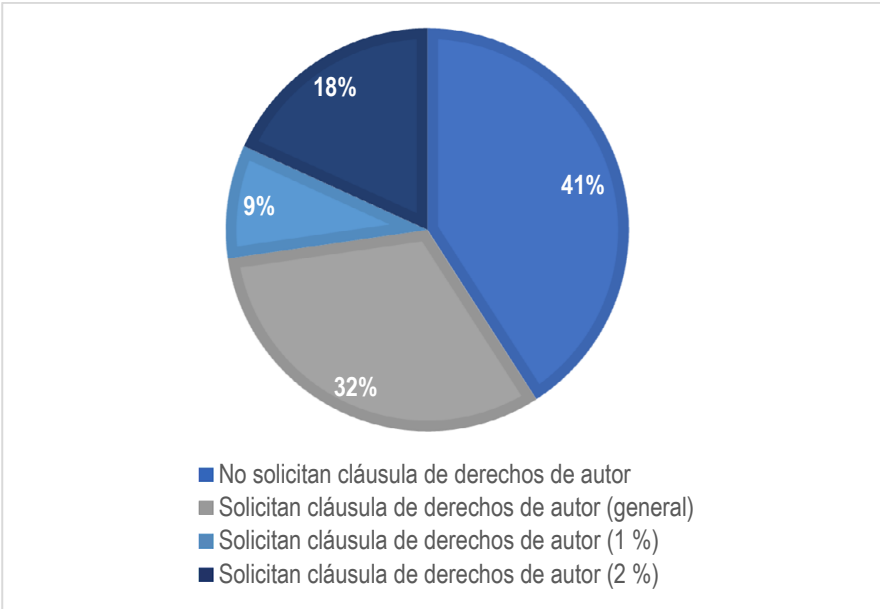
En cuanto a la negociación de los derechos de autor, que, como reflejaba el *Libro Blanco*, a menudo es una cláusula que se obvia en los contratos, 9 de los estudiantes no hicieron mención alguna a esta cuestión y olvidaron completamente reclamarla a la editorial[125].

No obstante, los otros 13 que participaron sí repararon en esta cuestión y mencionaron a la editorial la necesidad de incluir esta cláusula en el contrato. De entre ellos, 7 no indicaron el porcentaje concreto y simplemente solicitaron que se incluyera la cláusula porque les parecía esencial o debería negociarse esa cuestión; algunos, además, precisaron que debería incluirse igualmente una cláusula por la cual el editor se comprometía a proporcionar el certificado anual de liquidación de ventas y publicaciones al traductor. Dos personas, por su parte, pidieron directamente un 1 % de los derechos de autor, mientras que 4 solicitaron un 2 %.

Por último, consideramos que merece la pena destacar que hubo una persona que no negoció ni la fecha de entrega ni la remuneración (es decir, aceptó cobrar 2500 euros y entregarlo el 30 de abril), pero sin embargo sí solicitó que se incluyera la cláusula del 2 % de los derechos de autor. Otra persona solicitó un aumento de plazo y mantuvo el precio inicial (2500 euros), pero sí que pidió un 2 % de los derechos de autor y la inclusión de la cláusula, lo cual resulta llamativo porque, a diferencia de la mayoría de sus compañeros, consideraron más importante esta cláusula que la propia remuneración por anticipo.

[125] De nuevo, nos encontramos ante otra cuestión que merece la pena indagar en futuras investigaciones y actividades, pues posiblemente guarde relación con la percepción que tienen de la traducción en otros sectores (en los que el cliente paga directamente por el servicio una vez realizado y se emite factura, pero no existe contrato de cesión de derechos). En efecto, tras la realización de la actividad, cuando se les preguntó por qué muchos de ellos habían olvidado reclamar esta cláusula tan importante en el contrato, indicaron que lo que les interesaba sobre todo era negociar la remuneración inmediata y priorizar cobrar más tras llevar a cabo la traducción que tener derechos de autor.

***FIGURA 5**. Respuestas de los estudiantes sobre la inclusión de la cláusula de los derechos de autor:*



Fuente: elaboración propia

4.5. Análisis de datos y resultados: negociación de otras cláusulas

Por último, en relación con la negociación de otras cláusulas, conviene señalar que 13 estudiantes no consideraron pertinente mencionar otras cláusulas en la respuesta a la editorial. Curiosamente, los que sí lo hicieron se refirieron a la cláusula relativa al ámbito territorial, que indicaba (a propósito) que se cedían los derechos para España y Sudamérica. 6 estudiantes coincidieron en que el término «Sudamérica» era ambiguo y debía cambiarse por «Hispanoamérica» o «Latinoamérica», ya que en Sudamérica hay países donde no se habla español y, al mismo tiempo, hay países que no están en Sudamérica, como México, donde se habla español y no quedaba claro en el contrato si se incluía la cesión a esos países.

Asimismo, una persona pidió que se incluyera una cláusula donde se especificase el número máximo de ediciones para cada una de las

modalidades para las que se cedían los derechos (rústica, cartoné, digital, bolsillo), y otra persona solicitó incluir la cláusula que indicase el precio de venta al público y el número de ejemplares de cada edición. Por último, una persona quiso incluir una cláusula sobre el derecho de cesión a terceros.

5. DISCUSIÓN

Una vez los estudiantes respondieron a la editorial, se les dio una respuesta individual, que osciló entre:

- *Editorial dispuesta a negociar*
- *Editorial acepta la oferta*
- *Editorial rechaza la oferta*

Para responder a los estudiantes, se tuvo en cuenta principalmente los datos e información analizados sobre la situación real del mercado y no lo que serían unas condiciones ideales de trabajo para un traductor. Esto implicó, en este caso, que la editorial estuvo dispuesta a negociar encargos hasta finales de mayo por un máximo de 3000-3500 euros, según las cláusulas que hubieran solicitado (aunque aplicando la máxima de que una empresa o editorial busca un servicio «cuanto más barato y rápido, mejor», si bien con cierta flexibilidad).

Una vez en clase, se preguntó a los estudiantes en voz alta a quiénes se les había aceptado la oferta y qué condiciones habían propuesto. Evidentemente, quienes estaban dispuestos a hacer el trabajo por 2500-3000 euros sin derechos de autor tenían la respuesta de *Editorial acepta la oferta*, mientras que aquellos que pedían 6000 euros y un mes más de plazo no volverían a ser contactados por la editorial. Otros que pedían 4000 euros y 15 días más podrían continuar negociando, llegado el caso.

Con estos datos, se abrió un debate sobre la tensión entre lo deontológicamente correcto en la profesión y la práctica habitual en el ejercicio de la traducción, puesto que, si alguien en la clase estaba dispuesto a hacer el trabajo por 2500 euros sin negociar ninguna cláusula, sin derechos de autor y sin ampliar el plazo, los otros no estaban en disposición de negociar mucho más.

Evidentemente, al asumir el rol de editoriales como docentes y aceptar las ofertas más bajas y precarias, no pretendíamos promover este tipo de prácticas, sino poner de relieve lo que podían encontrarse al salir al mercado: que la teoría que se enseña a menudo en las aulas, aunque necesaria, no es suficiente en ocasiones o simplemente es desconocida por la editorial en cuestión que, como empresa, busca reducir costes aun en detrimento de la calidad. En este sentido, como traductores profesionales, es nuestro deber tratar de negociar —con sentido común y teniendo en cuenta el sector de traducción en el que nos movemos— las mejores condiciones de trabajo posibles. Por este motivo, consideramos de vital importancia que nuestros estudiantes estén formados en todas las subcompetencias traductoras, incluyendo la profesional, y también en los aspectos deontológicos de la actividad que van a ejercer, para que sean conscientes de la realidad del mercado al que van a salir una vez terminen su formación universitaria.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tenía como objetivo, principalmente, poner de relieve la importancia de la formación en todas las subcompetencias que integran la competencia traductora y, de manera específica, en la subcompetencia profesional, ya que consideramos que existe en ocasiones una laguna formativa sobre los aspectos profesionales y deontológicos, puesto que los planes de estudio privilegian a menudo otras subcompetencias como las lingüísticas, extralingüísticas o instrumentales. No obstante, es posible introducir propuestas didácticas y actividades en clase de traducción que permitan desarrollar la subcompetencia profesional, de ahí la propuesta que hemos presentado en este trabajo para que los estudiantes negocien un contrato de cesión de derechos entre traductor y editor y un encargo de traducción ficticio con una editorial en un entorno simulado. Con este tipo de propuestas —que, no obstante, no deben sustituir por completo a otras actividades formativas para desarrollar otras subcompetencias, sino complementar la formación del alumnado— pretendemos no solo que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades necesarios sobre los aspectos de la práctica profesional, sino también que tengan un contacto lo más parecido posible a lo que sería un

entorno profesional real, en el que deben negociar y tratar con clientes, empresas o editoriales, en este caso.

En el caso concreto de la traducción editorial, se trata de un sector profesional que difiere de otros por el marco legal, derechos, tributación, sistema de tarificación y facturación, condiciones de trabajo e incluso búsqueda de clientes, por lo que es importante que los estudiantes conozcan esta realidad y no la asimilen al resto de tipos de traducción, como se ha visto que puede suceder cuando piensan que pueden tarificar por palabra o cobrar más si es un texto especializado. Somos conscientes, en este sentido, de que este estudio presenta resultados de una experiencia de aula de un grupo concreto de alumnos que no puede extrapolarse ni generalizarse, y que debe entenderse en el contexto de un plan formativo concreto; no obstante, este tipo de propuestas son indicadoras de puntos débiles y de mejora en la formación que pueden ayudar en otras promociones y cursos para potenciar determinadas subcompetencias o componentes formativos. En el caso que nos ocupa, por ejemplo, esta actividad permitió arrojar luz sobre el hecho de que existían numerosas dudas sobre cómo facturar y tarificar traducciones editoriales, o sobre la percepción de que los derechos de autor no son tan importantes, lo que nos da pautas para incidir más sobre ello en otros cursos. Por otro lado, y como se ha mencionado anteriormente, también se observó cómo las distintas actitudes de los alumnos reflejan, en cierto modo, las divergencias que pueden encontrarse en el mercado laboral real entre aquellos profesionales que reclaman precios más elevados y aquellos dispuestos a aceptar tarifas más bajas, por lo que puede hacerse más hincapié en determinados aspectos deontológicos en otros cursos.

No obstante, y para concluir esta contribución —que no deja de ser una propuesta didáctica para la formación en traducción editorial con resultados concretos aplicados a un aula, y que puede, por tanto, adaptarse, mejorarse y ampliarse— es preciso aclarar que la voluntad de introducir actividades y propuestas que permitan desarrollar la subcompetencia profesional no implica de ningún modo la sugerencia de que la universidad deba transformarse en una *formación profesionalizante*, en la que se dejen de lado otros componentes formativos de carácter más teórico o académico que, por su naturaleza, solo se adquieren en la universidad

y no en la vida profesional. Es importante, en este sentido, que el alumnado adquiera una competencia traductora completa, y esto incluye también la conciencia sobre el proceso de traducción, conocimientos sobre la traducción, conocimientos enciclopédicos, culturales y lingüísticos, etc. Por ello, encontrar un equilibrio entre el mundo académico y profesional para salvar esa brecha al dar el salto al mundo laboral, sin por ello renunciar a la formación que solo la universidad puede ofrecer, es un reto para la didáctica y un camino donde queda mucho por explorar en el panorama académico actual.

7. REFERENCIAS

ACE Traductores (s. f.). *Modelo de contrato de cesión de derechos*. Tarifas y contratos – ACE Traductores. https://ace-traductores.org/profesion/tarifas-y-contratos/

AFI (2017). *Informe del valor económico de la traducción editorial*. ACE Traductores. https://ace-traductores.org/publicaciones/estudios-sobre-el-sector/

Aguilar Río, J. M. (2004). La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso. *TRANS: Revista de Traductología,* 8, 11-28.

Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. 5.ª edición revisada. Cátedra.

Li, D. (2000). Tailoring Translation Programs to Social Needs: A Survey of Professional Translators. *Target*, 12 (1), 127-149.

Macías Sistiaga, C. y Fernández-Cid, M. (2003). *Informe sobre la situación del traductor de libros en España*. ACE Traductores. https://ace-traductores.org/publicaciones/estudios-sobre-el-sector/

Mayor Serrano, B. (2005). Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado. *TRANS: Revista de Traductología*, 9, 195-201.

Ministerio de Cultura (2010). *Libro Blanco de la traducción editorial en España.* Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.

PACTE, Grupo (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducción*, 6, 39-45.

PACTE, Grupo (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process-oriented research* (vol. 45, pp. 43-66). John Benjamins Publishing Company.

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. *Boletín Oficial del Estado*, *97*, de 22 de abril de 1996. https://www.boe.es/eli/es/rdlg/1996/04/12/1/con

Rodríguez Faneca, C. y Maz-Machado, A. (2020). Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En E. López-Meneses et al. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3048-3052). Octaedro.

Toda Castán, C. (2012). Ideas y expectativas del estudiante de traducción respecto a la traducción literaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13 (1), 266-316.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN LA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN GENERAL DE LA B (INGLÉS): UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

ALBA MONTES SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

ANA MARÍA RUBIO JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La combinación de la teoría y la práctica en el ámbito de la didáctica de la traducción supone un verdadero reto para el docente. Además del saber y saber ser, la competencia de saber hacer apuesta por un aprendizaje más activo, relevante y sostenible, y es aquí donde se engloban metodologías docentes innovadoras como el *Project Based Learning* o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta estrategia metodológica de diseño y programación íntegra un conjunto de tareas que se fundamentan en la resolución de problemas o retos a través de un proceso de documentación e investigación que el estudiantado realizará de forma autónoma mediante la implicación y la cooperación entre iguales. Así, el resultado del proceso culminará en la difusión de los resultados, lo que en nuestra área de conocimiento se traduce en el texto resultante inglés>español.

Son escasos los estudios que combinan la traducción especializada y la metodología de innovación docente ABP (Patricio, 2013; Carbajal, 2017; Mompeán, 2021), sin embargo, se trata de propuestas orientadas a la mejora en la especialización técnica, publicitaria o jurídica, no destinadas a la traducción general. Con ello, tomando como referente la investigación de Pazos Anido (2014) del portugués al español,

proponemos seguir la metodología innovadora ABP en clase de traducción general. Con ello, el estudiantado trabajará en pequeños grupos (4 o 5 personas) de forma colaborativa y abordará el proceso pretraductológico y traductólogico mediante el desempeño de roles (project manager, documentalista, traductor y revisor), con el propósito fundamental de establecer un primer contacto con la práctica traductora de la forma más cercana al ejercicio profesional. Para ello, se trabajará una muestra diversa textos generales no especializados que evidencie la variedad de campos de conocimiento que son susceptibles de encargo. Así, el/la estudiante se halla en el centro del proceso y su responsabilidad será la de realizar un proyecto de traducción en común.

1.1. Objetivos de nuestra investigación

El objetivo de la presente comunicación es describir las actividades en el marco de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, fundamentada en el trabajo colaborativo, que desarrollan los estudiantes de segundo curso en la asignatura de Traducción General de la Lengua B (inglés), el primer contacto práctico que entablan con esta disciplina. Con la implementación de esta metodología se pretende que el estudiantado se familiarice con el entorno de trabajo del traductor, con el proceso de realizar encargos en equipo y desempeñar un determinado rol, además de conocer aquellas dificultades que puede plantear el texto encomendado y evidenciar la capacidad resolutiva a través de las estrategias traductológicas que se han afianzado previamente en la teoría.

1.2. Una propuesta de innovación para la asignatura de traducción general

Entre las diferentes razones por las que elegimos desarrollar este proyecto en la asignatura de Traducción General de la B se halla el hecho de que esta materia, cursada en 2.º del grado en Traducción e Interpretación para el alumnado de la simple, y 3.º para el alumnado del itinerario conjunto de Traducción e Interpretación + Turismo, establece un primer contacto práctico con el ejercicio de la traducción. Tras la asimilación del contenido teórico dispuesto en el curso anterior, corresponde al

currículo de esta asignatura abordar los contenidos prácticos y acercar, en la medida de lo posible, al alumnado al mundo profesional más real.

Es necesario puntualizar que son muy pocos los estudios en los que se combina la Traducción General con la innovación docente a través del aprendizaje basado en proyectos. Algunos estudios abordan el ABP y la traducción especializada, como es el caso del artículo *Propuesta didáctica para abordar la Traducción Técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos*, de Carabajal (2017), o la *Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos*, de Lobato Patricio (2013). No obstante, aquellos que hablen de traducción no especializada y ABP son escasos en el área, lo que llamó nuestra atención notablemente.

> Cada vez con más frecuencia se van incorporando al aula universitaria tareas y ejercicios destinados a fomentar el autoaprendizaje y la capacidad crítica y autocrítica, pero también estrategias y técnicas que favorecen la capacidad de comunicar eficazmente o de trabajar en equipo, motivando al alumno y acercándolo a un contexto más real. Se trata pues de que el docente abandone la figura rígida y autoritaria de antaño para convertirse en un orientador, una especie de guía que, a través de la incorporación de actividades concretas en sus asignaturas, estimule las capacidades y habilidades necesarias para conseguir que sus alumnos alcancen el día de mañana el éxito profesional (Cifuentes y Meseguer, 2015).

Por consiguiente, al ser una asignatura que supone un primer contacto práctico con la disciplina y sienta las bases de las futuras materias que abordarán a lo largo del grado, especialmente aquellas de traducción más técnica y especializada, proponemos esta asignatura por los siguientes motivos:

- Primer contacto práctico con la traducción: supone un acercamiento con el ejercicio práctico de la traducción al impartirse en el primer cuatrimestre del segundo curso. Asimismo, introduce la traducción especializada.

- Trabajo en equipo: les permite establecer dinámicas que necesitarán en el mundo laboral.

- Resolución de problemas: les da herramientas para el aprendizaje autónomo.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: ACERCANDO EL ÁMBITO LABORAL AL AULA

En el ámbito de la traducción, como en muchos otros campos, es importante que se sepan conjugar la teoría y la práctica, pero al final sabemos que en las aulas el enfoque acaba siendo más teórico que práctico porque tendemos a considerar como docentes que en la teoría ya se encuentran implícitas todas las herramientas que nuestros alumnos necesitan. Sin embargo, no debemos olvidar que nuestra meta como profesionales es mostrarles todos los caminos que pueden recorrer en el futuro y, por supuesto, hacerles saber cómo pueden llegar a ser también unos buenos profesionales en este campo, pero todo esto sin la práctica pierde unos cuantos escalones por el camino, lo que hace que nos alejemos de la meta.

Se necesita, por tanto, un aprendizaje más activo mediante el que puedan aplicar los conocimientos teóricos aprendidos y no se resuma todo en una memorización de textos que no van a poder utilizar en su día a día laboral. El Aprendizaje Basado en Proyectos (también conocido como ABP) nos permite llenar estos huecos en la enseñanza. Se trata de una estrategia metodológica de diseño y programación en la que tenemos la oportunidad de imbricar el saber ser y el saber hacer, es decir, teoría y práctica. Este conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación culmina con un producto final, la traducción:

> El Aprendizaje basado en proyectos es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión). […] El aprendizaje relevante y sostenible se desarrolla mediante el intercambio cultural con la creación compartida de la cultura en múltiples direcciones implementar una educación más activa centrada en "saber hacer" (Gobierno de Canarias, 2017).

Los proyectos nos permiten a nosotros como docentes promover el desarrollo de las competencias del alumnado y su propia capacitación profesional. Entonces, los estudiantes se acercan a los objetivos de la

asignatura con un propósito claro y en mente y, de esta manera, la enseñanza se lleva a cabo mediante el diálogo.

FIGURA 1. Pasos fundamentales para un aprendizaje basado en proyectos

Fuente: https://cutt.ly/VCkG606

A través de los proyectos, los discentes tienen que hacer frente a una serie de tareas en las que van a necesitar hacerse preguntas y resolver retos, para lo que investigan o crean de manera autónoma, sabiendo qué tienen que hacer en todo momento y para qué lo están haciendo, de manera que todo culmina en un resultado final que difunden ante los demás. De ahí se extrae el aprendizaje colectivo, es decir, de la implicación y la cooperación entre iguales. Con ello, el resultado final en nuestra área de conocimiento se traduciría, nunca mejor dicho, en el texto transvasado al español que originalmente estaba en inglés.

3. METODOLOGÍA

La metodología que presentamos en la siguiente propuesta de innovación en el aula de traducción se sustenta en la propuesta Pazos Anido (2014) del portugués al español, pero lo que realmente otorga innovación es el encargo encomendado y la evaluación del mismo. A continuación, mediante 3 fases de trabajo, exponemos cómo se lleva a cabo nuestra propuesta.

3.1. Fase I: Creación de grupos de trabajo y designación de roles

Pretendemos que el alumnado se sitúe, en todo momento, en el centro del proceso para que así asuma la responsabilidad de elaborar un proyecto de traducción de la forma más real posible. Esta "simulación del ejercicio profesional" se desarrollará en grupos de 4 o 5 integrantes, dependiendo de la cifra total de matriculados en el curso. En este caso, durante el curso académico 2021/2022 el total de matriculados fue de 146 alumnos, lo que hace un total de 29 grupos de trabajo, 15 supervisados por una docente y el resto por otra. Dependiendo del número de alumnos, 4 o 5, las funciones de documentalista y revisor pueden ser desempeñadas por la misma persona.

En relación con las buenas prácticas docentes existe un proyecto de la Universidad de Granada del que podemos destacar lo siguiente:

> Tras analizar las características del mercado y el estado actual de la formación, no es difícil detectar cuáles son las lagunas que presentan los planes de estudios ante una realidad tan cambiante. Como respuesta a esta situación, diseñamos un modelo didáctico de clara orientación a la profesión, MPDT (Gráfico 1), cuya aplicación práctica viene teniendo lugar desde hace algunos cursos académicos en la Facultad de traducción e interpretación El objetivo fundamental de MPDT por tanto, consiste en acercar a los estudiantes de traducción al mundo profesional, hacerlos partícipes de la realidad laboral en el entorno figurado de una agencia de traducción (Olvera Lobo, 2006: 4).

Seguidamente, se repartieron los papeles de gestor de proyectos, documentalistas y analistas del texto, traductor(es), revisor(es)/maquetador(es). Esta división varía del gráfico que se observa a continuación, pero al tratarse de textos que no son de especialidad consideramos que esta figura puede sustituirse. Igualmente, la asignatura de Terminología se cursa en el segundo cuatrimestre, por lo que el alumnado aún no posee los conocimientos para desempeñar el rol de forma apropiada. En este sentido, se asignan los siguientes roles:

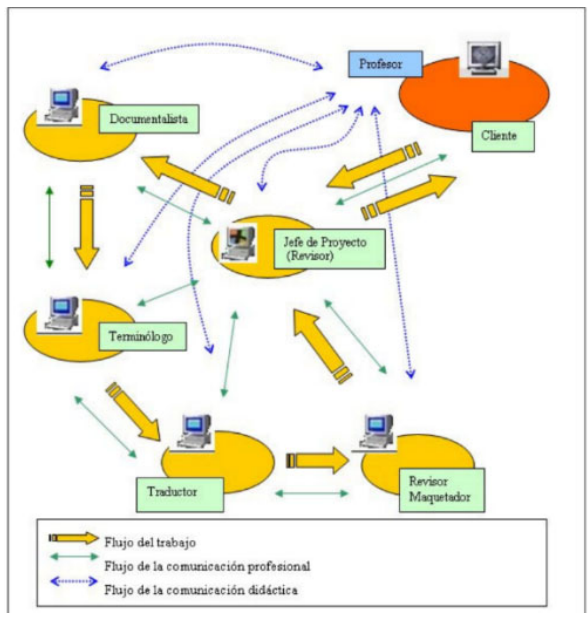
- 1 coordinador o jefe del proyecto o Project manager que se encargará de repartir el trabajo y supervisar que se está realizando.

– 1 o 2 documentalistas y analistas del texto que revisen bases de datos, diccionarios, analicen las referencias culturales y posibles citas de otros autores en el texto. Estos alumnos se encargarán también de buscar textos paralelos para las fases de traducción y revisión.

– 1 o 2 traductores que se repartirán la tarea de traducir el texto utilizando los recursos que les hayan proporcionado los documentalistas.

– 1 revisor/maquetador que se encargue de revisar todo el texto con control de cambios en base a la información elaborada por los documentalistas y teniendo en cuenta los textos paralelos existentes en la lengua meta sobre la materia. Su principal objetivo es comprobar que no falta información, que no hay errores de sentido y que las elecciones léxicas son las adecuadas, además de revisar los aspectos ortotipográficos y maquetar la versión definitiva.

FIGURA 2. *Aplicación de MPDT a través de BSCW*



Fuente: Memoria de proyectos de innovación y buenas prácticas docentes (2006: 4)

En primer lugar, el jefe de proyecto proporciona una dirección de correo institucional, en la cual recibe el texto enviado por el cliente (la docente). A continuación, el jefe de proyecto establece el calendario con las reuniones y fechas de entrega en Google calendar.

2.2. Fase ii: Documentación, traducción y revisión/maquetación

En esta fase el o los documentalistas acceden a la información requerida para poder abordar la traducción; por ejemplo, si se trata de un folleto informativo sobre el horario de visita a un castillo, en esta búsqueda se pueden integrar la recopilación de textos paralelos que sirvan de modelo al traductor, así como otro tipo de información relevante sobre esta temática.

A continuación, se inicia el proceso de traducción. El alumnado encargado de llevar a cabo esta acción recibe el TO junto con la documentación facilitada por el documentalista y envía dicho borrador al compañero o compañera encargada de la revisión. Aquí, el revisor determina las posibles deficiencias de ese borrador para después indicar formas de subsanación de errores o indeterminaciones. Finalmente, este lo remite al jefe de proyecto para la entrega al cliente.

2.3. Fase iii: Exposición en clase y evaluación entre iguales

La última fase se compone de dos partes fundamentales. Por un lado, el grupo que ha elaborado el proyecto expondrá en clase cómo se ha desarrollado el encargo encomendado por las docentes. De esta forma, se expondrá un resumen de la planificación del proyecto (asignación de roles indicando quién ha desempeñado cada papel, reuniones, etc.), además de problemas encontrados (de planificación/organización) y el calendario de reuniones. Igualmente, se presentará tanto el documento original como su traducción al español, la cual debe respetar la maquetación original con todos sus elementos (imágenes y fotos, cuadros dentro del texto, notas a pie de fotos, etc.). Esta traducción irá acompañada de un informe completo y detallado sobre el proceso traductor (problemas y dificultades encontrados y las estrategias y técnicas utilizadas para solucionarlos, teoría impartida en la misma asignatura) con ejemplos concretos extraídos del texto. Por último, se dejará ver la versión realizada

con control de cambios para señalar las anotaciones realizadas por el revisor. No obstante, la evaluación es un proceso fundamental para afianzar la enseñanza en el aula universitaria que responde a lo siguiente:

> La evaluación de los alumnos es un aspecto fundamental en el desarrollo de la enseñanza universitaria (cfr. Carless, 2015). Se trata de una evaluación continua, formativa y sumativa, en la cual se proporciona constantemente una retroalimentación al alumnado (también llamada feedback, vid. BoudyMolloy,2015), tanto en el transcurso de las revisiones en clase como tras la corrección de los parciales correspondientes. Para la corrección de las traducciones de clase y de los parciales se empleó el baremo propuesto por Balbuena y Cobos (2011). (Castillo, Cobos y Molina, 2018: 2).

En aras de culminar la fase de aprendizaje mediante un proyecto, trabajando en los mismos grupos formados de forma aleatoria por la docente, los alumnos evaluaran las exposiciones de sus compañeros con la rúbrica que proponemos a continuación y que se divide en dos apartados: contenidos y trabajo en grupo y exposición oral. Así, de nuevo de forma colaborativa y culminando una rúbrica por exposición, los alumnos evaluarán entre iguales no solo la calidad de la traducción o de los recursos facilitados por el documentalista, sino también las destrezas orales, la claridad de la exposición verbal y la capacidad de síntesis y organización:

TABLA 1. *Rúbrica de evaluación para la evaluación entre iguales. Parte 1.*

CATEGORÍA	4	3	2	1	GRUPO _____
Adecuación de los contenidos	Toda la información que presenta se encuentra claramente relacionada con el tema.	Presenta abundante información que se relaciona con el tema.	Presenta una gran cantidad de información que no se encuentra claramente relacionada con el tema.	La información que presenta no se encuentra directamente relacionada	
Dominio de los contenidos	Demuestra un amplio entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento departes del tema.	No demuestra conocimiento de los contenidos del tema.	
Exposición estructurada de los contenidos	Organiza el tema estructuradamente. Muestra primero los aspectos centrales y luego los secundarios.	Organiza el tema sin diferenciar aspectos centrales y secundarios.	No estructura el tema pero sí presenta una mínima organización de los contenidos.	No organiza el tema, ni lo estructura, ni lo secuencia.	
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para esta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Utiliza un vocabulario limitado y repite palabras.	
Trabajo en grupo	La presentación demuestra planificación y trabajo en grupo.	Todos los miembros demuestran conocerla presentación global.	La presentación muestra una cierta planificación.	No hay coordinación.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Rúbrica de evaluación para la evaluación entre iguales. Parte 2.*

Volumen, entonación, velocidad	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.	
Pronunciación, claridad, fluidez	Pronuncia con claridad y fluidez todas las ideas que expone.	Pronuncia con claridad y muestra fluidez, pero con algunas pausas y bloqueos.	Pronuncia sin claridad o sin fluidez con continuos bloqueos o pausas.	No es capaz de pronunciar con claridad y fluidez todas las palabras.	
Postura, expresión corporal	Orienta la postura hacia la audiencia. Mantiene contacto visual durante la presentación. Sin signos de nerviosismo.	Orienta la postura hacia la audiencia. Frecuente contacto visual. Tiene algún signo de nerviosismo.	No orienta la postura hacia la audiencia. Ocasionalmente mantiene el contacto visual. Signos de nerviosismo evidentes.	No orienta la postura hacia la audiencia. No mantiene el contacto visual. Signos de nerviosismo evidentes.	
Límite-Tiempo	La duración de la presentación es de25-30 minutos.	La duración de la presentación es de20-25 minutos.	La duración de la presentación es de15-20 minutos.	La duración de la presentación es excesivamente corta o excesivamente larga.	
Apoyo	Los estudiantes usan varios apoyos que demuestran considerable trabajo/creatividad y hacen la presentación mejor.	Los estudiantes usan1-2 apoyos que demuestran considerable trabajo/creatividad y hacen la presentación mejor.	Los estudiantes usan 1-2 apoyos que hacen la presentación mejor.	El estudiante no usa apoyo o los apoyos escogidos restan valor a la presentación.	

Fuente: elaboración propia

El proyecto finaliza con la entrega de toda la documentación en el buzón de tareas habilitado en Moodle a final del cuatrimestre. Esta entrega se realizará en forma de memoria y en formato electrónico por el jefe de proyectos.

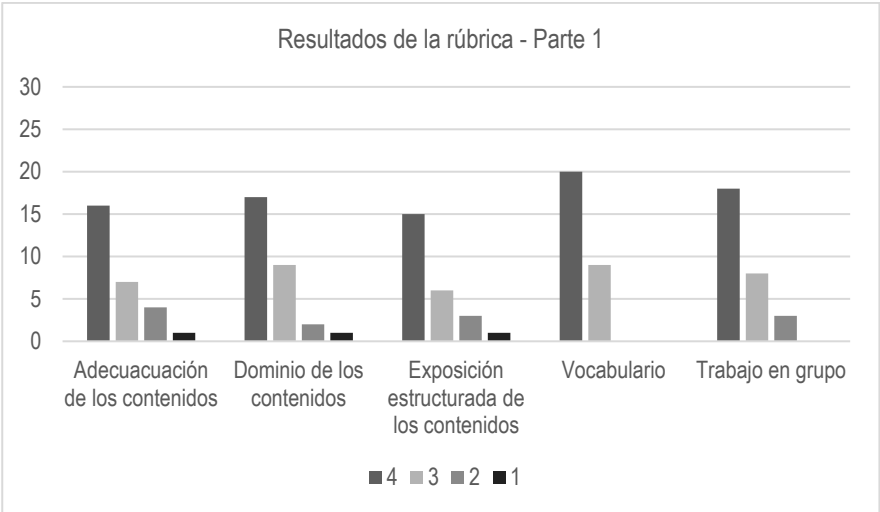
4. RESULTADOS

Los resultados de la propuesta evidencian, principalmente, una mayor motivación del alumnado en el proceso de traducción de textos. Hablamos de documentos no especializados que carecen de las dificultades terminológicas o falta de equivalencias que puede hallarse en la traducción especializada, por lo que esta forma de trabajo permite una mayor implicación en la traducción, corrección y evaluación de los textos. No debemos olvidar que cada alumno, de forma individual, trabajará los textos en casa que se expondrán posteriormente en clase, por lo que todo el alumnado trabaja todos los textos propuestos:

- Noticias (5)
- Reseñas (5)
- Menús (5)
- Panfletos (5)
- Anuncios (5)
- Guiones (4).

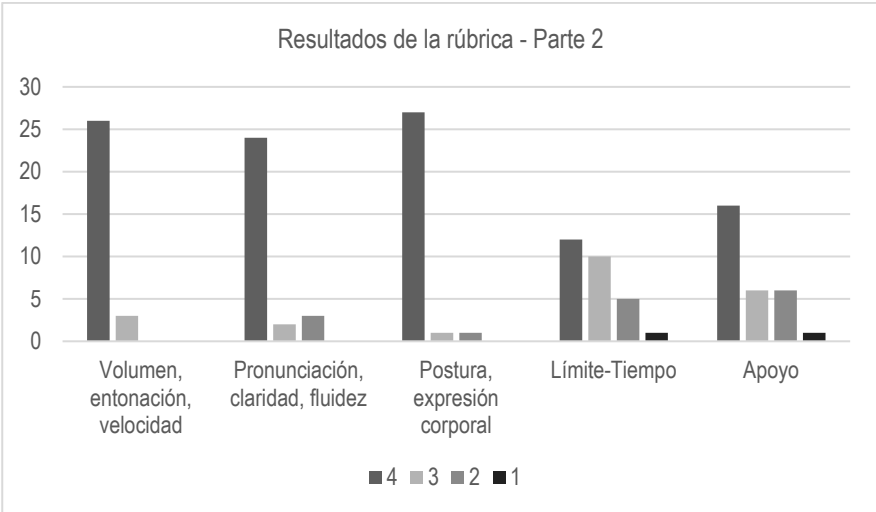
Los gráficos creados y proyectados en adelante son el resultado de las evaluaciones realizadas por los alumnos a sus compañeros, es decir, el resultado de la rúbrica confeccionada para la evaluación entre iguales. En el Gráfico 1 se pueden observar las notas dadas por el alumnado (4>1) del total de 29 grupos. Como se ve, la evaluación es bastante generosa a la mayor parte del grupo, resultando el porcentaje más alto de todos los subapartados para la más alta calificación (4). En total, la suma es de 86 (4), 43 (3), 12 (2) y 3 (1).

GRÁFICO 1. *Resultados de la evaluación entre iguales.*



En cuanto a los datos arrojados por la segunda parte de la evaluación entre iguales, el global no discierne mucho de lo expuesto con anterioridad. La progresión en la realización de las exposiciones y el conocimiento de los criterios de evaluación por parte del alumnado ha permitido un mayor esfuerzo y dedicación en la exposición, que se ha materializado en más apoyos, fluidez y claridad durante la explicación de los contenidos. No obstante, en el subapartado que se evalúa con más baja calificación es en el dedicado al límite-tiempo, pues nos percatamos de que la exposición fijada a los 30 minutos no era suficiente para conglomerar los apartados que se pedían. Como se observa en el Gráfico 2, la suma total es la siguiente: 105 (4), 27 (3), 15 (2) y 3 (1).

GRÁFICO 2. *Resultados de la evaluación entre iguales.*



5. DISCUSIÓN

Como hemos mencionado, favorece efectivamente la autonomía, pero a la vez también el trabajo en equipo. ¿Cómo es posible esto? Por su misma definición, el ABP les permite a los estudiantes tener un espacio de desarrollo para que puedan gestionar los proyectos. Pero como esos proyectos no son trabajos aislados, sino que, en la práctica y también en la realidad laboral involucran a más personas para que puedan llevarse a cabo, esto fomenta el desarrollo de las habilidades sociales, como han demostrado ya algunos estudios (Cullin *et al*., 2017; Culclasure *et al.*, 2019), y todo esto se refleja en un trabajo grupal eficaz, reflexivo y autónomo, en el que el alumnado puede aplicar lo aprendido en las aulas.

En resumen, podemos decir que el ABP es una oportunidad para que el docente adopte el papel que le corresponde, que debería ser el de un simple guía, que no les da a sus estudiantes el trabajo hecho, sino que les da una caña de pescar y los enseña a subsistir en el futuro. Por lo que, aunque es inevitable que tengan cierta relevancia, sí que se intenta dejar las calificaciones de lado y se intentan perseguir otros objetivos, mediante otros caminos, que ayuden a liberar esa ansiedad por las notas y se centren más en adquirir las herramientas para su futuro laboral.

6. CONCLUSIONES

La exposición abordada en las páginas precedentes, la metodología planteada y los resultados obtenidos nos llevan a extraer las siguientes conclusiones:

El aprendizaje basado en proyectos es un método reconocido que fomenta la motivación y la participación de los alumnos en el trabajo de clase. Con su aplicación, el estudiantado se familiariza con el entorno de trabajo de un traductor profesional desde una etapa temprana, ya que se ofrece en una asignatura que se encuentra en sus primeros años se formación y supone el primer contacto que entabla con la disciplina.

Asimismo, el juego de roles le ayuda a asumir una parte de responsabilidad dentro de un encargo real y podrá experimentar de primera mano las tareas que habrá de llevar a cabo en cada caso y poner en práctica su capacidad resolutiva a través de estrategias traductológicas que se habrán afianzado previamente en la teoría. Es aquí precisamente donde se unen la teoría y la práctica, esenciales para el buen resultado académico y profesional. Así pues, en un futuro, el alumno o la alumna dispondrá no solo de la autonomía y de la capacidad necesarias para trabajar en equipo, sino también de la determinación para escoger otras vías de especialización que le servirán para abrirse camino en el mercado laboral.

En la presente propuesta de innovación docente la metodología propuesta por autoras con anterioridad ha sido adaptada a la Traducción General y a los textos no especializados, y ha concluido unos resultados verdaderamente positivos. En ella se ha combinado el aprendizaje basado en proyectos, la evaluación continua, formativa y sumativa, la evaluación entre iguales y el *feebback* o retroalimentación del docente. Estos datos son satisfactorios y, sumado a la motivación e implicación del alumnado durante el curso académico 2020/2021, consideramos que esta metodología de trabajo puede aplicarse en próximos cursos.

7. REFERENCIAS

Carabajal, R. V. (2017). Propuesta didáctica para abordar la traducción técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos. Rev. Digit. Invest. Docencia Univ., 11 (2).

Casals, E. et al. (2005). Innovación y mejora de la docencia universitaria mediante la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP). Revista Iberoamericana de Educación, 36/12.

Castillo Bernal, P. et al. (2018). El aprendizaje basado en problemas (PBL) en el aula de Humanidades: Trabajo por proyectos en Traducción e Interpretación e Historia del Arte. Universidad de Córdoba.

Cifuentes, P. y Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. Revista de Estudios Filológicos, 28.

Culclasure, B., Longest, K. y Terry, T. (2019). Project-Based Learning (Pjbl) in Three Southeastern Public Schools: Academic, Behavioral, and Social-Emotional Outcomes. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 13(2).

Cullin, M., Hailu, G., Kupilik, M. y Petersen, T. (2017). The Effect of an Open-Ended Design Experience on Student Achievement in an Engineering Laboratory Course. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 7(4), 102-116.

García, J. N. (2002). El aprendizaje basado en problemas: ilustración de un modelo de aplicaciones en Psicopedagogía. Cultura y educación. 14 (1), 65-79.

Gobierno de Canarias (2012). Aprendizaje basado en proyectos. Kit de Pedagogía y TIC. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagotic/aprendizaje-basado-proyectos/ [Recuperado el 04/09/2022].

Kelly, D. (2005): A Handbook for Translator Trainers. Manchester, Ed. St Jerome.

Lobato Patricio, J. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 25.

Martín Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. RESLA, 23, 229-245.

Olvera Lobo, M. D. (2005). Aula.int IV: Aula virtual de traducción. Aplicación de un Modelo Profesional para la Didáctica de Traducción (MPDT). Memoria de proyectos de innovación y buenas prácticas docentes.

Pazos Anido, M. (2014). Sé español, luego traduzco: el supuesto pan comido que no lo es tanto. Una propuesta didáctica para la clase de traducción general portugués-español a partir del aprendizaje basado en proyectos. Azulejo para el aula de español, 7, 93-100.

Rebollo Aranda, S. (2009). Aprendizaje basado en proyectos. Innovación y experiencias educativas.

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad Pedagógica.

Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. Revista Saberes Educativos, 6, 76-94.

PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CLASES DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: CIENTÍFICO-TÉCNICA, JURÍDICA- JUDICIAL Y LITERARIA

FRANCISCO GODOY TENA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente en el aula debe centralizar la preocupación del docente con el objetivo de concentrar su esfuerzo en aunar modelos docentes con su puesta en práctica en el aula. Por consiguiente, la mejora y creación de materiales docentes son puntos esenciales para aportar una docencia dinámica, atractiva y eficaz para el alumnado.

Dada esta importancia de la innovación docente, muchos estudiosos han investigado en diversos campos y disciplinas a lo largo de los años. Por citar unos ejemplos, se han realizado trabajos sobre nuevos métodos de aprendizaje online como los denominados MOOCs (Massive Open Online Courses) (Fidalgo et al., 2013a; Fidalgo et al., 2013b), así como la influencia de estos en el conocimiento en abierto (García-Peñalvo et al., 2010a; García-Peñalvo, 2010b), la mejora de competencias transversales como es el caso del trabajo en equipo (Lerís et al., 2014), o bien por medio de sistemas online para gestionar el conocimiento (Fidalgo et al.2013a) o sobre sistemas LMS que ayudan a personalizar el aprendizaje (Fidalgo et al., 2013b), son ejemplos de esa innovación.

Más recientemente podemos mencionar a Magalef y Arenas (2006: 16), quienes explican que la innovación docente:

Supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad:

- Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa.
- Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos.
- Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación.
- Está relacionado con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación.

Sin duda, todos los puntos mencionados son importantes a la hora de abordar una innovación docente, siendo muchos los procesos metodológicos por los que puede pasar una docencia, sobre todo a nivel universitario.

La innovación docente ha pasado a ser, de acuerdo con Macanchí et al. (2020), una estrategia en niveles superiores, sobre todo en la política de las universidades. Por consiguiente, la innovación docente puede tomarse en consideración desde diversos factores, tanto externos como internos.

En su aspecto externo podemos mencionar factores políticos o económicos (como el caso de una crisis económica), que hacen necesaria una acción en la docencia general de las diferentes etapas de la educación. Por otro lado, se puede mencionar factores internos, como es la propia docencia de una o diversas asignaturas en cuestión o, como bien se mencionó anteriormente por parte de Macanchí et al., por las propias estrategias de las universidades.

El presente trabajo va a enfocarse en este último caso, centrándose en el nivel universitario y, más concretamente, en el grado de Traducción e Interpretación, dada su importancia y transversalidad con otras disciplinas. Nuevamente mencionando a Leris et al. (2014), la transversalidad puede aportar una base sólida en la creación y puesta en práctica de otras metodologías propias de la docencia multidisciplinar, en la que la Traducción e Interpretación, y más concretamente la Traducción Especializada, juegan un papel fundamental, tanto en estudios superiores como en la sociedad en general.

La impartición de asignaturas de Traducción e Interpretación constituye, por tanto, un desafío para docentes con el objetivo de ofrecer una docencia eficaz en un aula heterogénea. La diferencia en el nivel de los idiomas de trabajo (español e inglés de manera específica en esta investigación) hace que los distintos niveles en el aula sean los puntos iniciales para establecer pautas de innovación docente en el aula de Traducción e Interpretación.

La importancia de la Traducción (escrita en mayúscula en toda la investigación, dando mayor énfasis a la disciplina) hace necesaria la adopción de patrones docentes en asignaturas de Traducción e Interpretación y, concretamente, en Traducción Especializada.

Es por ello necesario la creación de ciertos recursos que puedan establecer patrones de innovación docente que permitan una impartición de las asignaturas de forma efectiva, pero al mismo tiempo que resulte ameno para los estudiantes, quienes pueden comprender el proceso de Traducción de un modo claro y conciso durante su formación académica.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo de innovación docente son diversos, todo ello enfocado a un aprendizaje fluido y eficaz.

Primeramente, el aprendizaje es el principal objetivo de este trabajo de innovación docente. Sin duda, cualquier trabajo de innovación docente se centra en el proceso de asimilación de la materia por parte del alumnado. La impartición de una asignatura puede ser muy innovadora, pero si no surge un aprendizaje por parte del alumnado dicha docencia fracasará, algo que el docente no debe permitir en ningún caso.

Por otro lado, la metodología de este estudio potencia el trabajo individual y grupal. Como veremos en el siguiente punto, estos dos modos de trabajo, diferentes pero unidos entre sí, facilitan que el alumnado comienza a tener una mayor autonomía en su trabajo, mejorando su independencia y potenciando, de igual modo, su trabajo en grupo.

Sin embargo, no podemos obviar que la innovación docente en el aula tiene que ser creativa y atractiva para los estudiantes. En pleno siglo XXI

la creatividad con herramientas tecnológicas es un desafío para el profesorado, quien tiene que trabajar en mejorar e innovar en su docencia.

Por tanto, podemos resumir los objetivos a tratar en los siguientes puntos:

- Facilitar la comunicación fluida docente-alumno.
- Mejorar la autoestima del alumnado ante textos difíciles.
- Incrementar la capacidad crítica del alumno.
- Enseñar la planificación del alumno individual y en grupo.

Tomando en consideración estas premisas, podemos iniciar esta investigación centrando su estudio en la comunicación existente entre los estudiantes de Traducción, así como un mayor intercambio de ideas entre los alumnos y el docente. Es en este proceso en el que se debe forjar una capacidad crítica del alumnado con el objetivo de poder madurar académicamente y, por consiguiente, iniciar un camino hacia su futuro profesional.

El presente trabajo está enfocado a los estudios de Traducción e Interpretación, más concretamente a la traducción especializada. Dentro de este campo especializado, la investigación se centrará en tres áreas importantes de traducción: Traducción Científico-Técnica, Traducción Jurídico-Judicial y Traducción Literaria.

De igual modo, la presente investigación se centrará en la bidireccionalidad del proceso de traducción español-inglés, a fin de ampliar la teoría docente a ambos modelos de traducción, traducción directa e inversa. Para ello se aportarán ideas que puedan diferir en las traducciones, tanto directa (inglés-español) como inversa (español-inglés).

No obstante, este estudio no pretende limitar su campo a la Traducción Especializada, sino que es un punto de inicio para otras traducciones, tanto especializadas como de temática más general.

3. METODOLOGÍA

La metodología planteada en la presente investigación se centra en propuestas especializadas para su traducción. La innovación docente entre

el alumnado de Traducción e Interpretación debe radicarse en diversas ideas que el profesorado debe tener en consideración en todo momento.

En primer lugar, el docente debe impartir las asignaturas de manera atractiva y con la necesidad de revisar su propuesta ante las diversas vicisitudes en las que se puede enfrentar el profesorado en las aulas.

Ante esta situación el docente tiene que establecer un ámbito creativo en el aula, haciendo que el alumnado perciba la innovación docente establecida en sus respectivas asignaturas.

De este modo la metodología en la impartición de asignaturas de Traducción e Interpretación se basa, de igual manera que en su aspecto creativo, en el compromiso por parte del docente. Dicho compromiso tiene diversas razones dentro de la metodología de innovación docente: por un lado, la necesidad de estrechar la comunicación entre el profesorado y el alumnado, a fin de establecer un aprendizaje entre los alumnos y puedan hablar fluidamente con el profesorado.

La constancia es otro de los puntos a tener en cuenta en la metodología analizada en el trabajo. El profesorado debe tener constancia en el continuo aprendizaje y adaptación de la metodología docente a las necesidades propias del aula. Esta formación continua debe realizarse en todo momento y a lo largo de su carrera profesional, a fin de poder actualizar sus conocimientos referentes a cómo poder impartir clases de Traducción de manera efectiva.

A tenor de lo mencionado, la metodología empleada en aulas especializadas de Traducción e Interpretación se basa en las anteriores premisas: creatividad, compromiso y una comunicación fluida profesor-alumno. Dicha metodología tuvo en cuenta aspectos previamente observados anteriormente en otros cursos y en el devenir de la experiencia en aulas de Traducción e Interpretación.

La metodología empleada se divide en diversos pasos que hacen factible su aplicación en el aula de Traducción e Interpretación.

En primer lugar, se deben observar los fallos y establecer los patrones recurrentes de errores observables entre el alumnado. Gracias a ello, se

puede observar, desde el primer momento, dudas y problemas iniciales de los alumnos que el profesor debe afrontar.

Por otro lado, los fallos en clase pueden dar lugar a una falta de autoestima en los alumnos a la hora de abordar los textos que tienen que traducir. De igual modo, los alumnos pueden mejorar su autonomía y en el conocimiento de la asignatura.

Durante la docencia, los estudiantes han mostrado su preocupación ante los textos a traducir, puesto que no sabían cómo abordar ciertos fragmentos del mismo. Ante esta tesitura, comienza a surgir aspectos negativos, como es el caso de una mayor inseguridad, menor confianza y una mayor preocupación durante el proceso de traducción.

Por tanto, ¿cómo puede el docente mejorar esta autonomía y afianzar la seguridad del alumnado? Primeramente, la presente metodología en aulas de Traducción e Interpretación dividió la clase en varios grupos. Esta agrupación puede contar con un número indeterminado de personas, atendiendo a la cantidad de alumnos con los que cuenta la asignatura en cuestión.

A cada uno de los grupos se les facilita un texto que deben trabajar todos los miembros de este. Esta metodología facilita la autoestima, el trabajo en grupo e, igualmente, la planificación por parte del alumnado, a fin de establecer pasos y pautas de traducción. En este punto se debe tener en cuenta si es una traducción directa o inversa, ya que en este último caso se recomienda un texto más sencillo para que el alumno inicie el curso sin problemas.

En el siguiente paso, todos los miembros de este grupo realizan la traducción grupal. De igual modo, los demás grupos del aula también trabajan en el mismo texto. En este sentido la metodología puede variar: o bien hacen toda la traducción o bien observan problemas traductológicos en los niveles léxicos, sintácticos y de registro. Pueden igualmente aportar sus propuestas de traducción, argumentando sus textos metas por medio de estrategias de traducción, vitales en toda traducción y explicadas al inicio del curso.

El tercer paso es la práctica en el aula. Cada uno de los grupos explica su propuesta de traducción, explicando los problemas traductológicos a

los que se han enfrentado en su trabajo. Los otros miembros del grupo continúan con la explicación, haciendo observaciones adicionales que pueden hacer comprensible el texto. Este aspecto es esencial, puesto que se atiene a la complejidad textual en sus niveles léxicos, sintácticos o de registro.

De igual modo, el cuarto y último paso de la metodología se centra en la capacidad crítica del alumnado. Todo el grupo aporta sus observaciones y posibles ideas de traducción que el propio profesor observa. Nuevamente el docente pasa a formar parte activa con los alumnos, pero es necesario que se encuentre en un segundo plano para facilitar la participación de los alumnos.

Finalmente, el docente corrige, añade o explica comentarios en la traducción que ha observado en la clase. No se debe olvidar añadir comentarios positivos a los alumnos, quienes son pieza clave en el aprendizaje. Su independencia y autonomía debe de ser total, con el objetivo de mejorar su confianza en la traducción de textos, sin que se tenga en cuenta su temática o complejidad textual.

No obstante, la metodología empleada en estas aulas de Traducción Especializada puede hacerse más complejas, atendiendo a las necesidades y exigencias de la clase. La diversidad de los niveles de las lenguas de trabajo, el número de alumnos por aula o la diversidad de los textos especializados constituyen algunos ejemplos de los posibles casos que pueden influir en el ajuste de la metodología empleada en el curso en cuestión.

Asimismo, se pueden utilizar diversos recursos que pueden hacer factible la innovación docente en traducciones de textos de mayor complejidad. La Traducción Especializada es, sin duda alguna, fascinante pero compleja, dando lugar a posibles dificultades en la traducción de dichos textos. Por tanto, la aportación de estos recursos hace posible que se pueda vislumbrar mejoras en la docencia de asignaturas del grado.

Entre ellos, podemos mencionar Facebook, Instagram o Twitter, tres claros ejemplos en los que unimos redes sociales con una innovación en nuestra docencia que haga atractiva la clase. La utilización de hilos en foros, en Twitter por ejemplo, facilita la comunicación dentro y fuera del aula.

Una técnica interesante, del que Twitter es un claro ejemplo, es el nanoblogueo o microblogueo, denominado microblogging en inglés, proceso por el cual los estudiantes inician su periplo de traducción utilizando técnicas y métodos propios del siglo XXI. Esta primera propuesta implica al alumnado con el fascinante mundo de la traducción.

Lo más importante de incluir este primer método en nuestra innovación docente es la posibilidad de intercambiar, de manera clara y sencilla, mensajes de textos cortos que hacen una mayor interacción entre los estudiantes. Gracias a ello, se pueden intercambiar propuestas de traducción, comentarios, opciones de traducción o incluso comentarios adicionales de la propia traducción (texto meta) que pueden enriquecer la clase y hacerla más rápida y amena.

La ventaja de utilizar este tipo de metodología es la sencillez, la rapidez y la posibilidad de adaptarla a las necesidades del grupo, ya que puede incluirse en la metodología docente del aula atendiendo al número de estudiantes.

El empleo del nanoblogueo dentro de un posible proyecto de innovación docente puede tener muchas posibilidades dentro de la traducción especializada. En todos los casos podemos incluir explicaciones de términos, tanto en lengua origen como en lengua meta, referente a la traducción especializada que estemos realizando en ese momento.

El uso de esta técnica dentro de la innovación docente de la disciplina de la Traducción es atractiva y propia de las últimas décadas. Es uno de los numerosos ejemplos de cómo usar las redes sociales dentro de posibles innovaciones docentes en el aula de Traducción.

Las redes sociales son unos de los métodos a tener en consideración en la docencia de Traducción, y más específicamente en el campo especializado. Así, por ejemplo, dentro de la traducción literaria podemos añadir explicaciones adicionales del propio texto o bien comentarios de diferencias en términos origen y meta que puedan ser de gran utilidad o mejor comprensión al lector. Pueden comentarse aspectos del autor, de localización en el que se sitúa la acción, comentarios intertextuales con otras obras, etc.

Dentro de la Traducción Literaria se pueden escoger diversos textos especializados, aunque es más recomendable, en este punto, la traducción de textos provenientes de novela, puesto que textos poéticos pueden tener una complejidad más que evidente. No obstante, sí que se pueden traducir fragmentos literarios más complejos mediante la utilización del microblogging, previamente explicado.

En otros casos, como en la Traducción Científica, la explicación puede centrarse más en explicaciones difíciles sobre terminología que puede hacer algo incomprensible el texto origen de una traducción. En ambos casos, los estudiantes pueden intercambiar ideas, comentarios y explicaciones que mejore la calidad del texto traducido.

El docente debe igualmente tener parte activa en el empleo de esta técnica. Puede incluir comentarios, correcciones y enlaces a vídeos, páginas especializadas o glosarios para que los alumnos sepan cómo dirigir su investigación en la traducción del texto especializado. De igual modo, el docente puede dirigir a los estudiantes posibles artículos de investigación referente a la especialidad del texto a traducir para completar su formación como traductor. Este hecho puede hacerse al inicio y en la mitad del curso académico, con el objetivo de poder ampliar su formación teórica en la Traducción.

Tanto en una metodología sencilla como en una más compleja no debemos olvidar aspectos básicos como la necesidad de una educación personalizada en el aula. Gracias al seguimiento en el aula y en los recursos interactivos mencionados el alumno se encontrará con un seguimiento académico que hará mejorar su capacidad traductora en todo momento.

No obstante, el docente debe igualmente potenciar la autonomía del alumno. Una propuesta que ha sido muy eficaz en el aula es darles un cuestionario o bien un texto inicial para traducir. En el caso de traducción especializada conviene un texto sencillo con diversos términos que pueden ser interesantes de cara al inicio de la clase. De este modo, el docente puede encontrar posibles fallos iniciales o bien establecer la dirección de su docencia.

En el caso de la Traducción Especializada conviene medir los tiempos en los textos a traducir. Tomando como base la Traducción Científico-

Técnica, Traducción Jurídica-Judicial y Traducción Literaria convendría su impartición del siguiente modo:

- Traducción Científico-Técnica.
- Traducción Literaria.
- Traducción Jurídico-Judicial.

Al inicio de cada uno de los tres bloques se inicia con un texto grupal, bien traducido en clase o bien en casa. En este aspecto debe comentarse aspectos llamativos que faciliten una discusión entre los propios alumnos, abriendo el camino a la traducción de textos cada vez más complejos. Igualmente, y atendiendo a cada campo especializado, los docentes de Traducción deben ser cautos en la elección de los textos, dada la complejidad de los textos especializados, y que se ha mencionado anteriormente en este estudio.

Todo ello debe ser apoyado por material digital adicional, como el uso de vídeos, por ejemplo. Igualmente, la metodología no puede completarse sin facilitar debates en el aula, algo que se ha venido realizando durante varios años pero que es igualmente eficaz en completar la madurez del alumnado. Igualmente puede haber comunicación con estudiantes de otras universidades del mundo y llevarlas a cabo en un día, ampliando aún más el horizonte traductológico del alumno.

La metodología empleada en aulas de Traducción e Interpretación debe tener diversas características. En primer lugar, como ya se observa en el presente estudio, la metodología debe de ser sencilla de poner en práctica. De este modo, tanto el docente como el alumnado no tendrían problema de ningún tipo a la hora de establecer ciertos patrones de traducción, permitiendo una mayor permeabilidad entre ambas partes.

Por otro lado, esto da como resultado una mayor relación entre ambos actores de la clase, estableciendo un vínculo entre ellos y haciendo posible una mayor comunicación, esencial en el campo de la docencia. Es necesario que esta metodología de innovación docente facilite tanto esa comunicación como un aprendizaje en el alumnado.

Gracias al trabajo de los textos se mejora el trabajo individual y grupal que hace posible un mayor conocimiento de aspectos fundamentales de la traducción. Las estrategias de traducción o las posibles opciones léxicas o sintácticas son aspectos fundamentales que todo traductor debe practicar y conocer. De este modo, los alumnos podrán mejor su autoestima a la hora de traducir textos más complejos, mejorar su constancia y planificar todos los pasos necesarios para llevar a cabo un excelente trabajo.

4. RESULTADOS

La presente metodología arroja unos resultados muy positivos en la docencia de Traducción e Interpretación. El marco teórico y práctico de la traducción especializada muestran una comprensión de cómo abordar textos de diferente calibre.

El primer resultado positivo es la mejora del aspecto crítico de los estudiantes. A lo largo del curso han mostrado, gracias a los trabajos grupales e individuales, una mayor relación en el proceso de traducción de los textos. Gracias a estos bloques diferenciados (especializados), el estudiante realiza, gracias a la teoría explicada al inicio de curso, opiniones críticas necesarias para debatir y llegar a un texto final que sea apropiado con el texto origen.

Igualmente, los estudiantes de Traducción e Interpretación han desarrollado aspectos propios de su campo profesional. En primer lugar, su madurez crítica en el correcto uso de la terminología y en las técnicas de traducción que se han venido explicando en las correcciones de cada texto.

En segundo lugar, el correcto aprendizaje de los estudiantes ha sido más eficaz gracias al uso de diversas ideas, tanto básicas como más complejas, que han mejorado en el conocimiento y práctica de la traducción en diversos campos de traducción, general o especializada.

Los estudiantes han sabido recopilar toda la información a lo largo del curso, establecido ciertos patrones que han ido estableciendo y que han

forjado, gracias a las ideas metodológicas planteadas, aspectos académicos que pueden mejorar en el campo profesional de la Traducción.

No obstante, nuevamente conviene mencionar la necesidad de ajustar las metodologías analizadas en la presente investigación con el claro objetivo de poder establecer una metodología propia atendiendo a los factores ya mencionados. En el caso de Traducción la complejidad se ha observado en los niveles del idioma, así como la dificultad existente en los textos especializados que se han ido analizando y traduciendo a lo largo del curso.

5. DISCUSIÓN

Los resultados arrojados en esta metodología aportan luz a incluir estas ideas en la docencia de la Traducciones Especializada. Primeramente, se observa, en todos los métodos que se pueden aplicar en clase, una mejora substancial en el aprendizaje de dicha Traducción Especializada.

Los estudiantes han aumentado en su confianza puesto que se muestran partícipes de la traducción que realizan. A eso se añade la mejora de las técnicas de traducción que, enseñadas por el docente al inicio del curso, ponen en relevancia la importancia de estas técnicas en traducciones, tanto generales como especializadas.

Por otro lado, el alumnado en su conjunto ha mejorado en la comunicación entre los estudiantes, así como con el docente. Para ello, los trabajos individuales y grupales, junto con los comentarios y correcciones por parte del docente, hacen que sean necesarios todos estos procesos en la docencia de traducción.

Asimismo, se ha observado al finalizar el curso una mayor capacidad crítica del alumnado, tanto en sus traducciones como en los trabajos de otros compañeros. Los trabajos individuales, grupales y el empleo de técnicas como redes sociales o foros facilitan una mayor comunicación entre los alumnos y el docente.

Gracias a todo ello, los estudiantes han aprendido a iniciar el camino profesional en el mundo de la Traducción por medio de la formación académica en los estudios superiores, siempre por medio de los cauces

docentes que faciliten este proceso. El uso de trabajos individuales, grupales, uso de redes sociales, herramientas tecnológicas, etc hacen que se hayan podido observar resultados muy positivos en todos los aspectos formativos del alumnado: mayor comunicación, mayor eficacia en la traducción de textos, mayor capacidad (auto)crítica de los estudiantes y mayor autonomía en el aula de Traducción, haciendo que el uso de una o varias técnicas mencionadas deban ser tenidas en cuenta en las clases de Traducción.

6. CONCLUSIONES

La presente metodología recopila ideas y aspectos a tener en cuenta en aulas de traducción especializada, plasmando ideas que deben ser tenidas en consideración como el inicio del camino académico del alumnado de Traducción y que se dirige a una formación que desemboque en una enseñanza clara y sin fisuras de cara al campo profesional.

Primeramente, el presente estudio se ha enfocado en las diversas herramientas que el docente puede poner en práctica. Es necesario, en todo caso, que se ajuste a las necesidades del alumnado de acuerdo con la dificultad que el texto pueda tener.

De igual manera, no podemos obviar la importancia de la coordinación entre el docente y el alumnado, aunque debe potenciarse la independencia y autonomía de los alumnos en todo el proceso de traducción. El docente debe ayudar y mejorar dicha comunicación.

Todo ello se puede realizar mediante las diversas ideas que se han ido señalando en el presente estudio. Gracias a ellas, los estudiantes mejoran en su autoestima y consiguen vencer dudas en la traducción de textos especializados complejos.

Los puntos conseguidos son la mayor autonomía de los estudiantes, junto con una mayor autoestima (saber que pueden solventar problemas de todo tipo), un mayor aspecto crítico y una cooperación entre docente-alumno y entre los propios estudiantes en todo momento.

Todo ello se potencia gracias al uso de la metodología expuesta en la presente investigación. La importancia del presente análisis radica en

establecer varias técnicas de innovación docente que pueden adaptarse de acuerdo con las necesidades del alumnado y cuya implantación en las aulas sea factible, atendiendo a factores técnicos (utilización de ordenadores, redes sociales, etc), factores logísticos (número de alumnos por aula, número de ordenadores por alumno, etc) y factores cognitivos (conocimiento del uso de las redes sociales, como es el caso de Twitter, ejemplo evidente de nanoblogging, etc), entre otros casos.

No podemos obviar, finalmente, la clara posibilidad de utilizar esta metodología, diversa y propia de la innovación docente, en todas las asignaturas del grado de Traducción e Interpretación, no solamente en asignaturas de Traducción especializada. Este hecho hace que esta investigación sea abierta a todo tipo de docencia dentro de la multidisciplinariedad del complejo mundo de la Traducción.

8. REFERENCIAS

Fidalgo Blanco, Á., García-Peñalvo, F. J., y Sein-Echaluce, M. L. (2013a). A methodology proposal for developing adaptive cMOOC. *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality (TEEM'13)*, 553-558. ACM.

Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García Peñalvo, F. J. (2013b). MOOC cooperativo. Una integración entre cMOOC y xMOOC. *Libro de Actas CINAIC 2013*, 481 -486.

Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., Lerís, D., y García-Peñalvo, F. J. (2013c). Sistema de Gestión de Conocimiento para la aplicación de experiencias de innovación educativa en la formación. *Libro de Actas CINAIC 2013*, 750 -755.

Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M. L., Lerís, D., y Castañeda, Ó. (2013d). Teaching Innova Project: the Incorporation of Adaptable Outcomes in Order to Grade Training Adaptability. *Journal of Universal Computer Science,* 19 (11), 1500 -1521.

García-Peñalvo, F. J., y Conde-González, M. Á. (2013) Informática Educativa: Avances y Experiencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*. XI (36).

García-Peñalvo, F. J., García de Figuerola, C., y Merlo, J. A. (2010a). Open knowledge management in higher education. Online Information Review, 34(4), 517-519.

García-Peñalvo, F. J., García de Figuerola, C., y Merlo, J. A. (2010b). Open knowledge: Challenges and facts. Online Information Review, 34(4), 520-539. doi: 10.1108/14684521011072963.

Lerís, D., Fidalgo, Á., y Sein-Echaluce, M. L. (2014). A comprehensive training model of the teamwork competence. International Journal of Learning and Intellectual Capital.11(1).

Magalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva Educacional 47, 13-31. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile.

Sein-Echaluce Lacreta, M.L., Fidalgo Blanco, Á. y García Peñalvo, F.J. (2014). "Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013". "Best Practices in Educational Innovation: Selected papers of the II International Conference on Learning, Innovation and Competitiveness, CINAIC 2013". *RED - Revista de Educación a Distancia*, 44.

LA FASE DE DOCUMENTACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICO-COMERCIAL: CONTRASTE ENTRE PERCEPCIÓN OBJETIVA Y SUBJETIVA

LETICIA MORENO PÉREZ
Universidad de Valladolid

BELÉN LÓPEZ ARROYO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la premisa, comúnmente aceptada por la literatura previa en Estudios de Traducción, de que "para traducir un texto especializado el traductor necesita, en primer lugar, entender su contenido" y que, "(a)unque no es necesario que posea los mismos conocimientos que un experto en el campo, debe alcanzar un umbral mínimo" (Faber, 2010, p. 9). Esto parece implicar, necesariamente, potenciar sus habilidades de documentación, dado que la capacidad para manejar adecuadamente distintas fuentes es una de las subcompetencias traductoras más relevantes en el trabajo con textos especializados: la subcompetencia instrumental (PACTE, 2020). Esta subcompetencia es la que permite a los traductores, profesionales o en formación, realizar búsquedas eficientes que les permitan comprender adecuadamente el texto origen y alcanzar el nivel adecuado de conocimientos para lograr un texto meta exitoso.

Para adquirir este conocimiento experto y desarrollar esta subcompetencia resulta fundamental no solo trabajarlo en la fase de formación del traductor, sino también dotar a los estudiantes de un método de trabajo que puedan implementar en su futura vida profesional: de este modo, podrán alcanzar el umbral de conocimiento necesario para realizar

traducciones de distintos campos de especialidad (Faber, 2010; Álvarez García, 2021) cuando sea necesario.

Existen numerosos estudios que recalcan la importancia de una buena fase de documentación ligada a la fase de comprensión, los cuales han probado que es necesario respetar "cada una de las fases traslativas" (Valdenebro Sánchez, 2020, p. 408) para lograr una traducción óptima. Adicionalmente, la literatura previa ha confirmado que, aunque los estudiantes de traducción son capaces de extrapolar sus competencias de documentación general a la traducción especializada, cuando llegan a su práctica, esta capacidad a nivel básico no es por sí sola suficiente. Todo lo anterior confirma que la práctica específica de la documentación especializada debe ser un elemento fundamental durante el proceso de formación (Moreno-Pérez, 2017).

No obstante, los alumnos inexpertos suelen descuidar esta fase previa al proceso traslativo (Valdenebro Sánchez, 2020), viéndose tentados a recurrir simplemente al empleo de sus conocimientos pasivos a la hora de documentarse para las labores de traducción especializada, es decir, les basta con buscar equivalentes en fuentes de documentación sin ahondar en los conceptos que subyacen a los términos. Sin embargo, esta estrategia no siempre es la mejor: *a priori* solo es válida en ciertas circunstancias concretas y siempre que se utilicen fuentes de documentación muy fiables (Mayoral Asensio, 2004), criterio que los alumnos al iniciarse en la traducción especializada no suelen tener desarrollado. Además, se ha demostrado que, cuando un estudiante no comprende bien los conceptos que traduce, sus resultados traslativos suelen ser más deficientes que los que tendría un traductor profesional (Gallardo San Salvador, 2006). Es por esto que se torna especialmente importante desarrollar en los alumnos de traducción especializada una conciencia de la importancia de la fase de comprensión y documentación del texto previa a su traducción, así como la necesidad de buscar mediante esta el conocimiento activo (Álvarez García, 2021).

Este dominio de los conceptos es de especial relevancia en el mundo de las finanzas y el comercio (Álvarez García, 2021), área en que se centra el presente estudio. Esto se debe al dinamismo en la aparición de neologismos, y muy especialmente el uso de calcos y anglicismos, así como

otros elementos típicos de este lenguaje de especialidad como son las siglas y acrónimos y la presencia de falsos cognados (Pérez Berenguel, 2003). Todo ello origina trabas en la comprensión del texto origen más allá de los propios conceptos, pues hace surgir dudas acerca de qué estrategias se emplean para cada término. Como consecuencia, para los estudiantes todo lo anterior origina también trabas en la fase de traducción del texto a la lengua meta, por lo que parece incontestable que los estudiantes tengan conciencia de que un buen trabajo de documentación es esencial en su labor como alumnos y futuros profesionales. Pero esta realidad que conocemos como formadores o profesionales ¿hasta qué punto llega a los estudiantes durante su fase de aprendizaje? ¿Son los propios alumnos de traducción especializada conscientes de la relevancia real de la fase de documentación cuando comienzan a enfrentarse a sus textos? ¿Y cómo se refleja, en ese caso, en los textos que producen?

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es contrastar la percepción que tienen los alumnos de traducción especializada acerca de la utilidad del trabajo de documentación previo a la traducción con el desempeño que muestran *de facto* en sus textos meta.

Concretamente, se analizarán las expectativas que muestran los alumnos en el sentido de cuánto y en qué consideran que les ha ayudado el proceso de documentación en la elaboración de la posterior tarea de traducción. Estas percepciones se compararán con la calidad del texto meta entregado para observar si éste refleja el trabajo previo realizado y si los resultados esperados se dan al mismo nivel de expectativa que perciben los alumnos.

Los resultados obtenidos pretenden ser de doble utilidad, tanto para ayudar a los docentes a prever posibles fallos de diseño en las actividades de documentación y perfeccionar su elaboración como para ayudar a entender qué esperan y necesitan los alumnos, observando si es necesario incidir en este aspecto formativo no solo mediante actividades, sino reiterando la importancia del proceso de documentación y transmitiendo la complejidad de los dominios de especialidad y la necesidad de

trabajar muy profundamente la terminología y el conocimiento enciclopédico especialmente en estas áreas.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo propuesto se ha realizado un estudio tanto cuantitativo como cualitativo con un grupo de 14 alumnos de traducción jurídico-económica, asignatura optativa de tercer curso del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Valladolid. El análisis cuantitativo determina la frecuencia o ausencia de ciertos rasgos y, en el presente estudio, lo denominaremos "percepción objetiva". Por otro lado, los análisis cualitativos interpretan los datos extraídos, o bases funcionales, que subyacen del análisis cuantitativo; en otras palabras y en el presente estudio, será una "percepción subjetiva". Ambos análisis son necesarios y complementarios a la hora de analizar nuestro estudio (Biber y Conrad, 2019), el cual se ha basado en tres tareas:

En la primera tarea los estudiantes debían corregir y completar un glosario bilingüe inglés-español de términos del Comercio Internacional que había sido elaborado por estudiantes del Grado de Comercio de esta misma universidad. Para ello era necesario que los estudiantes de Estudios Ingleses pusieran en práctica las habilidades de documentación especializada que se les han ido enseñando a lo largo del curso, pues sobre dicho glosario debían realizar cuatro acciones: primeramente, en la fase de corrección, debían 1) valorar la idoneidad del equivalente propuesto en el glosario original realizando una labor de investigación sobre la terminología específica del Comercio Internacional y el concepto subyacente a cada término, así como 2) comprobar la calidad de los ejemplos de uso de dichos términos propuestos por los estudiantes de Comercio en el glosario. Posteriormente, en la fase de ampliación, debían 3) añadir una definición del término propuesto y 4) sugerir su propio ejemplo de uso, por lo que era requisito indispensable la comprensión previa de los conceptos trabajados. Por ello, desde el punto de vista lingüístico podemos afirmar que los estudiantes de Estudios Ingleses debían realizar estudios funcionales para proponer los equivalentes y los ejemplos de uso; es decir, debían tener en cuenta el emisor, el receptor, el campo y el

medio (el texto) a la hora de proponer las definiciones de dichos conceptos.

En la segunda tarea se solicitó a los estudiantes que realizaran una traducción de inglés a español de un texto que giraba en torno a la terminología del comercio presente en el glosario sobre el que habían trabajado en la fase 1. El texto origen constaba de 391 palabras, entre las cuales se encontraban varios de los términos presentes en el glosario y otros relacionados, en ocasiones similares, pero que no se habían trabajado anteriormente. Se trataba de un texto sobre medios de pago en el Comercio Internacional que una consultora especializada en el campo quería publicar en su página web. La traducción se acompañó de un breve encargo en el que se hacía patente que la temática coincidía con la de los términos del glosario, cuestión que ha resultado relevante a la hora de analizar los resultados del estudio.

En la tercera y última tarea se facilitó a los alumnos una breve encuesta de satisfacción con el objetivo de obtener información sobre su percepción de la utilidad de la fase de corrección y ampliación del glosario para documentarse de cara a la traducción propuesta en la fase 2. Se trataba de una encuesta sencilla, en la que tenían que responder sí/no a la percepción de dicha utilidad y explicar brevemente su respuesta con texto libre. Podían, además, realizar sugerencias que consideraran interesantes para hacer que el glosario fuera más útil de cara a la traducción.

Para valorar la utilidad de la tarea se recogieron las opiniones subjetivas de los alumnos en la encuesta, buscando conocer cuáles eran sus percepciones sobre el modo y medida en que les había ayudado la corrección y ampliación del glosario como documentación de cara a la traducción. Posteriormente, estos datos subjetivos se compararon con los datos objetivos obtenidos en los resultados de la traducción. Para ello, se analizaron los equivalentes propuestos por los estudiantes en sus textos meta para aquellos términos que estaban presentes en el glosario, valorándose su adecuación al contexto y área de especialidad, y contrastándose con las correcciones introducidas en los glosarios originales.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Percepción objetiva

En primer lugar, se localizaron en el texto origen los términos que estaban presentes en el glosario y se recogieron todos los equivalentes de traducción (56) que los alumnos habían propuesto para cada uno en sus textos meta. Se recoge un ejemplo ilustrativo en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Ejemplo de término con todos los equivalentes de traducción propuestos*

Cash on delivery	
Alumno 1	entrega/pago contra reembolso
Alumno 2	-
Alumno 3	en pago contra entrega
Alumno 4	pago contra entrega
Alumno 5	contra entrega
Alumno 6	al contado a la entrega
Alumno 7	pague contra reembolso
Alumno 8	contrarreembulso
Alumno 9	al contado a la entrega
Alumno 10	al pago contra entrega
Alumno 11	contra entrega
Alumno 12	al contado a la entrega
Alumno 13	en efectivo al momento de la entrega
Alumno 14	al contado a la entrega

Fuente: elaboración propia

Una vez recogidos todos los equivalentes para cada término del glosario se evaluaron según su adecuación al contexto del texto origen y encargo de traducción, así como según su adecuación al área de especialidad, y posteriormente se contrastó el equivalente propuesto por cada alumno con las correcciones que ellos mismos habían introducido en los glosarios originales.

El análisis de los equivalentes en su conjunto muestra que en las traducciones se han resuelto adecuadamente el 70% de los términos que estaban presentes en el glosario, bien porque los alumnos deciden dejar el

equivalente que proponía el glosario original cuando éste era correcto (34 casos), bien porque los alumnos deciden utilizar en la traducción un equivalente alternativo que ellos mismos han propuesto en su revisión del glosario y que también es correcto en contexto (5 casos).

TABLA 2. *Ejemplo de término con dos equivalentes válidos*

Bank guarantee	
Alumno 1	Garantía bancaria
Alumno 5	Aval bancario

Fuente: elaboración propia

Observamos, como dato relevante, que siempre que el alumno decide proponer un equivalente alternativo al del glosario y éste es correcto deciden emplear su propuesta en el 100% de los casos, lo cual nos lleva a pensar que se fían más de su propia búsqueda y labor de documentación que de los conocimientos especializados en el campo de los alumnos que elaboraron originalmente el glosario.

El 30% restante corresponde a aquellos términos cuya traducción no se ha resuelto adecuadamente. En el análisis se han hallado dos motivos diferentes para esta incorrección:

Por un lado, se ha detectado que un 9% de los términos resueltos de forma incorrecta en la traducción se debe a carencias en el conocimiento experto de los estudiantes, o bien a un desconocimiento del uso de fuentes de documentación especializadas. Se ha llegado a esta conclusión al detectar casos en que los equivalentes propuestos no logran representar el contexto y área de especialidad correspondientes. De estos casos, 6 equivalentes corresponden a sugerencias de los alumnos que no son correctas y 4 equivalentes a errores presentes en el glosario original que los alumnos han dado por válidos.

TABLA 3. *Ejemplo de equivalente incorrecto por falta de conocimiento experto o documentación*

Open account	
Alumnos 3, 8, 10 y 11	Cuenta corriente

Fuente: elaboración propia

El 21% restante de términos resueltos de forma incorrecta en la traducción corresponde a casos en que los estudiantes ignoran la tarea de corrección del glosario a la hora de elegir el término del texto meta, proponiendo un equivalente que no figura ni en el glosario original ni en las propias correcciones de dicho glosario: es decir, emplean una tercera opción no esperada.

TABLA 4. *Ejemplo de uso de tercera opción incorrecta*

Cash on delivery		
Alumno 12	Glosario original	Pago contra entrega
	Corrección del glosario	Pago contra reembolso
	Texto meta	Al contado a la entrega

Fuente: elaboración propia

Se ha detectado que esta situación le ha ocurrido a casi la mitad de los alumnos (6), de los cuales solamente uno de ellos lo hace en más de una ocasión. Desafortunadamente no es posible mediante los instrumentos empleados en este estudio determinar el motivo por el que se ha producido esta tendencia (¿equivocación?, ¿despiste?, ¿a propósito?), pero nos resulta un porcentaje lo suficientemente significativo como para investigarlo más detenidamente en un futuro.

Tomando en consideración la totalidad de los datos objetivos obtenidos podemos afirmar que la tarea de corrección parece haberles resultado útil y les ha proporcionado mayores conocimientos y permitido mejorar su rendimiento.

4.2 Percepción subjetiva

Una vez realizado el análisis cuantitativo, se procedió a interpretar esos resultados mediante su análisis cualitativo o percepción subjetiva en el

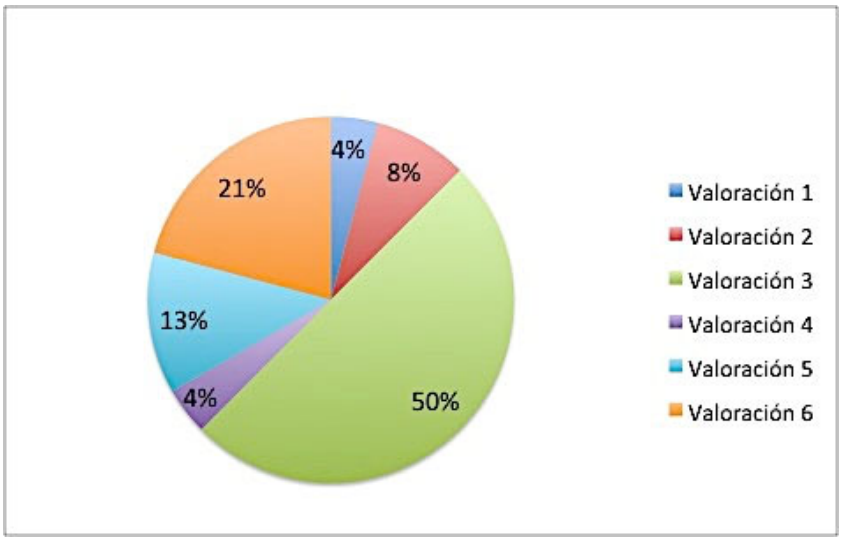
presente estudio. A nivel subjetivo, los resultados de las encuestas muestran que todos los alumnos consideran de forma muy positiva la tarea de corrección y ampliación del glosario como ayuda a la documentación previa a realizar la tarea de traducción solicitada.

Se han recogido seis motivos recurrentes por los que los estudiantes valoran positivamente la tarea:

9. Resulta útil para su labor de traducción.
10. Permite ahorrar tiempo a la hora de hacer la traducción solicitada.
11. Permite comprender mejor el texto que deben traducir, y por tanto permite mejorar la resolución del encargo de traducción.
12. Aclara dudas terminológicas y conceptuales sobre el campo específico del Comercio Internacional.
13. Supone una mejor preparación para el futuro profesional, al proporcionarles una herramienta que podrán emplear en futuras traducciones en el mismo campo.
14. Permite aprender sobre el campo de especialidad del Comercio Internacional.

Si se analizan las seis valoraciones en conjunto, podemos observar que los estudiantes perciben que esta tarea de documentación les permite ser más eficientes, tanto en su labor presente como en su futuro profesional. De todas estas valoraciones, el hecho de que les permita comprender y realizar mejor la traducción (3) ha sido el más repetido: concretamente, de entre todas las valoraciones hechas por los estudiantes los alumnos la señalan en un 50% de ocasiones en sus comentarios entre los motivos por los que les ha resultado útil la tarea. La siguiente valoración más mencionada es el aprendizaje del área de especialidad, mencionada en un 21% de ocasiones.

***FIGURA 1**. Menciones de cada valoración*



Fuente: elaboración propia

Las valoraciones proporcionadas por los estudiantes y el porcentaje en que se menciona cada una de ellas nos llevan a inferir que los alumnos consideran haber afrontado la tarea con una buena preparación, esperando por tanto haber conseguido un buen nivel de calidad en su texto meta gracias al trabajo propuesto. Por tanto, podemos afirmar que la percepción de los alumnos de que la tarea de corrección les ha resultado útil y les ha proporcionado mayores conocimientos y permitido mejorar su rendimiento parece coincidir, en su mayoría, con la realidad plasmada en sus textos meta.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman la utilidad de las tareas propuestas para la preparación previa a la fase de traducción, tanto a nivel subjetivo como objetivo, pues los resultados de percepción de los estudiantes contrastados con el desempeño real de estos casan en términos generales. El 9% de errores de traducción de los términos debido a la falta de conocimiento experto o de dominio de las fuentes de documentación especializadas supone, en nuestra opinión, un margen de error esperable en estudiantes en formación que acaban de aproximarse a la

traducción especializada. Este margen permite dar cuenta de la dificultad del trabajo en áreas especializadas, de la importancia de formarse y de las ventajas de crear una red de trabajo, por ejemplo, con expertos, para especializarse en un campo.

No obstante, lo anterior, también observamos carencias que coinciden con los problemas reflejados por otros estudios sobre este ámbito (por ejemplo, Valdenebro Sánchez, 2020), pues se detecta que los estudiantes no terminan de proporcionarle a la fase de documentación toda la atención que merece. Especialmente llamativo es que todos los estudiantes hayan percibido la actividad de documentación como positiva y de gran ayuda, pero a la hora de la verdad en un nada desdeñable 21% de los equivalentes decidan ignorarla, lo cual resulta en el uso de equivalentes incorrectos. Este 21% de errores de traducción de los términos debido a que los estudiantes ignoran la tarea de documentación previa pone el foco en la necesidad de transmitir al alumnado la importancia de ser metódico en el trabajo de documentación previo a la traducción, así como en el posterior trabajo de revisión del texto meta.

A pesar de las limitaciones de este estudio, esperamos que las conclusiones alcanzadas contribuyan de forma empírica a enfatizar la relevancia de las tareas de documentación en la traducción de los textos de especialidad para ayudar a mejorar el desempeño de formadores y alumnos en el campo de la traducción. En un futuro esperamos poder ahondar en las razones que llevan a los estudiantes a tomar las decisiones de traducción alternativas a lo preparado en la fase de documentación, exponiéndoles a sus errores y permitiéndoles argumentar sus motivaciones.

6. APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente “BusinessCom” concedido por la Universidad de Valladolid en su convocatoria 2021/2022.

7. REFERENCIAS

Álvarez-García, C. (2021) La adquisición de conocimiento experto en el ámbito de la traducción especializada: aplicación de nuevas tecnologías en la formación de traductores. *inTRAlinea*, 23.

Faber, P. (2010). Terminología, traducción especializada y adquisición de conocimiento. En E. Alarcón (Ed.), *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas.* (pp.87-96). Atrio.

Biber, D. y Conrad, S. (2019). *Register, genres and styles*. Cambridge University Press.

Gallardo San Salvador, N. (2006). Comunicar el conocimiento especializado: perspectivas de la economía desde el punto de vista del traductor. *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*, 73-103. Instituto Cervantes.

Mayoral Asensio, R. (2004). Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 49-71). Arco Libros.

Moreno-Pérez, L. (2017). The Management of Documentation Resources in Specialised Translation Trainees: A Case Study on Legal Translation. *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación intercultural*, 9, 291-301.

PACTE (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14 (2), 95-233.

Pérez Berenguel, J. F. (2003). Glosario de errores comunes en la traducción económica y financiera. En R. Muñoz Martín (Ed.), *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 619-628). AIETI.

Valdenebro Sánchez, J. (2020). La importancia de la fase de comprensión y la documentación en el proceso traslativo: análisis de los errores de traducción (español-francés) de un texto sobre natación artística. *Çédille, revista de estudios franceses*, 17, 391-410.

CAT GRATUITAS PARA TEXTOS HÍBRIDOS MÉDICO-JURÍDICOS: CAFETRAN ESPRESSO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN (ALEMÁN-FRANCÉS-ESPAÑOL)

ALBA MONTES SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización ha llegado al mundo de la traducción para quedarse. Es un hecho que las herramientas de traducción asistida o CAT *tools* contribuyen a la productividad del traductor y de los equipos de traducción, así como suponen un rentable instrumento para plantar cara a la traducción automática y sus últimos avances. No obstante, integrar la didáctica de estas herramientas en el aula de traducción e interpretación de las universidades españoles supone una inversión de tiempo y dinero algo utópica en la actualidad, pues no podría integrarse en los planes de estudios actuales la práctica del amplio abanico de herramientas TAO ni asumir los costes que suponen las respectivas licencias de uso.

Por ello, herramientas como OmegaT se abrieron hueco en el mercado poniendo a disposición del sector profesional, en general, y del estudiantado, en particular, numerosas aplicaciones que facilitan las labores de terminología, análisis de términos y traducción de forma gratuita. Con ello, en la presente comunicación queremos introducir CafeTran Espresso, una herramienta de traducción disponible para Windows, Mac o Linux que maneja la mayoría de los principales formatos de archivos y es compatible con otros programas de traducción relevantes en el mercado actual. Con esta herramienta, el estudiantado cuya lengua C sea francés o alemán establecerá contacto con las memorias de traducción a través de textos híbridos médico-jurídicos (DE>ES, FR>ES), una

tipología textual que cuenta con escasos estudios dentro de la Traductología (Ramírez Almansa, 2017, 2019; Luque Janodet, 2020). Mediante esta simbiosis pretendemos, por un lado, que el estudiantado conozca las ventajas y desventajas de emplear una herramienta de traducción asistida de libre acceso para abordar encargos de especialidad; por otro, trabajar con documentos híbridos médico-jurídicos en alemán y francés, en concreto, con el testamento vital (en alemán, *Patientenverfügung*; en francés, *directives anticipées*), lo que les permitirá conocer esta tipología textual y sus peculiaridades lingüísticas y extralingüísticas.

En este sentido, la propuesta de innovación docente se basaría en el trabajo individualizado del estudiantado, de un lado, y en la posterior puesta en común y debate, por otro. Así, en primer lugar, se introducirían los textos híbridos médico-jurídicos y se presentarían las características básicas de esta tipología. Seguidamente, se delimitarían los pasos del simulacro de encargo profesional que el estudiantado debe abordar de forma individual tras la destinación de dos sesiones prácticas a presentar la herramienta CafeTran Espresso. En esta herramienta trabajarán la creación de un proyecto, la interfaz y pestañas del programa, la incorporación de segmentos a la memoria de traducción, la división y unión de segmentos, los glosarios y recursos web y, por supuesto, las memorias de traducción. Finalmente, mediante una puesta en común, el estudiantado evaluará se trata de una útil y accesible herramienta para su posterior aplicación en el ejercicio de la profesión en textos altamente especializados.

1.1. Objetivos

El presente capítulo pretende acercar el léxico híbrido médico-jurídico al aula de traducción especializada mediante el uso de la herramienta de traducción asistida por ordenador de acceso gratuito CafeTran Espresso. Con ello, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Conocer las ventajas y desventajas de emplear una herramienta de traducción asistida de libre acceso.
- Trabajar con documentos híbridos médico-jurídicos en alemán y francés, en concreto, con el testamento vital.

- Evaluar la utilidad y accesibilidad de esta TAO para su posterior aplicación al ejercicio con textos altamente especializados.

Los resultados arrojados demostrarán si el manejo de esta herramienta en el aula resulta positivo en la productividad no solo del trabajo encomendado al alumnado, sino de la adquisición de los conocimientos pertinentes para su posterior aplicación al ejercicio profesional.

2. CAFETRAN ESPRESSO, LA TAO DE ACCESO GRATUITO PARA EL AULA DE TRADUCCIÓN

CafeTran Espresso es una herramienta de traducción asistida por ordenador (TAO) que se ha ido abriendo paso poco a poco en el mercado. Aunque actualmente es un tanto desconocida, cada vez más va adquiriendo fama y va siendo más utilizada en el mundo de la traducción.

Esta herramienta surge en el año 2005 y la última versión de la que disponemos actualmente es del año 2020. Hemos de destacar que su creador, Igor Kmitowski, es traductor y programador. Esta combinación de ambas profesiones probablemente es lo que hace que esta herramienta sea más atractiva para los traductores, así como que posea numerosas funcionalidades y ventajas en relación con el resto de las herramientas TAO más usadas del mercado.

2.1. Ventajas de usar CafeTran Espresso

- Versiones para varios sistemas operativos: a diferencia de sus principales competidores (Trados Studio y memoQ), CafeTran dispone de versiones para Windows, Mac y Linux, lo que evita que los usuarios de Mac y Linux tengan que recurrir a otras soluciones para trabajar con dichas herramientas.

- Dispone de versión gratuita muy completa, aunque con ciertas limitaciones.

- La versión gratuita de CafeTran Espresso puede funcionar como un servidor de memorias de traducción, lo que permite el trabajo colaborativo entre varios traductores.

- En la versión de pago se pueden emplear todas las memorias de traducción que se quieran, sin limitaciones.
- Tiene soporte para una amplia gama de formatos de archivo: desde los formatos más sencillos y usados como Word y LibreOffice, hasta los formatos más complejos como PDF y AutoCAD.
- La compra de la licencia de CafeTran nos permite disfrutar de la herramienta en hasta dos ordenadores o dispositivos distintos.
- CafeTran permite la traducción y edición de archivos bilingües creados en otras herramientas TAO. Esta es una de las ventajas principales que destacamos ya que nos permite aceptar encargos de traducción de clientes que usan otras herramientas como Trados, MemoQ, Wordfast y las principales herramientas TAO del mercado.
- Desde la aplicación de CafeTran Espresso se puede acceder a fuentes y herramientas de referencia externas como por ejemplo bases de datos terminológicas, sitios web, documentos de referencia, traductores automáticos, etc.
- Esta herramienta también proporciona una gran ayuda en las labores de localización de software.

2.2. Desventajas de usar CafeTran Espresso

- Se trata de una herramienta que surge inicialmente para traductores profesionales freelance. No obstante, también presenta algunas funcionalidades muy ventajosas para las agencias de traducción: por ejemplo, su servidor de memorias de traducción.
- Suscripción anual: pagar 80 € cada año.
- Compra de licencia: pagar 200 € para obtener la licencia de por vida.
- Configuración de filtros: aunque CafeTran puede importar una amplia gama de formatos de archivo diferentes, muchos de ellos no se pueden personalizar, y tampoco se pueden crear

filtros, lo que dificulta la traducción de archivos XML complejos o de archivos de texto con extensiones poco habituales.

– No se puede trabajar con archivos que tengan un tamaño superior a 1000 unidades de traducción.

  No se pueden emplear glosarios que tengan más de 500 términos.

3. METODOLOGÍA

3.1. La traducción de textos médico-jurídicos: características principales

Al acceder a publicaciones que versen sobre la traducción híbrida médico-jurídica hallamos que, entre la literatura disponible, podemos dividir aquella que aborda textos médico-jurídicos (Gallego-Borghini, 2015; Pajares, 2015; Ramírez-Almansa, 2017 y 2019) y la traducción de textos médico-legales (Casado, 2009; Martínez-López, 2009; Gallardo, 2012). En la presente propuesta de innovación en el aula se pretende, que el alumnado conozca las particularidades lingüísticas y extralingüísticas de la primera delimitación, los textos híbridos médico-jurídicos, además de lo mencionado con anterioridad. Estos pueden definirse de la siguiente forma:

> Los textos médico-jurídicos son aquellos en los que aparecen combinados conceptos propios de la medicina y conceptos legales —un ejemplo sería la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica—, o bien textos médicos que pueden surtir efectos legales, por ejemplo, un acta de defunción. (Borja Albi, 2012: 167).

Casado Blanco (2008: 19) define los textos médico-legales en su obra *Manual de documentos médico-legales* como aquellas "actuaciones escritas que todo médico utiliza a la hora de comunicarse o relacionarse con otros profesionales o personas". Es por ello por lo que dichos documentos adquieren un cierto valor legal, pues son efectivos y validos de forma inmediata ante cualquier organismo o institución. No obstante, desde un punto de vista funcional (Pajares 2015: 186), "resulta muy limitativo considerar a los médicos como los únicos emisores de este tipo

de documentos", por lo que la definición de Borja Albi es más precisa al no limitarse de forma explícita a médicos, sino a todo el personal sanitario.

Para abordar una traducción especializada, caracterizada por textos de máxima especialización que emplean una terminología altamente compleja y tienen como principal destinatario un grupo socio-profesional limitado, el alumnado en formación debe conocer las principales dificultades o retos que los textos híbridos médico-jurídicos plantean. Según Borja Albi (2012: 167, 168), esta transmisión de carácter lingüístico, conceptual, sociológico y cultural requiere que se conozcan los siguientes parámetros para lograr con de manera sobresaliente la intermediación comunicativa:

- No se puede trabajar con archivos que tengan un tamaño superior a 1000 unidades de traducción.
- No se pueden emplear glosarios que tengan más de 500 términos.
- Tener un conocimiento instrumental y comparado del campo del discurso en el que se encuadra el documento que va a traducir, para que su comprensión y reexpresión del texto original sea lo más correcta y precisa posible.
- Dominar la terminología propia del campo de especialidad —en la lengua de partida y en la de llegada—. Nos hallamos ante dos lenguajes de especialidad o tecnolectos muy bien definidos sobre los que.
- Dominar las convenciones macroestructurales y de estilo del género médico-jurídico que se va a traducir para que el texto traducido suene natural y resulte aceptable para la cultura receptora
- Conocer la función que va a tener el texto traducido, su valor legal y las necesidades y expectativas de sus clientes —médicos, juristas, usuarios de los servicios de salud, empresas

Igualmente, en las disciplinas de la medicina y el derecho hay multitud de puntos en común que desembocan en la creación de textos híbridos realmente variados, habitados por una versatilidad tan rica como

compleja que suponen una dificultad para el profesional encargado de traducir el documento.

> Desde el punto de vista de la traducción, se trata de textos con cierta dificultad para los profesionales de este ámbito ya que no solo incorporan características propias de los textos de especialidad médica y jurídica, sino que dan lugar a nuevos problemas de traducción que agrupan, en muchas ocasiones, problemas de ambas disciplinas. (Pajares, 2015: 186).

A continuación, pueden observarse algunos de los géneros agrupados dentro de los textos híbridos médico-jurídicos que el alumnado debe identificar:

- Textos normativos de temática médica
- Textos judiciales de temática médica
- Acuerdos de voluntades o contratos
- Declaraciones unilaterales de voluntad
- Receta médica
- Partes
- Actas
- Certificado Médico Ordinario
- Certificado Médico de Defunción
- Certificados de Aptitud para la obtención o revisión de los permisos de conducción
- Certificados de Aptitud para la tenencia y uso de armas
- Consentimiento Informado.

Con ello, Borja Albi (2012: 168) propone una clasificación que parte, fundamentalmente, de la situación comunicativa en la que surgen dichos documentos; con ello, los clasifica según el emisor, el destinatario y la función principal del texto. Así, se distinguen las siguientes categorías:

TABLA 1. *Las categorías textuales según Borja Albi (2012: 168)*

CATEGORÍAS TEXTUALES	
1.ª categoría	Textos normativos de temática médica: leyes, reglamentos y normativas relativas a cuestiones de salud.
2.ª categoría	Acuerdos de voluntades: contratos de suministro médico, contratos de seguros de salud.
3.ª categoría	Textos normativos, judiciales y los acuerdos de voluntades o contratos
4.ª categoría	Declaraciones unilaterales de voluntad: consentimientos informados, testamentos vitales, donaciones de órganos, etc.
5.ª categoría	Textos administrativos que requieren la intervención de un médico para tener eficacia jurídica o resoluciones administrativas sobre aspectos de salud: informes forenses, certificados de defunción, certificados médicos para una solicitud de reconocimiento de invalidez, autorizaciones, etc.

Fuente: elaboración propia

De las categorías que propone Borja Albi, las tres primeras (normativos, judiciales y acuerdos de voluntades o contratos) e incluso la cuarta (las declaraciones unilaterales de voluntad) se corresponden con géneros particularmente jurídicos que se englobarían dentro de la categoría híbrida por la temática que tratan. Por su parte, la quinta categoría (resoluciones y textos administrativos que necesitan la intervención de un médico para tener eficacia jurídica), además de algunos géneros de la cuarta como el consentimiento informado, plantean menos dificultades de tipo jurídico para el traductor médico. Por tanto, conociendo las convenciones del género en cuestión y amparándose en un proceso profundo de documentación textual el reto de traducción es menor o más asequible, especialmente para tratar en el aula de traducción.

3.2. El encargo de traducción especializado: el testamento vital

Entre los numerosos documentos englobados en la especialidad híbrida médico-jurídica, seleccionamos el testamento vital como texto para el encargo. El testamento vital, fundamentalmente jurídico, no implica a

dos o más partes, como la mayoría de los documentos legales, sino que se plantea como una excepción junto con las escrituras de cesión o transmisión de derechos o propiedades, los poderes notariales y las donaciones, que únicamente requieren la firma de una de las partes. Por tanto, según la clasificación de Borja Albi este documento se incluye dentro de la cuarta categoría (declaraciones unilaterales de voluntad: consentimientos informados, testamentos vitales, donaciones de órganos, etc.). Así, el testamento vital se define de la siguiente forma:

> Es una disposición referente a la eutanasia pasiva que suscribe una persona y en vista a una posible situación futura que podría afectarle. Materializada en un documento, la persona expresa que, en el caso de enfermedad o daño físico o psíquico grave que acarree sufrimiento o incapacidad para una existencia racional y autónoma, desea que no se la someta a terapéuticas de prolongación artificial de la vida o de mantenimiento de las constantes vitales (Enciclopedia jurídica, 2020).

En este punto de la propuesta es fundamental que el alumnado sea conocedor de la macroestructura del género con el que vamos a trabajar. Para ello, se acudirá a la exposición de géneros equivalentes en la lengua de llegada, es decir, español. Asimismo, si la consulta resulta tediosa y las labores de documentación no dan los resultados esperados por el alumnado, de forma opcional se puede crear una colección de documentos auténticos en el idioma de partida y el de llegada, lo que supondría una tarea extra dentro de la propuesta presente, pero que ayudaría al alumnado a construir su propio corpus de forma manual.

El testamento vital debe incluir el siguiente contenido para que sea considerado válido en España y pueda aplicarse:

- Identificación del otorgante
- Firma
- Fecha y el lugar de otorgamiento
- Inscripción del documento en el Registro correspondiente, según lo recoja la Comunidad Autónoma
- Expresión de los valores personales y el proyecto vital en relación con el final de la vida o con una situación en que la capacidad psíquica o física se encuentre gravemente limitada,
- Situaciones clínicas en las que se desea que se aplique

— Anotaciones relativas a los cuidados y tratamientos que quiera o no quiera el otorgante que se le practiquen (como, por ejemplo, tratamientos necesarios para paliar el dolor físico o psíquico, respiración asistida, acompañamiento por sus familiares y seres queridos, asistencia domiciliaria, etc.).

Igualmente, aunque no son requisitos fundamentales para que se considere válido el testamento vital, puede incluirse la siguiente información en el documento:

— Designación de un representante encargado de que el personal médico se asegure de seguir las instrucciones previas y que estas sean respetadas.
— Manifestación de la voluntad sobre el destino final del cuerpo o de los órganos en caso de fallecimiento (la donación de órganos para trasplante, donación del cuerpo a la investigación, enseñanza universitaria, etc) [126].

Así, una vez conocida la estructura del género que será objeto de traducción en clase de traducción especializada, designamos los textos origen en las lenguas de partida: francés y alemán. Por una parte, en francés hallamos la siguiente estructura:

1. Présentation
1.1. Des directives anticipées, pour quoi faire?
2. Mon identité
3. Informations ou souhaits que je veux exprimer en dehors de mes directives anticipées
4. Mes directives anticipées
4.1. Modèle A
4.2. Modèle B

[126] Información extraída de https://cutt.ly/ECjyOPY [Fecha de consulta: 01/08/2022]

FIGURA 1. Creación del proyecto de traducción FR-ES

Directives anticipées

J'exprime par écrit mes volontés pour ma fin de vie.

Fuente: CafeTran Espresso

En alemán, el documento de partida varía considerablemente de lo explicado anteriormente en francés, pero coincide con el contenido que se debe incluir en el documento en español:

1. Meine Daten
2. Beschreibung meiner persönlichen Umstände und Einstellungen
3. Inhalt der Patientenverfügung
4. Sonstige Anmerkungen
5. Meine Vertrauenspersonen
6. Hinweis auf eine Vorsorgevollmacht
7. Ärztin/Arzt, die/der mich beim Erstellen der Patientenverfügung aufgeklärt und beraten hat
8. Ärztliche Aufklärung
9. Errichtung vor einer/einem rechtskundigen Mitarbeiterin/Mitarbeiter der Patientenvertretung oder des Erwachsenenschutzvereins oder vor einer Notarin/einem Notar bzw. einer Rechtsanwältin/einem Rechtsanwalt.
10. Bestätigung meiner Patientenverfügung
11. Zeugen

FIGURA 2. *Testamento vital en alemán*

Fuente: https://www.wien.gv.at/gesundheit/einrichtungen/patientenanwaltschaft/pdf/patientenverfuegung-bf.pdf

4. RESULTADOS

Como hemos avanzado en apartados anteriores, la terminología es una de las principales dificultades que plantea la traducción de textos híbridos médico-jurídicos. Al tratar conceptos jurídicos, por lo general, las dificultades que se plantean son mayores que las existentes en los médicos debido fundamentalmente a la falta de equivalencias entre los sistemas jurídicos universales. Según Borja Albi (2012, 168), no es algo alejado que el traductor deba tener conocimientos de derecho comparado para tratar con conceptos especializados que pueden no contar con un equivalente total en la lengua de llegada. En este caso, hablamos de lenguas como el francés y el alemán que se amparan en un derecho distinto al aplicado en España y que, especialmente en aquellos documentos de carácter administrativo que requieren una mayor burocracia, presentan límites mayores que otras especialidades. Por ejemplo, no siempre existen equivalentes para traducir los delitos y penas, las figuras o instituciones jurídicas o los nombres de los tribunales, pese al amplio volumen de contribuciones que arrojan luz sobre esta temática.

Sin embargo, en la ciencia el equivalente es exacto con independencia del idioma que se traduzca y del país del que proceda, pues la epilepsia, el síndrome de fatiga crónico o la diabetes son las mismas enfermedades en cualquier parte del globo. Igualmente ocurre con los principios de los medicamentos, los términos anatómicos o el instrumental quirúrgico. Aquí apunta Martínez López (2009: 36) que todos los factores podrían hacer sospechar que en el ámbito biosanitario todo está muy reglamentado y que únicamente con las fuentes de documentación precisas y la

supervisión de un profesional especialista en la materia podría dar respuesta a las preguntas que surjan durante el proceso. No obstante, la autora argumenta lo siguiente:

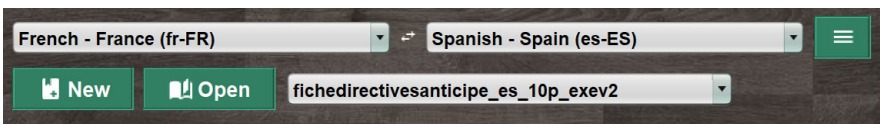
> Para empezar, no existe un único discurso "biosanitario", ni siquiera al nivel más especializado. En el ámbito biosanitario coexisten, por el contrario, distintos tipos de discurso en función de variables para la comunidad científica de referencia, los destinatarios del texto médico, la finalidad de este texto (comunicación especializada, semiespecializada o divulgativa) e incluso los intervinientes en el acto de comunicación (especialista-especialista, especialista-especialista en formación, médico-paciente, etc.). (Martínez López, 2009: 36).

Por tanto, como parte del análisis pretraductológico individual que desarrolla el alumnado antes de entrar en contacto con la interfaz de la herramienta de traducción asistida, se confecciona un glosario bilingüe de aproximadamente unos 20 términos en el que se engloba terminología propia del área del derecho y de la medicina. A continuación, pueden observarse algunos ejemplos:

1. Testamento vital
   1.1. *Directives anticipées*
   1.2. *Patientenverfügung*
2. Enfermedad grave
   2.1. *Maladie grave*
   2.2. *schwere Krankheit*
3. enfermedad crónica
   3.1. *Maladie chronique*
   3.2. *Chronische Erkrankung*
4. Estado vegetativo
   4.1. *État végétatif*
   4.2. *Wachkoma*
5. Testigo
   5.1. *Témoin*
   5.2. *Zeuge*
6. Persona de confianza
   6.1. *Personne de confiance*
   6.2. *Vertrauenpersonen*

La herramienta CafeTran Espresso permite la descarga de forma gratuita de la aplicación en su versión 11.1.1., de forma que el alumnado pueda trabajar con dicha herramienta desde su escritorio personal o, en su defecto, desde el propio Laboratorio de Idiomas. De este modo, el alumno o la alumna verá en pantalla lo que se visualiza en la siguiente imagen: la creación de un proyecto permite elegir la lengua de partida y de llegada, pudiendo asimismo especificar la lengua según la posición geográfica. Así, se carga el archivo correspondiente en francés (y alemán) y se continúa el proceso:

FIGURA 3. Creación del proyecto de traducción FR-ES



Fuente: CafeTran Espresso

Seguidamente, consideramos fundamental que el alumnado conozca la función de estadística que facilita esta herramienta, así como otras del sector como memoQ o SDL Trados. La aplicación PROJECT STATICS permite visualizar el número de segmentos, palabras y caracteres que se engloban en el proyecto, para lo que además de la cifra arroja el tanto por ciento. Esto supone para el traductor profesional una acción muy productiva al arrojar una cifra sobre la traducción restante (si ya se consta de memorias anteriores, el porcentaje sin traducir será mucho menos elevado), además de dar información sustancial para facturar posteriormente el encargo. En la imagen se percibe esta función, no obstante, al no haber trabajado previamente con esta herramienta ni contar con memorias de traducción propias, el alumnado observará lo siguiente:

FIGURA 4. *Project Statistics, estadística del proyecto en el que está trabajando el alumnado*

ProjectTM | MyMemory MT | Statistics

STOP	PROJECT STATISTICS				
	Segments	Words	Characters		Percent
Translated segments	0	0	0	0	0%
Untranslated segments	368	3234	130469	135898	100%
All segments	368	3234	130469	135898	100%
Repeated segments	83	179	3840	3936	2.9%
Target segments		0	0	0	

Fuente: CafeTran Espresso

Tras observar las estadísticas iniciales del proyecto, el alumnado inicia la traducción del encargo en esta aplicación. Aquí, además familiarizarse con la interfaz y pestañas de CafeTran Espresso, se añaden segmentos a la memoria de traducción confeccionada, se dividen y unen segmentos y se consultan los recursos web que ofrece dicha aplicación. En última instancia, se actualizan los segmentos traducidos y se exporta la memoria final, confeccionando así una MT propia y especializada en textos híbridos médico-jurídicos, en concreto, en el testamento vital.

Finalmente, el alumnado lleva a cabo una evaluación colaborativa o evaluación por pares. Este tipo de evaluación permite participar en el análisis crítico, así como la reflexión asociada a la evaluación del trabajo de los/as compañeros/as y poner el broche al proceso de aprendizaje que se ha iniciado con la propuesta. Así, el alumnado comparará resultados y revisará traducciones, lo que dará respuesta a las incógnitas planteadas con la supervisión del docente durante el proceso.

5. CONCLUSIONES

La exposición abordada en las páginas precedentes, la metodología planteada y los resultados obtenidos nos llevan a extraer las siguientes conclusiones:

- La traducción especializada implica una gran necesidad de documentación. Ambas disciplinas poseen lenguajes de

especialidad o tecnolectos claramente definidos. Sobre estos el alumnado puede encontrar una gran diversidad literaria, como diccionarios o manuales, lo que redunda en beneficio del trabajo traductor y las labores de documentación previas requeridas.

- Las herramientas TAO mejoran la productividad del profesional. Estas herramientas ayudan a optimizar el proceso de traducción mediante la recreación un ambiente o entorno adecuado para abordar la traducción. Además de la memoria de traducción, función principal de estas herramientas, existen multitud de funciones que favorecen la productividad en el trabajo del traductor, como por ejemplo es el caso del autotexto, las estadísticas o el reconocimiento de términos de glosario.

- Los textos híbridos médico-jurídicos plantean dificultades específicas como la falta de equivalencia en los sistemas jurídicos, pues no existe una cultura jurídica única. Asimismo, la presencia de referentes culturales de la lengua anglosajona en el lenguaje biosanitario supone una dificultad en la traducción de este tipo de textos, pues no tienen equivalente en la lengua hispana y tienden a mantenerse en las lenguas de partida del estudio (francés y alemán).

- La evaluación colaborativa o evaluación por pares permite participar en el análisis crítico, así como la reflexión asociada a la evaluación del trabajo de los/as compañeros/as. La simulación profesional busca evaluar el progreso del estudiante y su grado de cualificación profesional, por lo que esta propuesta ayuda a medir la calidad del texto traducido, la rigurosidad en el uso de la terminología, la aplicabilidad de las herramientas de traducción asistida, la capacidad de análisis crítico con el compañero/a, etc.

6. REFERENCIAS

AEMPS, Normas de buena práctica clínica [en línea], Madrid, AEMPS, 2008. [consulta: 06 de agosto de 2022].

Borja Albi, A. (2012). Aproximación traductológica a los textos médico-jurídicos. Panace@ 13 (36), 167-175.

Casado Blanco, M. (2009). Manual de documentos médico-legales. Consejería de Sanidad y Dependencia de la Junta de Extremadura.

Gallardo San Salvador, N. (2012). Hacia una «globalización» de la traducción: El caso de la traducción jurada de los documentos médico-legales (inglés-español), Sendebar, 23, 227-250.

Gallego Borghini, L. (2015). La traducción inglés-español del consentimiento informado en investigación clínica, Fundación Dr. Antonio Esteve.

Luque Janodet, F. (2019 La traducción de textos notariales (francés-español). Parámetros para el alumnado de traducción. Skopos : revista internacional de traducción e interpretación, 10, 87-99.

Luque Janodet, F. (2015). La adquisición del léxico especializado jurídico. Una propuesta didáctica a partir de textos periodísticos (francés-español). Futhark, 14, 77-96.

Martínez-López, A.B. (2009). Sobre la traducción de textos médico-legales. Redit, 2, 33-52.

Pajares Nievas, J.S. (2015). La traducción de textos médico-jurídicos: un breve análisis, FITISPos, 5, 183-193.

Ramírez Almansa, I. (2017). La traducción de alemán-español de los prospectos de medicamentos: análisis textual y terminológico, Futhark, 12, 91-126.

Ramírez Almansa, I. (2019). La traducción alemán-español de textos médico-jurídicos y su utilidad didáctica: el consentimiento informado, Quaderns de filología. Estudis lingüístics, 24, 229-245.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA MULTIMODAL EN EL AULA DE TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA Y BIOSANITARIA

GISELLA POLICASTRO PONCE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Desde una mirada pedagógica, la integración de los recursos multimedia en la enseñanza se ha convertido en una práctica habitual en las últimas décadas, introduciéndose de forma más acusada en los últimos años, a consecuencia de la COVID-19, que ha obligado a implementar un sistema de enseñanza virtual en la comunidad educativa. La educación a distancia de forma telemática vía Internet no solo ha supuesto el empleo de medios educativos informáticos como sistemas de soporte de funcionamiento electrónico o sistemas de entrega de tareas de plataformas educativas, sino también la generación de material didáctico por medios audiovisuales de diversa índole. Así, los nuevos modelos de enseñanza multimedia, que ya venían desarrollándose desde finales del siglo XX, en los que se integran diversos instrumentos didácticos de soporte digital, han cobrado especial protagonismo en el aula.

Adicionalmente, los desarrollos tecnológicos han transformado los espacios tradicionales de acceso a la información, introduciendo nuevos métodos de transmisión de contenidos, nuevos formatos, nuevos métodos y, en definitiva, nuevos desafíos.

El desarrollo de la Teoría Multimodal a finales de la década de los setenta planteaba nuevas formas comunicativas basadas en la construcción de un discurso que integrara múltiples modalidades expresivas a través de los diversos recursos verbales y no verbales disponibles y dando lugar a la construcción de múltiples significados y formas de interpretar. Las

nuevas modalidades de representación textual basadas en la Teoría Multimodal (Kress y van Leeuwen, 1996, 2001) introducen diferentes códigos de significación y conducen a un nuevo panorama interpretativo del discurso mediante la recurrencia a actividades de tipo sensorial. Esta perspectiva, trasladada a los procesos de aprendizaje, ha sido objeto de estudio por parte de diferentes autores introduciendo el uso de los elementos multimedia, como Mayer (1997, 2001), Chapelle (2001), Waschauer (2004), Schnotz (2005), entre otros.

Paralelamente, las ciencias cognitivas (en su transdisciplinariedad con otras disciplinas que surgieron a mediados-finales del siglo XX, como la psicología cognitiva, psicolingüística, la lingüística cognitiva o la semiótica cognitiva) reconocen y evidencian nuevas formas de representación de la realidad mediante el empleo de formatos y lenguajes representacionales.

Desde la neurociencia cognitiva se abren nuevos horizontes y se obtienen importantes hallazgos que ayudan a identificar las bases biológicas y comprender mejor la estructura cerebral, el funcionamiento de la mente humana y sus procesos cognitivos. A partir de un enfoque multisensorial, es posible comprender cómo nuestra mente decodifica la información procedente de diferentes canales sensoriales y de esta forma caracterizar los componentes cognitivos que entran en juego en el acto comunicativo e interpretativo. Cabe añadir que, como exponen Merzero *et al.* (2018, p. 56) siguiendo a Vitale (2008), «las sensaciones internas del propio cuerpo están unidas indisolublemente con imágenes inconscientes que son construidas para representar de forma abstracta las experiencias sensoriales». Además, añaden que «trabajar a través de imágenes es una parte importante en el proceso integral de la enseñanza-aprendizaje, ya que aceleran la comprensión plena y mejoran las sensaciones internas».

Por consiguiente, si nuestra mente capta la información a partir de diversas fuentes de percepción, la significación será el resultado de las múltiples modalidades de representación de la realidad, existiendo por tanto una relación de interdependencia entre una concepción multimodal de lo que nos rodea y una interpretación multisensorial de la misma.

Aunar los planteamientos anteriores y aplicarlos al entorno educativo es el propósito de nuestro estudio, que se fundamenta en el estudio de la arquitectura cognitiva humana y su aplicación al aprendizaje cognitivo desde una perspectiva multimedia y multimodal.

2. OBJETIVOS

El presente estudio se centra en dar respuesta a determinadas necesidades de aprendizaje que presentan nuestros estudiantes al enfrentarse a la traducción de un texto especializado en el ámbito biosanitario, tanto en el aula de Traducción Científico-Técnica como en la de Traducción Biosanitaria, con el fin de desarrollar una metodología que le permita adquirir un conocimiento experto básico sobre la materia abordada en el texto objeto de traducción.

De esta manera, nuestro objetivo principal radica en el diseño de una metodología didáctica adecuada para instruir al educando en conceptos relacionados con la medicina que resultan necesarios para la correcta interpretación del texto en una lengua extranjera y su traslación a la lengua meta.

Ante la imposibilidad de adquirir un dominio experto completo sobre una disciplina tan vasta, la tarea documental resulta esencial a este respecto. Sin embargo, la comprensión textual en el caso del discurso científico presenta una serie de particularidades, debido a su complejidad retórica, dificultad interpretativa y al bajo nivel de familiaridad del lector con este tipo de contenidos (Saux *et al*., 2015). Para solventar este escollo, desde la psicología educacional, se sugiere la recurrencia a elementos pictográficos pues, como señalan Saux et al. (2015, p. 405):

> pueden, en efecto, actuar como ayudas externas, promoviendo una mejor comprensión del texto. El supuesto es que la imagen posee 'eficiencia computacional' (Gyselinck & Tardieu, 1999), en tanto representa las relaciones semánticas de modo más sintético y directo que una descripción lingüística. Por ello, siempre que guíen la atención del lector hacia las ideas relevantes, resalten la estructura proposicional o promuevan una activación pertinente de conocimientos, las imágenes resultarían 'efectivas' para el procesamiento del texto (Levin & Mayer, 1993).

Ante el consenso científico sobre el empleo de elementos no verbales para mejorar la compresión y difusión del conocimiento, se estimó pertinente incluir en nuestra propuesta metodológica el empleo de recursos multimodales que fomentaran el procesamiento cognitivo de la información por parte del estudiante.

En lo que respecta a la fundamentación teórica y didáctica sobre la que argumentar esta propuesta, establecimos como otro de nuestros objetivos, sustentar nuestro trabajo en los procesos cognitivos involucrados en la comprensión del texto, con el propósito de integrar los principios de la Teoría de la Carga Cognitiva (TCC) y la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (TCAM) a nuestra metodología pedagógica.

3. METODOLOGÍA

3.1 Marco teórico

Estimamos pertinente reservar una primera sección de la metodología a desarrollar la base teórica introductoria de nuestro estudio, que nos permitirá esbozar nuestra proposición de partida y brindar al lector las nociones básicas sobre el enfoque de nuestro estudio.

Partimos de la premisa de que, para interpretar el significado de un concepto, tienen lugar en nuestra mente una serie de construcciones mentales que son resultado de una serie de experiencias percibidas a través de los sentidos, haciendo uso de diferentes sistemas cognitivos. Concordamos con Faber y Jiménez (2004, p. 15) en que «construimos la realidad a través de los sentidos», lo que implica una interpretación multimodal del significado de cualquier concepto a través de los «mecanismos de filtración perceptual». De tal forma que, será necesario tener en cuenta las diferentes posibilidades de significación de los artefactos semióticos a nuestro alcance para crear contenido, comprenderlo y, por tanto, enseñarlo. Esta mirada multimodal de la realidad enriquece el proceso de aprendizaje, fomentando la posibilidad de emplear diferentes sistemas sígnicos para construir contenido didáctico, estimular diferentes mecanismos mentales y facilitar la comprensión del educando.

Resulta necesario detenernos para analizar un concepto que ocupará un lugar preminente en nuestro estudio: la «memoria de trabajo» (en lo sucesivo, MT). De acuerdo con la aproximación conceptual más ampliamente aceptada basada en el modelo de Baddeley-Hitch (1974) sobre el funcionamiento de la memoria humana, la MT es concebida por estos autores como el tipo de memoria que emplea nuestro cerebro para realizar una tarea. Esta función mental, que implica una compleja red de conexiones y relaciones, proporciona un almacenamiento temporal de la información que el ser humano necesita para el desarrollo de tareas cognitivas complejas, y se le atribuye la capacidad de aprendizaje.

Como ilustran Escudero y Pineda (2017, p. 15), de manera muy representativa y actual, la MT se trata de un «un complejo de almacenes (fonológico, visoespacial y episódico) administrado por un ejecutivo central». En su análisis conceptual y basándose en las aportaciones de otros autores, añaden:

> La MT implica el procesamiento y recuperación de la información de manera inmediata bajo una estructura que permite la adquisición y procesamiento de la información (proveniente del medio físico) y que lleva al reconocimiento de los elementos del medio, que al ingresar a través de los órganos de los sentidos (en forma de símbolos, imágenes, sonidos, palabras), permiten darle respuesta a otros procesos de orden superior (lectura, comprensión de lo leído, procesamiento matemático, entre otros) (Lavados, 2012). Como dirían Santiago, et al. (2001), la MT se entendería entonces como el espacio o el lugar en donde conservamos lo leído para poder entender lo que leemos en el ahora; es en donde las imágenes que observamos son manejadas, en donde se estructuran y entran en comparación los planes y las estrategias a emplear para darle respuesta a una determinada situación.

Desde su concepción inicial, el concepto ha ido evolucionado tras someterse a estudio por parte de la comunidad científica, que ha delimitado su aplicabilidad en diferentes disciplinas (atribuyéndole una especial relevancia en el ámbito de la didáctica) y se han ido postulando distintos modelos explicativos. El propio modelo clásico de Baddeley y Hitch, que inicialmente constaba de tres componentes, fue completado por el propio Baddeley (2000) por un cuarto elemento, considerándose, por tanto, un modelo multicomponente integrado por:

a) un ejecutivo central, encargado de controlar la atención de las tareas que se realizan en un momento determinado y de la toma de decisiones. Es responsable también de la planificación y coordinación. Se vale de los dos sistemas esclavos: el bucle fonológico y la agenda visoespacial (Escudero y Pineda (2017, pp. 20-21),
b) el bucle fonológico, encargado de almacenar la información. Asimismo, «es el encargado de mantener activa y manipular la información presentada por medio del lenguaje estando implícito en tareas como la comprensión, la lectoescritura o la conversación» (Escudero y Pineda (2017, p. 22). Retiene la información acústico, verbal de forma temporal, de manera que se debe estimular su mantenimiento mediante repetición o actualización.
c) la agenda visoespacial, que cumple las mismas funciones que el bucle fonológico pero a nivel visual. A diferencia de este, «no requiere del repaso ordenado de estímulos» y « va acompañada de una gran diferencia en la experiencia subjetiva» (Escudero y Pineda (2017, p. 25).
d) el búfer episódico, que integra al bucle fonológico y agenda visoespacial, trabajando con información multimodal. Además, almacena información a largo plazo (Escudero y Pineda (2017).

Retomando todo lo anteriormente expuesto, autores como *Paas*, *Renkl* and *Sweller* (2003) o Mayer (2005), entre otros, han profundizado en las implicaciones pedagógicas de la interacción entre la arquitectura cognitiva humana y la forma en la que la mente procesa la información, dotando a la MT un papel predominante en sus estudios y tratando de identificar de qué manera las herramientas multimedia pueden favorecer los procesos de aprendizaje. Concretamente, Sweller (1994) desarrolló el panorama conceptual de la Teoría de la Carga Cognitiva (TCC) y, por su parte, Mayer (2005), sentó las bases de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (TCAM).

Andrade-Lotero (2012, p. 77) sintetiza, de forma breve y precisa, las ideas que conforman ambas teorías:

> La Teoría de la Carga Cognitiva (Sweller, 1994) y la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (Mayer, 2005), en esencia, pretenden alinear el diseño de material instruccional con la Arquitectura Cognitiva Humana (ACH). Sus premisas son que los aprendices tienen una muy limitada capacidad de memoria de trabajo cuando deben enfrentarse con nueva información. Por ello, el aprendizaje se verá amenazado si los materiales instruccionales sobrecargan estos recursos. Dado que la información proveniente del entorno es recibida y procesada por medio de canales parcialmente independientes (auditivo y visual), la memoria de trabajo se puede ver beneficiada si el medio de presentación utiliza varios canales al mismo tiempo y/o evita sobrecargar uno solo. Además, la información nueva podrá ser adquirida solo si la actividad mental del aprendiz puede relacionarla con los esquemas mentales de la información previamente almacenada en la memoria de largo plazo.

Dichas teorías se ocupan principalmente de comprender la manera en que la mente está estructurada dentro del cerebro. La TCC se ocupa principalmente de «dominios cognitivos complejos» en los que el estudiante puede sentirse abrumado por los elementos de información y el procesamiento de la misma para poder alcanzar un aprendizaje significativo. Así, se identifican en esta teoría tres tipos de memoria: a) la memoria sensorial, que percibe la información captada por nuestros canales sensoriales transformándola en información auditiva y sensorial, y la almacena por un periodo de tiempo breve; b) la MT, anteriormente definida, y c) la memoria de largo plazo que, de acuerdo con Andrade-Lotero (2012, p. 79):

> este tipo de memoria está encargado de almacenar información diversa relacionada con hechos, conceptos, imágenes, recuerdos y procedimientos, entre otros aspectos. Este tipo de memoria organiza y almacena la información en "esquemas" o constructos cognitivos que incorporan múltiples unidades de información dentro de una unidad singular de mayor nivel. Los esquemas son construidos en la memoria de trabajo y permiten procesar una cantidad mayor de información para crear pedazos más grandes de empaquetamiento (o chunks). No obstante, para que estos empaquetamientos se vuelvan esquemas, es necesaria su organización jerárquica. Es decir, mediante los esquemas se categorizan los conocimientos, para facilitar su posterior recuperación y aplicación en tareas particulares (Shaffer, Doube & Tuovinen, 2003).

Otro concepto que resulta necesario delimitar en la TCC es la «carga cognitiva», que hace referencia a la «cantidad total de actividad mental procesada conscientemente en un momento dado cuando un sujeto está

resolviendo una tarea (Paas *et al.*, 2003 en Andrade-Lotero (2012, p. 79). Se distinguen tres tipos: a) carga cognitiva intrínseca, es decir, es inherente a la propia tarea y depende del nivel de pericia del aprendiz; b) carga cognitiva extrínseca, que hace referencia a aquellos elementos irrelevantes que entorpecen la MT; y c) carga cognitiva relevante, que se encarga de construir el aprendizaje a partir de «procesos cognitivos adecuados, como las abstracciones y las elaboraciones» (Andrade-Lotero (2012, p. 80). Será necesario que el docente mida la carga cognitiva para determinar la carga cognitiva necesaria para desarrollar una determinada tarea y llevar a cabo un diseño metodológico de enseñanza apropiado.

Tomando como base la TCC, los estudios de Meyer (2001, 2003) centran la atención en el «efecto multimedia», respaldado por un importante número de investigaciones (Levie & Lentz, 1982; van Dijk & Kintsch, 1983; Gyselinck & Tardieu, 1999) que evidencian una mejora notable en el aprendizaje cuando se presentan imágenes asociadas a contenidos textuales. Partiendo de una concepción multimodal en la que tiene en cuenta un doble sistema de representación verbal y no-verbal, el autor afirma que gracias al uso de recursos multimedia es posible estimular el procesamiento de la información a través de más de un canal sensorial, que será integrado posteriormente en una representación semántica discursiva única, de manera que se construyen representaciones referenciales a partir de distintas fuentes sensoriales. De esta forma, surge la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (TCAM) en la que se propone un modelo cognitivo que se asienta sobre las siguientes bases:

> el procesamiento multimedia se inicia con representaciones externas en formato de palabras e imágenes. Luego de estimular los sentidos, estas representaciones externas se codifican y almacenan muy brevemente en la Memoria Sensorial (MS). La MS permite retener temporariamente la información, que es representada en forma de imagen sensorial visual en el caso de las imágenes externas (representaciones pictóricas y palabras escritas) y en forma de imagen sensorial acústica en el caso de las palabras oídas y otros sonidos. A partir de este breve almacenamiento, el procesamiento continúa en la Memoria de Trabajo (MT). Como espacio mental de manipulación activa de la información, la MT recibe las representaciones basadas en modalidad a las que se esté atendiendo en un cierto momento y las organiza como representaciones o modelos verbales, en el caso de información lingüística, y representaciones o

> modelos pictóricos, en el caso de información en formato pictórico. Durante la organización, las representaciones verbales pueden activar representaciones no-verbales por asociación y viceversa. Finalmente, los modelos verbal y pictórico son integrados, también en el espacio de la MT, lo cual supone establecer conexiones entre ellos pero también con conocimiento previo almacenado en la MLP, que deberá ser activado para su integración. Este último proceso, la integración, supone la construcción de relaciones entre los modelos verbal y pictórico gracias al establecimiento de correspondencias semánticas (un mapeo mental) de los nodos y relaciones que ambos presentan (Baux et at., 2015, p. 407).

Una vez planteado el marco teórico conceptual de nuestro estudio, procedemos a presentar la propuesta metodológica.

3.2 Propuesta metodológica

En la ejecución de esta metodología didáctica, se siguieron los siguientes pasos:

***TABLA 1**. Esquema de la propuesta metodológica.*

Identificar las necesidades de aprendizaje del estudiantado
Determinar la fundamentación teórica y didáctica
Aplicar los conceptos teórico-didácticos a nuestra propuesta
Esbozar un plan de trabajo
Poner en práctica el plan de trabajo en el aula
Analizar y valorar los resultados

Fuente: elaboración propia

En la concepción de nuestra propuesta, se planteó, en primer lugar, cuáles eran las necesidades concretas de los educandos a la hora de abordar una traducción especializada en el ámbito médico. Para ello, era necesario evaluar el nivel de compresión del lenguaje científico en un texto especializado del estudiantado en ambas asignaturas (Traducción Científico-Técnica y Traducción Biosanitaria). Se les hizo entrega de un artículo científico de nivel medio-bajo que versaba sobre las arritmias cardíacas redactado en español, y se invitó a que realizarán un resumen con sus propias palabras. La gran mayoría de los asistentes al aula no fue capaz de completar dicha tarea, alegando que no contaban con los conocimientos básicos para interpretar correctamente la información y que,

especialmente, encontraban dificultades interpretativas en la terminología. Como apunta Sánchez Ramos (2013), uno de los aspectos determinantes en la adquisición de la competencia léxica traductora, es el conocimiento de aspectos pragmáticos, contextuales y documentales. Por consiguiente, nuestra propuesta didáctica

Así, se determinó que, si el estudiante no era capaz de comprender un texto especializado en medicina en español, tampoco podría realizar una correcta interpretación de un texto redactado en otra lengua que versara sobre la misma temática, ni mucho menos traducirlo a su lengua meta. Por consiguiente, el aspecto en el que debíamos focalizar nuestra atención era en la comprensión de dicho lenguaje científico, más particularmente, las unidades léxicas transmisoras del conocimiento especializado (Cabré, 2004).

El siguiente paso fue la identificación de los aspectos teórico-didácticos sobre los que deseábamos fundamentar nuestra propuesta. De tal manera que, partimos de la presunción de que el proceso de interpretación de determinados conceptos de alto nivel de especialización resulta complicado por parte de nuestros educandos por contar con un bajo nivel de destreza en la materia. A nuestro parecer, y a la luz de lo expuesto en el apartado anterior, convenimos pertinente la inclusión de elementos multimodales en el proceso de enseñanza de dichos conceptos.

En el diseño de nuestra metodología aplicamos los principios de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, en su relación directa con la Teoría de la Carga Cognitiva. Siguiendo a Baux *et al*. (2015), el primer paso debe partir de la estimulación externa, por lo que la inclusión de recursos multimedia y multimodales en el proceso de enseñanza de nuevos conceptos activaría la memoria sensorial de los dicentes, implicando canales de entrada de información diferentes a los puramente textuales y estableciendo una conexión entre las representaciones verbales y no verbales. En consecuencia, dichas representaciones pasarían por un proceso de codificación y almacenamiento en la memoria sensorial durante un periodo de tiempo determinado, hasta llegar a la MT, en la que dichas representaciones se organizan como modelos verbales o pictóricos. Posteriormente, estos conceptos se integran con el conocimiento previo del usuario, se procesan y se conforman las correspondencias semánticas

que establecen determinadas relaciones entre sí. Si bien resulta complicado determinar la asimilación del mensaje organizado con los conocimientos previos y configurar una interconexión entre sí, de acuerdo con el estudio empírico llevado a cabo por Baux *et al*. (2015), los autores determinan que es necesario potenciar y activar el recuerdo de los contenidos por parte del docente.

Andrade-Lotero (2012, p. 75) alega que los educadores deberán seleccionar aquellos medios electrónicos que «mejor se acomoden a los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes», siendo estos responsables de adecuar los contenidos y hacer un uso adecuado de los recursos multimedia a su alcance, puesto que no todos son idóneos para la tarea requerida, y, al mismo tiempo, garantizar que se lleve a cabo un adecuado procesamiento de la información en la mente del docente. Por su parte, Merzero *et al.* (2018, p. 56), matizan lo siguiente:

> Según Gullaer *et al.* (2006), las imágenes aportadas tienen que coincidir con el grado de experiencia y capacidad técnica del estudiante y deben tener una progresión pareja a la del desarrollo mecánico de los músculos: comenzando por imágenes de percepción fácil y terminando con imágenes de percepción más abstracta.

A partir de estas valoraciones nocionales, procedimos a aplicar dichos conceptos a nuestra propuesta, se procedió a la selección del material multimodal que se consideró idóneo para garantizar la comprensión de la terminología con mayor carga conceptual, una vez extraída del texto de forma manual. Tras el reconocimiento del campo léxico, se decidió orientar la atención en conocer la anatomía y el funcionamiento del corazón, habida cuenta de que se trata del órgano principalmente implicado en este tipo de trastornos. En la elección del tipo de recurso, se fijaron como criterios clave:

- Material audiovisual en ambos idiomas de trabajo procedente de fuentes especializadas disponibles en línea, junto con la inclusión de fotografías e información oral explicativa que acompañara a la visualización en ambos idiomas de trabajo. El vídeo seleccionado debe explicar el funcionamiento completo del órgano u órganos implicados.

- Nivel de comprensión medio-bajo en ambos idiomas de trabajo.
- Material visual sobre la anatomía del órgano en cuestión, elaborado por profesionales médicos, en el que se identificaran de forma clara las estructuras en las diferentes disecciones en ambos idiomas de trabajo.

Seleccionados dos vídeos (uno para cada idioma) y localizados dos atlas de anatomía del cuerpo humano (uno para cada idioma) que cumplieran los parámetros anteriores, se procedió a esbozar el plan de trabajo.

Como apunta Sánchez Ramos (2013), uno de los aspectos determinantes en la adquisición de la competencia léxica traductora, es el conocimiento de aspectos pragmáticos, contextuales y documentales. Centramos el foco de nuestra atención en el último aspecto y planteamos el siguiente esquema:

***TABLA 1**. Esquema del plan de trabajo.*

Lectura de un texto de nivel de especialización medio en clase e identificación de la temática, ámbito de especialidad y terminología, así como el/los elemento/s anatómico/s implicado/s.
Visualización en clase del material audiovisual en ambos idiomas.
Resolución y explicación de las dudas de los estudiantes.
Identificación de las partes de dicho órgano en un atlas de anatomía en ambos idiomas.
Resolución y explicación de las dudas de los estudiantes.
Resumen de elaboración propia por parte del estudiante de los conocimientos adquiridos.
Corrección y reflexión en el aula de lo comprendido y aprendido.

Fuente: elaboración propia

En el siguiente apartado llevaremos a cabo una validación empírica de la aplicación de dicho pan de trabajo en el aula.

4. RESULTADOS

En ambas asignaturas se desarrolló la misma metodología con el fin de contar con una muestra más amplia y comparar resultados.

Ateniéndonos a los pasos descritos en la Tabla 1, se procedió a la lectura en clase de un fragmento del texto seleccionado para su traducción al español: un artículo extraído de la editorial científica Elsevier, titulado « *Fibrillation atriale : le plus fréquent des troubles du rythmeAtrial fibrillation: the most common arrhythmial*», de la revista académica francesa de medicina *Presse Médicale* redactado originalmente en francés. Se debatió en clase acerca de la rama de la medicina en la que se podría enmarcar dicho texto, concluyendo que pertenecía a la cardiología. A continuación, los estudiantes realizaron de forma individual una extracción terminológica manual de los conceptos relacionados con la cardiología presentes en el artículo. El docente preguntó a algunos alumnos acerca del significado de algunos conceptos, así como su ubicación anatómica, resultando que gran parte de los dicentes no fueron capaces de acometer ninguna de las dos tareas.

Con el propósito de que el alumnado adquiera una dimensión global del contenido especializado del texto y conseguir un acercamiento visual y conceptual de la terminología, se visualizó en clase un vídeo en francés extraído de Icardio, un sitio web de información y divulgación de la cardiología que cuenta con un canal en Youtube, plataforma desde la que se extrajo el vídeo titulado «*Anatomie du coeur*». Como el propio título indica, este material audiovisual explica de forma didáctica y sencilla el funcionamiento del corazón, la topografía, disposición y relación de las partes de dicho órgano. De esta forma, se genera en la mente del alumno un doble estímulo visual-oral, permitiendo además que se familiarice con el vocablo especializado en la lengua origen, activando varias regiones cerebrales, distintas a las que lo harán cuando se visualice el material en la lengua materna. Seguidamente, se visualizó un vídeo titulado «Anatomía del corazón», perteneciente al sitio web Nucleus, que cuenta con un canal de Youtube denominado Nucleus Health Videos, en el que pone a disposición de los usuarios recursos audiovisuales didácticos en español americano. En esta segunda visualización, el estudiante ya conocía la terminología así su ubicación anatómica, de manera que reforzó la asimilación de la información, de un modo más sólido, por tratarse de su lengua materna. De esta forma, se consigue una interrelación entre los mismos conocimientos adquiridos, pero en lenguas distintas,

creando una activación de la MT y una intensificación del esquema mental previamente concebido. Así, se relaciona la MT con la memoria a largo plazo, activando el búfer episódico y conectando el bucle fonológico y la agenda visoespacial, mediante el empleo de material visual y sonoro al mismo tiempo.

Después, el docente reservó unos minutos a la resolución de dudas y, en aquellos casos en los que fue necesario, exponer nuevamente los conceptos.

La cuarta fase comprendió un modo de presentación de la información exclusivamente visual. Se trabajó con los alumnos la terminología relativa al corazón mediante visiones anatómicas y diseccioes tridimensionales a partir de ilustraciones obtenidas de dos atlas de anatomía: en francés, utilizamos el *Atlas d'anatomie humaine* de Martin Vigué y Fernand Vicari (2004), y en español, el libro Anatomía humana de Juan A. García Porrero y Juan M. Hurle (2020). Así pues, se trabajan las representaciones cognitivas anteriormente identificadas en el material audiovisual, pero en este caso empleando únicamente un canal de entrada: el visual. La información visual-espacial se presenta de forma estructurada y esquemática contribuyendo a crear abstracciones y construcciones mentales que contribuyen al desempeño de la MT. En esta actividad, se reduce la carga cognitiva intrínseca y se incrementa la carga cognitiva relevante, de manera que el mantenimiento de la atención, la recuperación de la información y su automatización (Shaffer, Doube & Tuovinen, 2003), sin sobrecargar demasiado la memoria de trabajo.

De nuevo, tras exponer y trabajar con el material multimodal, se dedicaron unos minutos a atender las preguntas planteadas por los estudiantes.

Por último, con miras a verificar la correcta asimilación del contenido por parte de los dicentes, y valorar la efectividad de la metodología didáctica, se les asignó una tarea de clase que consistió en la elaboración de un resumen en el que explicaran con sus propias palabras los conocimientos adquiridos, pudiendo consultar nuevamente tanto el material audiovisual como visual. Se completó el plan de trabajo con la corrección en clase de los resúmenes, mediante breves exposiciones orales. De

esta forma, se vuelve activar la recuperación y recuerdo de la información aprendida, y así el docente puede remediar algún tipo de incorrección interpretativa del estudiante.

Con arreglo a la propuesta metodológica, la fase final consiste en analizar y evaluar los resultados de manera global. El procedimiento que se llevó a cabo para ello, por considerarse el más práctico, fue la consulta directa con el estudiantado, mediante valoraciones cualitativas a partir de preguntas abiertas que se formularon en el aula. En ambas asignaturas, la totalidad de los dicentes mostraron su satisfacción con los resultados de aprendizaje, afirmando que dicha metodología había contribuido a la asimilación de contenidos, la comprensión de conceptos complejos, la identificación de la terminología a nivel anatómico y había favorecido el entendimiento del texto original en francés para su posterior traducción al español. Gran parte de los alumnos advirtieron, además, haber experimentado una notable mejoría en el afianzamiento de la información, como resultado de una estimulación cerebral, lo que traducían en una mayor capacidad de concentración y retención de la terminología estudiada, así como una mayor fluidez interpretativa de textos de características similares.

6. CONCLUSIONES

Las implicaciones instruccionales derivadas de la aplicación empírica de nuestra propuesta metodológica didáctica nos llevan a concluir con un resultado satisfactorio en lo que respecta a su aplicación en las dos aulas de traducción especializada.

A partir de la aplicación de dicha metodología innovadora, basada en la TCC y la TCAM, se ha logrado atender a las necesidades didácticas identificadas en el aula, brindando al estudiante una base terminológica y teórica sólida para afrontar la tarea traductora de un tipo de texto especializado en el ámbito biosanitario. Su puesta en práctica ha puesto de relieve que la ejecución de una tarea documental basada en material multimodal contribuye a una comprensión óptima de los contenidos y de la terminología presente en el texto en cuestión. La dificultad principal del lenguaje científico estriba en su complejidad interpretativa por la

falta de un conocimiento básico sólido en la materia. Ante la imposibilidad de contar con un dominio experto en Medicina, el traductor se vale de estrategias documentales para saldar dichas carencias, debiendo garantizar en todo momento la correcta interpretación del texto original.

La integración de recursos multimedia y multimodales, bajo el enfoque de la psicología y la neurociencia cognitivas, ha evidenciado que es posible la adquisición de contenidos nuevos de manera sólida a partir de la estimulación sensorial combinando información verbal y no verbal y la consolidación y afianzamiento de los mismos, que resulta ser la tarea más compleja.

Comprender, interpretar y trasladar el mensaje original a otra lengua implica mucho más que conocimientos lingüísticos, culturales o temáticos. Las estrategias documentales resultan imprescindibles en cualquier proceso de traducción y cobran especial protagonismo en este trabajo pues, en definitiva, nuestra propuesta didáctica diseñada para el aula podría aplicarse al ámbito profesional. Habida cuenta de que el traductor que se enfrenta por primera vez a un texto que trate una materia desconocida lo hará desde el mismo punto de partida que el estudiante. Por tanto, nuestro planteamiento podría aplicarse tanto dentro del aula como fuera de ella.

7. REFERENCIAS

ANDRADE-LOTERO, L. A. (2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte [Cognitive load theory, design and multimedia learning: A state of the art]. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 75-92.

BADDELEY, A. Y HITCH, G. (1974). *Working memory*. En G.A. Bower. The Psychology of Learning and Motivation (pp. 47- 89). New York: Academic Press.

BADDELEY, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417–423.

CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. (2004). "La terminología en la traducción especializada." En *Gonzalo García, Consuelo; García Yebra, Valentín. Manual de documentación y terminología para la traducción especializada. Madrid: Arco Libros*, pp. 89-125.

CHAPELLE, C. (2001). Computer applications in second language acquisition. Cambridge: CUP.

ESCUDERO CABARCAS, J. M. Y PINEDA ALHUCEMA, W. F. (2017) Memoria de Trabajo: El modelo multicomponente de Baddeley, otros modelos y su rol en la práctica clínica. En Ruiz Tafur, Patricia, Estudios actuales en psicología: Perspectivas en clínica y salud. Universidad Simón Bolívar.

GYSELINCK, V. Y TARDIEU, H. (1999). The role of illustrations in text comprehension. En H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), The construction of mental representations during reading (pp. 195-218). N. J.: Erlbaum.

KRESS, G.Y VAN LEEUWEN T. (1998). *Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout. Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell.

_____ (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres: Edgard Arnold.

LEVIE, W. H. Y LENTZ, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. Educational Communication and Technolog y Journal, 30, 195-232.

MAYER, R. (1997). Learners as information processes: legacies and limitations of educational psychologists' second metaphor. Educational Psychology 31 (3-4), 151- 161.

_____ (2001). Multimedia learning. New York: CUP. Mayer, R. (Ed). (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. CUP

_____ (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. CUP.

MARTIN, V., Y VICARI, F. (2004). Atlas d'anatomie humaine. Éditions DésIris.

MERZERO, A., LAUCIRICA, A. Y ORDOÑANA, J. A. (2018). La imagen visual como herramienta docente en el aula de canto. Psychology, Society & Education, 10(1), 55-78.

PAAS, F., RENKL, A. Y SWELLER, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist* 38.1.

PORRERO, J. A. GARCÍA, Y HURLE, J. M. (2020) *Anatomía humana*. Editorial Médica Panamericana.

SAUX, G. BURIN, D. Y IRRAZABAL, N. (2015) Uso estratégico de representaciones pictóricas en un texto de ciencias con un detalle seductor en lectores con bajo conocimiento previo." *Revista signos* 48.89 (2015): 400-424.

SWELLER, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction* 4.4, pp. 295-312.

SCHNOTZ, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. En Mayer, R.(Ed), The Cambridge handbook of multimedia learning (49-70). New York: CUP.

VAN DIJK, T. A. Y KINTSCH, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Nueva York: Academic Press

WARSCHAUER, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos y C. Brown (Eds.), New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

EL LÉXICO ENOTURÍSTICO Y SU ADQUISICIÓN A PARTIR DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA DE FLE

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El turismo es un sector de innegable importancia económica para numerosos países, entre los que se encuentra España. En 2019, antes de la pandemia de COVID-19, nuestro país recibió, 83,7 millones de turistas internacionales, de acuerdo con la Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). No obstante, y como veremos a continuación, la emergencia sanitaria desencadenada por la pandemia ha afectado gravemente al sector entre 2020 y 2021, un periodo temporal caracterizado por los confinamientos domiciliarios a los que parte de la población se ha visto sometida, las restricciones de movilidad nacional e internacional, el cierre de monumentos, de establecimientos de ocio y no esenciales, etc. Todo ello ha hecho que, en 2020, España recibiera 19 millones de turistas frente a los 83,5 millones del año anterior (INE, 2021) y 31,12 millones en 2021 (INE, 2022). En 2022, sin embargo, la situación ha comenzado a dar signos de clara mejoría, particularmente tras la apertura de fronteras y el fin del uso obligatorio de mascarillas en espacios públicos y del pasaporte COVID. De hecho, de enero a julio de 2022 llegaron a España 39,274 millones de turistas (INE, 2022), eso sí, nueve millones menos que los 48,06 millones que se registraron en el mismo periodo de 2019 (INE, 2019); sin embargo, es una cifra que ya supera, con creces, los datos anuales de 2020 y 2021.

En este sentido, las empresas y municipios, conocedores del potencial turístico de España, han tratado de conjugar el turismo con su gastronomía, tradiciones o paisaje natural, dando lugar a diversas modalidades

de turismo, como el agroturismo, el ecoturismo, el turismo religioso o el turismo gastronómico. Fruto de ello es el enoturismo, el cual se define, de acuerdo con Vinetur (2015), como:

> [...] aquel tipo de turismo dedicado a potenciar y gestionar la riqueza vitivinícola de una determinada zona. Está directamente relacionado con otros tipos de turismo, como el turismo gastronómico, cultural y de la salud-belleza. Los turistas conocen cada zona vitivinícola, las bodegas y el atractivo proceso de elaboración del vino a través de la degustación de sus vinos y la visita a bodegas y viñedos. En estas visitas además de conocer en primera persona la arquitectura de las bodegas, y el entorno natural, los turistas aprenden de primera mano el proceso de elaboración del vino, desde la recogida de la uva hasta su embotellamiento.

No debemos olvidar que España es uno de los principales productores de vino de Europa y del mundo. Según los datos de la Federación Española del Vino (2022), nuestro país es el primer viñedo del mundo, con 941 086 hectáreas (el 13% del total mundial) y el tercer productor mundial de vino, con una producción media de vino de 40 millones de hectolitros. Además, su especial relevancia para la economía regional y nacional ha motivado la protección de los caldos producidos en las diversas regiones productoras, mediante 97 denominaciones de origen protegidas (2 Denominaciones de Origen Calificadas; 20 Vinos de Pago; 8 Vinos de Calidad, 42 indicaciones geográficas protegidas, todas ellas de Vinos de la Tierra) (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2020).

Por todo ello, hemos decidido realizar una innovación en el aula de Francés Turístico de la Universidad de Córdoba mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, para así acercar a los estudiantes una realidad de su provincia, donde se encuentra la DOP Montilla-Moriles, y prepararlos para su futura inserción laboral en un ámbito cada vez más demandado.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con esta contribución, como ya hemos señalado, presentaremos los resultados obtenidos durante una innovación desarrollada en el aula de francés del Grado de Turismo. Para ello, nos hemos basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en el enfoque por tareas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los resultados obtenidos dan cuenta del gran interés demostrado por nuestros

estudiantes y de las competencias desarrolladas a lo largo de las diferentes sesiones que constituyeron la actividad.

3. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) Y SU UTILIDAD EN EL AULA

A lo largo de las décadas, los enfoques para la enseñanza-aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras han ido evolucionando y adaptándose a la realidad del siglo XXI. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (2002) es claro:

> Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. [...] (p. 9).

Así pues, de acuerdo con el MCERL (2002):

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (p. 9).

En este sentido, es imprescindible señalar que el MCERL, a diferencia de otros enfoques y metodologías anteriores, ya no concibe el hablante nativo como un ideal que alcanzar. El nivel C2, por tanto, "no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes" (MCERL, 2002, p. 39).

Además, el MCERL (2002, p. 9-10) propone una serie de términos como aquel de *tarea,* como hemos visto anteriormente. De esta manera, para sus autores (2002):

> Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico [...]. Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada [...]. Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir. La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas [...] (p. 155).

En este contexto, encontramos el Aprendizaje Basado en Proyectos. Se trata, de acuerdo con la Universidad Europea (2021), de un método pedagógico que permite que los estudiantes participen y aprendan los contenidos curriculares. Así pues, los estudiantes deberán resolver o responder a una pregunta-desafío planteada por el docente, basada en una situación real y próxima a los estudiantes, mediante el aprendizaje colaborativo con otros discentes y de forma autónoma mediante diversas tareas de aprendizaje (Universidad Europea, 2021).

En este sentido, según Lafuente Martínez (2021), el ABP da mejores resultados en cuanto al rendimiento académico en las áreas lingüísticas y humanísticas y su potencial se ha constatado en la satisfacción del estudiantado y en el aprendizaje de contenidos.

Lafuente Martínez (2021) señala, además, que:

- La experiencia de ABP dan mejor resultado cuando son intensivas, pero ocasionales.
- Es un complemento a la labor del docente, pero no un sustituto.
- Es necesaria una formación específica del profesorado.
- Requiere de un liderazgo a nivel de centro para facilitar el trabajo conjunto y la colaboración entre el profesorado.

Para la Universidad Europea (2021), el ABP cuenta con las siguientes características:

- Da la posibilidad de un enfoque pluridisciplinar.
- Se otorga un papel activo al estudiante.
- Propone una metodología inclusiva, pues permite identificar los distintos ritmos de aprendizaje y elaborar actividades que abarquen diferentes grados de complejidad.
- Es entretenido y dinámico para los estudiantes.
- Posee continuidad.
- Permite el desarrollo de técnicas alternativas de evaluación.

Así pues, nos encontramos ante una metodología activa e inclusiva que genera interés en el estudiantado, al mismo tiempo que permite salir de la monotonía de las clases en las que el estudiante es un agente pasivo.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL DISCURSO ENOTURÍSTICO

Vistas estas cuestiones en torno al enfoque que vamos a utilizar en nuestra unidad, creemos importante presentar las características más destacables del discurso enoturístico en tanto que discurso híbrido. Cabré i Castellví (1993, p. 139) define el concepto de lenguas de especialidad como aquellos "subconjuntos del lenguaje general caracterizados

pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación", aunque, posteriormente, matiza (2006) que:

> Desde este punto de vista, los lenguajes de especialidad o lenguajes especializados son registros funcionales caracterizados por una temática específica «tratada de determinada manera», o mejor aún, conceptualizada de forma específica. Y todo ello producido en situaciones de comunicación en las que el emisor o los emisores son específicos (personas que han adquirido conscientemente un conocimiento especializado, fundamentalmente los especialistas de una determinada materia), el tipo de situación también lo es (fundamentalmente profesional y siempre dentro de un nivel de formalidad, aunque esta formalidad admita grados distintos) y con una función comunicativa básica, la informativa. Todo ello sin menoscabo de que cada producción use estrategias discursivas distintas.

Asimismo, Cabré (1993, p. 139) señala que: 1) las temáticas especializadas son objeto de un aprendizaje especializado; 2) estos conocimientos son propios de los especialistas; 3) el ámbito de la situación comunicativa especializada es formal y está regulado por criterios científicos o profesionales y 4) las lenguas de especialidad, al ser subconjuntos del lenguaje, presentan una serie de características de tipo lingüístico y textual.

En lo que al discurso vitivinícola se refiere, en términos generales, su consideración en cuanto que lengua de especialidad ha sido compleja, pues, como indica Ibáñez Rodríguez (2017, p. 19), "la lengua de la vid y del vino se había abordado en el paso desde la dialectología y no es hasta fechas más recientes cuando se ha comenzado a estudiar como lenguas de especialidad". Así pues y partiendo de los postulados de la Terminología, Ibáñez Rodríguez (2017, p. 21) define esta lengua de especialidad como la "expresión y portadora del saber vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros, agrónomos, catadores, sumilleres, etc.) y entre estos y el público no especializado". Para este autor (2017, p. 21), nos encontramos ante un discurso histórico, especialmente en el ámbito mediterráneo y muy ligado al surgimiento de la enología en Francia, donde, durante el siglo de las luces, se editaron numerosos libros sobre el cultivo de la vid y el vino (2017, p. 22). Asimismo, la variación diatópica es un rasgo característico de este discurso (2017, p. 24), por la

tradición vitivinícola de cada región. En este discurso conviven al mismo tiempo formas populares y cultas, junto con una abundante cantidad de galicismos (Ibáñez, 2017, p. 24).

En estudios previos (Luque Janodet, 2017, 2019), constatamos asimismo que el discurso del vino se caracterizaba por la presencia de numerosas palabras culturales o culturemas, los cuales han sido definidos por Molina Martínez (2001, p. 89) como un "[...] elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta". En este sentido, en el ámbito vitivinícola andaluz, destacamos los términos *pasera* (esencial para la elaboración del vino Pedro Ximénez), a los que podemos añadir otros como las *criaderas* y la *solera*, necesarias para la elaboración de los vinos de diversas zonas como Jerez o Montilla-Moriles, o el *albero*, la tierra sobre las que se colocan las soleras y criaderas.

En lo concerniente al enoturismo, debemos, en primer lugar, tratar de definirlo. Ibáñez Rodríguez (2017) señala que:

> El turismo del vino o el enoturismo está dedicado a potenciar las visitas en las regiones y comarcas vitivinícolas. Este tipo de turismo no solamente se limita al vino, sino que combina diferentes elementos tales como el paisaje, tradición, cultura, historia, arte y salud, entre otros (p. 38).

Wiesenthal (2011), en su obra lexicográfica en torno al discurso del vino, define el enoturismo como aquella:

> Actividad recreativa y cultural que consiste en viajar por las diferentes zonas vinícolas, recorriendo viñedos y bodegas, identificando las variedades y los pagos, observando las formas de cultivo, catando y comprando los vinos en la propia casa elaboradora y visitando las riquezas artísticas de cada comarca. Normalmente el enoturismo va acompañado del conocimiento de las especialidades gastronómicas de las regiones vinícolas. Esta práctica puede sr aún más interesante cuando se hace coincidir el viaje con ciertas festividades locales de la vendimia o relacionadas con la cultura del vino (p. 365).

En lo que respecta al discurso y a los textos enoturísticos, consideramos que estos son híbridos por su temática, como también señaló Ibáñez Rodríguez (2017, p. 38), pues, de acuerdo con Cabrerizo (2016, p. 110), el

discurso enoturístico es el resultado de la confluencia de dos lenguas de especialidad diferentes: el discurso turístico y el discurso vitivinícola. Sin embargo, son pocos los estudios que ahondan en su caracterización, algo que no ocurre en otros ámbitos, como el médico, donde la abundante literatura científica ha puesto de manifiesto y ha caracterizado los diferentes textos médico-jurídicos existentes (especialmente en la combinación inglés-español). En cualquier caso, estos textos enoturísticos, y, de forma más general, aquellos textos y géneros agroturísticos, se acogen perfectamente a la segunda acepción de la definición de géneros híbridos propuesta por Cobos López (2021, p. 75), donde se incluyen:

> a) como elementos textuales, términos o convenciones de género, propias de otra cultura que se transmiten en la traducción, o b) como elementos textuales, términos o convenciones de género, propias de la convergencia de ramas de conocimiento distintas en un único texto (p. 75).

En este sentido, los estudios de Pascual Cabrerizo (2016, p. 122) han identificado varios rasgos generales de los textos enoturísticos, como:

1. Sintaxis irregular.
2. Uso predominante del modo indicativo.
3. Uso de formas personales e impersonales.
4. A diferencia de las lenguas de especialidad, el discurso enoturístico no evita la sinonimia ni el uso de tropos.
5. Confluencia de términos del ámbito turístico y vitivinícola.
6. Uso de códigos no verbales.

En lo que respecta a los campos semánticos que conviven en este discurso, en Luque Janodet (2018) realizamos un estudio preliminar a partir de un corpus textual *ad hoc* que arrojó la existencia y convivencia de:

1. Términos vitivinícolas (*cave*, *grain de raisin, vigne, vigneron, vignoble, vigne*).
2. Términos de la cata de vino (*fin, frais, fruité, fumé, sec*...).
3. Términos de la geología (*coteau, marnes, rive, sol calcaire, sol siliceux*...).
4. Términos del sector turístico (*hébergement, musée, produit touristique*...).
5. Términos híbridos enoturísticos (*centre oenotouristique, Label* "*Vignoble et Découvertes*").

Así pues, nos encontramos ante un ámbito complejo y de fronteras muy difusas al estar enmarcado entre dos sectores bien diferenciados. Sin embargo, las características del discurso promocional enoturístico poseen, a nuestro parecer, un especial interés para nuestro alumnado por los retos que presenta.

5. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA DE FLE A PARTIR DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS

La literatura científica en torno a adquisición y la enseñanza de la lengua francesa como lengua extranjera es abundante. Encontramos interesantes propuestas centradas en el uso de documentos auténticos en el aula, como aquellas de Pérez González (2011), además de otros estudios en torno a la inclusión en el aula universitaria de la telecolaboración o *etwinning* para la enseñanza de la traducción literaria (Gómez Campos, 2021) o el uso de podcasts colaborativos para el desarrollo de las destrezas orales (Cuevas Montero, 2021). El uso de textos agroturísticos y enoturísticos en el aula también ha centrado varias de nuestras publicaciones (*vid*. Luque Janodet, 2018) y de Montes Sánchez (2019).

Al encontrarnos ante un discurso híbrido, formado a partir de dos lenguas de especialidad, debemos recordar, como señala el Centro Virtual Cervantes (n. d.) que:

> La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (n. d), la didáctica de las lenguas para fines específicos surge a finales de los años 60 tras la aparición del enfoque comunicativo. De esta manera,

> La enseñanza de la lengua con propósitos específicos es, por lo tanto, una enseñanza dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente: la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. El programa de un curso de español para fines específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas (Centro Virtual Cervantes, n.d.).

Así pues, para el Centro Virtual Cervantes (n. d.), las situaciones de aprendizaje se pueden dar en dos tipos: aquellas que tienen lugar en contextos institucionales y aquellas que se desarrollan fuera de contextos institucionales. Además, para el CVC (n. d.), el estudio de la lengua se plantea a partir de géneros discursivos, orales o escritos, propios del ámbito estudiado mediante documentos auténticos.

En ello coincide con Ibáñez Rodríguez (2017) cuando afirma que:

> Los textos del vino (científicos, técnicos, culturales, turísticos, publicitarios, de divulgación, etc.) constituyen un material didáctico de interés para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de especialidad y de la traducción especializada. Ofrecen una rica terminología, una interesante tipología textual y situaciones comunicativas diversas. Son realmente provechosos en ciertas combinaciones de lenguas en particular en las que intervienen el francés, el español, el italiano y el portugués; las lenguas del ámbito mediterráneo. Estas lenguas son muy ricas en terminología y fraseología vitivinícola, ya que sus correspondientes países cuentan con una importante tradición en este sector (p. 45).

En este contexto, hemos desarrollado, como ya hemos señalado en páginas anteriores, una serie de actividades con las que acercar este sector a nuestros estudiantes de francés turístico. La enseñanza de esta segunda

lengua extranjera en el Grado en Turismo en la Universidad de Córdoba se estructura de la siguiente manera:

- Francés I. Es una asignatura obligatoria e impartida en el segundo cuatrimestre (de febrero a mayo) del segundo curso. Se utiliza el manual *Tourisme.com*, de Corbeau, Dubois y Penfornis. El nivel del libro de clase y de la asignatura en general es el A2 del MCERL

- Francés II. Es la continuación de Francés I. Se sigue utilizando el mismo manual y se amplían los conocimientos gramaticales, pragmáticos, morfosintácticos y léxicos vistos en la asignatura anterior. Su impartición es, al igual que Francés I, en el segundo cuatrimestre de tercer curso.

- Francés III, por el contrario, es una asignatura optativa. También se imparte en el segundo cuatrimestre, de cuarto curso en este caso. En el curso 2020/2021 introdujimos como manual de clase *Le français en contexte: Tourisme,* de nivel A2. Sin embargo, la asignatura, al contar con menos estudiantes, es mucho más flexible y permite revisar aquellos contenidos que presenten dudas, realizar actividades con metodologías activas y, al mismo tiempo, trabajar las competencias lingüísticas y ampliar los conocimientos gramaticales de los estudiantes.

La actividad, en concreto, se desarrolló en Francés II y está adaptada a una modalidad 100% presencial. Sin embargo, consideramos perfectamente factible emplearla en contextos de semipresencialidad o de clases virtuales, especialmente si consideramos la digitalización a la que hemos asistido en estos últimos años y la gran cantidad de recursos (foros, cuestionarios, buzones, etc.) que ofrecen los campus virtuales.

Asimismo, debemos señalar que la innovación desarrollada se basa de las unidades 5 y 6 del manual de clase *Tourisme.com* de Corbeau, Dubois y Penfornis (2013). De esta manera, presentamos una serie una serie de actividades que deben desarrollar como trabajadores del sector turístico para fomentar el enoturismo en la provincia de Córdoba y captar nuevos visitantes francófonos.

De esta manera, en primer lugar, proponemos realizar un acercamiento al sector vitivinícola de la Comunidad Autónoma, Andalucía en nuestro caso, donde encontramos denominaciones de origen de gran tradición y renombre como Jerez, Manzanilla de Sanlúcar y Montilla-Moriles. También es posible, en función del tiempo y de la planificación del docente, presentar el sector en Francia y utilizar documentos auténticos (reportajes con adaptaciones por parte del docente, noticias en prensa, páginas web, etc.) para realizar ejercicios de comprensión escrita y de vocabulario.

Posteriormente, proponemos a los estudiantes la creación de un circuito enoturístico en la provincia de Córdoba, en el que deben incluir varias de las localidades que engloban la DOP Montilla-Moriles (Aguilar de la Frontera, Baena, Cabra, Castro del Río, Espejo, Fernán Núñez, La Rambla, Lucena, Montemayor y Santaella, según el Pliego de Condiciones de la Denominación) y una visita a Córdoba capital de un día. Tras esto, se puede proponer a los estudiantes que creen un cartel publicitario donde se anuncie la denominación de origen y el circuito, de cara a que sean enviados a distintas agencias de viaje y para que sean expuestos en ferias internacionales de turismo. Como se puede observar, de esta manera logramos que los estudiantes trabajen con las TIC al mismo tiempo que practican la lengua extranjera.

Hecho esto, podemos proponer a los estudiantes que simulen trabajar en una agencia de viajes francófona y promocionen la ruta que les ha llegado desde Córdoba. Puede hacerse tanto en forma de monólogo, como de diálogo con otro compañero, que podría ser el turista interesado, siempre con un tiempo de preparación previa.

Debemos considerar que estas ideas pueden verse apoyadas con documentos auténticos que aporte el docente, así como vídeos disponibles en plataformas audiovisuales para que los estudiantes puedan inspirarse (e, incluso, se pueden realizar actividades de comprensión oral en función del vídeo y del nivel de la clase). Cabe señalar, asimismo, que, tras la pandemia, muchas bodegas han propuesto visitas virtuales a sus bodegas, por lo que estos circuitos pertenecientes al enoturismo digital son también un buen recurso para los estudiantes.

Cabe señalar, del mismo modo, la existencia de obras de especial interés relacionadas con nuestra actividad, como *Guide oenologie et gastronomie* que acompaña al libro *Hôtellerie-restauration.com* y de las que nos podríamos servir.

La temporalización de la actividad es algo que el docente deberá planificar en función del temario que impartir y del nivel del grupo-clase, pero sí consideramos necesario dejar, al menos 2 horas semanales durante 3 semanas para que los alumnos puedan realizar en clase, ya sea de manera individual o colaborativa, las tareas propuestas, contando con la asistencia del docente para resolver dudas.

En términos generales, los estudiantes han mostrado un alto grado de implicación. Ello obedece al uso de una metodología activa con la que han sido protagonistas de su propio aprendizaje. Durante las sesiones, los estudiantes han trabajado la comprensión y la producción oral y escrita, han adquirido vocabulario especializado del ámbito vitivinícola y se han acercado a una realidad de la provincia de Córdoba y que cuenta con un gran potencial en España.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto el interés que generan las metodologías activas, como el ABP y el aprendizaje por tareas en nuestros estudiantes. De esta manera, se han podido poner en práctica los conocimientos léxicos, gramaticales, morfosintácticos, estilísticos y pragmáticos adquiridos en su formación académica. Asimismo, han entrado en contacto con una lengua de especialidad, como es el discurso vitivinícola, tanto español como francés.

7. REFERENCIAS

Cabré i Castellví, M. T. (1993). La terminología. Teoría metodología, aplicaciones. Editorial Antártida/Empúries.

Cabré i Castellví, M. T. (2006). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. En Gómez de Enterría Sánchez, J. (Ed.), Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado: homenaje a Amelia de IRazazábal. Instituto Cervantes. https://bit.ly/3RhrRu9

Centro Virtual Cervantes (n. d.): Enseñanza de la lengua para fines específicos. https://bit.ly/3xjtY8T

Cobos López, I. (2021). Hacia una revisión del concepto de género híbrido y propuesta de clasificación de los géneros agrojurídicos. Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, 23, 69-89. https://doi.org/10.24197/her.23.2021.69-89

Consejo de Europa & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. https://bit.ly/3Rl54gU

Corbeau, S., Dubois, C. & Penfornis, J. L. (2013). Tourisme.com. Français professionnel. Clé International.

Corbeau, S., Dubois, C., Penfornis, J. L. & Semichon L. (2013). Hôtellerie-restauration.com. Clé International.

Cuevas Montero, R. (2021). Desarrollo e integración de las destrezas orales en la educación a distancia a través de podcasts colaborativos. En Martín Párraga, J. & Garrido Anguita, J. M. (Eds.), De Platón al "Homo Tecnologicus": Las humanidades en el siglo XXI (75-82). Tirant lo Blanch.

Denominación de Origen Protegida Montilla-Moriles (n. d.). Pliego de condiciones de la Denominación de Origen "Montilla-Moriles". https://bit.ly/3KLNa4l

Federación Española del Vino (2022). El sector en cifras. https://bit.ly/3BcJ4lX

Gómez Campos, M. (2021). La telecolaboración o "etwinning" para la enseñanza de la traducción literaria. En Martín Párraga, J. & Garrido Anguita, J. M. (Eds.): De Platón al "Homo Tecnologicus": Las humanidades en el siglo XXI (61-66). Tirant lo Blanch.

Guide oenologie et gastronomie. Hôtellerie-restauration.com (n. d.). Clé International.

Ibáñez Rodríguez, M. (2017). La traducción vitivinícola. Un caso particular de traducción especializada. Comares.

Instituto Nacional de Estadística (2 de septiembre de 2019). Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR) Julio 2019. Datos provisionales. España recibe 9,9 millones de turistas internacionales en julio, un 1,3% menos que en el mismo mes de 2018 [Nota de prensa]. https://bit.ly/3KM5wCk

Instituto Nacional de Estadística (3 de febrero de 2020). Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR) Diciembre 2019 y año 2019. Datos provisionales. España recibe 4,3 millones de turistas internacionales en diciembre, un 0,9% menos que en el mismo mes de 2018 En el conjunto de 2019 visitaron España 83,7 millones de turistas, un 1,1% más que el año anterior [Nota de prensa]. https://bit.ly/3Dersob

Instituto Nacional de Estadística (3 de febrero de 2021). Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR) Diciembre 2020 y año 2020. Datos provisionales España recibe 648.669 turistas internacionales en diciembre, un 84,9% menos que en el mismo mes de 2019. En el conjunto de 2020 han visitado España 19,0 millones de turistas, frente a los 83,5 millones de 2019 [Nota de prensa]. https://bit.ly/3CU83IV

Instituto Nacional de Estadística (1 de septiembre de 2022). Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR) Julio 2022. Datos provisionales. España recibe cerca de 9,1 millones de turistas internacionales en julio, un 106,2% más que en el mismo mes de 2021 [Nota de prensa]. https://bit.ly/3AOje3d

Instituto Nacional de Estadística (2 de febrero de 2022). Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR). Diciembre 2021 y año 2021. Datos provisionales. España recibe más de 2,9 millones de turistas internacionales en diciembre, frente a los 648.989 del mismo mes de 2020. Francia es el principal país emisor, con el 18,0% del total. En el conjunto del año 2021 España recibió 31,1 millones de turistas, un 64,4% más que en 2020, si bien está todavía un 62,7% por debajo del de 2019, antes de la pandemia [Nota de prensa]. https://bit.ly/3AM0rWg

Lafuente Martínez, M. (2021). ¿Cómo podemos fomentar de manera efectiva un aprendizaje basado en proyectos? https://bit.ly/3CV0tOb

Laygues, A. & Coll, A. (2014). Le français en contexte : Tourisme. Méthode de français professionnel. Éditions Maison des langues.

Luque Janodet, F. (2017). Estudio y propuesta de traducción de los culturemas en la D.O.P. Montilla-Moriles. Skopos: revista internacional de traducción e interpretación, 8, 101-111. https://bit.ly/3wRrhLp

Luque Janodet, F. (2018). Los textos enoturísticos: Posibilidades de explotación en el aula de traducción y en la adquisición del francés con fines específicos. Estudios franco-alemanes: Revista internacional de traducción y filología, 10, 95-109. https://bit.ly/3q96krt

Luque Janodet, F. (2019). La metáfora conceptual en las lenguas de especialidad: estudio comparativo francés-español del discurso de la cata de vino. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional UCO. https://bit.ly/3CX3sWh

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (31 de mayo de 2020). Listado de Denominaciones de Origen Protegidas e Indicaciones Geográficas Protegidas de Vinos registradas en la Unión Europea. https://bit.ly/3RwwD6y

Molina Martínez, L. (2001). Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. https://bit.ly/2W0hcr6

Montes Sánchez, A. (2019). La importancia de la terminología en el oleoturismo. Análisis contrastivo aplicado a la traducción (español-alemán). Estudios franco-alemanes: Revista internacional de traducción y filología, 11, 97-112. https://bit.ly/3q9y1QP

Pascual Cabrerizo, M. (2016). El texto enoturístico. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. https://bit.ly/3BaNDKn

Pérez González, L. (2011). Traducción de documentos auténticos en la enseñanza del francés para fines específicos. Anales de Filología Francesa, 19, 255-267 https://bit.ly/3qck7O4

Universidad Europea (12 de noviembre de 2021). ¿Qué es el aprendizaje basado en proyectos? https://bit.ly/3RCIHDu

Vinetur (28 de enero de 2015). ¿Qué es el enoturismo? https://bit.ly/3Bbk8YW

Wiesenthal, M. (2011). Gran diccionario del vino. Edhasa.

LA POSEDICIÓN DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS: UNA PROPUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN (ESPAÑOL-FRANCÉS-ALEMÁN)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

ALBA MONTES SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La traducción automática (TA) es una realidad que nos lleva acompañando desde hace décadas. Muchos han sido los intentos por simplificar y automatizar los procesos de traducción, ahorrando así costes y esfuerzo humano. El perfeccionamiento de nuestra tecnología entre finales del siglo XX y comienzos del XXI ha sido, además, clave en su desarrollo. Así pues, con la llegada de los nuevos *softwares* y el empleo de la inteligencia artificial, los textos meta producidos mediante la traducción automática presentan, en numerosas ocasiones, una calidad más que aceptable. Esto no es, sin duda alguna, un secreto para los estudiantes de traducción, quienes tienen al alcance de la mano una herramienta gratuita y eficaz para desarrollar los encargos de clase y que usan con más asiduidad de la deseable. Sin embargo, es cierto que muchos de los estudiantes no han reflexionado en torno a cuestiones tan relevantes —y que les afectarían, dicho sea de paso, en tanto que trabajadores autónomos o en plantilla— como los posibles errores que pudieran existir en el texto meta o las cuestiones relacionadas con la confidencialidad y el secreto profesional que, como futuros profesionales, deberán al cliente y al texto origen.

Considerando estas cuestiones y habida cuenta del interés que la posedición genera en el estudiantado, en la presente contribución propondremos una serie de actividades centradas en la posedición de textos

enoturísticos en el aula de traducción de las lenguas B o C (francés y alemán, en este caso). Esta temática se plantea, asimismo, como un campo poco explorado por parte de la traductología. No obstante, es preciso destacar la contribución de Plaza Lara (2020), centrada en la posedición de páginas web turísticas en la combinación de idiomas español-alemán.

La temática elegida en este capítulo, como veremos posteriormente, presenta una serie de retos tanto al *software* de traducción como a los propios estudiantes, al tratarse de un discurso híbrido en el que confluyen el discurso turístico y el vitivinícola, con una terminología particular y el empleo de eslóganes, juegos de palabras y figuras retóricas, además de otros recursos propios del discurso promocional turístico.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Considerando cuanto antecede, esta propuesta tiene por objetivo principal plantear una serie de actividades en torno a la posedición de las páginas webs enoturísticas.

Por ello, en las siguientes páginas, reflexionaremos en torno a la naturaleza del discurso vitivinícola para, tras esto, tratar de perfilar los rasgos más destacables del discurso enoturístico. Posteriormente, analizaremos las características de la traducción automática y de la posedición y presentaremos la situación de la posedición en los planes de estudio de los diferentes grados en Traducción e Interpretación en España.

Por último, desarrollaremos las etapas de la innovación que centra esta contribución, haciendo uso de documentos auténticos en materia de enoturismo.

3. EL DISCURSO ENOTURÍSTICO: ¿UNA NUEVA LENGUA DE ESPECIALIDAD?

Tal y como indica Ibáñez Rodríguez (2017a, p. 19), el estudio del discurso vitivinícola o, como este autor lo denomina, de la lengua de la vid y del vino se había abordado previamente desde los postulados de dialectología, pero su consideración en cuanto que lengua de especialidad

ha sido tardía. Pese a ello, no podemos obviar que el discurso del vino es una lengua de especialidad histórica, materializada en tratados publicados a lo largo de los siglos, como *Agricultura general* (1513) de Alonso de Herrera (Ibáñez Rodríguez, 2017a, p. 21).

Varios factores han sido, al mismo tiempo, determinantes en la evolución y en la configuración de este discurso tal y como lo conocemos en la actualidad. Entre ellos, Ibáñez (2017a, p. 22) destaca: 1) el nacimiento de las lenguas de especialidad en los siglos XVII y XVIII y su posterior sistematización y normalización; 2) el nacimiento de la enología en Francia, y 3) el papel del francés como *lingua franca* de la enología. De hecho, en este último punto, Luque Janodet (2019) recordó que, de acuerdo con Martín (2010), el *Ensayo sobre las variedades de la vid común que vegetan en Andalucía* de Simón Clemente y Rojas fue traducido al alemán desde la edición francesa y no desde el original en español. Sin embargo, nos encontramos ante un ámbito poco estudiado de la historia de la traducción, aunque con estudios destacables como aquellos de Bajo Santiago (2006), Álvarez Jurado (2012, 2015, 2022), Ibáñez Rodríguez (2015, 2017b, 2020a, 2020b), Luque Janodet (2017, 2019) y Junquera Martínez y Álvarez García (2020).

Entre las distintas propuestas para su caracterización, encontramos la definición de Ibáñez Rodríguez, la cual, a nuestro juicio, es hasta el momento la más completa:

> Podríamos decir que hay una lengua de la vid y el vino que es expresión y portadora del saber vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros agrónomos, catadores, sumilleres, etc.) y entre estos y el público no especializado. Tiene pues una doble función: cognitiva y comunicativa. Es una lengua con su propia historia, diacrónicamente muy rica. [...] La lengua de la vid y del vino es una lengua con historia, en particular en las lenguas del ámbito mediterráneo (francés, italiano, español) y en portugués (2017a, p. 21).

En la actualidad, encontramos dos propuestas para conceptualizar, jerarquizar y sistematizar los distintos dominios o campos conceptuales de esta lengua de especialidad. Ibáñez (2010, p. 75) propone la *Red conceptual del dominio vitivinícola* formada por los dominios *Vid* y *Vino. Vid* está formado por los subdominios *ampelología, ampelografía,*

viticultor y *viticultura*; mientras que *Vino,* por los subdominios *enología, enografía, bodega, bodeguero, viticultura.* Por su parte, Balbuena Torezano (2015, pp. 25-28), partiendo del Modelo Lexemático Funcional, propone siete dominios: *Cultivo, Producción, Comercialización, Regulación, Promoción, Enoturismo* y *Cultura.*

El discurso vitivinícola es, además, una lengua de especialidad manifestada en multitud de tipos y géneros textuales. De hecho, indica Ibáñez (2017a, p. 30) que "textos sobre la vid y el vino hay desde los tiempos más remotos, desde el mundo clásico, donde la vid y el vino era tema recurrente en la literatura y también en las publicaciones científicas y técnicas de agronomía [...]". Además, coincidimos con este autor cuando afirma que:

> El texto especializado vitivinícola es aquel que se da en el marco de la comunicación especializada en las que los interlocutores son especialistas del sector (enólogos, ampelólogos, sumilleres, viticultores, bodegueros, etc.) e intervienen en una situación comunicativa propia del dominio (una cata, un congreso de la OIV, etc.) y generan un discurso expresado en su lengua de especialidad (Ibáñez Rodríguez, 2017, p. 29).

Así pues, Ibáñez destaca como géneros del ámbito vitivinícola los siguientes:

> En la actualidad se generan un buen número de textos sobre el ámbito vitivinícola, desde los numerosos artículos científicos de las revistas de las ciencias de la vid y del vino hasta los turísticos (enoturísticos) o publicitarios destinados a promocionar los vinos, pasando por los manuales de la viticultura y enología, monografías, guías de vinos o textos de corte más humanístico, etc. Géneros del sector son: *nota de cata, ficha de cata, etiqueta de vino, guía de vinos, tabla de añadas, boletín de avisos fitosanitarios, ficha ampelográfica, manual (de viticultura, enología vitivinícola), monografía, enciclopedia de vinos, artículo científico* (2017, pp. 30-32).

Por tanto, nos encontramos ante una lengua de especialidad histórica, arraigada en las regiones productoras y de gran amplitud, ya que aborda numerosos dominios y subdominios léxicos. Precisamente, este amplitud es la que ha motivado el surgimiento del discurso enoturístico, al conjugarse el ámbito vitivinícola con el sector turístico.

El enoturismo, pese a su creciente interés en las últimas décadas no es un concepto novedoso, según Elías Pastor (2006), quien señala que:

> Cuando hablamos del turismo del vino puede parecer que estamos ante una iniciativa novedosa que ha sido recién descubierta y que nace del actual interés por el vino. Pero como veremos más adelante desde siempre ha habido una preocupación por conocer los procesos de elaboración del vino. Quizás hoy los medios de comunicación, las empresas especializadas, la intervención gubernamental hacen que parezca que nos encontramos ante un fenómeno nuevo, recién nacido (2006, p. 55).

Este autor fundamenta su afirmación en la visita realizada a bodegas centenarias y en la consulta de varios de sus documentos:

> Hemos consultado las bodegas centenarias, que guardan celosamente sus libros de firmas, e incluso en algunas de ellas hemos tenido acceso a sus archivos y hemos visto el interés que despertaba el mundo del vino y en especial la bodega a mediados del siglo XIX. Son muchos los casos que se citan en estos archivos de visitas de monarcas, nobles, jerarquías eclesiásticas, o profesionales del sector. Entre la realeza, la Emperatriz Eugenia de Montijo visitó la bodega de Alvear; Isabel II acudió a las bodegas González Byass en 1862;y Alfonso XIII visitó Codorniu, Domecq, Franco Españolas y otras a partir de 1904. Otro aspecto remoto que tiene que ver con el viaje, el turismo y el vino, es la presencia de muchas bodegas españolas en Exposiciones, Congresos y reuniones científicas (2006, p. 55).

Sin embargo, su consolidación en tanto que modalidad turística sí que se ha producido en las últimas décadas, siendo más accesible para la población que antaño. De esta manera, Wiesenthal (2011, p. 365) define el enoturismo como una:

> Actividad recreativa y cultural que consiste en viajar por las diferentes zonas vinícolas, recorriendo viñedos y bodegas, identificando las variedades y los pagos, observando las formas de cultivo, catando y comprando los vinos en la propia casa elaboradora y visitando las riquezas artísticas de cada comarca. Normalmente el enoturismo va acompañado del conocimiento de las especialidades gastronómicas de las regiones vinícolas. Esta práctica puede ser aún más interesante cuando se hace coincidir el viaje con ciertas festividades locales de la vendimia o relacionadas con la cultura del vino.

Nos encontramos, por tanto, ante un discurso híbrido entre el discurso promocional turístico y el discurso vitivinícola. En este sentido, debemos recordar que Calvi (2016, p. 192-193) contempla dos tipos de léxico en el sector turístico: un léxico del turismo, creado y usado por los expertos en la materia para enfocar el turismo, más propio de la Turismología, y el léxico de los textos turísticos, en el que se incluyen los

términos provenientes de disciplinas y actividades que están relacionadas con la práctica del turismo y con la descripción de la oferta turística; un paraguas bajo el que se encontrarían términos de la geografía o de la artesanía, por ejemplo, así como palabras de la lengua general y recursos estilísticos y retóricos para persuadir al lector o transmitir valores. Este último es el discurso que se manifestaría en las páginas web, en los folletos o en los carteles publicitarios. En esta línea y a propósito de los folletos enoturísticos, Balbuena Torezano afirma que:

> El folleto enoturístico posee unas características determinadas, que tienen como función principal atraer al viajero, por un lado, y, por otro, ofrecer una serie de servicios en torno a la producción vitivinícola y a la comercialización y venta de vinos y licores de la zona. En este sentido, podemos afirmar que un folleto enoturístico dará dos tipos de información: la turística propiamente dicha, con curiosidades históricas, artísticas, o arquitectónicas sobre lagares, bodegas y plantas de embotellado o envasado en las cuales se elabora vino y, por otro lado, un claro contenido informativo sobre el proceso de vinificación, el clima de la zona, los factores que influyen en el crecimiento y buen desarrollo de la uva, etc. (2019, p. 82).

Por otro lado, como señalábamos anteriormente, diversos autores (Pascual Cabrerizo, 2016, p. 469; Ibáñez Rodríguez, 2017a, p. 38; Balbuena Torezano, 2019, p. 82) parecen estar de acuerdo en que nos encontramos ante unos textos híbridos:

> El texto enoturístico es un híbrido prácticamente en todos sus aspectos: en él conviven los saberes turístico y vitivinícola, conviven también los respectivos lenguajes, conviven funciones y conviven grados de especialización. Esto supone el primer problema para el traductor porque implica, si no estar especializado, al menos tener competencia en dos campos (un traductor experto en el sector turístico necesitará ampliar sus recursos para dar cobertura al aspecto vitivinícola y viceversa) y no poder trabajar "con el automático puesto", ya que cada bloque de contenido de un mismo texto puede obedecer a una función distinta a los otros y ser más o menos especializado que el resto, requiriendo por tanto un tratamiento diferente. Además, no todos los géneros se prestan igual a la traducción, de modo que el traductor deberá ser capaz de trabajar con varios géneros para poder hacerse con una buena cartera de clientes enoturísticos. El material con más demanda de traducción es el promocional y los sitios Web corporativos, mientras que los servicios de interpretación más solicitados son para visitas guiadas a bodegas e interpretación de conferencias (Pascual Cabrerizo, 2016, 469).

> [...] podemos afirmar que estamos ante una tipología textual *híbrida*, dado que la información que contiene no es netamente turística, ni relativa a servicios de carácter turístico en sentido estricto (Balbuena Torezano, 2019, p. 82).

Para Pascual (2016, pp. 469-476), además de esta hibridación y de la amplitud de géneros textuales, también podemos destacar como dificultades de la traducción de textos enoturísticos: 1) el contenido y las características del texto; 2) las expectativas del cliente; 3) las condiciones del encargo; 4) la dirección de la traducción, normalmente inversa; 5) las diferencias culturales, y 6) los problemas específicos de cada género (promocional, página web, estatutos, etc.).

Sin embargo, la consideración del discurso enoturístico en cuanto que lengua de especialidad se encuentra en debate. Ibáñez y Pascual (2011) indican que:

> No podemos hablar de una lengua del enoturismo en rigor; aunque la existencia cada vez más abundante de textos de esta temática puede justificar esta denominación para delimitar un ámbito de estudio. Se trataría de un híbrido formado a partir de la lengua del turismo y del vino. Semiespecializada, en ella pesa más lo comunicativo que lo cognitivo, carece de una terminología propia, salvo algunas voces (...). Está en un estado incipiente. Se nutre de la terminología del turismo y sobre todo de la del vino. (Ibáñez Rodríguez y Pascual Cabrerizo, 2011, p. 50)

A lo que Pascual añade que:

> Sin embargo, somos conscientes de que decir que existe una lengua enoturística y que además es una lengua especializada es una afirmación un tanto radical que seguramente no es compartida por los sectores más puristas del estudio de las lenguas de especialidad. Siendo rigurosos, no podemos decir que exista tal cosa, pero utilizamos esta denominación de una forma operativa, para acotar nuestro campo de estudio (2016, p. 122).

Coincidimos, de hecho, con ambos autores. La denominación *discurso enoturístico* obedece a una estrategia comunicativa para así poder nombrar el discurso objeto de estudio, el cual, como hemos visto, es híbrido por su temática. No obstante, los límites de este no están del todo claros, lo que dificulta poder analizarlo desde los parámetros exigidos por la terminología. Además, la gran cantidad de géneros en los que se manifiesta este discurso dificulta, aún más si cabe, este análisis.

Analizado brevemente el discurso enoturístico, procederemos a presentar las características más relevantes de la traducción automática y la posedición para su posterior aplicación en el aula de traducción.

4. LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA Y LA POSEDICIÓN: SURGIMIENTO, DESARROLLO Y SITUACIÓN EN LOS PLANES FORMATIVOS DE TRADUCCIÓN

El surgimiento de la traducción automática en el siglo XX no es sino uno de los muchos intentos por simplificar la comunicación internacional. En efecto, como señala Hernández Mercedes (2002, p. 102):

> [...] ya en el siglo XVII se habla de la utilización de diccionarios mecánicos (basados en códigos numéricos universales) para superar las barreras del lenguaje, dentro de un movimiento a favor de la creación de una "lengua universal" no ambigua, basada en principios lógicos y símbolos icónicos, que permitiese comunicarse a toda la humanidad.

De acuerdo con esta autora (2002, pp. 102-103), muchos fueron los intentos posteriores para crear lenguas internacionales, como el esperanto; sin embargo, el desarrollo de herramientas de automatización no vería la luz hasta el primer tercio del siglo XX:

> Concretamente, en 1933, se solicitaron, una en Francia y otra en Rusia, dos patentes para "máquinas de traducir". Por un lado, la del francoarmenio Georges Artsouni, que había diseñado un dispositivo de almacenaje en banda de papel con el que podía encontrarse el equivalente de cualquier palabra en otra lengua; y, por otro, la del estudiante ruso Petr Smirnov-Troyanskii. De las dos, la considerada más significativa desde nuestra perspectiva actual, es la segunda, puesto que los principios de su máquina siguen vigentes: las tres fases que establece en el proceso de traducción se pueden asimilar actualmente a las de análisis, transferencia y generación. Su sistema era muy rudimentario (pues sólo se planteaba la segunda fase como un proceso automático), pero lo cierto es que se adelantó a su época con sus ideas sobre TA (Hernández Mercedes, 2002, 102-103).

De esta manera, podemos observar que nos hallamos ante una serie de procesos que no siempre generaron interés y que, en ocasiones, llegaron a abandonarse. Dentro de la historia de la traducción automática, Hernández Mercedes (2002, pp. 102-106) señala, entre otros hitos:

1. El planteamiento del uso de aparatos para la realización de traducciones por parte de Warren Weaver y Andrew Booth;
2. la redacción de un informe de Weaver en 1949 donde da a conocer la idea de la traducción automática;
3. el nombramiento en 1951 del primer investigador encargado en la traducción automática, Bar-Hillel;
4. la celebración en 1952 del primer congreso sobre traducción automática;
5. la presentación del proyecto de traducción automática del ruso al inglés por parte de la Universidad de Georgetown e IBM en 1954;
6. la llegada de los sistemas de primera generación en la década de 1955-1965; creación del Automatic Language Processing Advisory Committee (ALPAC) en 1964 en Estados Unidos;
7. la publicación del informe de ALPAC en el que se manifiesta que la traducción automática es más lenta, dos veces más cara y menos exacta que la humana (2002, pp. 104-105). En este sentido, como indican Muñoz y Vella:

> La enorme cantidad de actividad que se generó en los años cincuenta en torno a la consecución del gran objetivo de lograr una traducción automática de calidad sin intervención humana (FAHQT) sufre un brusco descenso en la década de los sesenta como consecuencia de dos factores fundamentales: por un lado, la precariedad de los resultados que se iban obteniendo hasta ese momento y que no respondían en absoluto a las expectativas creadas, ni guardaban relación alguna con los recursos invertidos hizo que muchas grandes compañías redujesen significativamente sus inversiones en este área. [...] Por otro lado, el informe del Comité Asesor sobre el Procesamiento Automático del Lenguaje (ALPAC) de la National Science Foundation, que concluye sus trabajos en 1966, confirma las dudas que ya había manifestado Bar Hillel (1960) unos años antes en el sentido de considerar la traducción automática de alta calidad (FAHQT) como poco menos que imposible dado el nivel de desarrollo de la lingüística en ese momento (2011, pp. 110-111).

1. la pérdida del interés por la traducción automática en EE.UU. y surgimiento de este interés en Canadá, Europa occidental y Japón entre 1967 y 1977;
2. el surgimiento de MÉTÉO, un sistema de traducción automática de partes meteorológicos en Canadá, y de SYSTRAN en

las Comunidades Europeas. A finales de los años 70, financiación en Europa de EUROTRA;

3. surgimiento de diferentes sistemas en la década de los 80. En esta década, según Muñoz y Vella, se dan:

> Las primeras propuestas de sistemas de traducción asistida basados en la recuperación de traducciones previas [...] como alternativa a los sistemas de traducción automática basados en el conocimiento lingüístico. En efecto esos sistemas, que habían nacido con el objetivo de lograr una traducción de alta calidad sin intervención humana, no habían logrado hasta entonces producir resultados mínimamente aceptables en muestras de lenguaje no restringido, e incluso en lenguajes altamente normalizados la calidad de la traducción que ofrecían hacía necesaria su post-edición exhaustiva (2011, p. 110).

De esta forma y una vez perfeccionados los motores de traducción automática a partir del uso de la inteligencia artificial y de redes neuronales, el empleo de la posedición ha sido especialmente acusado, hasta tal punto que el European Language Industry Survey 2022 señala que:

> Slightly more than 70% of independent professionals are using machine translation to some extent, but half of them use it only occasionally. After translation memory and terminology management, it is today the most widely used technology among independent language professionals (2002, p. 23).

Y, de la misma manera:

> When ELIS – then known as the EUATC survey - was run for the first time in 2013, machine translation was still primarily seen as a threat and a challenge. Only few language companies saw it as an opportunity. [...]Today 65% of language company respondents see the improved quality of neural machine translation as an opportunity rather than a trend. For independent professionals however, that increased quality is reason for concern, with only 35% seeing it as an opportunity, and 41% as a threat. According to this year's ELIS results, 58% of those companies have implemented the technology and an additional 20% are planning to do so, and more than 70% of independent language professionals report to be using the technology to some extent. Language departments in international public agencies and private enterprises are reaching or approaching even the 90% mark and 74% of the academia respondents report that MT is implemented or planned (European Language Industry Survey 2022 (2022, p. 25).

Observamos, pues, que la traducción automática comienza a ser un área de especial interés para las empresas, por su rapidez y bajo coste. Esto

ha motivado el surgimiento de la posedición como una nueva profesión y una salida laboral para los egresados universitarios, mediante la cual el traductor revisa, corrige y adapta el texto meta generado por un programa de traducción automática. Esto, al mismo tiempo, ha generado el rechazo de parte del sector, como se observa en el *Comunicado sobre la posedición* publicado en 2021 por la Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (ATRAE), en el que se rechaza esta práctica y se insta a las plataformas audiovisuales a que no hagan uso de ella. Sin embargo, el acceso gratuito y rápido de muchas de estas herramientas de TA ha generado un uso inadecuado por parte de algunos estudiantes de Traducción e Interpretación, algo que ya señaló Plaza Lara (2020, p. 81), con quien coincidimos completamente:

> En este escenario, se ha observado una cierta inquietud entre el profesorado en lo que concierne al uso de herramientas de TA en clase. Aunque dicha preocupación puede estar justificada por diferentes razonamientos pedagógicos, lo cierto es que los motores de TA gratuitos en línea se encuentran al alcance del alumnado, que hace un uso incorrecto de ellos con la intención únicamente de aprobar una materia. Por este motivo, [...] se ha optado por aplicar su uso al aula de traducción inversa, por un lado, para apoyar la falta de una base lingüística sólida, potenciar la motivación del estudiantado y no favorecer el uso incorrecto de esta tecnología, y, por otro, con la intención de fomentar el desarrollo de las nuevas competencias que el uso de estas tecnologías ha impuesto. No se trata, por ende, de una amenaza, sino de nuevos desafíos que vienen a reinventar la metodología empleada en este tipo de asignaturas.

Asimismo, en los últimos años hemos asistido a la inclusión de asignaturas no solo de herramientas informáticas aplicadas a la traducción y de traducción asistida por ordenador (TAO) en los planes de estudio del Grado de Traducción e Interpretación de España, sino que cada vez más se aborda la cuestión de posedición en el aula universitaria. Para esta afirmación, hemos comprobado los plantes de estudio de los grados en Traducción e Interpretación de las Universidades de Alcalá de Henares, de Alicante, Autónoma de Barcelona, Católica San Antonio de Murcia, Europea de Madrid, Internacional de La Rioja, Internacional de Valencia, de Córdoba, de Granada, Jaume I, de Las Palmas de Gran Canaria, de Lleida, de Málaga, de Murcia, Pablo de Olavide, Pompeu Fabra, del País Vasco, Rey Juan Carlos, de Salamanca, de Valencia, de Valladolid,

de Vic-Universitat Central de Catalunya y Oberta de Catalunya, y de Vigo, donde hemos localizado las siguientes materias:

TABLA 1.

Denominación	Universidad	Curso	Carga docente (en créditos ECTS)	Carácter
Traducción automática y post-edición	Universidad Internacional de Valencia	3.º	6	Optativo
Preedición, revisión y posedición de traducciones automáticas B-A.	Universidad de Murcia	2.º	6	Obligatorio
Traducció automàtica i postedició. Perfil formativo: Tecnologies de la traducción	Universitat Pompeu Fabra	4.º	4	Optativo
Traducción automática y asistida	Universidad Autónoma de Madrid	4.º	6	Optativo
Postedición	Universidad de Salamanca	3.º o 4.º	3	Optativo
Traducción Automática y Posedición	Universidad de Valladolid	3.º	6	Obligatorio
Traducción automática y post-edición	Universitat de Vic-Universitat Central de Cataluyna y Universitat Oberta de Catalunya	-	6	Optativo

Fuente: elaboración propia

Así pues, es evidente que la consolidación de la posedición en el sector de la traducción ha motivado su inclusión y su uso didáctico en el aula. Esto, en definitiva, es una oportunidad para presentar a los estudiantes una realidad del sector y, al mismo tiempo, para exponer y reflexionar en torno a cuestiones tan relevantes como el secreto profesional y la deontología.

5. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN (ESPAÑOL-FRANCÉS-ALEMÁN)

Como hemos visto, la posedición comienza a hacerse un hueco en los planes de estudio de las universidades españolas. Además, ya existen propuestas didácticas para este ámbito, como aquella de Plaza Lara (2020) centrada en la combinación alemán-español. Por su parte, el agroturismo y el enoturismo comienzan también a generar cada vez más interés el ámbito investigador, como hemos observado en los estudios de Luque Janodet (2018), de Balbuena Torezano (2019) o de Montes Sánchez (2020).

En nuestro caso, esta actividad puede integrarse en las asignaturas de traducción general de la lengua B y C (normalmente las primeras asignaturas de traducción), en asignaturas de traducción comercial y turística o, si el plan de estudios lo contempla, o en asignaturas de traducción agroalimentaria, la cual existe, por ejemplo, en la Universidad de Córdoba. La presente actividad se puede contemplar en ambas direcciones, traducción directa e inversa, en función del nivel del grupo, de la materia en la que se desarrolle y de los objetivos del programa y del docente.

Nuestra propuesta se fundamenta en el trabajo colaborativo de los estudiantes. Para ello, podemos utilizar textos de la página web oficial de la Ruta del Vino Montilla-Moriles[127] para su traducción inversa. Nosotros, en esta contribución, nos serviremos de un texto promocional sobre Bodegas Alvear[128]. Para una traducción directa, existen numerosas páginas web enoturísticas en Francia y Alemania.

De esta manera, en estos documentos vamos a encontrar referencias a elementos históricos y culturales, personajes históricos, terminología vitivinícola y recursos retóricos para captar la atención del lector. El texto seleccionado de Bodegas Alvear incluye, entre otras características:

[127] Disponible en: https://bit.ly/3cPElu0.

[128] Disponible en: https://bit.ly/3B9sOPn.

- Recursos retóricos.
- Terminología de la arquitectura vitivinícola (*bodega fundacional, casa solariega, lagar, sala de fermentación, bodegas de crianza*).
- Actividades turísticas propuestas (*restauración, visita a viñedos, catas maridadas, visita al lagar*).
- Datos de contacto, dirección y horarios de visita.

Considerando todas estas cuestiones, planteamos las siguientes etapas:

1. Presentación de la actividad. Exposición teórica breve sobre la posedición, para dar a conocer esta práctica al estudiantado.
2. Presentación del sector vitivinícola en España y, en nuestro caso, en Andalucía. En función del tiempo, también se puede presentar el estado de este sector en países francófonos o germanohablantes.
3. Presentación del texto. Análisis lingüístico aplicado a su traducción. Puede hacerse de forma individual, por parejas o grupos.
4. Uso de herramientas de traducción automática para traducir el texto.
5. Posedición.
6. Análisis grupal de los textos meta producidos. En este caso, se puede utilizar en el aula una sola herramienta de traducción automática, como DeepL o Google Translate. Otra opción es dividir la clase en dos grupos. Cada grupo utilizará una sola herramienta para trasvasar el texto origen, lo que permitirá, posteriormente, observar las diferencias entre un motor de TA y otro. Asimismo, también se puede indicar a los alumnos que deben usar ambas herramientas y cotejar las diferencias.
7. Debate en el aula en torno al papel de la posedición en el mercado laboral de la traducción. Asimismo, se pueden abordar otras temáticas relacionadas como el empleo de la traducción automática en la actividad profesional y en los encargos de clase, la confidencialidad de los encargos y la deontología y la ética profesional.

6. CONCLUSIONES

La propuesta presentada, como hemos visto, presenta varios objetivos: 1) salir de la dinámica general de clase, en la que el estudiantado realiza encargos de traducción y se corrigen en el aula; 2) presentar una realidad, el enoturismo, en el aula de traducción, habida cuenta de su relevancia para las regiones vitivinícolas españolas; 3) mostrar una realidad del sector de la traducción, al mismo tiempo que abordamos cuestiones en materia de deontología y ética profesional e incentivamos el espíritu crítico de nuestros estudiantes. Sin duda, opinamos que el estudiantado mostrará gran interés por este tipo de actividades y temáticas y desarrollará así las competencias contempladas en el Grado en Traducción e Interpretación, al mismo tiempo que adquiere formación complementaria en torno a la posedición.

7. REFERENCIAS

Álvarez Jurado, M. (2012). Terminología vitivinícola del *Dictionnaire Général des Termes propres à l'agriculture* de Louis Liger. *Estudios franco-alemanes: revista internacional de traducción y filología*, 4, 3-26. https://bit.ly/3APHpOu

Álvarez Jurado, M. (2015). La enología al alcance de todos: divulgación científica y traducción de manuales en el siglo XIX. *Cuadernos de Filología Francesa*, 26, 149-160.

Álvarez Jurado, M. (2022). *La visibilidad del traductor en los tratados de agricultura, agronomía, viticultura y vinificación (1773-1900)*. Comares.

Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (2021). *Comunicado sobre la posedición*. ATRAE. https://bit.ly/3wR2tTN

Bajo Santiago, F. (2006). La terminología enológica del español en el siglo XIX: la influencia francesa. En Sánchez Nieto, M. T. & Ibáñez Rodríguez, M. (Eds.). *El lenguaje de la vid y el vino y su traducción* (pp. 167-194). Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.

Balbuena Torezano, M. C. (2015). Aproximaciones a la terminología vitivinícola en el par de lenguas alemán-español. En Álvarez Jurado, M. & Balbuena Torezano, M. C. (Eds.), *Lenguajes especializados y traducción: Vitivinicultura* (pp. 19-34). Ediciones Don Folio.

Balbuena Torezano, M. C. (2019). La traducción de folletos informativos para el enoturismo: La D.O. Montilla-Moriles. En González Fernández, A., Rodríguez Tapia, S. (Eds.), *Estudios lingüísticos en torno al turismo. Terminología, cultura y usuarios* (73-84). Tirant lo Blanch.

Calvi, M. V. (2016). Léxico de especialidad y lengua del turismo. En Duffé Montalván, A. L. (Ed.), *Estudios sobre el léxico. Puntos y contrapuntos* (pp. 187-214). Peter Lang.

Clemente y Rubio, S. R. 1807. *Ensayo sobre las variedades de la vid común que vegetan en Andalucía con un índice etimológico y tres listas de plantas en que se caracterizan varias especies nuevas*. Imprenta de Villalpando.

Clemente y Rubio, Simón Rojas. 1807/1821. *Versuch über die Varietäten des Weinstocks in Andalusien* [Traducción alemana de Albert Von Mascon]. Franz Ferstl.

De Herrera, A. (1513/1818). *Agricultura general*. Edición de la Real Sociedad Económica Matritense, Imprenta Real.

Denominación de Origen Protegida Montilla-Moriles (n. d.*). Ruta del Vino Montilla-Moriles*. https://bit.ly/3q8jjtB

Elías Pastor, L. V. (2006). *El turismo del vino. Otra experiencia de ocio*. Universidad de Deusto.

ELIS Research (2022). *European Language Industry Survey 2022. Trends, expectations and concerns of the European language industry.* https://bit.ly/3q9er7l

Hernández Mercedes, P. (2002). En torno a la traducción automática. *Didáctica*, 2, 101-117. https://bit.ly/3CWZ3CB

Ibáñez Rodríguez, M. & Pascual Cabrerizo, M. (2011). La lengua del enoturismo. En Bazzochi, G. Capanaga, P., Piccioni, S. (Eds.), *Turismo ed enogastronomia tra Italia e Spagna: linguaggi et terrotorio da esplorare* (pp. 37-50). Franco Angeli.

Ibáñez Rodríguez, M. (2010). Red conceptual del dominio vitivinícola. En Ibáñez Rodríguez, M. (Ed.), *Lenguas de especialidad y terminología* (pp. 61-78). Comares.

Ibáñez Rodríguez, M. (2015). La traducción científico-técnica francés-español en el ámbito de la enología: (1750-1850). *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, 11, 273-311. https://bit.ly/3RFBtPb

Ibáñez Rodríguez, M. (2017a). *La traducción vitivinícola: Un caso particular de traducción especializada*. Editorial Comares.

Ibáñez Rodríguez, M. (2017b). *L´art de faire le vin* y su traducción al español: la gestación de un primer vocabulario técnico del vino (1786-1845). *Hikma: estudios de traducción = translation studies,* 16, 9-33. https://bit.ly/3RDO9WL

Ibáñez Rodríguez, M. (2020a). El libro segundo de la *Obra de agricultura* de 1513 de Gabriel Alonso de Herrera: en los orígenes del español del vino. En Ibáñez Rodríguez, M. (Ed.), *Enotradulengua: vino, lengua y traducción* (pp. 61-81). Peter Lang.

Ibáñez Rodríguez, M. (Ed.) (2020b). *Enotradulengua: vino, lengua y traducción*. Peter Lang.

Junquera Martínez, A. & Álvarez García, E. (2020). De botas, toneles y candiotas: léxico del vino del siglo XVII. En Ibáñez Rodríguez, M. (2020), *Enotradulengua: vino, lengua y traducción* (pp. 83-108). Peter Lang.

Luque Janodet, F. (2017). El interés por la sumillería en el siglo XIX: estudio del *Manuel de sommelier ou instruction pratique sur la manière de soigner les vins* de André Jullien. *Futhark: revista de investigación y cultura*, 12, 21-34. https://dx.doi.org.10.12795/futhark.2017.i12.03

Luque Janodet, F. (2018). Los textos enoturísticos: Posibilidades de explotación en el aula de traducción y en la adquisición del francés con fines específicos. *Estudios franco-alemanes: Revista internacional de traducción y filología*, 10, 95-109. https://bit.ly/3RfAXr3

Luque Janodet, F. (2019). Un acercamiento al interés por la viticultura en el siglo XIX: a propósito de la traducción a francés del *Ensayo sobre las variedades de la vid común que vegetan en Andalucía* de Simón Clemente y Rubio. *Anales de Filología Francesa*, 27, 515-531. https://doi.org/10.6018/analesff.351771

Martín Polo, F. (2010). *Simón de Rojas Clemente y Rubio. Vida y obra. El compromiso ilustrado*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. https://bit.ly/3ALdAi5

Montes Sánchez, A. (2020). Estudio sobre la traducción del léxico relacionado con la promoción oleoturística en Andalucía (español-alemán). Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción, n.º Extra 7, 191-205.

Muñoz Muñoz, J. M. & Vella Ramírez, M. (2011). Aplicación de traducción basadas en memorias de datos. Desarrollo y perspectivas de futuro. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 3, 109-123. https://bit.ly/3AUHe4O

Pascual Cabrerizo, M. (2016). *El texto enoturístico*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVa. https://bit.ly/3cNfIy2

Plaza Lara, C. (2020). La traducción automática y la posedición para la enseñanza de la traducción inversa en textos turísticos, Rodríguez Tapia, S. & González Fernández, A. (Eds.), *Lenguas y turismo. Estudios en torno al discurso, la didáctica y la divulgación* (pp. 77-94). Peter Lang.

Ruta del Vino Montilla-Moriles (n. d.). *Bodegas Alvear*. Turismoyvino. https://bit.ly/3epsm6R

Universidad Autónoma de Madrid. (n.d.). *Grado en Traducción e Interpretación*. https://bit.ly/3emSlfd

Universidad de Murcia (n. d.). *Plan de estudios y guías docentes del Grado en Traducción e Interpretación*. https://bit.ly/3KPCaDk

Universidad de Salamanca (n. d.). *Grado en Traducción e Interpretación. Universidad de Salamanca. Plan de Estudios*. https://bit.ly/3Qk76wm

Universidad de Valladolid (n. d.). *Plan de estudios conducentes al título de Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación*. https://bit.ly/3Qiv7DY

Universidad Internacional de Valencia (n. d.). *Ficha de la asignatura. Traducción automática y post-edición.* https://bit.ly/3wV6CWQ

Universitat de Vic-Universitat Central de Cataluyna y Universitat Oberta de Catalunya (n. d.). *Traducción Automática y Postedición*. https://bit.ly/3BchS3p

Universitat Pompeu Fabra (n. d.). *Guía Docente. 3342-Grau en Traducció i Interpretació.* https://bit.ly/3wUGlrw

Wiesenthal, M. (2011). *Gran diccionario del vino*. Edhasa.

IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

ROCÍO GÓMEZ-CRISÓSTOMO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudios centrados en analizar las competencias transversales que todo universitario debería alcanzar al finalizar sus estudios, de cara a alcanzar un mejor futuro profesional (Martínez-Clares y González-Morgas, 2018, 2019; García-Peñalvo, 2018), gran parte de ellos, basados o estrechamente relacionados con las competencias clave que dicta la Unión Europea para la formación permanente (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente): comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales.

De entre todas ellas, hay dos que, en la actualidad, cobran especial importancia: comunicación en lenguas extranjeras, principalmente, inglés, por ser esta la lengua más hablada a nivel mundial, y competencia digital, es decir, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), que permitan adaptarse a los avances de las nuevas tecnologías.

En relación con la primera, son muchas las universidades españolas que, en los últimos años, y, en parte, como respuesta al escaso nivel idiomático de una gran parte del estudiantado, pues, según un estudio realizado por Gómez-López, Solaz-Portolés y Sanjosé-López (2014), solo el 6,4%

de la muestra de estudiantes universitarios españoles evaluados, poseían un nivel de inglés equivalente al B2 del marco europeo, han lanzado diversas herramientas y programas relacionados con las lenguas extranjeras, cuyo fin es, entre otros, mejorar las competencias lingüísticas de su alumnado. Por ejemplo, la Universidad de Extremadura cuenta con el denominado PALEX (Programa de Acercamiento a las Lenguas Extranjeras), al que se han suscrito en el presente curso 2021-2022 más de 120 asignaturas impartidas en distintos grados de dicha universidad (Universidad de Extremadura, s.f.), y, otras universidades, incluyen entre las líneas prioritarias de sus convocatorias de proyectos de innovación educativa, algunas ligadas al fomento de los idiomas (Gómez-Crisóstomo, Romo-Fernández, Parejo-Cuéllar, 2022), como por ejemplo, la Universidad de Málaga (2019). Por otro lado, la puesta en marcha ya hace años del Espacio Europeo de Educación Superior, supuso un punto de inflexión en las universidades de nuestro país, pues, desde ese momento la competencia del dominio de una lengua extranjera comenzó a incluirse en las directrices de algunas titulaciones. Si bien, la autonomía concedida a cada universidad, trajo consigo, como indican Halbach, Lázaro-Lafuente y Pérez-Guerra (2013), una preocupante heterogeneidad en la aplicación de dichas directrices, valorando de manera muy diversa el nivel de inglés del estudiantado. Universidades como la Almería, cuentan entre sus objetivos estratégicos con el impulso de la docencia de calidad e innovadora, y marca como acciones relevantes "*el fomento y financiación de Grados bilingües (al menos el □□% en otro idioma distinto del español) y el aumento de la oferta docente internacional, siendo para ello necesario el impulso del plurilingüismo y la formación en idiomas*" dando continuidad a los Planes de Fomento del Plurilingüismo aplicados en la educación de niveles previos en Andalucía, "*para completar la formación lingüística del alumnado a través del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*", (Universidad de Almería, 2021), establecen convocatorias de ayudas económicas de manera periódica para fomentar la impartición y el desarrollo de asignaturas en lengua inglesa. En el curso 2021-2022 fueron 26 las asignaturas que resultaron beneficiarias de estas ayudas.

Respecto a la segunda, en los últimos años, una gran parte de los grados impartidos tanto en las universidades españolas, como en las del resto de países, independientemente de su área de conocimiento, incluyen asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, o con contenidos que requieren un alto manejo de las mismas, algunas de ellas de carácter genérico, y otras, de aplicación específica en sus respectivas titulaciones. Si bien las competencias digitales de los alumnos universitarios son mejores que las idiomáticas, según algunos estudios realizados (Pascual, Ortega-Carrillo, Pérez-Ferra y Fombona, 2019), los estudiantes españoles presentarían un nivel intermedio en cuanto a este tipo de competencias.

Como ejemplo de titulaciones de diversas ramas que incluyen asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, o que requieren amplios conocimientos de TICs para lograr su completo entendimiento, puede citarse, entre otros, el Grado en Información y Documentación impartido en la Universidad de Extremadura. Entre las asignaturas que componen el plan de estudios de esta titulación, enmarcada dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades, se pueden localizar seis que requieren un alto grado de aplicación de tecnologías informáticas, y que se distribuyen a lo largo de los distintos cursos del Grado (Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación. Universidad de Extremadura, s.f.): Edición digital, Introducción a la tecnología de la información y la comunicación, Fundamento y diseño de bases de datos, Diseño y dirección de web sites, Procesamiento avanzado de la información y Análisis de redes en información y documentación.

Pero, ambas competencias, lingüísticas y digitales, además de ser imprescindibles para el alumnado, cuentan con una estrecha relación entre ellas, o más bien, una fuerte dependencia de la segunda hacia la primera, pues muchas de las herramientas utilizadas en informática (sitios webs, softwares, lenguajes de programación, etc.), así como sus manuales, se encuentran solo disponibles en lengua inglesa. Hace ya años que algunos docentes de asignaturas técnicas relacionadas con la informática detectaron dicha dependencia, y promovieron acciones de impartición de sus asignaturas en lengua inglesa (Fernández-Lanvin y Andrés-Suárez,

2009). Afirmaban, además, que "*El dominio de esta lengua resulta especialmente necesario en carreras técnicas ligadas a las nuevas tecnologías, en las que el reciclaje continuo y la autoformación cobra mayor importancia al depender de innovaciones tecnológicas cuya documentación queda prácticamente obsoleta antes de llegar a ser traducida al castellano*".

Por ese motivo, y teniendo en cuenta la actual presencia de asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación en gran parte de los estudios universitarios, se considera que el fomento de las competencias idiomáticas, principalmente, en este tipo de asignaturas, puede resultar de gran utilidad para la mejor comprensión y consecuente resultado de las mismas.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto es conseguir un mejor rendimiento y mayor comprensión por parte del alumnado de asignaturas con contenido relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación, y, como consecuencia, un mayor manejo de las TICs en general, todo ello, mediante inclusión de material en lengua inglesa, así como mediante la utilización de herramientas de gamificación en inglés en dichas asignaturas. Para ello, se toma como ejemplo la asignatura de Análisis de redes en información y documentación impartida en tercer curso del Grado en Información y Documentación de la Universidad de Extremadura, impartida durante varios cursos por la autora de este trabajo.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo recoge las actividades de innovación relacionadas con el fomento de la lengua inglesa, llevadas a cabo en la asignatura Análisis de redes en información y documentación, impartida en tercer curso del Grado de Información y Documentación de la Universidad de Extremadura.

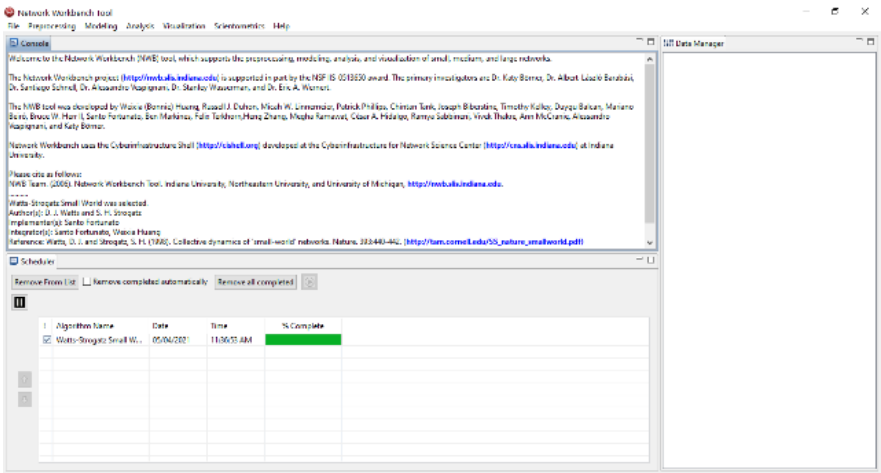
Esta asignatura, a pesar de formar parte del plan de estudios de una titulación de la rama de Ciencias Sociales y Humanidades, cuenta con un

alto grado de relación con la informática y las tecnologías de la información y la comunicación, pues, entre, entre sus competencias generales, se encuentran, tal y como se recoge en su plan docente: “Habilidades en el manejo de las tecnologías como medio indispensable en los procesos de tratamiento y transferencia de la información” y “Conocimiento de las tecnologías de la información que se emplean en las unidades y servicios de información”, y, entre las transversales, “Habilidades en el uso de Internet y software genérico (ofimática)” (Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación. Universidad de Extremadura, 2021).

Además, la asignatura de Análisis de redes en información y documentación presenta dos características, que, a su vez, podrían ser extrapoladas a una gran parte de asignaturas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación:

- En primer lugar, cuenta con una terminología muy específica, y, en muchas ocasiones, en lengua inglesa, y sin traducción al español (o de uso poco frecuente), es decir, manteniendo el anglicismo. Conocer y memorizar estos términos supone una gran dificultad para gran parte del estudiantado. Algunos de los términos con los que los alumnos deben enfrentarse dentro de la asignatura son betweenness, centrality, nodes, arcs y density, entre otros. Todos ellos, y algunos más, se muestran en la nube de palabras de la Ilustración 1.

ILUSTRACIÓN 1. Nube de palabras utilizadas en la asignatura Análisis de redes en información y documentación.



Y, en segundo lugar, y estrechamente ligada a la anterior, requieren el uso de programas y softwares cuya interfaz y manual suele estar también en lengua inglesa, sin traducción al español. La mayor parte de los softwares utilizados en el ámbito del análisis de redes, no cuentan con versiones traducidas, por lo que, a la hora de trabajar con ellos, es necesario controlar la terminología no solo específica de las redes, sino también de los menús para operaciones básicas, como pueden ser, archivo, cargar, etc.

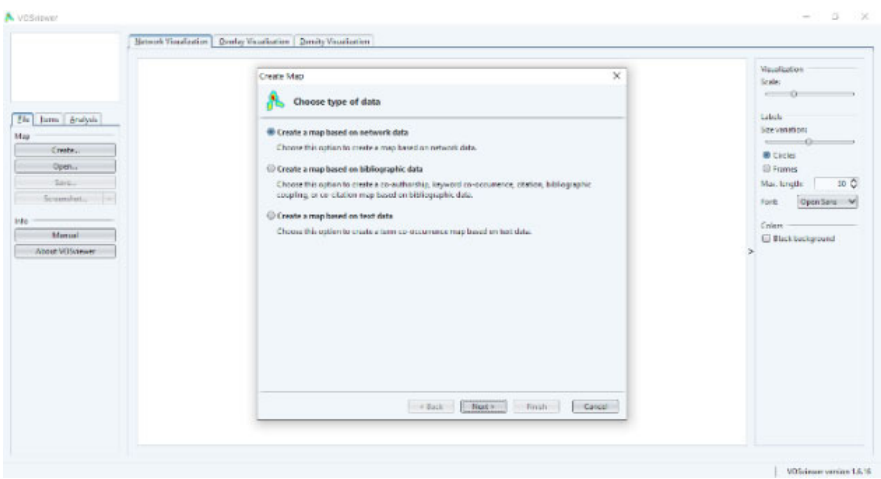
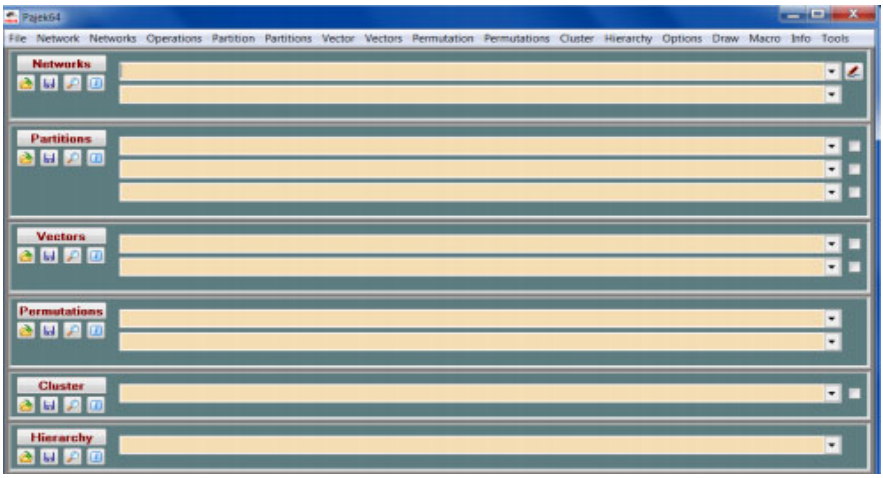


ILUSTRACIÓN 2. *Ejemplos de software de generación y análisis de redes (NWB, VOSviewr y Pajek)*



En la Ilustración 2, y, a modo de ejemplo, se muestran tres de los softwares más utilizados en el contexto del análisis de redes: Network Workbench Tool (NWB), de la Universidad de Indiana, VOSviewer, software desarrollado por el Centre for Science and Technology Studies (CWTS) de la Universidad de Leiden (Holanda), y Pajek, creado por la University of Ljubljana, en Eslovenia, todos ellos, tal y como refleja la imagen, con la interfaz en lengua inglesa.

Ante esta situación, y tras varios años impartiendo la asignatura de Análisis de redes en información y documentación del Grado en Información y Documentación de la Universidad de Extremadura, se detectó la dificultad encontrada por el alumnado a la hora de comprender algunos de los conceptos tratados, así como a la hora de manejar el software utilizado, lo que suponía, en ciertas ocasiones, la desmotivación y frustración de los alumnos y alumnas, afectando esto de manera negativa a la adquisición de las competencias perseguidas por la asignatura, y, como consecuencia, a los resultados de evaluación obtenidos.

Por este motivo, se planteó la necesidad de mejorar las competencias idiomáticas de los alumnos, en concreto, las relacionadas con la asignatura Análisis de redes en información y documentación, a fin de incrementar la motivación de los estudiantes, mejorar el entendimiento

general de la asignatura, y, por consiguiente, los futuros resultados académicos de la misma.

Con el fin de mejorar las competencias idiomáticas del alumnado matriculado en la asignatura de Análisis de redes de información y documentación, en primer lugar, mediante un proceso de observación llevado a cabo durante varios cursos, se detectó la deficiencia idiomática en gran parte de los estudiantes que asistían a clase regularmente, y las dificultades y desmotivaciones que ello conllevaba para el seguimiento y aprovechamiento de la asignatura.

Como respuesta a esa deficiencia, se procedió a incorporar la asignatura Análisis de redes en información y documentación a los programas y herramientas relacionadas con las lenguas extranjeras que se proporcionan desde la Universidad de Extremadura: grupos y proyectos de innovación docente dedicados a la incorporación de las lenguas extranjeras en el aula, y Programa de Acercamiento a Lenguas Extranjeras (PALEx):

- Por un lado, la docente de la asignatura comenzó a formar parte de un grupo de innovación docente centrado en el uso de las lenguas extranjeras en el aula, y, en concreto, en un proyecto de innovación docente en el cual, además de recibir formación para mejorar algunos aspectos del idioma, se fomentaba la impartición de determinadas horas de docencia en inglés. No obstante, esta actividad fue más encaminada al aumento de la destreza oral y auditiva por parte de profesor y alumnado, pero no se consideraba suficiente para mejorar la capacidad de entendimiento de la asignatura, pues, a muchos de ellos, les resulta complicado seguir las explicaciones en inglés.

- Por ese motivo, en segundo lugar, se inscribió la asignatura en el PALEx, Programa de Acercamiento a Lenguas Extranjeras de la Universidad de Extremadura, cuyo objetivo es "*favorecer la adquisición de la competencia relativa a idiomas extranjeros por parte de los estudiantes de la Universidad de Extremadura*" (Universidad de Extremadura, s.f.). En las asignaturas incluidas dentro del programa, se pone a disposición del alumnado, tanto el plan docente de la asignatura, es decir, la guía con los aspectos

relacionados con el temario, los sistemas de evaluación, las competencias a adquirir, etc. (Ilustración 3), como el temario gengeneral de la asignatura en lengua inglesa (Ejemplo en Ilustración 4).

ILUSTRACIÓN 3. *Plan docente en inglés de la asignatura Análisis de redes en información y documentación*

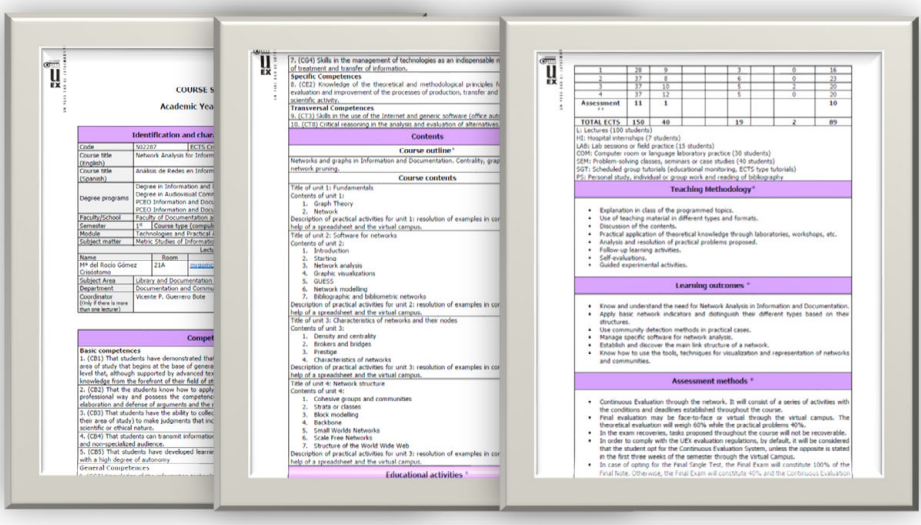
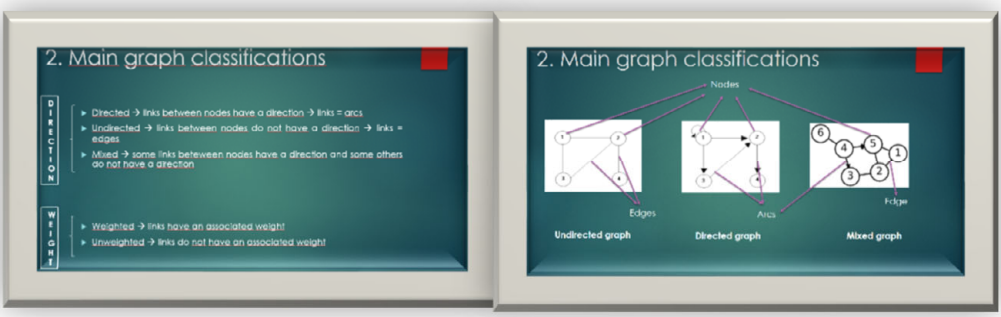


ILUSTRACIÓN 4. *Ejemplo de diapositivas de la asignatura en inglés*



Pero, a fin de complementar las actividades y el material arriba mencionados, y tratar de fomentar aún más el manejo del idioma por parte del alumnado, así como la mejor utilización del software y el mayor entendimiento de la asignatura Análisis de redes en información y documentación, se facilitaron además otra serie de materiales y se realizaron otras tareas alternativas, con el objetivo de dinamizar estos contenidos y tratar de captar más la atención y el interés del alumnado, para mejorar el rendimiento del mismo. Estas, fueron las siguientes:

Diccionario bilingüe español-inglés, con la traducción del español al inglés de los términos más utilizados en el temario de la asignatura, así como con otros recogidos en el software de redes manejado en la misma, tanto específicos de redes, como generales de cualquier aplicación informática. La herramienta se publicó como recurso en el aula virtual de la asignatura en Moodle. Ofrece, además, la posibilidad de que el propio estudiante incluya nuevas entradas, en caso de que estas no hayan sido recogidas inicialmente por la docente. La inclusión por parte del alumnado de algún nuevo término de manera correcta, conlleva un pequeño incentivo traducido en un ligero incremento de su nota final de la asignatura. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, muchos de los términos de la asignatura pueden no tener traducción al español, o tenerla, pero contar con un uso poco frecuente. Se muestran, a modo de ejemplo, algunos de los términos recogidos en el diccionario bilingüe:

- Arco → Arc
- Arista → Edge
- Camino → Walk
- Cargar → Load
- Coeficiente de clustering → Clustering coefficient
- Grado entrante → Indegree
- Vértice → Vertex

Glosario de estos términos en inglés, con la definición en inglés de los términos más utilizados en el temario de la asignatura, además de otros conceptos de uso frecuente en cualquier software utilizado para la creación y análisis de redes en información y documentación. Al igual que la anterior, la herramienta se publicó en el aula virtual de la asignatura

en Moodle, y ofreció la posibilidad de que el propio estudiante incluyese nuevas entradas que no hubiesen sido recogidas inicialmente por la docente. La inclusión por parte de los alumnos y alumnas de algún nuevo término de manera correcta, conllevó un pequeño incremento de su nota final de la asignatura. Se muestran, a modo de ejemplo, algunos de los conceptos definidos en el glosario de términos:

- Bipartite graph → In the mathematical field of graph theory, a bipartite graph (or bigraph) is a graph whose vertices can be divided into two disjoint sets U and V (that is, U and V are each independent sets) such that every edge connects to vertex in U to one in V.
- Bridge→ A bridge is a link whose removal increases the number of network components
- Cut vertex → A cut vertex is a vertex whose removal increases the number of network componets
- Complete graph → In the mathematical field of graph theory, a complete graph is a simple undirected graph in which every pair of distinct vertices is connected by a unique edge. A complete digraph is a directed graphin which every pair of distinct vertices is connected by a pair of unique edges (one in each direction).
- Density → Is the proportion of links in a group with respect to the maximun possible number of possible connections

Actividades de gamificación (o ludificación) en el aula, es decir, aplicación de técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación, o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos (RAE, s.f.). Puesto que la gamificación está considerada por muchos autores una herramienta que fomenta la motivación del estudiantado (Gómez-Paladines, Ávila-Mediavilla, 2021; Prieto-Andreu, 2020), se decidió aplicar también herramientas gamificadoras en la impartición de la asignatura de Análisis de redes en información y documentación. Para ello, se realizaron cuestionarios y juegos prácticos, enfocados principalmente a familiarizar al alumno con los conceptos en lengua inglesa. Se utilizan para ello herramientas como Kahoot (plataforma gratuita de aprendizaje, que permite

la creación de distintos tipos de cuestionarios y su resolución a través de dispositivos electrónicos (Kahoot, s.f.)) y Educaplay (generador de juegos educativos, como crucigramas, actividades de ordenar palabras, ruletas de palabras, sopas de letras, etc. (Educaplay, s.f.)). En la primera, Kahoot, se elaboraron una serie de cuestionarios teórico-prácticos relacionados con el contenido de la asignatura, en los que, tanto las preguntas formuladas, como las respuestas a las mismas, se redactaron en lengua inglesa. En la Ilustración 5 se muestra un ejemplo de pregunta del cuestionario elaborado. En la segunda, Educaplay, se optó por la realización de una ruleta de palabras, en cuyo caso, la definición de los conceptos se proporcionó en español, pero la respuesta, es decir, el término al que correspondía la definición, debía responderse en lengua inglesa. En la Ilustración 6 se muestran algunos de los términos en inglés que formaron parte de la ruleta, junto a su definición en español. Como se observa, todas ellos estrechamente relacionados con las redes en información y documentación.

ILUSTRACIÓN 5. *Ejemplo de pregunta de cuestionario de Kahoot*

ILUSTRACIÓN 6. *Ejemplo de términos incluidos en la ruleta de palabras de Educaplay*

	Letra	Opción	Respuestas	Definición
	A	Empieza	Arc	Enlace dirigido entre dos nodos o vértices
	B	Empieza	Betweenness	Característica que mide el grado de intermediación de un nodo
	C	Empieza	Closeness	Característica que mide la cercanía de un nodo en una red
	D	Empieza	Density	Proporción de enlaces reales entre enlaces posibles en una red

4. RESULTADOS

La inclusión de la asignatura Análisis de redes en información y documentación en los programas y herramientas facilitadas por la Universidad de Extremadura (UEx) para acercar al alumnado a las lenguas extranjeras (grupos de innovación docente y Programa de Acercamiento a Lenguas Extranjeras, PALEX), así como la elaboración por parte de la docente de la asignatura de material didáctico y gamificador en inglés, ha llevado consigo, en primer lugar, un mayor conocimiento y dominio de los términos anglosajones utilizados en la asignatura por parte del estudiantado, con el consecuente mejor manejo del software utilizado en la misma para generar y analizar redes relacionadas con la información y la documentación. Una vez adquirido ese conocimiento y dominio de los términos y del software, los alumnos y alumnas han logrado también obtener un mayor entendimiento de los contenidos impartidos en la asignatura en general, y, como consecuencia, una mayor motivación, menos frustración y estrés por no poder seguir la asignatura.

Como resultado final, se ha observado que los estudiantes han obtenido mejores resultados, no solo en lo que se refiere a la evaluación de la asignatura y de sus competencias (ya mencionadas con antelación en este trabajo: “Habilidades en el manejo de las tecnologías como medio indispensable en los procesos de tratamiento y transferencia de la información”, “Conocimiento de las tecnologías de la información que se emplean en las unidades y servicios de información” y “Habilidades en el uso de Internet y software genérico (ofimática)” (Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación. Universidad de Extremadura, 2021), sino también en cuanto a un mejor manejo de otros softwares relacionados con el análisis de redes.

5. DISCUSIÓN

Quizás no todos los docentes de asignaturas con alto contenido de tecnologías de la información y la comunicación (TICs) o que requieren amplios conocimientos de TICs para lograr su completo entendimiento sean conscientes de la dificultad que supone para el alumnado el uso de herramientas tecnológicas cuya interfaz y manual esté exclusivamente en lengua inglesa, pues, como es bien sabido, los idiomas, y, en concreto, el inglés, se posicionan como una de las "asignaturas pendientes" en gran parte del alumnado universitario de nuestro país.

La incorporación de actividades innovadores encaminadas a la mejora de las competencias idiomáticas en este tipo de asignaturas, puede favorecer la obtención de mejores resultados, aumentando la motivación del estudiantado, así como el aprovechamiento de los conocimientos impartidos en dichas asignaturas, que, a su vez, posiblemente, repercutan positivamente sobre el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en general.

6. CONCLUSIONES

El fomento de competencias idiomáticas en asignaturas con cierta carga de tecnologías de la información y la comunicación, cuyos contenidos, en numerosas ocasiones, se encuentran exclusivamente en lengua inglesa, conlleva una mejor comprensión y unos mejores resultados, no solo en dichas asignaturas, sino también en otros softwares distintos de los utilizados en ellas.

Este hecho también podrá llevar consigo un mejor manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación en general, al ayudar a familiarizarse con distintos términos genéricos habituales en las TICs.

Esta metodología y sus resultados, pueden ser extrapolados a cualquier otra asignatura con contenido relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación impartida en distintas universidades.

En concreto, la aplicación de las actividades y recursos descritos en la metodología del presente trabajo y utilizados en la asignatura Análisis de redes en información y documentación del Grado en Información y

Documentación de la Universidad de Extremadura, han supuesto sin duda una mayor motivación para el alumnado, mejorando la comprensión de los contenidos de la asignatura, aumentando sus destrezas en el manejo de los softwares de análisis de redes, y, como consecuencia, mejorando los resultados de evaluación de la asignatura y de sus competencias.

7. REFERENCIAS

Educaplay. (s.f.). Tipos de actividades. https://es.educaplay.com/tipos-de-actividades/

Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación. Universidad de Extremadura (2021). Plan docente de la asignatura Análisis de Redes en Información y Documentación. https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/alcazaba/titulaciones/info/asignaturas?id=1706

Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación. Universidad de Extremadura (s.f.). Grado en Información y Documentación. Asignaturas y planes docentes. https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/alcazaba/titulaciones/info/asignaturas?id=1706

Fernández-Lanvin, D., Andrés-Suárez, J. (2009). Docencia en inglés en asignaturas de informática: experiencia práctica. Formación para la profesión y desarrollo de competencias profesionales.

García-Peñalvo, F.J. (2018). Las competencias transversales de los egresados de los másteres universitarios. Education in the Knowledge Society, 19(1), 7-19.

Gómez-Crisóstomo, R., Romo-Fernández, L.M., Parejo-Cuéllar, M. (2022). Los grupos de innovación docente como vía de acercamiento de lenguas extranjeras a los estudiantes universitarios. En: Innovación en educación: investigaciones, reflexiones y propuestas de actuación. Ediciones Egregius.

Gómez-López, A., Solaz-Portolés, J.J., Sanjosé-López, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. Revista de Educación, 363.

Gómez-Paladines, L.J., Ávila-Mediavilla, C.M. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(3), 329-349.

Halbach, A., Lázaro-Lafuente, A. y Pérez-Guerra, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. Revista de educación, 362, 105-132. 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154

Kahoot. (s.f.). About us. https://kahoot.com/company/

Martínez-Clares, P., González-Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la Universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. Educación XX1, 21(1), 231-261.

Martínez-Clares, P., González-Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. Educaçao e PesquisaRevista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 45(1).

Pascual, A., Ortega-Carrillo, J.A., Pérez-Ferra, M., Fombona, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. El caso de tres universidades españolas. Formación Universitaria, 12(6), 141-150.

RAE (s.f.). Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/ludificar

Unión Europea. Recomendación (UE) 2007/962/CE del Parlamento Europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10, 30 de diciembre de 2006.

Universidad de Almería (2021). Convocatoria para el desarrollo de asignaturas en lengua extranjera en los títulos oficiales de la Universidad de Almería durante el curso 2021-2022. https://www.ual.es/application/files/5916/1175/1185/Convocatoria_de_plurilinguismo_2021-22.report.pdf

Universidad de Extremadura (s.f.). Programa de Acercamiento a Lenguas Extranjeras. https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/eia/contenido/english20-21#.YOwqfOgzY2w

Universidad de Málaga (2019). Proyectos de innovación educativa: convocatoria 2019-2021. https://www.uma.es/media/tinyimages/file/CONVOCATORIA_PIE2019-2021.pdf

APRENDIZAJE ACTIVO DE LA TIPOGRAFÍA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU

MARÍA TABUENCA BENGOA
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, las universidades se enfrentan a uno de los mayores desafíos pedagógicos: el de lograr la motivación de sus estudiantes, es por ello que dichas instituciones académicas se encuentran en un proceso de cambio enfocado en transformar el sistema de aprendizaje de sus discentes. En lo relativo a las directrices enunciadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgido tras la Declaración de Bolonia de 1999 e incorporado en la normativa universitaria española a través de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de diciembre de 2001, era preciso promover un proyecto común para todos los países miembros de la Unión Europea que, concretamente en el caso de las universidades españolas, suponía un reto esencial al implicar cambios fundamentales en la forma habitual de proceder, tanto de profesores como de estudiantes. Desde entonces, "las instituciones universitarias están asistiendo a un proceso de convergencia que plantea un nuevo modelo educativo que prioriza la capacidad de 'aprender a aprender' en espacios participativos en los que se fomente el protagonismo del estudiante en su aprendizaje y el trabajo en equipo" (Chamizo y Fernández, 2013).

Es pues necesaria una estrategia para que la enseñanza académica se centre en el aprendizaje del alumno y, en este escenario, es indudable que la gamificación en el aula, encaminada a fomentar el trabajo

cooperativo, colaborativo e inclusivo, representa múltiples ventajas a la hora de abordar los desafíos anteriormente planteados: desde la adquisición de competencias y destrezas de carácter instrumental, a la mejora de habilidades de organización, comunicación y capacidad de análisis (Bosch y González, 2007; Durán, 2009; González y García, 2007; Lanza y Barrios, 2012; Latas y León, 2004) y también interpersonales (Benito, Bonsón e Icarán, 2007; Bosch y González; Durán, 2007; Lanza y Barrios, 2012; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008). Además, favorece una mejora del rendimiento académico (Apodaca, 2006; Ontoria, 2004) y refuerza la motivación y la autoestima del alumnado (Benito, Bonsón e Icarán, 2007; Latas y León, 2004; Ochando, Pou, García y Bertomeu, 2008; Ontoria, 2004). No obstante, esta metodología no está exenta de obstáculos, como la inadaptación del mobiliario y los espacios (Durán, 2009; González y García, 2007), a lo que se suma la desidia o desmotivación de parte del alumnado (Apodaca, 2006; Bosch y González, 2007), incluso el absentismo escolar (González y García, 2007).

1.1. La tipografía como disciplina de estudio en Comunicación

La tipografía, en palabras de Martin Solomon, es "el arte de producir letras, números, símbolos y formas con la ayuda del conocimiento de los elementos, los principios y los atributos esenciales del diseño", siendo así, uno de los agentes esenciales en cualquier proceso comunicativo (Solomon, 1988, p. 8).

Al consultar esta entrada en los diccionarios, 'tipografía' hace referencia al "arte de imprimir" (RAE) y al "sistema de composición e impresión que se ha mantenido en el tiempo más de quinientos años" o "arte de confeccionar impresos" (María Moliner). Sin embargo, el consenso más generalizado sobre la tipografía es el que la relaciona a las letras, con las palabras, con el texto; y este es, precisamente, el arranque para considerar la tipografía como el concepto clave de la comunicación visual (Martín y Mas, 2001, p. 17). En el caso de Gamonal "la tipografía es la representación gráfica del lenguaje a través de la escritura formalizada y estandarizada. Como disciplina se encarga del estudio y clasificación de familias o tipos de letras, así como del diseño de esos caracteres y su composición para formar un texto" (Gamonal, 2005, p. 79). Como indica

Gálvez "la tipografía —como oficio— se preocupa por estudiar todas manifestación de las letras y los signos (…)" (Gálvez, 2019, p. 17) al tiempo que para Fioravanti es un "término que se aplica a todo el ciclo de utilización estética de los caracteres" (Fioravanti, 1988, p. 56). Por su parte, Satué considera que, junto a la imagen y el color, es uno de los lenguajes con los que se expresa el diseño gráfico (Satué, 2007, p.13).

La tecnología ha propiciado que hoy en día el proceso de selección y producción tipográfica sea más "sencillo" y que la construcción intelectual pase a un segundo nivel. En palabras de Navarro et al. "el alumno escoge una tipografía entre las disponibles, y muchas veces se limita a un 'me gusta' o 'queda bien', sin comprender todo lo que hay detrás de la elección de una tipografía" (Navarro et al., 2021, p. 403). Se deduce por ello que, saber elegir la tipografía correcta es básico en la construcción eficaz de cualquier diseño gráfico y de cualquier mensaje, tanto impreso como digital

Si partimos de la base de que tanto el diseño gráfico en general, como la tipografía en particular son parte fundamental de la comunicación visual y de la transmisión de un mensaje (y, en consecuencia, de la formación de los futuros profesionales en este ámbito), parece oportuno suponer que estos conocimientos deban estar sólidamente representados en los planes de estudio de Periodismo (Suárez & Martín, 2014, p. 33). Concretamente, de una investigación llevada a cabo por estos autores, centrada en examinar las experiencias formativas en tipografía dentro de los planes de estudios universitarios, se concluye que la formación en tipografía que ofrecen las facultades españolas no responde adecuadamente a las exigencias del mundo profesional. Señalan Suárez & Martín que "tanto el número de horas como la preparación final del alumno en tipografía resultan escasos en relación con las necesidades del mundo profesional, que demanda periodistas con unos conocimientos mínimos en esta disciplina" (Gamonal, 2014, p. 35), siendo pues muy humilde el nivel de preparación en la materia que nos ocupa en la mayor parte de las Facultades de Comunicación en España.

Es por lo anteriormente mencionado que, la tipografía supone un contenido transversal presente en todos los grados de Comunicación en el caso concreto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU. Esta materia, vinculada a las disciplinas relacionadas con el Diseño Gráfico, se trata desde las asignaturas 'Fundamentos de Arte y Diseño' —común a todos los grados—, 'Diseño Periodístico' —específica del Grado en Periodismo—, 'Comunicación Gráfica y Narrativa Digital' —específica en el Grado en Comunicación Digital— y en 'Dirección de Arte' —específica en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas—.

Los docentes de la citada Universidad, sabedores de la relevancia de la tipografía en todos los procesos de comunicación —informativos y publicitarios—plantean diferentes iniciativas orientadas a una mejor asimilación de dicho elemento, para que los estudiantes comprendan e interioricen mejor su valor comunicativo y estético.

Por todo ello, se considera que la elaboración cooperativa de un glosario técnico instituirá una herramienta pedagógica a través de la cual el aprendizaje adquiere un nuevo sentido debido a la relación que se establece entre docente/discente/contenidos. Un glosario constituye un recurso didáctico muy valioso que puede ser empleado para la consulta de los estudiantes o como una actividad de investigación. En este sentido, el glosario permite enfocar la atención del alumno sobre los aspectos terminológicos y conceptuales que se plantean en torno una disciplina concreta.

Entendemos un glosario como una compilación de palabras y expresiones junto con su significado o algún comentario. Según el Diccionario de la Real Academia, es "un catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, de una misma obra, etc., definidas o comentadas" (RAE, 2020). Generalmente, denominamos glosario al "apéndice que aparece al final de un manual o libro, constituido por una lista de palabras ordenadas alfabéticamente o por orden de ocurrencia en las unidades que constituyen el manual" (Oliveira, 2013). No consiste en un diccionario general que incluya todo tipo de términos, aunque se asemeja a éste en cuanto que está compuesto por términos dispuestos en orden alfabético, acompañados por su definición o significado. No obstante, presentan la peculiaridad de incorporar tecnicismos, esto es, palabras de áreas específicas o términos disciplinares especializados.

1.11. La tipografía en el entorno urbano

La ciudad es un emplazamiento plagado de letras por cuyos caminos transitamos leyendo en cada esquina: en carteles de fachadas, en anuncios de autobuses o en rótulos comerciales o institucionales, pero normalmente tendemos a prestar más atención a lo que dicen las palabras (el contenido) que a cómo lo dice (la forma). La tipografía tiene mucho que enseñar en las urbes, ya que son lugares llenos de logotipos, pósteres y señales que representan un hábitat muy variado de caracteres y letras.

Tanto es así que incluso podemos afirmar que

> la rotulación y la tipografía plasmada a pie de calle es capaz de conferir una identidad propia a cualquier entorno urbano, ya sea calle, plaza o barrio. Los viales se erigen en verdaderos escaparates de la vida ciudadana y son un reflejo de la vitalidad de las urbes. En ellas, los rótulos desempeñan un papel esencial porque la hacen más comprensible y accesible a quienes la viven y visitan. Pero estos también pueden contribuir a generar singularidades paisajísticas que determinan la personalidad de la ciudad (González-Díez y Tabuenca Bengoa, 2018, p. 176).

Según Huerta, las letras definen la ciudad, la escriben y la construyen. La geografía urbana es en realidad un paisaje de letras cuyo perfil se dibuja en base a los signos alfabéticos que la pueblan: la ciudad es sobre todo un espacio escrito y cada ciudad tiene las letras que se merece (Huerta, 2013 p. 5). Por su parte, Calles considera que "la tipografía convierte a la palabra en una mercancía. Nada es tan habitual y ordinario en nuestra vida cotidiana, tan presente y obvio, como la tipografía" (Calles, 2003, p. 33).

La tipografía urbana es capaz de otorgar a cualquier calle, plaza o barrio una identidad propia. Los viales se constituyen como verdaderos catálogos de la vida ciudadana y son una muestra del pulso de las ciudades. Los rótulos también pueden contribuir a generar particularidades paisajísticas que determinan la personalidad de la ciudad; es decir "disuelven la anonimia y generan sentido de lugar" (Atxaga, 2007, p. 21). Para Andreu Balius (2012) las letras que encontramos en las calles proporcionan los significados que permiten comprender la ciudad en sus niveles más básicos, al tiempo que la rotulación ejerce una importante labor comunicativa que permite al ciudadano —y también al turista— relacionarse

e identificarse con el entorno. Pero también la tipografía empleada en los rótulos comerciales tiene una función que no es principalmente la de ser portadores de un mensaje escrito, sino la de aportar una visión plástica —expresiva, emocional o sintética— basándose en la forma de las letras (González-Díez & Tabuenca, 2015, p. 31).

En el último tiempo son muchas las ciudades que han puesto en marcha iniciativas vinculadas a la observación y examen de la tipografía en el entorno urbano, fundamentalmente, en lo referido a la rotulación de todo tipo de negocios (tiendas, teatros, gastrobares y cafeterías, etc.) y a la señalética (denominación de calles, numeración de inmuebles, tapas de registro, etc.) todos ellos, elementos de rotulación y señales que "reflejan el desarrollo social, económico e histórico de una zona, y generan un ADN tipográfico particular" (Sesma, 2015, s. p.).

De esencia eminentemente recreativa, a la vez que pedagógica, han comenzado a organizarse "safaris tipográficos" que permiten pasear por entornos urbanos poniendo el foco en la presencia de letras en el paisaje de la ciudad. Como apunta Gamonal, "el diseño tiene el don de la ubicuidad: se ha infiltrado en nuestra vida cotidiana, formando parte indisoluble del individuo y de su relación con los otros y su entorno" (2014, p. 121).

Si consideramos a la tipografía como la disciplina que intenta combinar el aspecto funcional de las letras con el comunicativo y el estético, el valor de los rótulos (que debieran ser legibles y comunicativos, a la vez que estéticamente agradables) adquiere especial relevancia (Nava, 2004, p. 11), ahí reside la motivación para interpelar a los discentes en su rol de captores de letras y signos.

En definitiva, los estudiantes participantes en la iniciativa planteada pondrán su atención en los mensajes recibidos desde el entorno y podrán concienciarse de los múltiples signos tipográficos que se pueden encontrar en las calles y barrios. El "safari tipográfico" planteado se emplazará en el Barrio de las Letras de Madrid, uno de los lugares con más historia y con gran concentración de manifestaciones tipográficas lo que le significaba como un entorno ideal para poder materializar los preceptivos avistamientos y "capturar" los ejemplos encontrados.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta iniciativa de innovación docente y transferencia de conocimiento es presentar una propuesta innovadora y motivadora orientada al aprendizaje activo de la tipografía como herramienta comunicativa fundamental en las materias vinculadas al Diseño de la Información, así como del análisis de sus atributos, funciones, usos y significados en el proceso creativo y de transmisión de mensajes informativos y/o persuasivos. Se concreta en dos actividades articuladas alrededor de las asignaturas 'Fundamentos de Arte y Diseño', 'Diseño Periodístico' y 'Comunicación Gráfica y Narrativa Digital', a través de las cuales los estudiantes, por un lado y a lo largo del curso, van construyendo de forma colaborativa un glosario de términos específicos, mientras que, por otro lado, y en sesiones sucesivas, desarrollan una actividad inclusiva materializada en un safari tipográfico y de letras que transcurre en el entorno urbano.

En el caso del glosario, el objetivo principal es que los alumnos, tanto en las clases teóricas y prácticas como en su trabajo autónomo, vayan anotando y recopilando aquellos términos poco familiares para ellos y creen su propia definición, tomando como punto de partidas las elaboradas anteriormente por autores de referencia. De esta manera, al ser ellos los encargados de elaborar las definiciones, es más factible que tiempo después recuerden el vocablo y su significado, y cumplan así con uno de los objetivos fundamentales de esta propuesta: el manejo de los términos especializados relacionados con el Diseño de la Información.

Se une como objetivo secundario favorecer el aprendizaje en un entorno cooperativo, lo que permite fomentar la inteligencia colectiva, pues favorece la cimentación del conocimiento en colaboración, siendo un ejemplo evidente de co-diseño de material didáctico por parte de los estudiantes, ya que permite experimentar con un material colaborativo que ayuda tanto en su proceso de desarrollo, como en referencia al producto final. Implementar una metodología grupal permite que los alumnos se involucren de forma activa, desarrollen las habilidades de trabajo en equipo, fomentando la participación, la comunicación, la discusión, el intercambio y la cooperación.

Por último, respecto del glosario, hemos de apuntar que dicha actividad persigue también otro objetivo secundario: fomentar la creatividad de los alumnos, ya que se plantea a los estudiantes la alternativa de diseñar su propia propuesta final, de forma libre, pudiendo incluir contenido icónico, a modo de diccionario ilustrado, para enfatizar el significado de contenido recopilado.

Respecto del safari tipográfico su objetivo principal es sensibilizar a los alumnos de la importancia de la tipografía como atributo básico del diseño gráfico y su eficacia como el potente instrumento de comunicación que es, independientemente del soporte sobre el que se apoye. Como objetivo secundario, tratamos de desarrollar una actividad conjunta entre alumnos de diversidad funcional que cursan el *Título Propio de Consultor de Accesibilidad Universal* adscrito a la Escuela Politécnica Superior de la Universidad San Pablo-CEU y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de dicha Universidad, con el fin de que la iniciativa fuera lo más rica y formativa para todos.

La dinámica consiste en deambular por el simbólico Barrio de las Letras captando bien con el *smartphone*, bien con la cámara fotográfica, las tipografías de los rótulos de comercios, inscripciones en monumentos, cartelería, señalética, etc. en cualquier material que lo soporte (metal, cristal, madera, metacrilato, piedra, etc.) para crear posteriormente en el aula un archivo de letras digital con el que poder trabajar, jugar y experimentar. El foco se dirige en tratar de descubrir la tipografía más llamativa, más original, más sorprendente, o simplemente, la que habitualmente pasa inadvertida. Nos encontramos así, ante la oportunidad de observar las letras de nuestro entorno de una manera diferente y más entretenida, con la que poder estudiar su evolución, su adaptación a las necesidades sociales y al transcurrir del tiempo.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, esta propuesta de innovación se centra, por un lado, en que la construcción del glosario de términos sea resultado de la colaboración entre el docente y sus alumnos, al tiempo que se fomenta el trabajo cooperativo entre los propios estudiantes,

puesto que todos ellos son responsables, tanto de las fases de investigación y de análisis previos, como de nutrir con nuevos términos el glosario global resultante. En el caso del safari tipográfico, dicha actividad consta de dos sesiones de carácter lúdico, ambas de carácter inclusivo, donde los discentes, en una primera aproximación teórico-práctica aprenden a reconocer y a clasificar las diferentes familias tipográficas a partir de un juego elaborado *ad hoc*, y en la segunda, realizan un recorrido por diferentes calles seleccionadas del céntrico Barrio de las Letras, a modo de itinerario, mientras que van fotografiando las distintas manifestaciones tipográficas que van encontrando en su camino, al tiempo que tratan de reconocer y aplicar lo aprendido previamente en el aula a través de un "diario de avistamientos" diseñado específicamente para la actividad.

3.1. La construcción del glosario

De cara a la construcción del glosario de forma cooperativa entre el docente y sus alumnos se han llevado a cabo acciones relacionadas con:

- Exploración de otros glosarios previos dentro del mismo área de conocimiento.
- Examen de la estructura del glosario: categorías, subcategorías y manera de inclusión de las definiciones.
- Definición de la tipología de glosario a realizar: informal, especializado, ilustrado, etc.; ya que su presentación varía desde el punto de vista formal y de contenido partiendo de una versión más informal donde se busque la elección de términos y la definición más sencilla, hasta opciones más elaboradas. Pueden ser glosarios lexicográficos, apareciendo tan solo los términos y su definición, pero también pueden contener imágenes, ejemplos o incluso anotaciones.
- Selección de los términos a incorporar al glosario, el cual irá creciendo paulatinamente a lo largo del semestre. La idea es nutrir el listado de conceptos a lo largo de las diferentes clases e ir anotando las nuevas palabras encontradas en los murales

colocados en las paredes del aula para el conocimiento de todos los alumnos.

FIGURA 1. Alumnos incluyendo términos en los murales del aula

Fuente: elaboración propia

Cada estudiante, a lo largo de las 15 semanas del semestre, es responsable de recopilar tres o cuatro conceptos extraídos del material de la asignatura visto en las sesiones de clase. De esta manera, cada alumno debe localizar entre los contenidos del tema impartido —bien a través de la explicación del profesor o a través de lecturas posteriores— los términos específicos que supondrán las nuevas entradas en el glosario.

Los estudiantes deben investigar el significado de los términos que les corresponden tanto en diccionarios, monografías, como en sus propios apuntes, para posteriormente poder compartirlo con el resto de alumnos en las sesiones de clase para así, de forma colaborativa, completar la definición más precisa posible. El discente con el vocablo asignado inicia la conversación presentando el término y aportando una explicación, a continuación, cede la palabra al siguiente compañero encargado de incorporar un nuevo concepto y su definición y así sucesivamente hasta

que después de las rondas que sean necesarias, los asistentes a las sesión puedan comprobar que las explicaciones y términos presentados son los adecuados, si pueden ser completados, corregidos, etc. aportando así un nuevo punto de vista y un enriquecimiento grupal a la tesis del alumno inicial.

FIGURA 2. Diseño de glosarios propuestos por los estudiantes

Fuente: elaboración propia

Una vez las definiciones han sido consensuadas por los estudiantes y el profesor, se procede a la incorporación del nuevo término en el glosario, para que, por último, cada alumno proceda al diseño de su propio modelo de glosario, el cual incluirá las palabras y significados definidos entre todos.

3.11. El paseo tipográfico

Para llevar a cabo la iniciativa del safari tipográfico, la cual trata de impulsar una experiencia de aprendizaje vinculada con la fundamentación disciplinar de las artes y el diseño, se ha optado por la metodología de la Investigación Basada en las Artes (IBA o ABR: *Arts Based Research*)[129], según la cual el manejo de elementos artísticos y estéticos y la utilización de imágenes resultan elementales.

Esta actividad de innovación, orientada a realizar de forma activa una aproximación a la tipografía en el entorno urbano —donde la ciudad adquiere protagonismo como entorno de aprendizaje— se articula entorno a dos sesiones, ambas inclusivas: la primera de ellas tiene lugar en las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la USP-CEU y la segunda, como hemos citado anteriormente, se emplaza el Barrio de las Letras de Madrid.

La primera sesión, de 2 horas de duración, consiste en una clase teórico-práctica en la que participan estudiantes de los Grados en Comunicación —de las asignaturas anteriormente mencionadas pertenecientes a la Sección 'Gráfica Informativa y Comunicación Digital'del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad— junto con los alumnos del *Título Propio en Consultor de Accesibilidad Universal*.

El objetivo es que los alumnos aprendan a reconocer los elementos, partes y atributos esenciales que conforman las letras, así como la clasificación de las diferentes familias tipográficas (romanas, egipcias, palo seco, fantasía y de escritura). Para ello se utilizan diferentes materiales elaborados de manera expresa para la actividad, se tratan de presentaciones visuales, de tipo teórico-descriptivo, en las que se aclaran las partes y elementos de las letras, así como la clasificación de las diversas tipologías. Se generó también una ficha, como material didáctico con el que poder explicar cada uno de los grupos en los que se puede clasificar la tipografía, así como las características de cada uno de ellos. Además,

[129] Método de investigación cualitativa caracterizada por utilizar elementos artísticos y estéticos que busca otras maneras de mirar y representar la experiencia, persiguiendo el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados y trata de desvelar aquello de lo que no se habla (Barone & Eisner, 2006; Hernández, 2008).

las docentes desarrollaron un juego a partir del cual, de forma dinámica, los alumnos pueden experimentar con las diferentes fuentes tipográficas, teniendo en consideración sus características, sus connotaciones y su uso en casos prácticos concretos.

Para esta cita del safari tipográfico se diseñó un mapa de situación, que se entregó a los participantes, en el que se indica el recorrido a seguir en busca de letras, números, signos o símbolos sobre diversos elementos —suelos, fachadas, señales, etc.— con el objetivo de favorecer la mejor captura, apoyándose en el sentido (vista o tacto) que más ayude a cada estudiante teniendo en cuanta sus capacidades sensoriales.

FIGURA 3. Momentos de la clase inclusiva teórico-práctica en el aula

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. Algunos de los materiales empleados en la clase teórico-práctica

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, como elemento de apoyo para la sesión, las docentes llevan diferentes fichas que sirven para identificar las categorías tipográficas con los que poder ir mostrando, examinando y reconociendo cada letra capturada, según van surgiendo a lo largo del recorrido urbano.

Por último, para poder desarrollar la labor de recopilación de los ejemplos de rótulos "cazados", es obligatorio que cada asistente cuente con un dispositivo con el que poder capturar las imágenes, que se van a ver recogidas y apuntadas pertinentemente en un "diario de avistamiento", diseñado para dicha iniciativa, en el cual los participantes de la actividad pueden señalar el ejemplo de rotulación registrado y dentro de qué categoría tipográfica se enmarcaría.

FIGURA 5. Mapa del itinerario tipográfico y diario de avistamiento

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

A través de esta iniciativa conseguimos de una forma lúdica concienciar a los alumnos de la importancia de la tipografía y de su potencial como instrumento eficaz de comunicación. Del mismo modo, desarrollan una serie de actividades conjuntas, dentro y fuera del aula, con alumnos de diferentes grados, asignaturas, que tienen capacidades y sensibilidades diferentes, por lo que pueden poner en común conocimientos de diferentes áreas de la comunicación. Es por ello que podemos afirmar que la presente propuesta es innovadora y cumple con los objetivos marcados.

A la finalización de la actividad de la elaboración del glosario, se solicitó a los alumnos implicados en la misma que respondieran un formulario de autoevaluación donde manifestases su opinión iniciativa de la que habían sido participes. Los resultados han sido satisfactorios, ya que todos los estudiantes coincidieron en la utilidad de la propuesta. Señalaron que el glosario les facilitó el aprendizaje de la materia, concretamente, del vocabulario específicos del Diseño de la Información. Valoraron también el hecho de que el resultado del trabajo fuera un producto tangible, diseñado y maquetado por el propio alumno según su estilo y creatividad, que además supuso de cara al estudio un material de consulta complementario a los apuntes y la bibliografía. Como aspecto negativo, algunos alumnos apuntaron que ciertos compañeros revelaran poca motivación hacia la propuesta de aprendizaje y, por ende, escasa colaboración en la construcción de la herramienta descrita.

Además de poder constatar que los estudiantes habían adquirido el léxico específico relacionado el Diseño de la Información, después de esta actividad, se evidenció una clara mejoría en los resultados del examen final de la asignatura, con un mayor número de respuestas correctas en las cuestiones relacionadas con la terminología de la materia. Añadir, además, que los alumnos más comprometidos en esta propuesta fueron los que mejores resultados de aprendizaje obtuvieron.

La actividad del safari tipográfico permitió a los participantes detenerse y contemplar los mensajes que se emanan de la ciudad de una forma más consciente en lo que a las representaciones tipográficas se refiere. Tras caminar por el Barrio de las Letras avistando las letras de diferentes manifestaciones gráficas (carteles, logos, señales, etc.), los alumnos han podido crear un repertorio fototipográfico digital con el que, tomándolo como punto de partida, poder experimentar y crear.

Dicha iniciativa favoreció que los alumnos implicados adquiriesen una habilidad y destreza mayores a la hora de clasificar y diferenciar las familias tipográficas que pueden emplearse en los proyectos gráficos, así como su potencial comunicativo y valía histórica. Los propios alumnos manifestaron, tras la celebración de la actividad, que gracias al “safari” y a los ejercicios realizados previamente en el aula se hizo mucho más

sencillo el entendimiento e interiorización del significado de la tipografía y su aplicación a casos concretos.

Así mismo, esta actividad supuso que los estudiantes percibieran su ciudad como un espacio lúdico, apto para el disfrute y el aprendizaje, desgranando detalles y aprendiendo su historia a través de letreros y elementos de rotulación. De igual manera, se provocó un acercamiento al entorno urbano como un espacio nuevo de formación, promoviendo al mismo tiempo la interrelación entre alumnos con capacidades diversas, lo que, sin duda, supuso un enriquecimiento tanto académico, como personal.

5. DISCUSIÓN

Podemos decir que se trata de una propuesta realista que se adapta a la metodología y a los objetivos específicos de las asignaturas implicadas, la cual cuenta con cuatro ediciones ya celebradas, por lo que podemos decir que su eficacia está suficientemente testada. Se fomenta el trabajo autónomo del alumno a partir de unas necesarias clases magistrales, pero siempre fomentando la participación, la reflexión crítica, el debate y la resolución de dudas. Es por lo que los estudiantes comprueban por sí mismos la relación existente entre los contenidos y sus aplicaciones, al tiempo que aprenden a aprender de una manera diferente y novedosa, de forma proactiva y responsable en colaboración con sus compañeros y profesores.

Es innegable que el aprendizaje cooperativo y colaborativo resulta inspirador, gratificante y productivo para el estudiante implicado con la iniciativa, el cual se involucra positivamente. El desarrollo de las dos actividades planteadas favorece, no sólo el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, sino que, en cuanto trabajo colaborativo, fomenta también el trabajo en equipo, el debate y el consenso para la consecución de objetivos comunes (Chamizo y Fernández, 2013).

Señalar además que, tal y como se había mencionado anteriormente, la experiencia del safari tipográfico se ve enmarcada dentro un proyecto de colaboración entre la Universidad San Pablo-CEU y la Fundación

Juan XXIII Roncalli, financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo. Esta alianza permite que personas con habilidades psicomotrices y sensoriales especiales puedan cursar unos estudios universitarios de especialización en un entorno inclusivo en el que convivan con otros estudiantes con y sin discapacidades.

Sobra decir que los beneficios de actividades de esta índole para la comunidad universitaria son evidentes. La relación y el trabajo con personas con diversidad funcional ha enriquecido a docentes, discentes y personal de administración y servicios, ayudándoles a superar prejuicios. Además, la experiencia ha ayudado a cumplir uno de los objetivos de la institución: "Ser más CEU", proponiendo un ámbito común de actividades transversales e inclusivas de la que se nutre toda la Comunidad Universitaria.

Al mismo tiempo, iniciativas como la propuesta, en la que participan alumnos del *Título Propio en Consultor de Accesibilidad Universal,* contribuyen también a aportar beneficios para la sociedad, pues favorece la normalización de la discapacidad cognitiva y la diversidad funcional, cumpliendo con uno de los objetivos marcados por la ONU en 2015 en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, "una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás" (ONU, 2015). Se trata del objetivo número 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, señalar que, con estas dos iniciativas vinculadas al aprendizaje activo de la tipografía, los participantes han podido aprender una terminología específica del Diseño Gráfico y reconocer las representaciones tipográficas y caligráficas que encontramos en nuestro entorno, desde un punto de vista más consciente y proactivo. Podemos afirmar también que dichas actividades de tipo colaborativo e inclusivo, basadas en la gamificación como metodología de enseñanza-aprendizaje, repercuten de forma muy positiva en la adquisición de las

competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes en las asignaturas a las que se vinculan.

Por un lado, la principal conclusión que extraemos de la propuesta de innovación docente vinculada a la construcción del glosario es que su empleo como estrategia de aprendizaje permite obtener múltiples beneficios para el estudiante, tanto para el destinatario final del glosario como para el realizador del mismo, que en este caso coincide al tratarse de la misma persona. Los beneficios para el discente son los siguientes:

- Mayor comprensión: conocer el significado de los términos menos habituales y más específicos, lo que le permitirá entender mejor los contenidos teórico-prácticos vinculados a la asignatura.
- Adquisición de un vocabulario más variado: la acción enriquecerá su léxico y le evitará tener que recurrir a otras fuentes bibliográficas.
- Mayores competencias comunicativas: al disponer de un vocabulario más extenso y rico, se podrá expresar con más soltura tanto de forma oral como escrita.
- Mejora de resultado de aprendizaje: todo lo anterior contribuye a mejorar el rendimiento académico y, por tanto, obtener más altas calificaciones.

Por otro lado, a través de la iniciativa del safari tipográfico, los participantes han podido detenerse a observar y captar los mensajes que divisan en el entorno urbano y las representaciones tipográficas que en él se hallan. El resultado ha sido una actividad de tipo inclusivo en la que se ha recurrido al arte y al diseño como fuentes de conocimiento e inspiración, pero también como recurso didáctico que, además de favorecer el disfrute del paseo por parte de los participantes, puede servir para rescatar el patrimonio gráfico de la ciudad.

Desde el punto de vista colaborativo, entre los alumnos se puede confirmar un trabajo en equipo, del que se deduce que este tipo de actividades ponen en valor las diversas capacidades que existen entre las personas.

Además, la experiencia ha supuesto los siguientes beneficios para los estudiantes:

- Trabajo en equipo: este tipo de actividades ponen en valor las diversas capacidades que existen entre las personas.
- Capacidad para diferenciar y clasificar las familias tipográficas.
- Habilidad para reconocer y distinguir las partes de las letras, sus connotaciones y posibles aplicaciones.

En definitiva, esta actividad ha resultado una experiencia memorable que ha permitido a los estudiantes la convivencia con otros durante dos sesiones de trabajo cooperativo en un entorno inclusivo, al tiempo que han podido concebir la ciudad como un lugar de encuentro idóneo para el aprendizaje, mientras tomaban conciencia de la importancia de la tipografía. Y lo han hecho, a través de una triple óptica: la intelectual, la sensorial y la emocional.

7. REFERENCIAS

Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En F. Miguel (Coord.), Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior (pp. 169-190). Alianza Editorial.

Atxaga, K. (2007). Bilbao tipográfico. Los rótulos comerciales y otras gráficas urbanas. Temas Vizcaínos, BBK.

Balius, A. (2012). La letra callejera. Revista Monográfica. Revista temática de Diseño. http://www.monografica.org/04/Opinión/6775, 28/05/2014

Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.), Handbook of Complementary Methods in Educacional Research (pp. 959-109). AERA

Benito, Á., Bonsón, M. e Icarán. E. (2007). Metodologías activas. En Á. Benito y A. Cruz (Coords.), Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 21-35). Narcea.

Bosch, D. y González, M. (2007). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de los maestros-as de Educación Primaria para el desarrollo de competencias profesionalizadoras. En R. Ávila, J. López y E. Fernández (Eds.), Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización (pp. 149-157). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Calles, F. (2003). Tipografílicos vs tipografóbicos. Ensayos sobre diseño tipográfico en México. Designio.

Chamizo, R. y Fernández, M. (2013). Nuevos métodos de intervención en el aula y en el espacio virtual: glosario y juego de rol. Historia y Comunicación Social, 18 (3), 753-764.

Durán, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. Pérez (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias (pp. 183-195). Morata

Fioravanti, G. (1988). Diseño y reproducción. Gustavo Gili.

Gálvez, F. (2019). Hacer y componer: una introducción a la tipografía. Ediciones UC.

Gamonal, R. (2005). Tipo/retórica. Una aproximación a la retórica tipográfica. Revista ICONO14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes, 3 (1), 75-97.

Gamonal, R. (2014). El diseño como proceso discursivo. En F. Jarauta y P. Medina (Eds.), Cuadernos de diseño 4. Diseño de procesos (pp. 120-137). IED Madrid Editorial

González, N. y García, R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación, 42 (6), 1-13.

González-Díez, L. y Tabuenca, M. (2015). Madrid tipográfico: un recorrido ilustrativo por la rotulación de la Gran Vía. Arte y Ciudad, Revista de Investigación, 7, 27-46.

González-Díez, L. y Tabuenca, M. (2018). Innovación y tipografía: un paseo por el madrileño Barrio de las Letras. En B. Cantalapiedra et al (Coords.), Formulaciones docentes novedosas (pp. 175-186). Ediciones Pirámide.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Revista Educatio Siglo XXI, 26, 85-118.

Huerta, R. (2013). Docentes paseando por las letras de la Ciudad. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 8, 123-136.

Lanza, D. y Barrios, Á. (2012). Aprendizaje cooperativo como fórmula para el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio exploratorio con alumnos de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. CIDUI12. http://www.cidui.org/revistacidui12/index.php/cidui12/article/view/123

Latas, C. y León, B. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. Campo Abierto: Revista de educación, 25-26, 13-21.

Martín, J. L. y Mas, M. (2001). Manual de tipografía: del plomo a la era digital. Campgraphic.

Navarro, N., González-Díez, L. y Tabuenca, M. (2021). El aprendizaje activo de la tipografía en el entorno urbano: safari de letras como propuesta de innovación docente en los Grados de Comunicación. En C. Cáceres et al (Coords.), Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior (pp. 401-414). Dykinson.

Nava, J. (2004). Itinerarios tipográficos. Un paseo por los viejos rótulos comerciales valenciano. ADCV.

Ochando, L., Pou, R., García, R. y Bertomeu, J. (2008). Metodologías activas en el marco del EEES: Aprendizaje cooperativo basado en trabajos en equipo coordinados. Anales de la Real Sociedad Española de Química, 104 (2), 135-139.

ONU (2015). Agenda 2030 sobre desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/

Oliveira, S. (2013). El Glosario como Propuesta Didáctica en el aprendizaje de léxico. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 13, s. p. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-glosario-como-propuesta-didactica-en-el-aprendizaje-de-lexico.html

Satué, E. (2007). Arte en la tipografía y tipografía en el arte. Compendio de tipografía artística. Ediciones Siruela.

Sesma, M. (2015). Sentir la tipografía. Yorokobu. https://www.yorokobu.es/sentir-la-tipografia

Solomon, M. (1988). El arte de la tipografía. Tellus.

Suárez, F. y Martín, J. R. (2014). El papel de la tipografía en los estudios universitarios de Periodismo en España. Revista Gráfica, 10 (3), 29-45.

SECCIÓN IV

INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE LENGUA EXPAÑOLA

APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS Y LITERATURA: INVESTIGANDO AUTORES EN UN CLUEDO LITERARIO

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Entre todas las materias que estudiamos en nuestra etapa de instituto, hay algunas que resultan mucho más complejas que otras. Esto puede deberse a la cantidad o a la dificultad del contenido que debemos estudiar. La literatura se hace, en ocasiones, cuesta arriba para nuestros estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya que son muchos los autores y las obras que esta materia presenta. No es una asignatura que resulte extremadamente complicada de entender, pero necesita muchas horas de estudio para afianzar bien todos los datos.

Si nos centramos solo en tercero de la ESO, podemos decir que, nuestros alumnos necesitan un plus de motivación para enfrentarse a todas las materias que se presentan este curso; ya que es dónde deciden a qué rama del conocimiento se dirigen y tienen una cantidad de asignaturas mayor. Hablando concretamente de la materia de literatura, este tercer curso abarca una temporalidad demasiado amplia, concretamente la comprendida entre la Edad Media y el Barroco.

Hemos realizado una investigación-acción y nos hemos percatado de que, efectivamente, la literatura no resulta sencilla de trabajar ni de aprender. Por este motivo hemos creído conveniente crear un juego de mesa destinado solo a esta materia con el fin de motivar a nuestro alumnado y facilitarle un poco el curso. Hemos dividido el proyecto en varias partes: inicialmente tratamos la forma de crear materiales propios, donde el docente se vea íntimamente vinculado a sus alumnos; hemos visto el

Aprendizaje Basado en Juegos, donde explicamos cómo llevar el juego del *Cluedo* al aula; y por último la asignatura de literatura en sí.

1.1. Creación de materiales por parte de los docentes

No podemos obviar el hecho de que el manual didáctico se consideró como un material educativo predilecto para la enseñanza de la lengua y la literatura, pero debemos añadir que, durante las últimas décadas, hemos conseguido evolucionar en este aspecto (entre otros, obviamente). Existe una necesidad imperiosa de revisar ciertos manuales didácticos, por parte de los docentes, antes de introducirlos al aula. Esto tiene por objetivo que su elección sea la más conveniente para el alumnado al que va a ir dirigido. No podemos perder de vista la complejidad y diferencias de cada grupo-clase, por lo que no podemos considerar apropiado el mimo libro para todos ellos.

La realización de un manual completo o un material concreto propio, como nos explican Gros y Lara (2009, p.225), es considerado como "un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos"; ya que sacamos al alumno de la rutina y le ofrecemos maneras diferentes de aprender. Que tengamos un manual de base no significa que no podamos innovar o que tengamos que ceñirnos exclusivamente a él. La innovación educativa surge en contextos determinados de la investigación y cada docente debe saber qué le funciona mejor con cada grupo-clase. y deberá modificar su metodología dependiendo del alumnado que tenga en cada momento.

Centrándonos en los manuales/materiales de lenguas, como es nuestro caso, y apoyados por Blanco (2010, p. 72), podemos decir que la elaboración de materiales (para contextos escolares determinados) hace imprescindible un análisis profundo del mismo. Ella expone ciertos criterios que debemos tener en cuenta:

- Que ese material facilite la situación educativa a la que el docente se expone.
- Que se consideren los criterios lingüísticos básicos, así como didácticos y metodológicos.
- Que se preparen con un dossier complementario para que otros docentes puedan implementarlo y adaptarlo a sus aulas.

Por este motivo es necesario que los docentes se involucren al máximo en la creación de sus propios materiales, no solo a nivel de manuales, sino también en lo que a herramientas complementarias para el aula se refiere. García (2018) nos explica que es necesario tener en cuenta una serie de principios metodológicos para que dichos materiales tengan realmente una función formativa y educativa. Para ello expone lo siguiente:

- Analizar el contexto en el que el grupo-clase se encuentra para identificar las posibles necesidades educativas del mismo.
- Definir los contenidos en los que se va a centrar dicho material.
- Fijar qué objetivos de aprendizaje se quieren trabajar.
- Establecer qué metodología se va a aplicar al aula; en nuestro caso el ABJ).

Una vez entendamos y apliquemos todas estas pautas, estamos preparados para emprender el camino de la creación de materiales.

1.2. ABJ y gamificación

Antes de comenzar con la teoría del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), debemos realizar una clara diferenciación entre este concepto y el de gamificación.

El uso de ABJ supone una creación, variación y/o modificación de un juego para utilizarlo dentro del aula. La gamificación, sin embargo, solo incluye algunas de las técnicas que tienen como propias algunos juegos.

Estos dos tipos de aprendizaje van, como dicen Vlachopoulos & Makri (2017), ganando popularidad, poco a poco, en el ámbito educativo

En nuestro caso, nos situamos en el primer concepto, ya que hemos seleccionado un juego ya creado, lo hemos modificado y lo hemos llevado al aula con el fin de aprender a través de él. Aunque en muchas ocasiones esta metodología se ve ligada al ABP (aprendizaje basado en proyectos), no se trata de nuestro trabajo; aunque bien es cierto que estamos trabajando en uno con esta combinación.

Una vez aclarados estos conceptos, podemos centrarnos en el ABJ; ya que como nos dice Broncano (2019, p.14):

> los juegos ofrecen una estructura única para complementar las estrategias de enseñanza tradicionales e infundir la enseñanza con energía, generar pensamiento innovador y proporcionar diversidad en métodos de enseñanza". Esto supone que el aprendizaje sea más ameno y agradable para los alumnos y se produzcan pensamientos creativos.

El ABJ crea una falsa imagen de estar solo jugando, cuando en realidad también están aprendiendo. Lo que conseguimos con todo esto es el hecho de que nuestros alumnos disfrutes de lo que están haciendo en ese momento y se genere un plus de motivación para continuar con el aprendizaje. Sánchez (2017) añade que el ABJ es la utilización de juegos (en nuestro caso juegos de mesa) como herramienta de apoyo en el aula para mejorar el aprendizaje, la asimilación o la evaluación de los contenidos obligatorios. Para poder realizar esto, usamos, creamos y/o adaptamos juegos para introducirlos en el aula y hacer de nuestras clases un lugar más divertido.

Autores como Pedraz (2018) nos explican que existen dos tipos de aprendizajes que se pueden dar mientras se juega: el aprendizaje emergente y el incrustado. En cuanto al primero, podemos decir que se trata de un aprendizaje que se da gracias a las habilidades del jugador con el juego, lo que produce unas dinámicas que fomentan el desarrollo del propio juego y del aprendizaje en sí. El aprendizaje incrustado se basa en los contenidos concretos que se seleccionan para crear/adaptar un juego dentro del aula. Por tanto, podemos decir que el aprendizaje incrustado se centra en los contenidos, mientras que el emergente se basa en la dinámica del juego. En nuestro caso, es una mezcla de ambos, ya que hemos adaptado un juego al aula, haciendo que los propios jugadores le den

sentido; y al mismo tiempo hemos escogido los contenidos concretos para que estos sean adquiridos por los jugadores/alumnos.

Pedraz (2018) también nos explica las dos tipologías de juegos que existen en el ABJ. La primera es el juego serio, el cual hace referencia al uso de un juego que se ha diseñado, modificado o adaptado para que se le añadan contenidos. El objetivo último es el aprender mientras se está jugando. El segundo tipo es el juego dirigido, es decir, un juego ya creado sin cambios de guion, con el objetivo de reflexionar después del mismo y provocar un interés en el alumno sobre un tema concreto.

Todo juego, independientemente del tipo que sea, debe de seguir una secuencia a la hora de jugar. Los alumnos siempre van a ser agentes activos que deben jugar y experimentar, nunca serán sujetos pasivos que reciban u observen las acciones del resto.

El juego utilizado ha sido el de *El Cluedo*, un juego de mesa en el que tienes que encontrar a un asesino para poder ganar. En nuestro caso debemos encontrar al autor y a su obra correcta para ser los vencedores del juego. Dicha secuencia consiste, siguiendo a Pedraz (2018), en haya una mecánica por cada elemento del juego y esta debe estar asociada a los jugadores con el fin de que tenga una repercusión y haga saltar una dinámica. Lo podremos en un claro ejemplo para una mejor comprensión. En nuestro juego se debe lanzar (mecánica) un dado (elemento) y según el resultado obtenido habrá diferentes posibilidades o resultados (repercusión) como puede ser el hecho de robar una carta, perder el turno o volver a tirar (dinámica). Esto contribuye a una mejora de la motivación dentro del aula, un lugar donde conseguimos divertirnos a la vez que aprendemos.

1.3. Literatura en secundaria

En la ESO, como nos dice Lomas (2001), existen ciertas leyes no escritas entre aquellos docentes que imparten literatura. Estas pueden ser el desarrollo de la competencia lectora, la capacidad de analizar textos de diferente índole, la adquisición de un hábito de lectura estable en el tiempo o "el conocimiento de obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura" (p.28). Este mismo autor nos dice que, cuando:

> se enseña la literatura en el contexto de una enseñanza obligatoria y sobre cómo acercar a los adolescentes […] a la lectura y al disfrute de los textos literarios, ese acuerdo [anteriormente mencionado] desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria. (Lomas, 2001, p. 29)

Para que nuestras metodologías funcionen, necesitamos que haya una serie de líneas de actuación que Lomas (2001) nos explica:

- Enseñar literatura a nuestros alumnos será mucho más sencillo si consiguen entender todos los textos propuestos. Para ellos debemos dedicarles el tiempo necesario y conseguir que se sientan parte de una "comunidad de lectores que concibe la literatura […] como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido" (Lonas, 2001, p.32).

- Seleccionar textos asequibles al nivel de nuestro alumnado, que invite a este a leer textos similares fuera de clase. Con textos asequibles, nos referimos al hecho de que sean de fácil interpretación y con la posibilidad de crear diferentes actividades para poder trabajarlo.

- Ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar su capacidad para la interpretación y el análisis de textos con una complejidad progresivamente mayor.

- Crear actividades lúdicas y aptas para contribuir en el buen desarrollo de la capacidad para comprender ciertos textos. Todos los docentes debemos tener darle la importancia que se merece a las estrategias de enseñanza orientadas a facilitar la comprensión de un texto literario. Algunas de estas estrategias sirven para identificar:

    - La intención del autor al escribir el texto.
    - La idea principal de un escrito.
    - Los efectos comunicativos que tiene sobre el lector.
    - Los recursos lingüísticos que aparecen (figuras retóricas).
    - El tipo de estructura con que se ha escrito.
    - El tipo de texto.

Comentaremos ahora los contenidos a tratar en la literatura del tercer curso de la ESO. Estos se podrían dividir en dos grandes bloques compuestos de diferentes subapartados:

- La literatura medieval: donde se explican las características generales; la poesía épica en los siglos XII y XIII con la obra de *El Cantar del Mío Cid*; la prosa en el siglo XIV y su obra *El conde Lucanor*; la poesía en el siglo XV y al autor Jorge Manrique; y los orígenes del teatro y de la novela con la famosa obra *de La Celestina*.

- La literatura del Siglo de Oro. Renacimiento y Barroco con la lectura de textos narrativos y poéticos pertenecientes a la literatura castellana del siglo XVI y de autores como Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús o San Juan de la Cruz (*Lazarillo de Tormes*); En esta época también encontramos el nacimiento de la novela moderna con autores como Miguel de Cervantes (1547-1616) donde es de obligatoria lectura los fragmentos de *El Quijote* en el contexto sociocultural que hizo posible esta creación literaria; Lectura de textos poéticos y dramáticos pertenecientes a la literatura castellana del siglo XVII con autores como Quevedo, Góngora, Lope de Vega o Calderón de la Barca.

2. OBJETIVOS

En este apartado pasaremos a destacar un objetivo principal y varios objetivos secundarios:

El objetivo último de nuestra investigación es:

- Conseguir que nuestros estudiantes creen un mapa mental de los autores y obras nacionales más representativos, desde la Edad Media hasta el Barroco. Consiguiendo así que retengan la información durante más tiempo.

En cuanto a los objetivos secundarios, podemos destacar dos:

- Por un lado, el de motivar a los alumnos a través del aprendizaje basado en juegos con el fin de obtener mejores resultados en la materia de lengua y literatura. Vemos necesaria la aplicación de nuevas metodologías para fomentar el estudio en nuestro alumnado. Creemos que una manera muy eficaz es la introducción del juego en las aulas. La mezcla de juego y literatura puede llegar a resultar muy útil y eficaz si se aplica en momentos concretos del aprendizaje y se adapta a las necesidades del aula.

Por otro lado, el aprendizaje de forma cooperativa, ya que tendrán que ayudarse entre ellos para conseguir terminar el juego. Es muy importante resaltar la necesidad de trabajar el compañerismo en todas las materias, incluidas aquellas en las que no se especifique en el currículo.

3. METODOLOGÍA

Para este proyecto hemos decidido innovar e intentar crear un juego adaptado para nuestros alumnos para la asignatura de lengua castellana y literatura. El currículo nos explica que es necesaria la identificación y estudio de textos de la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco,

Se ha aplicado a un grupo de 26 alumnos de tercero de las Educación Secundaria Obligatoria en el que 17 son chicos y 9 son chicas. En esta clase encontramos a un alumno con TDAH, pero que no supone ningún cambio a la hora de realizar esta actividad.

La metodología utilizada ha sido la adaptación de un conocido juego de mesa cuyo objetivo principal es encontrar el lugar, el arma y el asesino del personaje principal en una casa (*Cluedo*). Nosotros hemos creado una versión adaptada a nuestras necesidades. Se trata de un C*luedo Literario* donde es necesario encontrar al autor, el título de la obra y su lugar de nacimiento en un mapa de España. Para ello, el docente, previamente, ha preparado un tablero y varias barajas de cartas compuestas de lo siguiente:

- La primera baraja (“carta autor”) serán las fotos de los autores más destacados pasando por la Edad Media, el Renacimiento y llegando hasta el Barroco. Algunos de estos autores son: Garcilaso de la Vega, Francisco de Quevedo, Miguel de Cervantes, Lope de Vega o Calderón de la Barca. Recordamos que también habrá cartas de *anónimo*, ya que en la Edad Media encontramos varias obras sin un autor determinado.
- La segunda mano de cartas (“carta obra”) consta de las obras más representativas de estos periodos como: *El Lazarillo de Tromes, Don Quijote de la Mancha, El Conde Lucanor o La Celestina*.
- El tercer montón lleva las ciudades españolas (“carta ciudad”) donde estos autores nacieron.
- El cuarto solo tiene tres cartas, las de los movimientos estudiados (“carta movimiento”): Edad Media, Renacimiento y Barroco.
- El quinto, y último, una baraja con fragmentos de las obras remarcadas.

FIGURA 1: *Ejemplo anverso barajas*

Fuente: Creación propia

FIGURA 2: *Ejemplo reverso barajas*

Fuente: Creación propia

El tablero es el mapa de España con las ciudades de los autores resaltadas en negrita. De esta manera los alumnos pueden centrar su atención solo en las remarcadas y es mucho más visual.

Pasamos ahora a explicar cómo se juega y su aplicación en el aula. En nuestro caso hicimos grupos de 6 para que no hubiera un solo grupo grande. Vimos conveniente dividirlos para una mayor agilidad del juego.

El objetivo es conseguir las cinco cartas de un mismo autor (autor-ciudad-obra-movimiento- fragmento) y "cerrar" a ese autor para que no te lo puedan quitar. Gana el jugador que consiga al menos cuatro autores completos. El juego comienza con la elección, a suertes, del primer jugador que efectuará el primer asalto. En cada turno, el estudiante solo podrá hacer un movimiento:

- Coger una carta de alguno de los montones del tablero para comenzar su juego y/o completar las cuatro cartas.
- Robar una carta a los compañeros.
- Cerrar un autor.

Una vez que el primer jugador llegue a completar los cuatro autores y decida que ha terminado la partida, el resto de los competidores deberán dar por buena, o mala, la solución. Es decir, todos deben saber las respuestas ya que serán ellos mismos quienes decidan si realmente ha ganado o, por el contrario, deba continuar el juego.

De esta manera todos los jugadores serán partícipes de la corrección del ejercicio y aprenderán al mismo tiempo que se divierten. Es una manera diferente de realizar un *feedback* inmediato, ya que deberán justificar todas sus respuestas.

El rol del docente es el de animador ya que él solo debe aclarar las posibles dudas e intervenir solo en momentos puntuales de contradicción entre jugadores.

4. RESULTADOS

Previamente a la puesta en marcha del juego, realizamos una encuesta inicial a los alumnos para ver qué sabían sobre estos métodos y qué creían que se podía conseguir. Entre esas preguntas estaba, por ejemplo, si creían que era posible aprender a través de juegos de mesa, si serían capaces de trabajar en equipo, si creían que, gracias a un juego, podían aprender literatura o que si se veían capaces de corregir a sus compañeros.

Las repuestas a estas preguntas fueron bastante curiosas ya que los alumnos no confiaban ni lo más mínimo en esta nueva metodología. El 90% de ellos no veía posible aprender literatura a través de un juego de mesa, mientras que el 10% restante sí veía una pequeña probabilidad; posiblemente debido a la motivación que suscita esta propuesta innovadora. El 75% del alumnado no creía ser capaz de corregir a un compañero, y mucho menos en el ámbito literario, lo que supuso un inicio bastante complejo ya que creían que los colegas se reirían de ellos por el hecho de saber la respuesta correcta.

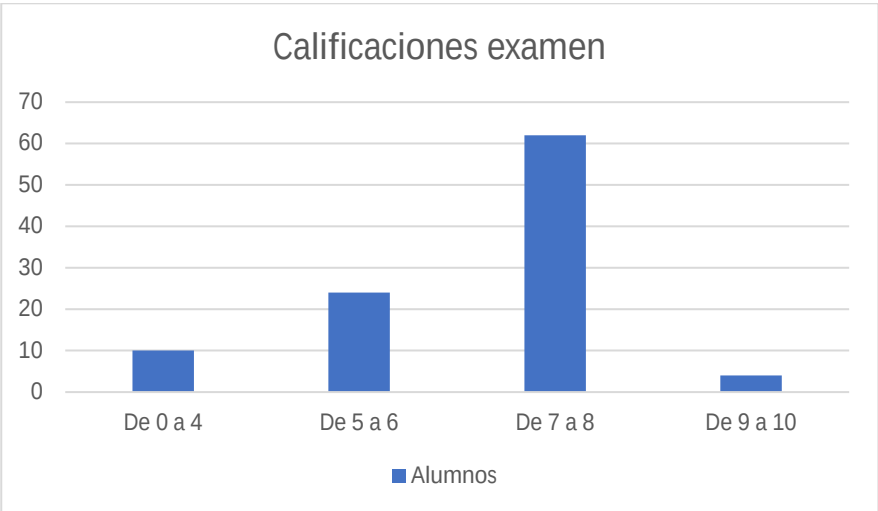
Solo un 10% creyó que podía relacionar fragmentos de obras con sus autores; nuestros alumnos consideraban muy difícil el hecho de, con

solo un párrafo de un texto, poder unirlo a la obra completa o al autor que lo escribió.

Como aspecto positivo, podemos decir que el 100% de los estudiantes quería probar este método. Entendemos que esta última pregunta tiene que ver con lo novedoso y diferente de la metodología y no realmente porque crean posible el aprendizaje con su uso.

En la siguiente tabla observamos las calificaciones finales del examen realizado por nuestros alumnos tras la puesta en práctica de nuestro proyecto.

GRÁFICO 1: *Calificaciones examen*



Nota: Los números laterales se refiere a un porcentaje sobre 100.

Vemos que solo un 10% ha suspendido (con una nota entre 3,5 y 4,5); un 24% ha obtenido una nota entre 5 y 6; el 62% de los estudiantes ha sacado una nota superior a 7 en dicho examen; y solo un 4% ha obtenido sobresaliente en esta prueba.

Creemos necesario resaltar que, a través de la observación directa, hemos podido comprobar que la motivación se ha incrementado y el grupo clase se ha unido mucho.

Al finalizar el examen les propusimos a los alumnos un segundo cuestionario con el objetivo último de sabre su opinión acerca de los resultados obtenidos.

En dicho cuestionario se realizaron preguntas sobre si las calificaciones obtenidas habían sido las esperadas; si, una vez realizado el proyecto, creían posible el aprender gracias a los juegos de mesa; otra pregunta fue relacionada con la motivación y si esta se había visto incrementada gracias a los juegos en equipo; la necesidad de utilizar más el método ABJ en nuestra clase, y la posibilidad de ampliarlo a otras materias; o si las correcciones a los compañeros les habían supuesto un esfuerzo extra a la hora de jugar y pasarlo bien.

Las respuestas obtenidas fueron muy positivas ya que todos los alumnos volverían a realizar juegos en clase para aprender, se sienten mucho más motivados (como ya predijimos gracias a la observación directa) y notan que el grupo-clase está más unido.

EL 100% considera que es posible aprender gracias al método ABJ y, oralmente, retiraron su primera impresión sobre la imposibilidad de este. Si bien es cierto que todos creen que es posible aprender literatura gracias a los juegos de mesa, solo el 15% creen que es aplicable a otras materias. Consideran que es mucho más complejo el aprender, por ejemplo, matemáticas, no solo por los juegos de mesa en sí, sino por el hecho de hacerlo en equipo. En cuanto a las correcciones a otros compañeros, tenemos dos resultados interesantes. EL primero de ellos es en cuanto a si les ha costado o no hacer las correcciones, de esto obtenemos un 38% cree que no les ha constado, que lo han visto muy interesante y productivo; el 62% restante reconoce que le ha costado bastante el simple hecho de realizar dicha corrección. El segundo resultado se basa en si la corrección estaba bien hecha o no. Aquí, el 61% nos decía que sí, que las correcciones que hacían estaban sustentadas por una base teórica y cuando las hacían, era concienzudamente. Sin embargo, el 39% de los alumnos afirman que muchas de las veces que contestaban era de manera aleatoria.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de los dos cuestionarios (inicial y final) y la puesta en marcha del proyecto, podemos sacar diferentes conclusiones. Hemos podido comprobar que nuestros alumnos son capaces de explicarle a otros compañeros por qué una respuesta es, o no, válida y defender su teoría para poder ganar. Si bien es cierto que al principio se encontraban más reacios a realizar este tipo de correcciones, al final sí que lo hacían de forma más intuitiva para poder ganar.

El trabajo cooperativo en el aula ha hecho que pudiéramos centrar ciertos contenidos que se encontraban un poco desubicados en las cabezas de nuestros alumnos. Gracias a las explicaciones de los colegas, se han visto más sueltos para preguntar y aclarar ciertas dudas.

Los resultados obtenidos en el cuestionario inicial no nos daban muchas esperanzas de que el proyecto fuera satisfactorio; sin embargo, nuestras expectativas fueron cambiando conforme avanzábamos en el tiempo. Las consecuencias de la puesta en marcha de este juego literario han sido muy positivas, ya que el alumnado ha sido capaz de retener de una manera mucho más gráfica los conceptos literarios explicados durante todo el libro. Vemos necesario el hecho de que se juegue cada vez que se finalice un tema para ir aumentando la dificultad progresivamente y conseguir, a final de curso, jugar con todos los autores, obras y movimientos vistos durante todo el año académico. En el caso de los alumnos con necesidades es igualmente aplicable, pero adaptando y disminuyendo los contenidos; metiendo menos autores, cogiendo fragmentos de textos donde se vea claramente a qué obra pertenecen o poniéndolos en grupos donde se sientan más cómodos.

En cuanto a la aplicación de esta metodología, o más concretamente de este tipo de juego, a otras materias, creemos que es bastante factible. En el área de matemáticas o física se podría realizar con científicos y sus inventos; en la asignatura de naturales con animales y hábitat; y en idiomas con traducciones o a nivel cultural. Las posibilidades de adaptación son infinitas, pero requiere mucha preparación previa por parte del docente, ya que todos los contenidos deben estar bien hilados y ser apropiados para el alumnado que tenemos.

8. REFERENCIAS

Blanco, A. (2016). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes.

http://hdl. handle. net/10316.2/41003.

Broncano, D. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua Castellana mediante el Aprendizaje Basado en Juegos de mesa (ABJ) en un contexto con metodología de ambientes de aprendizaje. [Trabajo Fin de Grado]. Universitat Illes Balears.

Currículum: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/26_lengua_castellana_literatura_v_29_dic.pdf

García Gutiérrez, L. (2018). El blog como recurso educativo: diseño de materiales educativos digitales para estudiantes con implante coclear.

Gros, B. & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. Revista Iberoamericana de Educación. 49, 223-245. Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie49a09.pdf

Lomas, C. (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). La educación lingüística y literaria en secundaria, 21-34.

Pedraz, P. (2018). ABJ: Ponencia de Pepe Pedraz sobre gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Recuperado día 09/04/2022 de: https://www.youtube.com/watch?v=oxClCLtooG4

Sánchez, Manu. (2017). Aprender jugando. La metodología que funciona. Educar jugando. un reto para el siglo XXI. Nexo Ediciones.

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). El efecto de los juegos y simulaciones en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22.

EL JUEGO: ESTRATEGIA CAUTIVADORA DEL SIGLO XXI PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN LOS AÑOS INICIALES (1°)

SANTIAGO CIFUENTES ARIAS
Universidad del Quindío

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se presentan resultados parciales de una investigación en proceso que surge del proyecto de investigación que tiene como título El juego como estrategia lúdica para el aprendizaje de la escritura en los años iniciales (1°). Se realizó en una institución educativa del departamento del Quindío con estudiantes de grado 1° que se encuentra entre los 5 y 8 años de edad. Su situación problemática se centra en las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de la escritura. Por lo cual, se generó el objetivo de fortalecer el desarrollo de las competencias en escritura de los estudiantes del grado 1° de una institución educativa pública de la ciudad de Armenia, Quindío, a través del juego como estrategia lúdica. Esto con el fin, de identificar las fortalezas y debilidades en el proceso inicial de escritura, pudiendo así, diseñar una estrategia lúdica que permita el mejoramiento del proceso de escritura, y así poder implementarla y evaluarla. Para ello, se diseñó e implementó una secuencia didáctica conformada por 8 sesiones pedagógicas basadas en el juego para fortalecer en los estudiantes el proceso de escritura.

Los presentes capítulos de esta investigación se presentan así: En el primer capítulo, el estado del arte, contiene el planteamiento de problema que describe la situación del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación, y los antecedentes, los cuales cumplen la función de mostrar investigaciones relacionas con el objeto de estudios

de la presente investigación, que van relacionados en cómo el juego favorece el aprendizaje de la escritura en edades tempranas.

En el segundo capítulo, el marco teórico, allí se presentan componentes temáticos de la investigación como la didáctica de la lengua materna, teniendo en cuenta que la didáctica de la lengua materna es uno de los apartados relevantes en la construcción de dicho marco teórico y por ende de la investigación, por tal motivo, Camps, Gruasch y Ruiz Bikandi (2010) mencionan que "La didáctica de la lengua materna constituida como un campo de conocimiento, tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas, con el fin, de mejorar las prácticas y adecuarlas a situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla" (p.71). Es por ello, que teniendo en cuenta lo anterior se procede a hablar de la escritura y alfabetización, las cuales juegan un papel importante en el ser humano tanto en la niñez como en la adultez, ya que durante la evolución del ser humano está presente el aprender a escribir a leer, y el juego. De esta manera Ferreiro (1997) dice que ha comenzado a cobrar conciencia la importancia de la alfabetización inicial como la única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial (de adolescentes y adultos), de tal manera, que la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de "madurez" o de "prontitud" del niño. Por último, el juego tiene un papel muy importante no solo en los niños, sino en la población en general, ya que gracias a él las personas interactúan de una manera más fácil y eficaz, siendo esto un punto en favor de la educación en los años iniciales, de tal manera que Jover y Payá (2013), mencionan que los juegos cumplen, así, la función cultural de ser prácticas de iniciación del niño en el mundo. Al jugar, los niños adoptan ese mundo, aprenden sus normas y valores (p.16), de tal manera, que el juego siendo una herramienta en el proceso de escritura puede generar en los estudiantes un aprendizaje significativo.

En el tercer capítulo, se habla sobre la metodología y propuesta de intervención, que contempla un enfoque cualitativo que ayuda a comprender la problemática que se presenta, junto con un tipo de investigación acción, la cual permite indagar y conocer la realidad del contexto que ayudará para la creación y aplicación de la propuesta que busca dar

solución a la situación problemática planteada que lleva a una reflexión del quehacer pedagógico, a unos resultados y conclusiones.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Fortalecer el desarrollo de las competencias en escritura de los estudiantes del grado 1° de una institución educativa pública del departamento del Quindío, a través del juego como estrategia lúdica.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades en el proceso inicial de escritura del grado 1° apoyado en una prueba diagnóstica escrita.
- Diseñar una estrategia lúdica que permita el mejoramiento en el proceso de escritura en los estudiantes de grado 1° de una Institución Educativa Pública del departamento del Quindío.
- Implementar la estrategia lúdica diseñada para el mejoramiento de la escritura y de los estudiantes del grado 1°, a través del juego.
- Evaluar el impacto de la estrategia lúdica implementada en el desempeño de los estudiantes del grado 1°, por medio de una prueba final escrita.

3. METODOLOGÍA

3.1 PERSPECTIVA

La perspectiva que se utilizará es la crítico-social, en donde el investigador para poder llevar a cabo una buena labor investigativa tiene que hacer inmersión dentro del campo por investigar, compartir con los individuos y procurar que las personas sientan al investigador como parte de esta comunidad, del mismo modo tiene que hacer que todos participen activamente y que la investigación no sólo se quede en un plano

netamente pedagógico, sino que también todos los investigados sientan un factor de cambio que fue aportado por el proyecto, para sus vidas mismas y la de su comunidad, la cual tiene como finalidad profundizar en las problemáticas de las comunidades y realizar un tipo de investigación en la participación de la colectividad sea su cimiento. Envuelve agentes como investigador y comunidad investigada dentro del proyecto, eliminando así del mismo cualquier agente pasivo y convirtiendo la investigación en una actividad dinámica en la cual las dos partes se enriquecen y conforman para bien general el desarrollo y el crecimiento (César Rita y Arteaga Mariela, 2015).

Por último, la perspectiva crítico-social tiene como objetivo, según Jiménez y Serón (1992), el sesgo crítico de las ciencias del hombre, para evitar convertirse en un instrumento de dominación y control, las ciencias humanas deben mantener un enfoque permanente reflexivo, considerando los fenómenos estudiados, no como un campo que debe ser limitado y separado del resto de los procesos sociales, sino precisamente situado en el conjunto funcional de esos procesos (p.119).

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Durante la presente investigación, se dio importancia a la gráfica y a la comunicación como medio para expresar y narrar cómo el juego favorece el proceso de aprendizaje de la escritura en los años iniciales, y le concede significado al lenguaje como base para crear y trasformar el contexto social. Para ello, Villalobos *et al.* (2013) argumentan que la investigación cualitativa:

> Intenta descifrar el significado detrás de la palabra y el análisis de contenido sobre la formación investigativa como el conjunto de procedimientos interpretativos. Sin embargo, es importante destacar que de lo que se trata es de establecer un hilo conductor a través de la hermenéutica como método, y así poder afianzar las interpretaciones realizadas al proceso de investigación. (Citado en Gonzales y Otero, 2017, p. 777-778)

Con base en lo anterior, el gran interés del proceso investigativo se dirige a identificar y determinar cómo el juego favorece el proceso de enseñanza de la escritura en los años iniciales, para lo que se tuvo en cuenta, sus comunicaciones, tanto verbales como gráficas, sus praxis,

las formas de interpretar la realidad de su contexto y la misma comprensión de la escritura. No obstante, la hermenéutica es fundamental en la investigación y contribuye a realizar una adecuada interpretación. Al respecto, Ricoeur (2019) considera que:

> No el nombre de una filosofía directa de la realidad humana, si no el nombre de una escucha racional y reflexiva de las narraciones y los planteamientos que reconocen sentido y orientación en el esfuerzo humano por existir. El hombre en un ser que puede interpretar su mundo y puede interpretarse a sí mismo. (p.10)

De esta manera, en la presente investigación se llevará a cabo un proceso de *investigación-acción colaborativa* del estudio sobre un tema, con el fin de identificar cómo el juego favorece el aprendizaje de la escritura de una manera indirecta. Por ello, Cortez *et al.* (2013: p.2), apoyados por otros autores mencionados a continuación, consideran que:

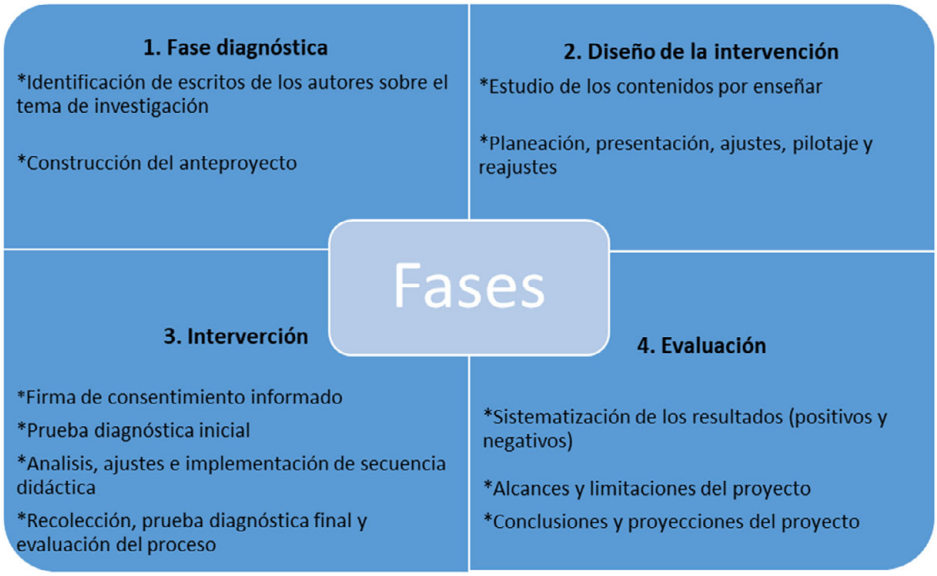
> La Investigación-Acción constituye una manera pertinente de abordar un proceso de formación, a la vez que presenta sinergia con el concepto de Indagación Científica. La Investigación-Acción promueve en los profesores la búsqueda de nuevas comprensiones y conocimientos de su práctica pedagógica, al mismo tiempo que les permite resolver problemas (Montecinos, Solís & Gabriele, 2001), convirtiéndose en un espacio para la reflexión, el diálogo entre pares y la construcción conjunta (Labra et al., 2005)

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

3.3. FASES DE INTERVENCIÓN

El proyecto de investigación se titula *El juego como estrategia lúdica para el aprendizaje de la escritura en los años iniciales (□°)*. Se busca mejorar el proceso de aprendizaje de la escritura en los niños a través del juego. Para formular la propuesta, el proceso de investigación consideró las siguientes etapas.

3.3-1 FASE DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO



Fuente: Elaboración propia

La investigación en esta etapa permite el contacto con el objeto de la investigación, el análisis y la comprensión de las actitudes hacia el proceso de escritura, en el que la situación problemática proviene de la observación directa y la prueba diagnóstica. Esta etapa puede determinar las dificultades o carencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura del grado primero en la institución educativa sede Jardín Bajo. Por consiguiente, en esta etapa de diagnóstico se realizará una prueba escrita para conocer el nivel de desempeño del alumno en cuanto a la escritura. La prueba escrita será evaluada por personas idóneas y expertas en la materia. En virtud de esto, se diseñará una propuesta didáctica que utiliza el juego como estrategia para potenciar el proceso de escritura en el grado primero; por tal motivo, la propuesta se diseñará a partir del análisis de la aplicación de la prueba diagnóstica y las características de los estudiantes.

3.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN

La implementación de la propuesta de investigación en esta etapa comienza con los resultados obtenidos en las etapas de diagnóstico y

diseño. Además, se busca identificar cuáles son las estrategias de enseñanza basadas en juegos para responder a la pregunta de investigación: ¿Qué estrategia lúdica basada en el juego puede fortalecer el proceso de escritura en los años iniciales (1°) de una Institución Educativa pública del departamento del Quindío? A partir de lo anterior, se diseñará una secuencia didáctica compuesta de ocho sesiones; cada sesión tiene su propio momento de implementación en la clase, centrado en el desarrollo de las habilidades de la escritura, de manera organizada, coherente y sistemática, buscando así, que el juego favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de grado 1°.

De acuerdo con lo anterior, las sesiones están basadas en juegos, puesto que esto ayudará a mejorar el espacio educativo y lograr un proceso de aprendizaje significativo. Esto debido a que los juegos en el contexto educativo favorecen los procesos de aprendizaje y la forma de expresión para los estudiantes, porque les permite socializar, motivarse, aprender de forma amena y dinámica, y adquirir habilidades y destrezas sociales psicomotoras, cognitivas y emocionales. La creación de esta propuesta didáctica se llevará a cabo una vez se designe el asesor para el proyecto.

3.3.3. FASE DE EVALUACIÓN

A partir de las fases anteriores, esta comprende la sistematización de los resultados (positivos y negativos), alcances, limitaciones, conclusiones y proyecciones del proyecto. Por ende, se realizará un análisis de la información obtenida y además se tendrán en cuenta la prueba inicial y final que se les aplicará a los estudiantes, las cuales constarán de un nivel de complejidad similar a la secuencia didáctica que se les implementará. Por ello, a través de las pruebas y la secuencia didáctica se pasará a elaborar el apartado de los resultados y conclusiones. En tal sentido, la reflexión que se hace durante el proceso y al final es relevante para la investigación, ya que permite evaluar la propuesta y modificarla si es necesario; por consiguiente, esta fase juega un papel importante, porque por medio de ella se recolecta la información obtenida de los instrumentos y se pasa a analizarla y, posterior a ello, a reflexionarla.

En tal sentido, se finaliza con los resultados obtenidos de la intervención y el impacto que tuvo dentro del contexto educativo; por ende, Murillo

(2011) menciona que la fase final o de evaluación "constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación acción, es una tarea que se realiza mientras persiste el estudio" (p .23). Teniendo en cuenta lo mencionado por Murillo, dicha fase juega un papel importante dentro de las investigaciones, ya que por medio de ella se llega un cierre del proyecto que deja como resultado unas conclusiones, recomendaciones y reflexiones. Con el fin de ser compartidas a la institución para que sigan haciendo uso de la secuencia didáctica, además para que conozcan los resultados que arrojó a la investigación y puedan hacer uso de ellos.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La educación siempre ha jugado un papel importante en la sociedad y, desde hace poco tiempo, se ha empezado a reconocer a los estudiantes como parte crucial del proceso. Para ello, se han configurado nuevos discursos en la educación que remiten a la formación de calidad en procesos formativos y preparatorios. Por tal razón, los educandos empiezan a convertirse en actores principales de la sociedad, la cultura y la evolución.

Atendiendo a lo antes mencionado, la población de esta investigación corresponderá a estudiantes de Básica Primaria del grado 1° de la Sede Jardín Bajo. Al respecto, Ramírez (1994) considera que "algunos etnógrafos se interesan por el estudio de poblaciones pequeñas y diferenciadas, siendo lo más común que seleccionen subgrupos de poblaciones mayores. Para ello, previamente, delimitan la población general, especificando los criterios y métodos utilizados" (p.44).

En tal sentido, se trabajará con 10 estudiantes del grado 1° que, en este caso, son sujetos de estudio. Esto, con la finalidad de aplicar la prueba diagnóstica inicial y final junto con la secuencia didáctica, la cual está compuesta por ocho sesiones pedagógicas en aras de mejorar el proceso de escritura por medio del juego en los estudiantes de grado 1° de dicha institución. Pudiendo así, demostrar que el área de educación física y deportes no solo es el espacio en el que los estudiantes pueden jugar y distraerse, sino que se pueda ver como el área a la que se le puede sacar provecho dentro las instituciones educativas, ya que por su característica de juego, diversión, y socialización, tiende a favorecer los procesos de

enseñanza en las demás áreas del conocimiento, permitiendo así a los docentes tener un acercamiento con sus estudiantes, conocer sus gustos e interés y así planear sus clases con base en ello.

3-5 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Datos de identificación del centro de práctica (ubicación, geografía, estrato)

La institución educativa en la que se va a realizar el proyecto tiene como nombre sede Jardín Bajo, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Córdoba, en el departamento del Quindío; la dirección es vereda Guayaquil alto, dicha institución hace parte de la sede principal que queda ubicada en el municipio de Córdoba, y tiene como nombre institución educativa José María Córdoba. La sede Jardín Bajo linda hacia el norte con el Municipio de Calarcá; al este con el municipio de Pijao, al oeste con el municipio tebaida y hacia el sur con el municipio de Buenavista. Dicha institución se encuentra ubicada entre la zona rural de Córdoba y Calarcá del departamento del Quindío, con un número telefónico 314 737 90 25.

3.5.1. RECURSOS HUMANOS

La institución educativa Jardín Bajo cuenta con personal capacitado en las distintas áreas de educación en básica primaria. En el área de educación física, la institución cuenta en básica primaria con un docente que dicta la clase desde el grado 1° en adelante y el mismo docente de castellano desde el grado 1°, por lo cual se puede concluir que los estudiantes de 1° se están viendo afectados y no se les está enseñando y estimulando componentes fundamentales del área de la educación física en dichas etapas del niño, como la motricidad fina y gruesa, la ubicación en tiempo y espacio, la destreza óculo-manual, entre otros componentes que favorecen no solo el desarrollo del niño, sino el proceso de aprendizaje.

3.5.2. RECURSOS DE INFRAESTRUCTURA

La institución educativa Jardín Bajo depende de la institución José María Córdoba, del municipio de Córdoba Quindío, la sede Jardín Bajo es

donde se realizará la investigación; allí no se cuenta con espacios idóneos para la realización de las clases de educación física ya que cuenta con una sola cancha que sirve para los descansos, izadas de bandera y clases de educación física, por otra parte, la institución cuenta con un solo docente, el cual es el encargado de dictar todas áreas en los grados de 1° a 5°. Es por ello, que al no contar con un docente de educación física y con un espacio para realizar las clases puede que el proceso de aprendizaje de la escritura y las capacidades físicas que están etapa de maduración en el grado 1° se vean afectadas debido a la falta de recursos que se evidencian en dicho espacio.

3.5.3. RECURSOS MATERIALES

En cuanto a los recursos materiales, la sede tiene los elementos básicos para la realización de las clases, ya que cuenta con una sala de deportes reducida, esto teniendo en cuenta que la sede es la más pequeña y por ello se cuenta con una sala de deportes con pocos recursos debido a la cantidad de estudiantes. La cancha donde se realizan las actividades en la clase de educación física hace parte del patio, lo cual no permite que los estudiantes tengan un espacio para poder ejecutar las actividades

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la ejecución de dicha investigación y para el cumplimiento de los objetivos de esta, se emplearán las siguientes técnicas e instrumentos: prueba diagnóstica inicial y final, la secuencia didáctica, observación participante y los diarios de campo.

3.6.1. PRUEBA DIAGNÓSTICA INICIAL Y FINAL

Dicha técnica se realizará con el objetivo de identificar qué conocimientos previos tienen los estudiantes o cómo se están desempeñando en un tema específico, en este caso en la escritura; por ello, Mari (2001) menciona que se trata de

> Un método de investigación que pretende llegar al conocimiento de una situación dinámica y compleja con el fin de actuar sobre la misma. El carácter diagnóstico de la prueba permite analizar, distinguir y discernir

> entre lo que es capaz de hacer el educando y lo que no es capaz de hacer frente a las metas propuestas. (p. 303).

Por ende, para la investigación, dicha prueba se elaborará teniendo en cuenta los estándares básicos de aprendizaje y competencias en el área de la lengua castellana en el grado primero, y las dificultades que arrojen la prueba diagnóstica inicial y la final.

3.6.2. SECUENCIA DIDÁCTICA

Se utilizará para planear en ella un conjunto de actividades que vayan relacionadas con el mejoramiento de la escritura; esto con el fin de tener una secuencia estructurada y articulada. En este mismo sentido, Rodríguez (2014), define la secuencia didáctica "Es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes" (p. 450).

De esta misma manera, Rodríguez (2014) afirma que las secuencias didácticas "(…) son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado" (p. 450).

De acuerdo con los conceptos mencionados, se puede decir que la secuencia didáctica, como su nombre lo indica, debe tener un orden para que se evidencien las actividades que el docente elabora de manera estructurada para lograr el objetivo planteado.

3.6.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante, según Ramírez (1994), permite la intensificación de las relaciones que establecen entre los sujetos investigados y el investigador; técnica apreciada en la investigación educativa y también, por extensión, en la práctica profesional. Para efectos de la investigación, se empleará esta técnica en la cual se registran cada una de las reacciones, actitudes, comportamientos y realidades sociales que se encuentran en las instituciones educativas (p.44)

En este caso, la observación participante se evidenciará en un diario de campo, definido y caracterizado como una herramienta de trabajo de investigación, ya que en él se registran unos hechos de forma cronológica, para después poder ser analizadas. Su nombre se debe a que el registro de los hechos se efectúa directamente en el espacio físico donde acontecen.

3.6.4. DIARIO DE CAMPO

El diario de campo será utilizado para llevar en ellos apuntes que se harán durante las intervenciones, los cuales servirán para plasmar en ellos elementos que serán importantes para la recolección de la información, por ello, Martínez (2007) "El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas" (p. 77)

3.7. PRINCIPIOS ÉTICOS Y BIOÉTICOS

Este proyecto de investigación sigue las líneas de los compromisos éticos y bioéticos, en los que se refleja la responsabilidad social que implica cualquier proceso investigativo. Al respecto, los cuatro principios fundamentales de la bioética (autonomía, beneficencia, justicia y no-maleficencia) están en el marco de este proyecto.

El principio de *autonomía* está contemplado sobre la base de que todos los participantes en este proyecto pueden definir libremente y sin coacción su participación en el mismo y decidir no hacer parte cuando consideren que su sistema de valores y creencias esté siendo afectado y no coincida con los aspectos de la investigación. De modo que las personas participantes serán tratadas en esa condición de agentes autónomos.

Frente al principio de *beneficencia*, el proyecto se propone sobre la base de que beneficiará a los participantes, a la comunidad académica y a la sociedad.

De la misma manera, con el principio de *justicia,* aseguramos que todos los participantes del proyecto, junto con los alcances y resultados, sean tratados de manera equitativa y con respeto, y que no sean víctimas de

ningún trato que comprometa su integridad, o que sean objeto de algún tipo de discriminación, segregación y marginación.

Por último, el principio de *no-maleficencia* es contemplado en la medida en que, en la ejecución del proyecto, los participantes no serán objeto de ningún daño que afecte su integridad. Es importante resaltar que, para garantizar dichos principios, se firmará un acuerdo de confidencialidad para proteger la integridad y el manejo adecuado de la información que otorguen los participantes.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero agradecer a las personas que han estado presentes en el camino que me he ido forjando en la educación, el cual ha estado lleno de emociones tanto positivas como negativas, pero que sin duda han marcado mi vida profesional y académica; a los docentes que con su apoyo y dedicación han hecho que mi forma de pensar, hacer e interactuar se vea influenciada de buena manera; a la Maestría en Ciencias de la Educación por la experiencia que me ha permitido vivir junto con mis compañeros y, por último, a la universidad del Quindío que me ha visto crecer académica y profesionalmente. Hoy tengo el placer de compartirles este proceso que se está llevando a cabo y que refleja el esfuerzo y dedicación que he puesto en el. Mil gracias.

5. REFERENCIAS

Camps, A. (2010). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura.* Bogotá: Universidad de Santander UDES. 71 págs.

Cortez, M. (2013). *Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua.* Chile: Universidad Católica de Valparaiso, 2 págs.

Ferreiro, E. (1997). "La presentación del lenguaje y el proceso de alfabetización". *Alfabetización teoría y práctica*. pp 13. México.

Gonzales, R. (2017). *Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa*. Venezuela: Universidad de Zulia. 777 págs.

Jiménez, R. (1992). “La orientación crítica: el enfoque crítico-constructivo en las ciencias de la educación” *Paradigmas de investigación en educación: Hacia una concepción crítico-constructiva*. pp. 119-125. España.

Jover, G. (2013). *Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil*. Madrid: Universidad complutense de Madrid. 16 págs.

Mari, R. (2001). “Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención psicopedagógica”. *Diagnostico psicopedagógico.* pp 303. España.

Martínez, L. (2007). “La observación y el diario de campo en la definición en un tema de investigación”. *Perfiles libertadores*. pp 77 Bogotá.

Murillo, F, (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial Curso.* 23 págs.

Ramirez, I. (1994). “Teoría y diseño etnográfico” *El modelo etnografico en la investigacion educativa*. pp 44-46.

Ricoeur, P. (2019). “El corazón de su pensamiento”. *Paul Ricoeur.* pp 10. Barcelona

Rita, C. (2015). *Investigación Crítico-Social*. Caribbean: International University.

Rodríguez, V, (2014). *La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica*. México: Universidad autónoma indígena de México. 450 págs.

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS MEDIANTE EL USO DEL *STORYTELLING DIGITAL* EN LAS REDES SOCIALES: REVISIÓN SISTEMÁTICA

KATHERINE VALERIA SUÁREZ MÁRQUEZ[130]
Universidad del Quindío

1. INTRODUCCIÓN

La rápida progresión del conocimiento científico mediado por la aparición creciente de publicaciones en un medio como la internet requiere la realización de revisiones de la literatura científica que nos permitan tener un conocimiento actualizado sobre un tema de interés (Guirao, 2015), es por ello que existen diversos tipo de revisión bibliográfica que ayudan a los investigadores a sistematizar, condensar y ordenar a información, de manera tal, permita un mayor conocimiento del tema de interés como encontrar la novedad y originalidad de su propio proyecto en comparación a otros ya publicados. Esto, puesto que, "la revisión bibliográfica es considerada como un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto" (Icart Isern, M.T. y Canela Soler, J, 1994).

Es por ello que la presente investigación nace al formularse las preguntas ¿De qué manera el aprendizaje cooperativo, a través del uso de las redes sociales, mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comprensión de textos explicativos? Y ¿Cómo el uso de las redes sociales como recurso didáctico posibilita una mayor conexión con los estudiantes al generar un ambiente de aprendizaje amable con sus competencias digitales? Para darle respuesta a estas preguntas es necesario

[130] Comunicadora Social-Periodista de la Universidad del Quindío con estudios en pedagogía y docencia universitaria. Maestranda en Ciencias de la Educación en la línea de didáctica en la lengua materna en la Universidad del Quindío.

primero realizar una búsqueda sistemática del proyecto de maestría titulado *La comprensión de textos explicativos, a través del uso de las redes sociales, para fomentar el aprendizaje cooperativo*.

Aunque la mayoría de los docentes en Colombia, durante el año escolar, desde primaria hasta básica secundaria, enfoca sus metodologías pedagógicas en el *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento"*, para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en lectura y escritura, los resultados de las pruebas PISA sobre comprensión lectora (425 puntos), no son satisfactorios. En el año 2019, el país ocupó el puesto 58 entre 79 países participantes, lugar que ubicó a Colombia al nivel de países como Albania y Catar, mientras Chile lidera en Latinoamérica (450 puntos) y China ocupa el primer lugar a nivel mundial con 555 puntos. Diferentes expertos han intentado explicar el porqué de estos resultados; entre ellos, Rodolfo Llinás, quien en la edición número cinco de la Cumbre de líderes por la educación, convocada por *Semana* en el año 2018, volvió a insistir en que el país ha seguido manteniendo una educación muy impertinente que no logra enseñar a pensar a los jóvenes; mientras el economista, pedagogo e investigador Julián de Zubiría ha sostenido que el problema está en que en las instituciones educativas la información que ha sido suministrada a los estudiantes se reduce a una trasmisión de conocimientos sin utilidad en el contexto social, aspecto que impide una verdadera comprensión lectora.

De hecho, la comprensión lectora implica una inmersión del lector en el texto, un diálogo interno que establece con el autor para construir el significado que trasmite; básicamente, el autor escribe bajo una intención comunicativa que el lector intenta comprender, a partir de elaborar una construcción mental del texto leído, desde sus conocimientos previos (Solé, 1998; Pinzás, 2001; Cassany, 2005; Núñez, 2006; Gómez, 1993). Son diversos los estudios teóricos sobre la comprensión lectora, una muestra de ello son los tres principales modelos de lectura más conocidos en el área: ascendente (Gough y Tunmer, 1986), descendente (Smith (1983) e interactivo (Goodman, 1986). Por su parte, esta investigación se centró en el modelo constructivo integrativo de Van Dijk y Kinstch (1978), no solo como la conjunción de los otros tres modelos de lectura (ascendente, descendente e integrativo) sino que, por sus características,

el didacta puede procurarle, además, un desarrollo metodológico; ya que, a diferencia de Gough (1986), Smith (1983) y Goodman (1986), Kitsch y Van Dijk (1978) no señalan únicamente el móvil que lleva a la comprensión lectora, sino que muestran el camino hacia ella, en un paso a paso que se puede emular y modificar según los objetivos de aprendizaje que se establezcan en el aula, a través de un método jerárquico, organizado y dinámico.

Según la naturaleza de los hechos narrados y de la forma empleada por el autor para expresar el contenido existen distintos tipos de narración, entre los que podemos citar: la leyenda, el mito, la historieta, la anécdota, la novela, el cuento, la fábula, el reportaje, el chiste, las memorias, la crónica, la noticia y la biografía. En este caso puntual, se tomaron en cuenta los géneros narrativos como el cuento, el microrrelato y el *Storytelling digital* o relato digital, para incentivar la comprensión lectora. Por lo tanto, en el apartado de la tipología textual narrativa, con la explicación descriptiva de los susodichos conceptos, es posible comprender la relación presente entre cada uno de estos géneros narrativos y cómo se complementan para el desarrollo de una propuesta didáctica enfocada en la comprensión de textos narrativos, mediada por el Storytelling digital en redes sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para estudiantes de básica secundaria.

Por lo tanto, el artículo está estructurado en una revisión de la literatura, para conocer qué se ha hecho con el tema y qué aspectos aún quedan por estudiar que pueda la investigación contribuir; además se presenta la metodología propia de la búsqueda sistemática en sus cuatro fases. Luego, se exponen los resultados y la discusión de la información recolectada, organizada y sistematizada del protocolo de búsqueda y finalmente las conclusiones del artículo.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar investigaciones realizadas sobre la comprensión de textos narrativos a través del uso del *storytelling digital* en las

redes sociales en estudiantes de básica secundaria mediane una revisión sistemática.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar un protocolo de búsqueda y proceso de análisis de la matriz de datos de las investigaciones encontradas
- Establecer categorías de análisis sobre la comprensión de textos narrativos a través del uso del *storytelling digital* en estudiantes de básica secundaria.
- Realizar un análisis estadístico de las variables (bibliométricas y de interés del contenido) de cada categoría
- Organizar la información encontrada en una revisión literaria descriptiva.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en la presente revisión de la literatura sobre la investigación titulada *La comprensión de textos narrativos mediante el uso de las redes sociales* se expondrá de manera descriptiva los tipos de revisión que habrían encajado en los intereses de la investigación y el por qué entre todos se decidió usar el protocolo de búsqueda sistemática en las bases datos como Google Académico, Dialnet y Redalyc. del protocolo de búsqueda y, finalmente, los hallazgos de la propia revisión.

En ese orden de ideas, *la revisión sistemática* a diferencia de otro tipo de revisiones es "fundamentalmente la metodología utilizada es explícita y precisa, y además se sigue un protocolo claramente delineado, estandarizado y replicable que asegura la calidad, consistencia y transparencia del proceso de revisión" (Coughlan; Cronin y Ryan, 2013: 7), también incluye el proceso de decisión que determina qué artículos son elegibles para su inclusión en el estudio. Esta es la razón por la cual entre todos los tipos de revisiones se eligió la revisión sistemática en vista de sus características, ya que es posible replicarla en diferentes áreas de conocimiento, como en este caso, el área de la educación, sumado al

hecho de que ofrece la alternativa de precisar el tipo de información según criterios de inclusión y exclusión de búsqueda.

Con base en el estudio realizado por Manchado *et al.* (2009) sobre las *Revisiones Sistemáticas Exploratorias* publicadas en la revista *Medicina y Seguridad en el Trabajo*, se aplica el protocolo de búsqueda sistemática de la revisión bibliográfica de la investigación. Por lo tanto, la metodología consistió en una sucesión de pasos para la revisión bibliográfica y científica de proyectos de investigación de maestría y especializaciones o artículos científicos derivados de investigación. Dicho proceso se llevó a cabo en 4 fases: **1)** protocolo de búsqueda, **2)** resumen de las fases de la revisión, **3)** procesamiento -matriz de datos y **4)** análisis estadístico de las variables bibliométricas y las de interés de contenido. A continuación, se explica cada uno con más detalle:

2.1.1. Fase: Protocolo de búsqueda

En esta fase se condensan los parámetros de búsqueda de la información bibliográfica en la pregunta de estudio de la revisión y sus objetivos, realizados cada uno en tres (3) categorías de estudios, las cuales tuvieron un protocolo de búsqueda sistemática especifica en las variables de contenido de interés, mientras que las variables bibliométricas fueron las mismas (título, autor, año de publicación, universidad, tipo de publicación, país). A continuación, se presenta la fase de protocolo de búsqueda por categorías:

Categoría 1: Comprensión de textos narrativos

La metodología de búsqueda centrada en el periodo de estudio (2017-2021), las fuentes de información (Google académico), los criterios de inclusión (estudios en bachillerato - universitario), los criterios de exclusión (estudios en primaria), definición de las variables bibliométricas (“Comprensión de textos narrativos” AND bachillerato OR secundaria AND español") y variables de interés sobre el contenido (metodología utilizada, herramientas de recolección de información, grado de escolaridad, estrategia didáctica y tipo de texto narrativo usado).

TABLA 1. *Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos (comprensión de textos narrativos)*

Pregunta del estudio (Problema investigación)	¿Cuál o cuáles son las estrategias didácticas que usan las investigaciones para la comprensión de textos narrativos?
Objetivo	¿Qué tipo de textos narrativos son usados para la comprensión de textos narrativos?
	¿Qué metodología usan las investigaciones?
	Identificar el tipo de texto narrativo que usan las investigaciones
	Identificar la metodología aplicada
	Identificar la estrategia didáctica que utilizan para la comprensión de textos narrativos

Fuente: Elaboración propia

Categoría 2: Storytelling digital como herramienta educativa

En esta categoría, el periodo de búsqueda de los estudios fue de 2019-2021, cabe anotar que la única fuente de información fue Google académico, como repositorio de un sin número de investigaciones de libre acceso. Por otro lado, en cuanto a la metodología de búsqueda realizadas se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: los criterios de inclusión (estudios en bachillerato y universitarios), los criterios de exclusión (estudios en primaria), la definición de las variables bibliométricas ("storytelling digital" AND bachillerato OR secundaria AND español") y variables de interés sobre el contenido (nivel educativo, modo de uso del *storytelling,* recursos didácticos complementarios, los *storytelling* mejoran el aprendizaje (SI/NO) y ¿de qué manera influyen los s*torytelling* digitales en el aprendizaje?).

TABLA 3. *Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos (storytelling digital)*

Pregunta del estudio (Problema investigación)	¿Cómo es utilizado el storytelling digital en el aula para la comprensión de textos?
Objetivo	¿De qué manera es usado el storytelling digital?
	¿Qué beneficios genera en el aprendizaje su uso (storytelling)?
	Identificar el uso del storytelling digital en el aula
	Identificar la manera como los storytelling influyen en el aprendizaje
	Identificar las ventajas y desventajas del uso de storytelling como herramienta educativa en la comprensión de textos

Fuente: Elaboración propia

Categoría 3: Redes sociales en la educación

La metodología de búsqueda centrada en el *periodo de estudio* (2016-2021), las *fuentes de información* (Google académico, Redalyc, Dialnet), los *criterios de inclusión* (estudios en bachillerato), los *criterios de exclusión* (estudios en primaria y universitarios), definición de las *variables bibliométricas* (“Aprendizaje” AND "Redes sociales" AND bachillerato OR secundaria AND español o "Redes sociales" AND "comprensión de textos" AND (bachillerato OR "básica secundaria") AND ("Trabajo colaborativo" OR “cooperativo”) y *variables de interés sobre el contenido* (nombre de redes sociales, grados de bachillerato, tipo de texto, métodos que fomenten el trabajo colaborativo o el aprendizaje cooperativo, que favorece el uso de las redes sociales en educación (redes sociales en el aprendizaje, área de estudio), esto con el fin de direccionar el proceso de búsqueda bajo unos objetivos y temáticas específicas.

TABLA 4. *Protocolo de búsqueda sistemática - preguntas y objetivos (redes sociales en la educación)*

Pregunta del estudio (Problema investigación)	¿Cómo usan las redes sociales en la comprensión de textos en básica secundaria o bachillerato?
Objetivo	¿Cuál o cuáles son las redes sociales que fomentan el aprendizaje cooperativo o el trabajo colaborativo?
	¿Cuáles son las redes sociales que son utilizadas para la comprensión de textos en bachillerato?
	Identificar las redes sociales que son utilizadas en la comprensión de textos en básica media o bachillerato
	Identificar el uso de redes sociales en la comprensión de textos en básica media o bachillerato
	Identificar las redes sociales que fomentan el aprendizaje cooperativo o el trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la tabla anterior sobre las preguntas que se desean resolver con la revisión, las investigaciones debían estar orientadas a estudios realizados específicamente en bachillerato o secundaria, además de responder a la inquietud de cuáles redes sociales son usadas en la educación, qué favorece el uso de las redes sociales en educación y cuáles son las redes sociales que fomentan el aprendizaje cooperativo o el trabajo colaborativo. En cuanto a la pregunta de redes sociales que son utilizadas para la comprensión de texto, no fue posible darle respuesta, debido a que no existe ningún trabajo o proyecto de investigación que haya estudiado de manera particular la comprensión de textos narrativos mediante *storytelling* en redes sociales. Esto, más adelante, se convirtió en un factor positivo para el proyecto que se plantea en el presente anteproyecto.

2.1.2. Fase: Resumen de las fases de la revisión

El resumen de las fases de revisión consiste en la condensación de la información numérica de la cantidad de estudios, investigaciones o artículos encontrados en las bases de datos seleccionadas (ver tabla 2).

TABLA 5. *Resumen de las fases de revisión*

Fase de identificación	Google académico: 715 Dialnet: 41 Redalyc: 138
Fase de pantalla	Documentos repetidos Google académico: 7 Dialnet: 25 Redalyc: 70
Fase de elegibilidad	Google académico: 45 Dialnet: 5 Redalyc: 53
Fase de inclusión	Google académico: 18 Dialnet: 5 Redalyc: 15
Fase de selección final	
Google académico:	21
Dialnet:	4
Redalyc:	2

Fuente: Elaboración propia

2.1.3. Fase: Procesamiento - Matriz de datos

El procesamiento -Matriz de datos se basó en la búsqueda sistemática de artículos de investigación, tesis de maestría, doctorados y especializaciones científicas en los buscadores de contenidos y bibliografía científico-académica: Google Académico, Dialnet y Redalyc. En el rastreo de información, que hace parte de la fase de la matriz de datos, se encontraron 756 documentos relacionados con los conceptos principales de la investigación, en donde los criterios de exclusión e inclusión redujeron la búsqueda a 27 documentos.

2.1.4. Fase: Análisis estadístico de las variables

Esta información fue condensada y sistematizada en una matriz de datos, la cual estuvo dividida en dos tipos de variables: **1)** variables bibliométricas y **2)** variables de interés sobre el contenido. La primera constaba de información general de los documentos tales como base de datos, años de publicación, tipo de publicación, país, idioma, universidad y autores; en cambio, el segundo tipo de variable se enfoca en el contenido

de interés en donde se pretendía buscar conceptos relacionados con la temática del proyecto de grado en tres (3) categorías, cada una con sus propias variables de contenido de interés: a) *Comprensión de textos narrativos* tuvo cinco (5) variables: **1)** metodología utilizada, **2)** herramientas de recolección de información, **3)** grado de escolaridad, **4)** estrategia didáctica y **5)** tipo de texto narrativo usado; b) *Storytelling como herramienta educativa* tuvo cuatro (4) variables: **1)** nivel educativo, **2)** modo de uso del *storytelling*, **3)** recursos didácticos complementarios y **4)** ¿de qué manera influye el *storytelling digital* en el aprendizaje y; c) *Redes sociales en la educación* tuvo seis (6) variables: **1)** tipo de redes sociales **2)** grado de escolaridad, **3)** aprendizaje colaborativo, **4)** tipo de texto, **5)** área de estudio y **6)** ¿qué favorece el uso de las redes sociales en educación?

2.2. Revisión de la literatura

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en la presente revisión de la literatura sobre la investigación titulada *La comprensión de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales* se expondrá de manera descriptiva los tipos de revisión que habrían encajado en los intereses de la investigación y el por qué, entre todos, se decidió usar el protocolo de búsqueda sistemática en las bases datos como Google Académico, Dialnet y Redalyc.

4. RESULTADOS

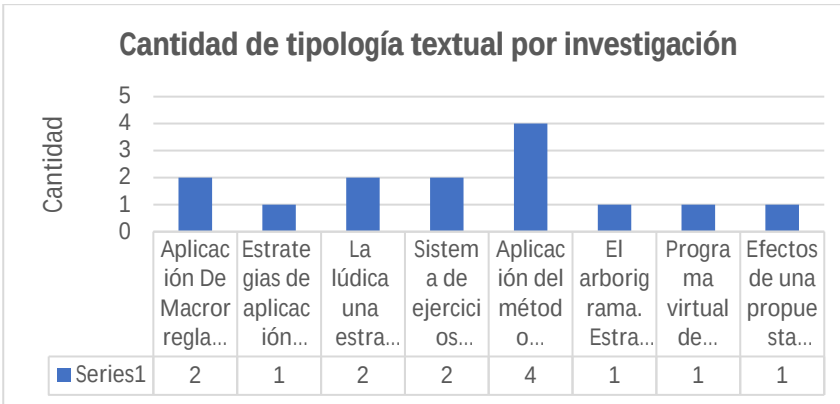
A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de la revisión sistemática de cada categoría:

Comprensión de textos narrativos

- En las investigaciones el tipo de texto más usado son el cuento descrito por los investigadores como la tipología con la estructura más sencilla de comprender y con la cual los estudiantes ya se han ido familiarizando a lo largo de su formación escolar.
- La metodología investigativa más usada es la investigación cuasiexperimental en donde hacen mayor presencia la

aplicación de grupos de control y experimental, además, de la realización de pretest y posts en la comprensión de lectura en los estudiantes sujetos de estudio. Este tipo de metodología si bien se realizan más en proyectos de obtención de título de doctorado, debido a su componente cuantitativo en el análisis de datos y cálculo estadístico descriptivo, también se presenten en maestrías que tienen muestras poblacionales más pequeñas.

GRÁFICA 1. *Cantidad de tipología textual por investigación*



La mayoría de las investigaciones enfocadas en la comprensión de textos narrativos utilizan métodos tradicionales que no suelen incorporar las nuevas tecnologías, a excepción de una investigación que demostró que su uso potencializaba más la atención de los estudiantes, dinamizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la comprensión lectora. Por lo tanto, resulta pertinente incluir redes sociales o aplicaciones digitales en el proyecto de intervención.

– Las estrategias didácticas usadas por los investigadores si bien son diferentes cada uno responde a bases teóricas que se adaptan al contexto escolar, de esa manera el uso de estrategias lúdico-pedagógicas en unas de las investigaciones se adaptaba bien a los recursos existentes en una escuela rural, mientras la utilización de aplicaciones digitales en otra investigación fue posible a la infraestructura tecnológica disponible en una institución educativa urbana. Entonces, aunque la estrategia tenga

una base teórica aplicable resulta fundamental planear y diseñar las formas en cómo la teoría puede ser llevada a la práctica en un colegio determinado.

Storytelling digital como herramienta educativa

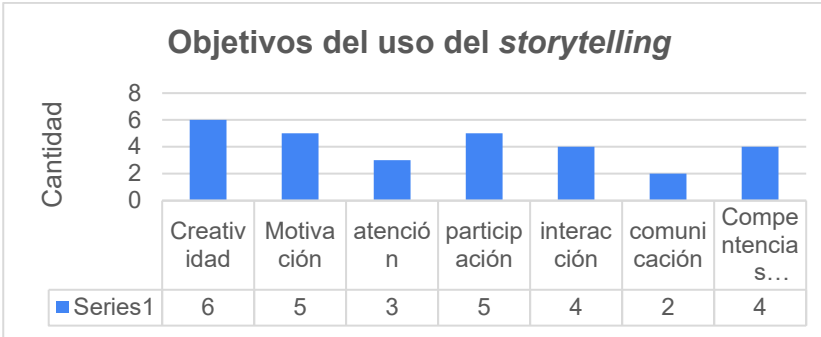
- A nivel educativo los *storytelling* se han utilizado ampliamente en primaria, secundaria y en educación superior, sin embargo, su uso se adapta al contexto en el aula y a las competencias digitales, comunicativas y lectoras de cada población.

- Los *storytelling* son un recurso didáctico que permite motivar, activar la atención y generar participación e interacción en los estudiantes, especialmente, cuando estos relatos son digitales y se pueden publicar y compartir en plataformas tales como *YouTube, Instagram* y otras plataformas web.

- La aplicación de *storytelling digital* en los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de otros recursos didácticos complementarios que permitan reforzar la intención narrativa y comunicativa del relato digital, tales como *brainstorming*, *WhatsApp*, *Padlet*, píldoras educativas y formatos en donde plasmar los relatos digitales como *YouTube*, imágenes en redes sociales, infografías, *Podcast*, historietas, *stopmotion*.

- Es importante definir el objetivo del *storytelling digital* en el aula, esto en aras de que sea seleccionada correctamente el formato en donde se quiere diseñar el relato digital y, su vez, que esto influya directamente con el tipo de aprendizaje (activo, reflexivo, crítico, cooperativo, vivencial, interactivo, experiencial, etc.) que se pretende fomentar.

GRAFICA 2. *Objetivo del uso del storytelling digital*

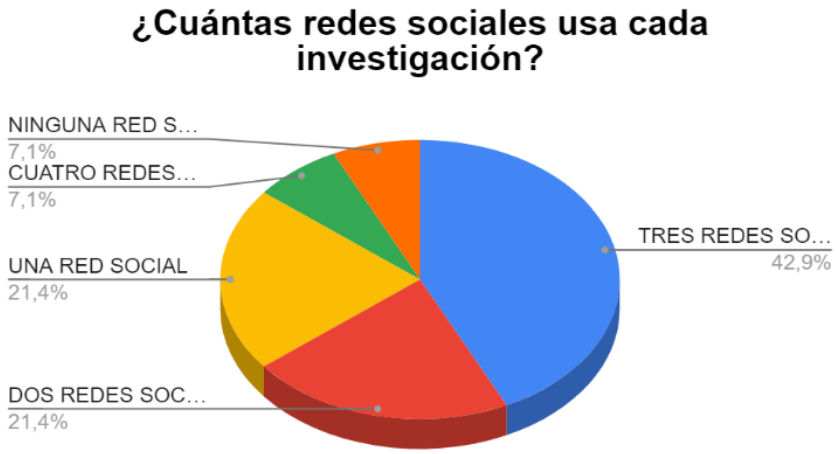


Redes sociales en la educación

- Las redes sociales más usadas en la educación son *Facebook, Instagram* y *WhatsApp*. Esto, debido a que las características propias de dichas redes sociales facilitan la comunicación y el compartir información. Por otro lado, cuando son usadas como recurso educativo fomentan el aprendizaje cooperativo si son direccionadas por medio de un proceso de enseñanza y aprendizaje; motivan a los estudiantes a retroalimentar los temas que se imparten en clase.

- Si bien, las redes sociales en la mayoría de las investigaciones trajeron resultados positivos, es importante incluir dentro de la estrategia un protocolo anti matoneo, una guía para la publicación de contenidos y una aplicación de encuestas diarias o semanales, para medir el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la manera como están siendo utilizadas las redes sociales en la materia. Esto tendría como propósito, tener un mayor control sobre el uso de dichas redes en las clases y mantener una mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje mediada por ellas.

GRÁFICA 3. *¿Cuántas redes sociales usa cada investigación?*



- Son pocas las investigaciones que solo se apoyaron en una sola red social, la mayoría de ellas usaron más de una, debido a que cada red social apoyaba un proceso distinto durante las clases curriculares y extracurriculares; como usar *Facebook* o *Instagram* como red de publicación de contenido e interacción, mientras el *WhatsApp* servía para mantener la comunicación con los estudiantes y realizar procesos de retroalimentación.
- Hasta el momento, ninguna investigación ha centrado sus estudios en la creación de alguna estrategia didáctica dedicada a la comprensión de textos narrativos mediadas el storytelling digital en las redes sociales, entonces la investigación que se propone resulta novedosa.

5. DISCUSIÓN

Si bien cada artículo de investigación es única y diferente, debido a que sus objetivos responden a una problemática específica y una propuesta de solución en concreto, en general todas las publicaciones seleccionadas, sistematizadas y analizadas coinciden en que el uso del *storytelling* en contextos educativos mejora el aprendizaje, sea que éste se vuelva

más crítico, reflexivo, experimental, activo o creativo, lo cierto es que el tipo de aprendizaje corresponde a la manera como se aplica el *storytelling* en el aula. Para ilustrar, las investigaciones que usaban el s*torytelling* en formato video lograban que los estudiantes fueron más participativos, reflexivos y creativos, mientras que las investigaciones que enfocaban el recurso didáctico en imágenes el aprendizaje lograba ser más crítico e interactivo.

Entre los ejemplos del uso positivo de las redes sociales se puede mencionar a aquellas que tienen un enfoque educativo, en estos casos, las redes sociales se convierten en una clase de comunidad virtual. Durango (2014) define a las redes sociales con fines educativos como comunidades virtuales que reúnen y preparan a individuos de gustos afines que tienen disponibilidad de internet y trabajan en pro de establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, interactivo y participativo. Por otro lado, Madrigal (2015) sostiene que la característica más relevante de las redes sociales la constituye el hecho de que el acceso a las mismas, mediante dispositivos móviles suele ser bastante simple, sumado a que atraen a una audiencia más joven, y presentan un alto índice de retorno. En relación con esto, Abadía (2019), directora de posgrados en Economía de la Pontificia Universidad Javeriana, se refirió a los malos resultados que arrojaron las pruebas PISA del año 2019, así: "no se deben seguir usando los mismos métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales porque nuestros jóvenes son diferentes, porque requieren habilidades diferentes y porque estos métodos tradicionales ya no responden a los problemas complejos que tenemos en el mundo actual" (Abadía, 2019:4); por ende, resulta pertinente diseñar y aplicar estrategias didácticas que si bien deben recoger las bases teóricas de la comprensión lectora, necesitan optimizarse, incluyendo las nuevas tecnologías que son tan familiares y cotidianas para los estudiantes del siglo XXI, para convertirlas en un recurso didáctico que los motive al aprendizaje de la comprensión de textos narrativos.

6. CONCLUSIONES

El uso de las redes sociales como recurso educativo tiene un respaldo investigativo y científico que permite considerar pertinente la aplicación de éstas en el aula escolar. Por otro lado, el *storytelling digital* no se encuentra aún asociado a la comprensión lectora; por ende, es un deber pendiente en la investigación en el área de español y literatura. De esta manera, la presente revisión sistemática no solo permitió determinar la pertinencia de realizar una investigación enfocadas en la comprensión lectora de textos narrativos a través del uso del *storytelling digital* en redes sociales, sino también a evidenciar la importancia de establecer desde el principio protocolos antibullying en cada proyecto de investigación que haga uso de las redes sociales, con el fin de informar y proteger a los estudiantes de básica secundaria que hagan parte de las investigaciones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimiento a Carlos Alberto Cárdenas por la oportunidad y el apoyo fraternal.

8. REFERENCIAS

Aldana, Diana y Galindo, Doris (2016). *Estrategias para la enseñanza del análisis del poema a través de las redes sociales.* Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Escuela Ciencias de la Educación ECEDU. [Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo]. Meta – Colombia. Páginas 1-64-

Arenas, Pamela (2019). *Uso de Redes Sociales como herramienta pedagógica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel bachillerato.* [Trabajo para la obtención del Título de Magister en Tecnología e Innovación Educativa]. Universidad Casa Grande. Guayaquil- Ecuador. Pág. 1-78

Blasco, José y López, Rubén (2019). *Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato.* Vivat Academia. Revista de Comunicación, nº 151, 25-45. ISSN: 1575-2844. doi: http://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45. Recuperado de http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1207.

Bolaño, Keyla y Armenta, Maryoris (2020). *Estrategias pedagógicas mediadas por redes sociales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica secundaria.* [Trabajo para la obtención del Título de Magíster en Educación]. Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia. Pág. 1-105

Coughlan, M; Cronin, P y Ryan, F. (2013) D*oing a literature review in Nursing*. Health and Social Care. London: Sage.

García-Ruiz, Rosa; Tirado Morueta, Ramón y Hernando Gómez, Ángel (2018). *Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje*. Universidad de Oviedo - España. Revista Aula Abierta, Volumen 47, número 3, julio-septiembre, 2018/págs. 291-298. ISSN: 0210-2773 DOI: https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298.

Guirao Goris, Silamani JA. (2015). *UTILIDAD Y TIPOS DE REVISIÓN DE LITERATURA*. ENE, Revista de Enfermería. v. 9, n. 2, ago. 2015. ISSN 1988 348X. Disponible en http://ene.enfermeria.org/ojs

Icart Isern, M.T. y Canela Soler, J. (1994). *El artículo de revisión*. Enfermería Clínica. 4,4,180 . 4.

Manchado Garabito, R; Tamames Gómez. S; López González, M; Mohedano Macías, M; D´Agostino, M. y Veiga de Cabo J. (2009). *Revisiones Sistemáticas Exploratorias Scoping review*. Med. segur. Trab.55, 216. Consulta 8 enero, 2014, de la Wold Wide Web:

http://dx.doi.org/10.4321/S0465뎆X2009000300002.

Martínez, Alfredo y Fernández, Rosalía (2017). *Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje.* Revista de estudios e investigación en psicología y educación. eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 13 DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2701

Medina-González, Jean A. (2019). *Uso de las redes sociales virtuales.* [Trabajo final para la obtención del título de Magíster en Tecnología e Innovación Educativa]. Universidad Casa Grande de Guayaquil-Ecuador. Páginas 1-101.

MinTic (2020). *¿Cómo está el país en conexiones de internet?* publicado el 12 de octubre del 2020. Recuperado en: https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/MinTIC-en-los-medios/151654:Como-esta-el-pais-en-conexiones-de-internet#:~:text=Al%20t%C3%A9rmino%20del%20primer%20trimestre,cifra%20de%2016%2C31%20millones.

Monserrat, Adán (2020). *Revisión teórica sobre las redes sociales y su aplicación en el ámbito educativo*. Universidad de la Laguna. [Para la obtención del título de Máster Universitario En Educación y Tecnología de La Información y Comunicación]. Página 1 - 51.

Muñoz Medina, L. V., Posada, L. C. y Torres Barrero, V. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica de la información que circula en la red social Facebook©*. Universidad de La Salle. [Maestría en Docencia]. Página 1-516. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/424.

Jiménez, Iris A, Jiménez, Norys y Molina, Geomar (2019). *Proceso de aprendizaje en niños y adolescentes potencializado a través de las redes sociales.* Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. Vol 20, Edición 02. Página 1 - 14.

Rico-Hernández, R.; Cervantes-Arévalo, J.; Bossa-Taborda, Y.; Pomarico-Mier, L.; Argote-Salgado, M.; Pertuz–Cañas, L. y Herrera- Castillo, P. (2018). *Uso de las APP y redes sociales como proceso de enseñanza–aprendizaje. Cultura. Educación y Sociedad,* 9(3), 715-724. DOI: http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.84.

Sotomayor, Isabel y Carril, Pablo (2016). *Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes.* Innoeduca. International Journal Of Technology And Educational Innovation Vol. 2. No. 1. junio 2016 pp. 20-28 ISSN: 2444-2925 DOI: http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041

SECCIÓN V

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO

CLASES EN LOS TIEMPOS DE YOUTUBERS: CÓMO LLEGAR AL ALUMNO Y USO DE HERRAMIENTAS COLABORATIVAS PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN Y TRABAJO EN EL AULA EN DERECHO

ALBERTO HIDALGO CEREZO
Facultad de Derecho. Universidad San Pablo-CEU

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre la evolución y adaptación de la tradicional lección magistral propia del ámbito universitario se encuentra entre nosotros desde largo tiempo, muy anterior al acaecimiento de la pandemia de COVID-19, y también al nacimiento de Youtube o las redes sociales. Solamente en este siglo, ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, podemos citar los trabajos de López Noguero[131], Bayón et. al[132], o Peña Calvo[133] (entre otros) en esta materia. Ya en los últimos años viene apreciándose la existencia de una corriente creciente de docentes que están adaptándose personal y profesionalmente a nuevas metodologías participativas (así, Zollinger, Esparza, y Callén[134], o García

[131] López Noguero, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Narcea Ediciones.

[132] Bayón, L., Grau, J. M., Mateos, J., Ruiz, M. M., y Suárez, P. M. (2009). Nuevas herramientas para la transición de las clases magistrales a las clases interactivas, en el marco del EEES. *XVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas (CUIEET 2009)*, Valencia, España.

[133] Peña Calvo, B. (2010). Un acercamiento a la "educación participativa": la incorporación de las redes sociales en el aula. *Alfabetización mediática y culturas digitales*, p. 174.

[134] Zollinger, C., Esparza, D., y Callén, B. (2021). Metodologías híbridas para la docencia en diseño participativo. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, p. 5.

Ferrandis et al.[135], entre otros) que casan con mayor naturalidad con el discurrir cotidiano, donde la interacción y la integración activa en procesos participativos resulta completamente natural para los nuevos alumnos. En las próximas páginas, reflexionaremos sobre la nueva situación social, educativa y tecnológica; pondremos de manifiesto las nuevas formas de comunicación, *inputs* y referentes de comunicación de los nuevos estudiantes de Grado, en clave de interrelación e interacción con ellos; y en relación directa, finalmente aportaremos algunos métodos que pueden contribuir a mejorar estos aspectos: desde el uso de pequeñas técnicas hasta la contribución que las nuevas tecnologías colaborativas pueden aportar en el aula.

2. CONTEXTO SOCIAL, TECNOLÓGICO Y EDUCATIVO.

En el caso que aquí nos ocupa, si bien el planteamiento es de marcado carácter generalista, pues parece claro que esta problemática se extrapola –en mayor o en menor medida– a todas las carreras, se encuentra circunscrito al Grado de Derecho. Existen publicaciones que también han abordado la materia desde el punto de vista particular de los estudios de Derecho, desde Fernández Fustes[136] ya en 1998, como más recientemente los de Vallespín Pérez[137], González Hernández[138] o González Collantes[139]. Esta última autora acertadamente apunta que otra forma de enseñar derecho es posible, a lo que cabría añadir que, tal vez, también sea lo más deseable. Posiblemente, incluso sea más acorde a los tiempos

---

135 García Ferrandis, I., García Ferrandis, X., y Moreno Latorre, E. (2018). Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencia*, 17(3), pp. 642-663.

136 Fernández Fustes, M. D. (1998). El aprendizaje activo del Derecho Procesal. *Docencia en derecho y proceso*, 66, p. 81.

137 Vallespín Pérez, D. (2010). El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal. *Revista de educación y derecho, 3*.

138 González Hernández, E. (2010). Un modelo de enseñanza participativa del Derecho Constitucional. *Innovación educativa en derecho constitucional: recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*. Valencia, p. 217.

139 González Collantes, T. (2018). Otra forma de enseñar y aprender Derecho es posible. Actas del Congreso Virtual: Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2018, p. 35.

que corren y a las demandas sociales, educativas y profesionales de los nuevos alumnos, máxime ante una realidad manifiesta y largamente aceptada con resignación en estos estudios: al terminar el Grado, el alumno se encuentra con un amplio bagaje de conocimientos en una gran diversidad de materias, pero no sabe ni qué hacer con ellos, ni cómo conectarlos entre sí, ni cómo emplearlos, conduciendo a etapas adicionales de formación en despachos o asesorías, a modo de becarios o pasantes, de escaso valor añadido y que tienden a generar frustración y a retrasar el comienzo de la productividad y vida autónoma de los estudiantes. Algunos de estos problemas son endémicos de la universidad, otros son propios del grado de Derecho en particular. Lo que sí podemos afirmar sin lugar a dudas es que existe un cierto consenso social y parcialmente docente sobre la insuficiencia del modelo tradicional de clase magistral. A esas carencias ya bien conocidas desde largo tiempo, se unen ahora nuevas demandas de empresas, sociedad, padres y alumnos, y un nuevo contexto social y tecnológico que supone una oportunidad para abordar, definitivamente, esa actualización largamente reclamada desde cualquiera de estos sectores.

Sin embargo, no debemos caer en el extremo opuesto. Es cierto que gracias a los últimos avances de las tecnologías colaborativas –a lo que la pandemia ha contribuido de forma significativa[140]–, ahora disponemos de herramientas de gran capacidad y muy amplia aceptación, que permiten implantar nuevas modalidades de enseñanza, interacción y cooperación en el aula –que más tarde abordaremos–. Pero también es cierto que esta nueva generación de alumnos, absolutos nativos digitales[141], ha nacido en un contexto tecnológico y relacional totalmente propio e inédito en la historia. No solo se encuentran naturalmente adaptados al uso de la tecnología[142] –si bien no existe correlación alguna entre manejo a nivel usuario y conocimiento de la misma ni de sus fundamentos más

[140] Cázares Sánchez, C. (2021). Enseñanza del Derecho en la Pandemia: La clase Magistral interactiva en la virtualidad. *Enfoques Jurídicos*, 4, pp. 27-38.

[141] Chávez Márquez, I. L., Flores Morales, C. R., Ordóñez Parada, A. I., & Sánchez Acosta, L. R. (2020). Nativos digitales: internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), pp. 94-107.

[142] Salas Delgado, M. V. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias educativas*, 1(5).

básicos–, sino que su mentalidad ha crecido en torno a la presencia en redes sociales. Esto afecta de forma notable a la forma de recibir la información, referentes de comunicación, de qué forma les llega dicha información, y a la percepción que se tiene de su entorno.

Las redes sociales son el medio natural de los nuevos alumnos. Han crecido conectados a ellas, con cuentas que valoran de forma personalísima. Durante unas jornadas de introducción a Legal Tech para estudiantes de excelencia en enero de 2020 llevados a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad San Pablo CEU, pude observar en primera persona la esencial importancia que para ellos ostentan las redes sociales en este momento vital y de desarrollo personal. Los alumnos mostraron una total sumisión a los cambios de condiciones que los operadores de redes sociales (especialmente Instagram y Tik-Tok), a cambio de no perder su cuenta. Ante la pregunta de qué cantidad de dinero conseguiría que no volviesen a tomar parte en ellas, muchos de ellos se negaron a tal posibilidad –no aceptarían cantidad alguna– y los que pusieron cifra, no bajaron de 20.000 euros. Más allá del caso concreto y el contenido anecdótico, queda para mejor sede y estudios pormenorizados, cuál es el nivel de apego y cómo evoluciona a medida que avanza el estadio madurativo de los estudiantes, sin perjuicio del valor ilustrativo que quepa extraer del caso particular expuesto.

En efecto, la presencia en redes sociales es mayoritaria, y resulta llamativa la segmentación que, de forma natural, se produce entre ambos sexos. Para las chicas, sus mayores referentes se encuentran principalmente vinculadas al mundo de la moda, diseño y estilo de vida, destacando, entre otros *influencers*, María Pombo (con especial mención de Georgina Rodríguez o Ester Expósito), así como Dulceida, La Vecina Rubia, Paula Gonu, Kim Loaiza, etc. Por su parte, para los chicos, destacan entre sus principales referentes diversos deportistas de élite (principalmente, vinculados al fútbol y al baloncesto), y otra serie de *infuencers* como El Rubius, Ibai Llanos, TheGrefg, Vegetta777, ElXokas, etc. Estos perfiles se encuentran, por su parte, vinculados al mundo de los *e-sports* y videojuegos. A pesar de las radicales diferencias entre ambos perfiles, podemos encontrar un patrón común a todos ellos: la necesidad de producir tráfico, ya sea en forma de visitas, *likes*, suscripciones, etc.

Todos estos *influencers* logran llegar a sus seguidores a través de publicaciones impactantes, que generan satisfacción instantánea[143] en picos de atención cortos que generan dopamina[144], convirtiéndose en hábito[145] para los nuevos nativos digitales. Para ello, y para mantener el alto nivel de interés y expectativas de los seguidores, las publicaciones de estos *influencers* en ocasiones resultan sorpresivas, lo que se logra con situaciones fuera de lo común –lujos, ropa, reacciones exageradas, comportamientos histriónicos, altavoz y posicionamiento a favor o en contra de cuestiones de actualidad[146], etc.–, pero, también, otras técnicas más familiares, como entradillas para sus publicaciones, hashtags, expresiones, etc. Estos referentes de comportamiento y comunicación se han encontrado presentes desde largo tiempo en sus vidas, por lo que se encuentran totalmente familiarizados con diversas de las técnicas de captación de atención a las que nos estamos refiriendo. Esto en ningún caso implica falta de discernimiento a la hora de acceder a las aulas, pues el alumno sabe distinguir perfectamente ambas situaciones: de un lado, el ocio que las redes sociales representan; y del otro, la exigencia de los estudios de grado, y las personas de gran formación y experiencia que representan los docentes universitarios. Si contraponemos el *modus operandi* de redes sociales frente al vetusto modelo de clase magistral, nos encontramos ante dos situaciones totalmente antitéticas.

Por todo ello, la finalidad de este trabajo es tender puentes entre ambas realidades, en pos de mejorar una metodología de enseñanza largamente estancada, y adecuándola a los nuevos tiempos y medios a nuestra disposición, pero sin renunciar a un elevado nivel de contenido técnico, que debe ser exigencia propia de los estudios de grado.

---

[143] Macït, H. B., Macït, G., & Güngör, O. (2018). A research on social media addiction and dopamine driven feedback. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(3), pp. 882-897.

[144] Burhan, R., & Moradzadeh, J. (2020). Neurotransmitter dopamine (DA) and its role in the development of social media addiction. *Journal of Neurology & Neurophysiology*, 11(7), pp. 1-2.

[145] Griffiths, M. D. (2018). Adolescent social networking: How do social media operators facilitate habitual use? *Education and Health*, 36(3), pp. 66-69.

[146] Rea, S. C. (2022). Teaching and confronting digital extremism: contexts, challenges and opportunities. *Information and Learning Sciences*.

3. ACERCAMIENTO AL ALUMNO: COMUNICACIÓN EN EL AULA Y REDES SOCIALES.

Partiendo de estas premisas, y desde la perspectiva de que resulta necesario evolucionar la técnica de clase puramente magistral, cabe reivindicar en este punto la posición que el alumno debe ocupar en la docencia universitaria. Tradicionalmente, se ha considerado la etapa universitaria como una fase de crecimiento personal y profesional, donde la independencia y la autonomía deben servir como catalizadores al alumno que debe llevar a cabo su transición desde última etapa de la adolescencia hasta una nueva de adulto, adquiriendo tanto *hard skills* (conocimientos técnicos) como *soft skills* (capacidades de gestión personal y responsabilidad). Por ende, el trato dispensado se aproxima más al de un adulto, lo cual parece coherente tanto con dicha finalidad como con la edad que presentan los nuevos estudiantes recién llegados a la universidad, y muchas veces incluso fuera de su hogar. Sin embargo, este objetivo no incompatible con un trato equivalente al que puede alcanzarse en otros entornos de trabajo, habituales de la vida adulta. Existe una distancia intermedia, bien entendida, que puede configurarse de forma natural a través de la exigencia y del rigor en el esfuerzo y la presencia en el aula, a lo que coadyuva en gran medida conseguir una clase que resulte interesante para el alumno medio.

La interacción con el alumno permite acercarse a él, a su nivel de conocimiento, y a sus inquietudes que, muy posiblemente, sean muy similares a las de sus compañeros de clase, cuestión que brilla aún más cuando puede darse seguimiento a los ejemplos propuestos por un alumno, continuando la explicación a través de otros alumnos. Explicar la materia a través de sus vivencias, convierte la materia en algo más descifrable para ellos, les permite encontrar una lógica al sistema, y eso redunda de forma decisiva en su capacidad para entender y manejar la materia. Así, el comunicador (en este caso, docentes universitarios) tiene en su mano la posibilidad de adaptar –en mayor o menor medida, dependiendo de la materia– de forma dinámica la explicación, para ajustarse a los intereses de los alumnos y así, captar la atención.

Recordemos que, en su mayoría, los alumnos han elegido estudiar una carrera que les resulta atractiva, por lo que son un público razonablemente dispuesto a conectar con el conocimiento que el docente ofrece, si puede hacerlo de forma aprehensible e interesante. La comprensión de la problemática a través de casuísticas cotidianas y de su día a día normal, les permite identificar cómo la teoría –en este caso, el Derecho– tiene una repercusión directa en un aspecto de su vida, y que les resultaba desconocida o no planteada hasta entonces. Así se consigue captar la atención que permite ir engarzando las bases teóricas necesarias para la explicación de la materia correspondiente, que puede ser enriquecida posteriormente con el uso de jurisprudencia. Con una selección adecuada de sentencias, al final de la explicación los alumnos pueden mostrar un mayor interés y proactividad –e incluso, en ocasiones, generar un debate espontáneo– para la resolución del caso que se les expone. Esto último repercute también de forma positiva en la percepción de estar recibiendo una información de buen nivel. No solo por la combinación de teoría y casos prácticos, sino porque son referencias de calidad contrastada, de tal manera que la explicación no se ciñe a ejemplos simples y excesivamente básicos –o, en palabras coloquiales pero clarificadoras: "de andar por casa"–, satisfaciendo también a los perfiles de alumnos con mayor exigencia.

La interacción con el alumno, y la apertura necesaria para que este tipo de comunicación fluya en el aula, comienza desde el principio. Generar un clima de confianza y apertura, así como establecer un punto y aparte con el resto de clases, empieza desde la entrada en clase. Como puede observarse en el uso de redes sociales, resulta muy común que los comunicadores utilicen entradillas distintivas, ya sea mediante el uso de determinadas palabras o expresiones (que permiten asociarlas a dicho interlocutor), o ya sea mediante infografías y sonidos (con componentes similares a las melodías de programas de radio o televisión), resultando un mecanismo absolutamente asimilado por los alumnos. Estas últimas posibilidades multimedia se encuentran fuera de nuestro alcance, además de exceder notablemente los límites de lo esperable dentro de un aula universitaria. Pero sí podemos hacer un uso inteligente de esa técnica, implementando entradillas orales.

En el vídeo de la exposición del presente Congreso, comparto mi expresión, además de declarar exactamente mi fuente de inspiración. En esencia, replico la fórmula que utiliza el periodista José Domingo Castaño Solar (más conocido como Pepe Domingo Castaño) en el programa deportivo de los fines de semana: "Tiempo de Juego". Tras mucho tiempo escuchándola, comencé a observar detenidamente cómo otros reaccionaban a ella, y me percaté de que otros oyentes (especialmente llamativo es el caso de los niños) identificaban esa presentación con el comienzo de una actividad agradable e ilusionante, captando una atención ya encauzada y predispuesta a recibir más información del comunicador. Esa asociación[147] positiva entre presentación y comienzo de una actividad, se instaura de forma natural en el oyente, y puede encontrarse también en entradillas de redes sociales y de televisión[148]. Pepe Domingo Castaño utiliza la expresión "¡¡hola hola!!" (que, incluso, muchos lectores podrían reconocer con enorme facilidad), en un tono amigable y alegre, y luego efectúa una larga entradilla de presentación (con acompañamiento musical). En nuestro caso, gozamos de una herramienta muy potente: la bidireccionalidad con la audiencia. Nosotros podemos recibir un *feedback* inmediato, lo que permite adaptarlo a una necesidad particular: conocer el estado de la clase, sobre todo para detectar factores negativos como tedio, fatiga, ausencia de foco por un problema más inminentes (típicamente, entregas o ejercicios ese mismo día o en las próximas fechas), etc. Por ello, yo lo acompaño de una interpelación general su estado de energía, "batería", o, sencillamente, de ánimos. Ese *feedback* resulta valiosísimo, pues permite adaptar la exposición a las condiciones ambientales presentes en ese momento, a fin de lograr la mayor eficacia posible en la comunicación. En ocasiones, resulta favorable; y en las ocasiones en que el clima es desfavorable, el comunicador tiene la posibilidad de adelantar a la audiencia la proyección de lo que se van a encontrar. Ese factor (que no es más que el anuncio de los temas que van a tratarse en clase en el día), e incluso una advertencia sobre la

[147] Glowicka, M. (2003). Figuras de repetición en el nivel morfológico de los eslóganes publicitarios de la prensa española actual. *Anuario de lingüística hispánica*, (19), 77-96.

[148] Fernández Gómez, J. D. (2005). Aproximación tipológica a la música en publicidad: de la identidad sonora corporativa a la comercialización de la canción publicitaria. *Questiones publicitarias*, 10, 53-76.

aridez o dificultad del tema a tratar, es bien recibido por los alumnos, pues les proyecta una expectativa razonable que va a cumplirse, lo que les permite amoldarse a la situación. Cabría proponer que se trata de un ejercicio de comunicación y empatía que contribuye a la apertura y a una mejora de la comunicación clase-profesor, que redunda en un desarrollo muy favorable a lo largo del cuatrimestre. La altura técnica de la lección no es antitética con un trato humano agradable, la aproximación a los intereses y estado del alumno, ni la captación de su atención utilizando herramientas que le resultan reconocibles.

Otros expertos con mayor desarrollo en materia de redes sociales como medio de aprendizaje, han venido explorando la viabilidad de esta premisa desde largo tiempo como Peña et al[149], González Hernando et al [150], Torres et al[151], o Herreda Valverde y Baños[152], entre otros. Su potencial está fuera de toda duda. Sin embargo, también es cierto que una integración de las redes sociales típicas en el aula universitaria puede ser complicada, pudiendo percibirse como invasiva, ya que Twitter, TikTok o Instagram es un espacio propio donde la interacción con el docente exige publicidad, repercutiendo de forma negativa en la delimitación de sus fronteras estudios-privacidad. En mi humilde opinión, resulta totalmente desaconsejable como vía de comunicación directa o indirecta, además de no resultar ni conveniente ni provechoso realizar interacciones académicas por estas vías. No podemos negar la utilidad que las redes sociales pueden brindar para el aprendizaje, sobre todo en contextos preparados para ello, como foros o MOOC[153], pero no en redes

---

[149] Peña, K., Pérez, M., y Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (16), pp. 173-205.

[150] González Hernando, C., Valdivieso León, L., y Velasco González, T. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

[151] Torres, J. M. T., Reche, M. P. C., Lucena, F. J. H., y Díaz, I. A. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales. El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educar*, 47(1), pp. 95-119.

[152] Herrada Valverde, R. I., y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. @tic revista d'innovació educativa, 20, pp. 16-26.

[153] Castaño Garrido, C. M., Maiz Olazabalaga, I., y Garay Ruiz, U. (2015). Redes sociales y aprendizaje cooperativo en un MOOC. *Revista Complutense de Educación*, 26, pp. 119-139.

sociales de carácter genérico (las ya mencionadas). Por tanto, su aplicabilidad a los estudios universitarios de Derecho parece, en este punto, un terreno árido para cosechar buenos resultados.

4. USO DE NUEVAS HERRAMIENTAS EN EL AULA: MICROSOFT TEAMS, MS FORMS, Y OFFICE 365 ONLINE.

Particularmente como consecuencia de la pandemia, el uso de los programas de la suite ofimática de Office 365 en línea se ha convertido en una herramienta casi imprescindible. La novedad no está tanto en el *software* que la conforma (aunque MS Forms sí puede resultar más novedoso, a pesar de su sencillez y de la existencia de herramientas similares de uso gratuito de Google), sino en que brinda un entorno cooperativo donde multitud de personas puede participar simultáneamente. El uso de MS Teams está razonablemente estandarizado[154] y permite la existencia de un repositorio de documentos que pertenecen al grupo de usuarios con permisos habilitados para acceder –alumnos– al que se encuentran asignados –la clase–. Además, Teams permite trabajar sobre dichos documentos de forma colaborativa a todos los participantes. Una de las actividades que habitualmente propongo a todas mis clases, es la realización de un glosario de términos de la asignatura.

Esta actividad es óptima para su realización en el aula, pues, a día de hoy, prácticamente todos los alumnos cuentan con algún dispositivo donde puede instalarse Teams. Para llevarla a cabo, es necesario que el profesor genere un documento de Word en el repositorio de Teams de la clase (denominado "Glosario", "Glosario de términos", o similares), con acceso para todos los alumnos del grupo, y con capacidades de edición. Se recomienda que ese documento de Word ya cuente con las características de formato necesarias, un encabezamiento, y una predivisión por grupos, que facilita la organización y estudio. Estas divisiones pueden ser individuales (letra por letra) o agrupando un rango de letras (por ejemplo, de la "a" a la "f"). También pueden realizarse divisiones temáticas (por ejemplo, "Obligaciones: parte general" por un lado, y

[154] Puig Hernández, M. (2021). El empleo de «teams» en la docencia de teoría del derecho. *VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Universitat Politècnica de València.

“Contratos”, por otro), si bien la opción de organizarlas por orden alfabético ha demostrado resultar más sencilla de coordinar en clase y más útil para el posterior estudio sobre el documento.

Una vez preparado lo anterior, los alumnos deben conectarse al repositorio común de Teams y abrir el documento en línea. Esto es muy importante, ya que es esencial de la actividad que el trabajo cooperativo simultáneo. Una vez todos los asistentes tienen abierto el documento, deben empezar a solicitar al profesor que se les asignen términos, que pueden proponer y escoger libremente (siempre y cuando sean relevantes), quien los validará para evitar duplicidades. Generalmente, la experiencia nos muestra que los alumnos optan por palabras que en su momento les han parecido importantes, han llamado su atención, o las han considerado difíciles y tienen referencias en sus apuntes. Otro perfil de alumno menos proactivo –o por desconocimiento–, puede no mostrar la iniciativa suficiente. En ese momento, la interacción personal revelará si es falta de conocimiento, si es simple indecisión, o se trata de caracteres más retraídos que necesitan un pequeño impulso. Eso permite conducirlos a todos ellos, bien hacia términos que les resulten interesantes, o bien hacia términos elementales que deberían conocer ya.

Una vez finalizada la investigación –a través de apuntes, manual de referencia, consulta en el Código Civil, etc.–, y redacción del término asignado, deben añadir la fuente utilizada, para que los compañeros puedan corroborar o ampliar el contenido. La experiencia muestra que existe una cierta tendencia a usar el buscador de Google y copiar-pegar los primeros resultados. Esta actividad sirve también para detectar este proceder insuficiente desde un punto de vista académico, de tal forma que permite corregirlo. A medida que terminan, deben notificar que han finalizado (para poder revisar o corregir, si fuese necesario), y se les propone otra palabra para que continúen trabajando.

Dependiendo del tamaño del grupo, la actividad puede ser más corta o más larga. Opera mejor con grupos cortos, pues permite extenderla durante un cierto tiempo de trabajo, que contribuye a dar más profundidad a la misma y dejar mejor poso en el alumno. Al final, lo que se ha obtenido es un producto coral, el fruto del esfuerzo de todos en colaboración, lo que encaja bien pues los entornos colaborativos son bien recibidos al

formar parte de su idiosincrasia de nativos digitales[155]. Su contenido, además, es un documento de mínimos que los alumnos son conscientes de que deben conocer, para afrontar con garantías el examen y no incurrir en imprecisiones terminológicas que repercuten de forma negativa en su calificación final.

Por otra parte, el uso de MS Forms resulta más laborioso para el docente, pero es un excelente baremo para conocer el nivel de la clase, además de proponerse como una actividad dinámica y entretenida para los alumnos. MS Forms funciona como un formulario, donde el docente propone preguntas y respuestas, encargándose el programa de mostrar estadísticas en tiempo real. Consiste en la preparación de una batería de preguntas con diversidad de respuestas, que se pone a disposición de los alumnos para que lo rellenen desde su dispositivo. Se les concede un tiempo prudencial, indicando expresamente que las respuestas son anónimas para el profesor, pero no para ellos, y que la finalidad de este ejercicio es la autoevaluación y la detección temprana de posibles problemas o ajustes necesarios, tanto en la exposición de la materia, como en el estudio por parte de los alumnos, de cara a los ejercicios evaluables venideros (en sus objetivos, el examen final es prioritario). Ese objetivo finalista y productivo, junto con la comodidad de no sentirse juzgados, y poder hacerlo en su dispositivo, incluso, comentando con compañeros, genera una sinergia de trabajo en la materia, que resulta muy positiva a nivel individual y colectivo. Finalmente, una vez terminada, y dado que MS Forms ofrece en tiempo real las estadísticas (una suerte de corrección instantánea y que además permite comparar), los resultados se ofrecen –y, a ser posible, se proyectan en una pantalla compartida o que todos puedan visualizar– públicamente para su análisis. El repaso en voz alta de los ejercicios, sobre todo los que presentan más índice de fallo, permiten el debate abierto en clase a los alumnos. Esto conduce a correcciones y explicaciones espontáneas entre iguales. Del mismo modo, el ejercicio revelará cuáles son los puntos débiles de la clase, y, sobre todo, donde se encontraba el error que condujo a los errores más comunes. Por ello, resulta una herramienta extraordinariamente útil para la

[155] Pérez, J. (2019). Estrategia docente para nativos digitales en el ámbito universitario. *Revista SCIENTIARUM*, 19, pp. 1-22.

evaluación temprana, corrección de errores, mejora en el planteamiento del estudio de cara al examen final, etc, además de ser una actividad muy dinámica y colaborativa, alejada de la monotonía de la clase magistral.

5. CONCLUSIONES

A modo de cierre, las dos cuestiones que han querido abordarse en este trabajo han sido: aproximación al alumno y nuevas herramientas tecnológicas disponibles. Todo ello unido bajo un mismo denominador común: la comunicación con el alumno. En cuanto a lo primero, parece obvio que los comunicadores que han sido sus referentes en etapas anteriores continúan ahí, y que su forma de llegar a ellos y lograr captar su atención –necesario para lograr el fin último de transmitir nuestro conocimiento– se asienta, en muchas ocasiones, en situaciones extraordinarias que no representan la realidad. Sin embargo, sí logran captar su atención mediante el uso de hashtags que hacen populares, tienen entradas con las que se hacen reconocibles, y utilizan las redes sociales para relacionarse con su audiencia. La docencia universitaria presenta unos altos estándares de contenido y de exposición, completamente alejados de lo que puede verse en redes sociales. Sin embargo, la metodología de lección magistral parece, al menos parcialmente, un tanto agotada y se requiere una evolución de la misma que, muy probablemente, debe dirigirse hacia un mayor acercamiento al alumno y una mejor captación de su atención. En este sentido, sí podemos favorecer contextos de clase mediante nuevas tecnologías y del uso de técnicas que puedan resultar familiares y permitan una mayor integración entre alumnos y exposición. Sobre este particular, es importante hacer notar que altura técnica y profundidad de contenido no son antitéticos con un ambiente de clase dinámico y proactivo.

En cuanto a lo segundo, la utilización de herramientas colaborativas que permite cooperar a toda la clase simultáneamente, o pulsar su conocimiento de la materia e incluso abrir debate, facilita escenarios donde puede trabajarse la materia de forma dinámica, lo que contribuye de manera decisiva a la aproximación de los alumnos a la materia, a detectar dudas o problemas, reforzar conocimientos básicos, etc. Todo ello

redunda en mayor implicación, mejores niveles de exigencia y de competencia, y además representan una forma de aprender más atractiva para los alumnos, además de más orgánica y natural. Con todo ello, lo que pretende lograrse es una mejor eficacia en la transmisión del conocimiento técnico y un aprendizaje más duradero. El material humano con el que contamos en cada convocatoria influye de manera importante, pero no siempre decisiva, en el devenir del curso. Está en nuestra mano y en nuestra capacidad de actuación, utilizar estas herramientas para sacar el máximo provecho de los alumnos, y entregarles también el máximo conocimiento posible.

6. REFERENCIAS

Bayón, L., Grau, J. M., Mateos, J., Ruiz, M. M., y Suárez, P. M. (2009). Nuevas herramientas para la transición de las clases magistrales a las clases interactivas, en el marco del EEES. *XVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas (CUIEET 2009)*, Valencia, España.

Burhan, R., & Moradzadeh, J. (2020). Neurotransmitter dopamine (DA) and its role in the development of social media addiction. *Journal of Neurology & Neurophysiology*, 11(7), pp. 1-2.

Castaño Garrido, C. M., Maiz Olazabalaga, I., y Garay Ruiz, U. (2015). Redes sociales y aprendizaje cooperativo en un MOOC. *Revista Complutense de Educación*, 26, pp. 119-139.

Cázares Sánchez, C. (2021). Enseñanza del Derecho en la Pandemia: La clase Magistral interactiva en la virtualidad. *Enfoques Jurídicos*, 4, pp. 27-38.

Chávez Márquez, I. L., Flores Morales, C. R., Ordóñez Parada, A. I., & Sánchez Acosta, L. R. (2020). Nativos digitales: internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), pp. 94-107.

Fernández Gómez, J. D. (2005). Aproximación tipológica a la música en publicidad: de la identidad sonora corporativa a la comercialización de la canción publicitaria. *Questiones publicitarias*, 10, 53-76.

Fernández Fustes, M. D. (1998). El aprendizaje activo del Derecho Procesal. *Docencia en derecho y proceso*, 66, p. 81.

García Ferrandis, I., García Ferrandis, X., y Moreno Latorre, E. (2018). Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencia*, 17(3), pp. 642-663.

Glowicka, M. (2003). Figuras de repetición en el nivel morfológico de los eslóganes publicitarios de la prensa española actual. *Anuario de lingüística hispánica*, (19), 77-96.

González Collantes, T. (2018). Otra forma de enseñar y aprender Derecho es posible. *Actas del Congreso Virtual: Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2018,* p. 35.

González Hernández, E. (2010). Un modelo de enseñanza participativa del Derecho Constitucional. *Innovación educativa en derecho constitucional: recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*. Valencia, p. 217.

González Hernando, C., Valdivieso León, L., y Velasco González, T. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

Herrada Valverde, R. I., y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. @tic revista d'innovació educativa, 20, pp. 16-26.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones.

Peña Calvo, B. (2010). Un acercamiento a la "educación participativa": la incorporación de las redes sociales en el aula. *Alfabetización mediática y culturas digitales*, p. 174.

Macït, H. B., Macït, G., & Güngör, O. (2018). A research on social media addiction and dopamine driven feedback. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(3), pp. 882-897.

Griffiths, M. D. (2018). Adolescent social networking: How do social media operators facilitate habitual use? *Education and Health*, 36(3), pp. 66-69.

Peña, K., Pérez, M., y Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (16), pp. 173-205.

Pérez, J. (2019). Estrategia docente para nativos digitales en el ámbito universitario. Revista SCIENTIARUM, 19, pp. 1-22.

Puig Hernández, M. (2021). El empleo de «teams» en la docencia de teoría del derecho. VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Universitat Politècnica de València.

Salas Delgado, M. V. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias educativas*, 1(5).

Rea, S. C. (2022). Teaching and confronting digital extremism: contexts, challenges and opportunities. *Information and Learning Sciences*.

Torres, J. M. T., Reche, M. P. C., Lucena, F. J. H., y Díaz, I. A. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales. El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educar*, 47(1), pp. 95-119.

Vallespín Pérez, D. (2010). El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal. *Revista de educación y derecho, 3*.

Zollinger, C., Esparza, D., y Callén, B. (2021). Metodologías híbridas para la docencia en diseño participativo. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, p. 5.

EXPERIENCIA DOCENTE DE GAMIFICACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS MEDIANTE EL RECURSO A "ESCAPE ROOMS" Y "BREAKOUTS"

FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ[156]
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Ante la falta de motivación y compromiso de los estudiantes a la hora de participar activamente en el proceso de aprendizaje -derivada en buena medida del rol pasivo que juegan en las metodologías docentes tradicionales-[157], resulta imprescindible explorar nuevas estrategias y recursos que nos permitan hacer más atractiva nuestra docencia y adoptar nuevas metodologías que favorezcan la motivación y el compromiso de nuestros alumnos, al tiempo que potenciamos su capacidad de trabajo en equipo y autoaprendizaje.

Una de las fórmulas posibles, a tal fin, pasa por trasladar al aula elementos y metodologías de aprendizaje basados en juegos, promoviendo así la asimilación de conceptos complejos[158]; dicho en otras palabras, aplicar elementos de los juegos en contextos no lúdicos[159]. No en vano, son

[156] ORCID: 0000-0002-2121-8936

[157] Como señalan Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I. J. (2022), p. 221, este es precisamente uno de los problemas que sufre la Universidad actualmente.

[158] Según Perrotta *et al.* (2013), p. 9, el aprendizaje basado en juegos se asienta en cinco principios: 1) motivación intrínseca; 2) aprendizaje mediante el disfrute intenso; 3) autenticidad; 4) autosuficiencia y autonomía; y 5) aprendizaje experimental. Dichos principios se articulan, a su vez, mediante unos mecanismos basados en reglas predeterminadas y directas, desafíos claros, niveles de dificultad progresiva, interacción y alto grado de control del alumnado, cierto grado de incertidumbre e imprevisibilidad y feedback inmediato y constructivo, constituyendo un elemento social que permite compartir experiencias y construir vínculos.

[159] Llorens-Largo *et al* (2016), p.25, definen la gamificación como: "el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos,

numerosos los estudios que, en los últimos años, vienen dando cuenta de experiencias concretas en el aula empleando la gamificación, y refieren las bondades y ventajas de esta metodología[160]. Se incide particularmente, a estos efectos, en la motivación y la inmersión para posibilitar la anticipación y planificación de situaciones, en el compromiso y la socialización a través de la interactividad y la interacción, y, también, en la variedad de elementos que intervienen, que hacen la actividad educativa más motivante y estimulante para los alumnos[161]; asimismo, se

---

con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión".

Sobre el desarrollo de una teoría de gamificación educativa que combina teorías motivacionales y de aprendizaje dirigidas a vincular la gamificación con la realidad educativa y los elementos de diseño en gamificación y motivación, puede verse: Prieto Andreu, J. M. (2020), pp. 79-82.

[160] Hamari, J. *et al* (2014), pp. 3025-3034; Dicheva, D. *et al* (2015), pp. 75-88; Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., y Robles, S. (2017), pp.162-171; Pérez-Manzano, A. y Almela-Baeza, J. (2018), pp. 93-103; García Lázaro, I. (2019), 71-79.

[161] Véase, por ej., Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018), p. 1; Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I.J. (2022), p. 222, manifiestan que, recurriendo a "escape rooms" y "breakouts" en los que los alumnos cuentan con un tiempo limitado para conseguir un objetivo, las experiencias de aprendizaje se convierten "en experiencias más inmersivas, más intensas y con una gran tensión al tener que resolver los diferentes enigmas y acertijos antes de que finalice el tiempo". Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., Vázquez Cano, E. y López-Meneses, E. (2020), pp. 278-293, califican, en las pp. 278-280, la gamificación como una metodología activa utilizada "para motivar al alumnado y que de manera activa construyan su aprendizaje"; una de las conclusiones de su estudio (p. 288) reside en que las experiencias gamificadas mejoran distintos procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje, lo que influye en los resultados que obtienen los estudiantes o en sus capacidades. Por su parte, Hinojo-Lucena, F. J., Gómez-García, F., Marín-Marín, J. A., y Romero-Rodríguez, J. M. (2021), pp. 184-198, resaltan que la utilización de la gamificación como metodología activa en la docencia condujo a un significativo aumento en la asimilación de los contenidos de la asignatura y a la mejora en las percepciones y actitudes del estudiantado en relación con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; en las conclusiones que extraen de la experiencia gamificadora desarrollada en el marco de la asignatura "Filosofía del Derecho", Carrio Sampedro, A. y Ramírez Ludeña, L, (2016), pp. 67-68, destacan el aumento del rendimiento de los alumnos, y muy especialmente "la mejora cualitativa en la comprensión y satisfacción personal" de los estudiantes "con una asignatura que, a priori, no resultaba demasiado atractiva". Por su parte, Calvo Roselló, V. y López Rodríguez, Mª. I. (2021), p. 47, apuntan: "La gamificación tiene el potencial de mejorar la calidad del aprendizaje porque involucra al alumnado en su proceso de enseñanza de una manera que es percibida como lúdica y que proporciona disfrute inmediato. Aprender disfrutando es siempre un camino excelente para consolidar el conocimiento.".

Aunque se refieren a la educación no universitaria, Prieto-Andreu, J. M, Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022), p. 17, consideran la gamificación como una metodología facilitadora para implicar al alumnado en la tarea y motivarle hacia el aprendizaje, como

llama la atención sobre la retroalimentación constante y el aprendizaje autónomo que procuran los juegos[162]. Los resultados, por su parte, parecen ir más allá del mero rendimiento de los alumnos, la asimilación de los contenidos y la satisfacción personal; en este sentido, no faltan autores que reparan en la adquisición por parte de los alumnos de recursos no sólo de primer orden sino también de segundo, pues, con la gamificación, "Deontología profesional, compromiso valórico y social, construcción de su identidad" son aspectos que empiezan a ser valorados tanto como ser profesionales competentes[163].

Además, en los tiempos actuales, no podemos prescindir de la integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en el proceso de aprendizaje, particularmente, de las tecnologías móviles, pues "promueven aprendizajes significativos y enriquecen las oportunidades educativas"[164].

La experiencia docente que se describe a continuación se incardina en el marco de dos proyectos de innovación docente sobre gamificación, desarrollados, el primero, en la Universidad de Salamanca

---

"una estrategia que beneficia positivamente en educación por las posibilidades que tiene de mejora de la calidad educativa a través de su influencia sobre la motivación y sobre el rendimiento académico". Ahora bien, -continúa- el factor más relevante para impulsar la motivación de los alumnos es la propia actitud, vocación y personalidad de cada docente, expresada en su particular estilo de enseñanza; y, el rendimiento académico, por su parte, "requiere de la inclusión de otros factores tales como la atención y el compromiso con la tarea, es decir, una actitud positiva hacia la participación activa del propio estudiante". Roa González, J., Sánchez Sánchez, A., y Sánchez Sánchez, N. (2021), pp. 1-9, destacan las posibilidades y ventajas de la gamificación como elemento dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la mejora de la motivación en el alumnado.

[162] Siguiendo a Borrás, Gamboa Caicedo, G. E., Porras Álvarez, J. y Moraima Campos, M. (2020), p. 478, incluyen entre los aspectos positivos de la gamificación en el ámbito educativo los que siguen: "retroalimentación constante, motivación por el aprendizaje, mayor retención en la memoria al ser más atractivo, lo que a su vez genera aprendizajes más significativos y autónomos, y generación de competencias adecuadas". Cobos Sánchez, A, Padial Suárez, J. J. y Berrocal De Luna, E. (2021), p. 7, destacan, a estos efectos, el que los alumnos puedan conocer su progreso y su nivel de avance real y desarrollar la habilidad para resolver problemas gracias al ensayo-error.

[163] Así lo manifiestan Pérez-López, I. J., Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017), p. 258.

[164] Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I. J. (2022), *op. cit.,* p. 221; Fernández, M. R., y Valverde, J. (2014), pp. 97-105; Sierra-Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2017), pp. 134-148; Sierra-Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2019), p. 106.

("Gamificación en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas") y, el segundo, en la Universidad de Almería ("Innovación docente interuniversitaria sobre gamificación en Ciencias Jurídicas"). Complementa, además, otras experiencias que hemos desarrollado en este ámbito utilizando Educaplay y Kahoot[165], e, incluso, reformulando juegos tradicionales[166] o siguiendo el formato de concursos de televisión[167].

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial es captar la atención de los alumnos y despertar su interés, conectando el aprendizaje con la emoción y la motivación[168] -que son factores clave en la adquisición de conocimientos- y con el empleo de las TICs; además, se pretende que los alumnos que no saben manejar las bases de datos se familiaricen con su uso. En definitiva, se pretende involucrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, potenciando el autoaprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Se trata de canalizar la realización de las prácticas de algunos temas del programa a través de la creación de juegos -concretamente "escape

[165] Una experiencia docente utilizando Kahoot en el Grado en Derecho puede verse en Ushakova, T. (2016), pp. 319-322.

[166] Una experiencia docente adaptando el Trivial Pursuit puede verse en Carrio Sampedro, A. y Ramírez Ludeña, L. (2016), pp. 65-68.

[167] Una experiencia docente adaptando el concurso de televisión "50x15" o "¿Quién quiere ser millonario?" (Creado por David Briggs, Mike Whitehill y Steven Knight) puede verse en Corvo López, F. M. (2022) (en prensa).

[168] Según López Ardao, C. (19 de febrero de 2018), un sistema gamificado debe partir de dos tipos de motivaciones: a) una motivación intrínseca, propuesta a través del modelo de RAMP de Andrzej Marczewski, que se refiere al deseo personal, e incluye relaciones, autonomía, competencia y sentido o propósito; y b) una motivación extrínseca, planteada desde el modelo de SAPS, propulsado por Zicherman y Cunningham, en la que influyen elementos externos, destacando cuatro recompensas claves: prestigio, acceso, poder y cosas.

rooms"[169] o "breakouts"[170]- por parte del profesor[171]. Los "escape rooms" / "breakouts" permiten situar a los alumnos en medio de una historia y plantearles una serie de pruebas que han de resolver; los alumnos se convierten así en protagonistas de esa historia (narrativa) que les conducirá a través de distintos retos o pruebas en los que tendrán que realizar diversas tareas tales como buscar legislación, leer jurisprudencia, aplicar las normas; tendrán, en definitiva, que utilizar sus habilidades y conocimientos. Los retos planteados en el juego han de ser lo suficientemente complejos como para suponer un desafío interesante, pero también han de ser alcanzables a corto plazo. Para ello, es necesario establecer unas reglas del juego claras, con unas metas concretas bien definidas, que hagan que los alumnos se sientan capaces de alcanzarlas[172].

El primer paso es clave: seleccionar los temas más idóneos para aplicar esta metodología, temas que, además, resulten atractivos para los alumnos. En "Derecho de bienes", me parecieron buenas opciones "La ocupación", "Propiedad horizontal" y "Derecho inmobiliario registral".

El segundo viene marcado por la creación de materiales (ej. contratos privados, escrituras públicas, acuerdos, convocatorias de Juntas de propietarios…) y la selección de jurisprudencia y/o trabajos doctrinales que los alumnos deben analizar, a fin de construir la historia -la narrativa-

---

[169] El objetivo es salir de una habitación. Peculiar resulta, por consiguiente, la experiencia de que dan cuenta Calvo Roselló, V. y López Rodríguez, Mª. I. (2021), p. 45-74: un "escape room inversa", que plantean como un regreso al "templo del saber" -esto es, el aula-, no en conseguir salir de ella.

[170] El objetivo es abrir una caja.

[171] Como señalan Méndez Domínguez, C. *et al* (2021), p. 940, "los Escape room forman parte de las nuevas estrategias metodológicas gamificadas empleadas con el propósito de ofrecer nuevos escenarios relacionados con la innovación que generen impacto en el aprendizaje, y permiten aplicar mecánicas y dinámicas de juego cuyo potencial se traduce en volver más fluida la interacción entre el docente y el discente". Sobre los orígenes del "escape room" puede verse Onecha Pérez, B., Sanz Prat, J. y López Valdés, D. (2019), p. 124.

[172] Onecha Pérez, B., Sanz Prat, J. y López Valdés, D. (2019), p. 132. Al aplicar la gamificación, es importante que los alumnos tengan interiorizadas las dinámicas del proceso que se va a llevar a cabo. En función del objetivo que se persiga, el profesor deberá explotar unas dinámicas de participación u otras. Si lo que se pretende es estimular el interés el alumno, hay que interiorizar la dinámica de la recompensa; en cambio, si lo que se busca es aumentar el interés hacia la actividad, puede aplicarse la dinámica de la competición. Así lo ponen de manifiesto Usategui-Martín, R. y Reinoso Tapia, R. (2019), p. 49.

que servirá de guía a los estudiantes para que entiendan su misión en ella y generar inquietud e interés hacia el juego. Es importante generar emociones y sensaciones en los estudiantes al configurar la historia a fin de aumentar la credibilidad y la inmersión de los estudiantes en la actividad[173].

El tercero consiste en elaborar las preguntas que los alumnos deberán contestar para ir superando las diferentes misiones.

Una vez que tenemos los materiales y las preguntas, procedemos a crear el juego definiendo el número de misiones que los alumnos tendrán que superar en cada caso, determinando si los alumnos van a poder acceder a cualquier misión desde la pantalla en que aparecen todas las misiones o si han de seguir un orden concreto, si, en caso de fallo, deben volver al comienzo de la misión en que se encontraban o al punto de partida del juego, el número de pruebas a superar en cada misión… A tal fin, es posible utilizar herramientas en línea, como Genially[174], que es sumamente intuitiva, pues cuenta con plantillas que se pueden ir modificando para adaptarlas a las necesidades de cada uno, procurando siempre que el juego resulte atractivo a la vista.

Para los temas indicados, configuré tres juegos que llevaban por nombre: "En busca del tesoro…", "Aquí no hay quien viva, ¿o sí?" e "Inscribe tu derecho".

Finalmente, facilitamos el enlace a los alumnos a través de la plataforma virtual Moodle.

A modo de ilustración, pueden verse a continuación algunas capturas de pantalla del juego diseñado para realizar la práctica correspondiente al tema de propiedad horizontal.

---

[173] Con temas, por ej. como el relativo al "Régimen de propiedad horizontal" es muy fácil, pues la mayor parte de ellos viven en edificios sujetos a dicho régimen de propiedad y conocen la problemática de la comunidad en que viven; eso facilita que puedan identificarse con un propietario concreto cuando se plantean las diferentes misiones. Más complicado es abordar, por esta vía, el análisis de los derechos reales limitados, pues, salvo la hipoteca, les resultan mucho menos tangibles.

[174] Otras herramientas que pueden utilizarse para crear escape rooms son, por ejemplo, Canva o Minecraft.

FIGURA 1. *Captura de pantalla de acceso al juego*

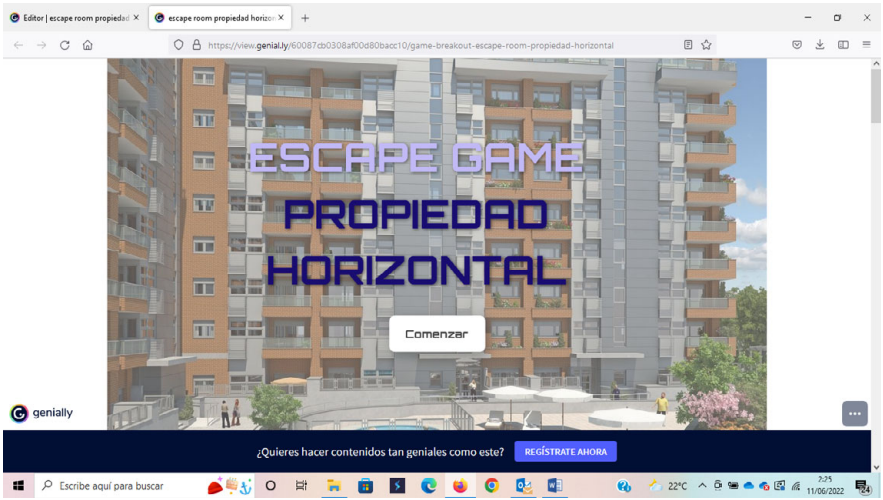


FIGURA 2. *Captura de pantalla con título del juego y enlaces a la información*

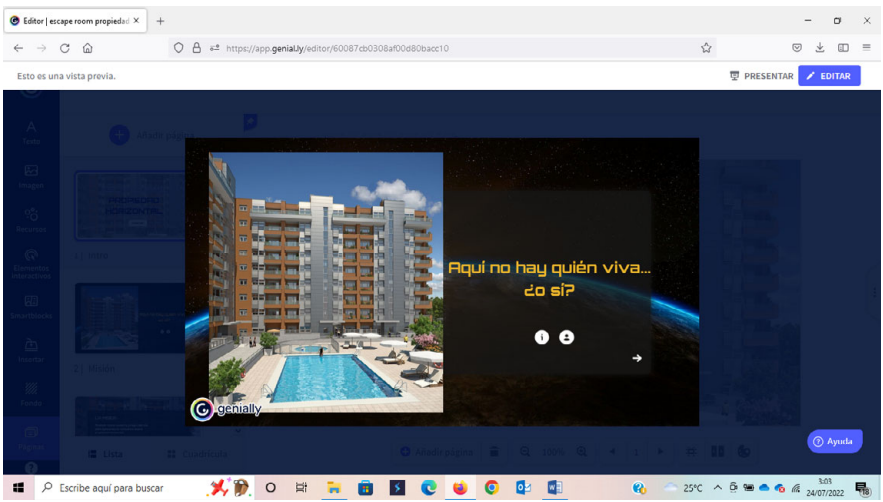


FIGURA 3. *Captura de pantalla de acceso a las diferentes misiones*

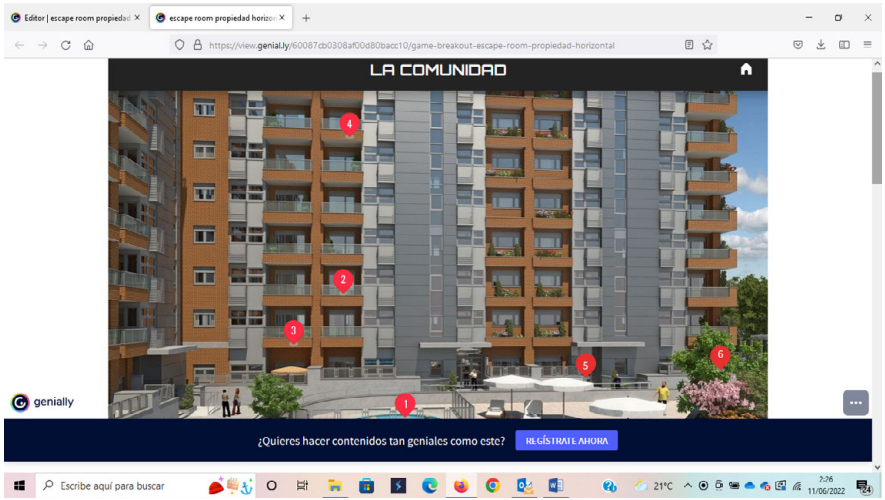


FIGURA 4. *Captura de pantalla de la primera misión en la que se indica las tareas que deben realizar para poder superar las pruebas*

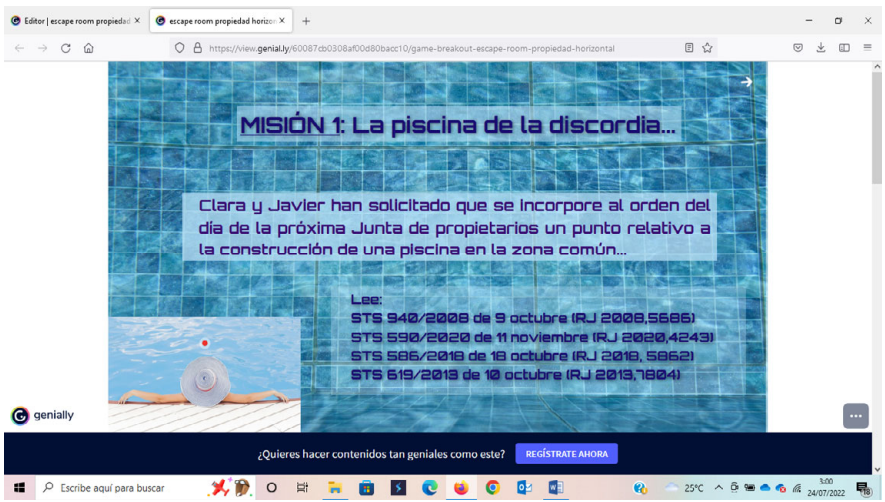
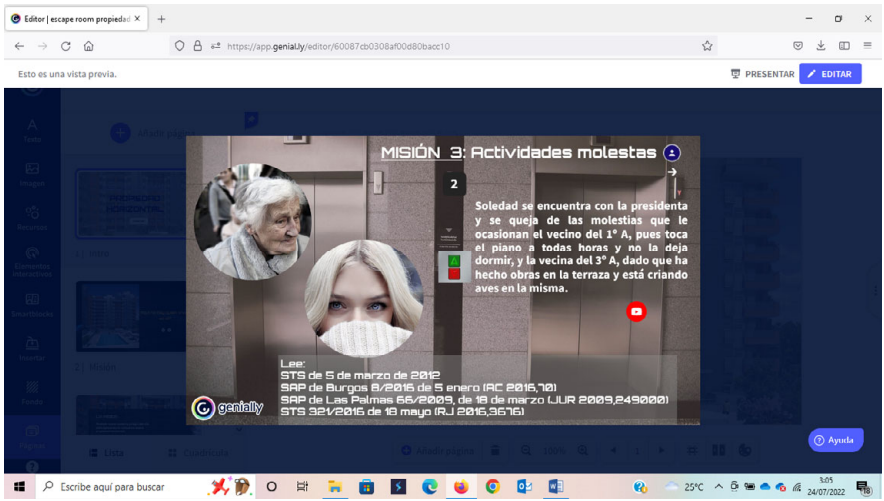


FIGURA 5. *Captura de pantalla de la tercera misión en la que se indica las tareas que deben realizar para poder superar las pruebas*



Por lo que se refiere a los recursos para el desarrollo de la actividad, cabe señalar que sólo se precisa contar con ordenador y acceso a internet, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos.

La actividad se plantea como una práctica de carácter lúdico a realizar de forma individual, pudiendo decidir el profesor si los alumnos deben desarrollarla en casa o en el aula. En mi caso, los estudiantes debían realizar las dos primeras en casa y la última, en el aula. No en vano, configuré la última como una actividad de evaluación, conectando el Derecho inmobiliario registral con otros temas estudiados en el programa como los relativos a los modos de adquirir la propiedad y otros derechos reales, el régimen jurídico de la propiedad y los diferentes derechos reales limitados; dicha actividad tenía un peso del 5% en la calificación final de la asignatura.

La actividad del profesor se limita, pues, a diseñar el juego, observar la resolución de las pruebas -particularmente cuando se desarrollan en el aula- y llevar a cabo la evaluación[175].

A partir de las explicaciones ofrecidas en clase y los materiales a que deben acceder durante el juego, los alumnos, en primer lugar, han de mostrar sus competencias para manejar las diferentes bases de datos jurídicas[176] y, en segundo lugar, han de razonar y demostrar su capacidad para comprender e interpretar textos jurídicos y estudiar cómo se han resuelto los problemas que se plantean por parte de la jurisprudencia.

4. RESULTADOS

Este tipo de juegos permite a los alumnos probarse y experimentar la satisfacción de resolver los enigmas planteados. Si bien, al principio, los alumnos se mostraban un poco sorprendidos por el recurso a esta fórmula, su balance ha sido altamente positivo por cuanto dicha metodología les ha permitido aprender de una forma mucho más divertida. Además, hemos conseguido que busquen y lean la jurisprudencia propuesta, algo que, en un % demasiado elevado, no hacen si se plantea la práctica como una tarea a corregir en clase.

Recurriendo a la gamificación, hemos conseguido fomentar la adquisición por parte de nuestros alumnos de las competencias que siguen:

- Manejar adecuadamente el lenguaje jurídico y conocer los conceptos básicos propios de las asignaturas indicadas anteriormente.

[175] Onecha Pérez, B., Sanz Prat, J. y López Valdés, D. (2019), pp. 124 y 125, se preguntan si la evaluación es necesaria pues la efectividad de la metodología reside "en que el alumno prioriza la inmersión en la experiencia, derivada del choque cognitivo inicial, a la obtención de la nota".

[176] La primera práctica que realizo siempre con los alumnos de primer curso del Grado en Derecho tiene por objeto que conozcan y se vayan familiarizando con el manejo de las diferentes bases de datos jurídicas. La asignatura "Derecho de bienes" se imparte en el segundo semestre del segundo curso; es inadmisible que los alumnos pasen de este curso sin saber acceder al BOE, CENDOJ… y utilizar las principales bases de datos (Aranzadi, La Ley, Tirant, El Derecho).

- Comprender y conocer el régimen jurídico de las principales instituciones que se estudian en dichas asignaturas
- Desarrollar la capacidad de enfrentarse a los conflictos que surgen en el marco del Derecho civil y del Derecho del Trabajo
- Desarrollar la capacidad de razonamiento y argumentación jurídica, comprensión e interpretación de textos jurídicos
- Saber recabar y elaborar información sobre los elementos necesarios para resolver problemas jurídicos en el contexto del Derecho español y la realidad social
- Saber identificar, analizar y comprender cuestiones jurídicas a partir de un conjunto complejo de hechos no estructurado jurídicamente
- Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje

Como instrumento de evaluación, no es totalmente satisfactorio, porque Genially no permite obtener datos individuales de cada alumno relativos a la última prueba superada; es preciso integrar enlaces a formularios de Google, por ej., pero, en la práctica, observamos que no todos los alumnos pueden visualizarlos correctamente y es posible que se faciliten el enlace por correo electrónico.

Sin duda, un aspecto de sumo interés es también el Grado de satisfacción de los alumnos con el recurso a esta metodología; en las encuestas que hemos realizado (a través de un formulario de Google), se observa que a los alumnos les parece interesante aprender Derecho mediante juegos educativos y consideran muy útil el uso de los juegos para mejorar la motivación de los estudiantes; salvo contadas excepciones, les gustaría que se utilizaran más en la enseñanza de las Ciencias jurídicas. La mayoría no cambiaría nada en relación a los juegos que hemos desarrollado durante el curso; no obstante, al hilo de los "escape rooms" / "breakouts", algunos sugieren que podría haber más misiones, que podrían jugar en equipo y que el reenvío al principio del juego cuando se responde de manera incorrecta podría sustituirse por un reenvío al comienzo de la misión en que se encuentren en ese momento.

5. DISCUSIÓN

Probablemente, las principales preguntas que surgen al aplicar esta metodología son:

- ¿Por qué los estudiantes pierden el interés por las clases magistrales tradicionales?
- ¿Por qué los estudiantes se muestran mayoritariamente pasivos si nos limitamos a pedirles que lean y expongan el contenido de determinada jurisprudencia o les planteamos un caso práctico sin facilitarles material complementario?
- ¿Se puede aprender Derecho jugando?
- ¿Recurrir a la gamificación supone infantilizar las aulas?
- ¿Merece la pena configurar actividades de carácter lúdico a fin de facilitar la comprensión de un tema o el repaso de la asignatura con vistas a la realización del examen final?
- ¿Con la gamificación se pierden dinámicas de pensamiento ético-reflexivo y autodisciplina?
- ¿Cómo ponderar el peso que la realización de estas actividades gamificadas puede tener en la evaluación en comparación con el resto de las actividades?
- ¿Crear "Escape rooms" o "breakouts" para jugar de forma individual o para jugar en grupo?
- ¿Cómo se puede incentivar al profesorado para implantar nuevas actividades o modificar las que vienen desarrollando, recurriendo a formatos diferentes como pueden ser los juegos?

6. CONCLUSIONES

La experiencia aquí presentada evidencia el gran potencial formativo que supone la introducción de elementos lúdicos en el proceso de aprendizaje en tanto en cuanto aumenta la significatividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sus virtudes residen fundamentalmente en que:

1) potencia la motivación de los alumnos así como su activación emocional; 2) facilita la comprensión de la asignatura; 3) contribuye a la adquisición y retención de los conocimientos en torno a los contenidos propios de la asignatura así como la adquisición de diversas competencias como son el manejo de las bases de datos, la competencia virtual, la comprensión de textos jurídicos o el razonamiento crítico; 4) mejora la capacidad para resolver problemas; 5) proporciona una retroalimentación inmediata; y 6) aumenta su satisfacción personal[177].

A nuestro modo de ver, el planteamiento de este tipo de actividades redunda, además, en la mejora de la formación integral del alumnado. Eso sí, hay que dejar claro a los alumnos desde el principio que la actividad no es un mero juego con fines exclusivamente lúdicos, sino un medio para conseguir un fin: conocer las instituciones propias de la asignatura, identificar hechos jurídicamente relevantes, comprender e interpretar textos jurídicos, resolver problemas de carácter jurídico, saber cómo está aplicando las normas nuestra jurisprudencia, manejar adecuadamente las bases de datos...

No obstante, como líneas futuras de trabajo, nos proponemos explorar otras fórmulas que permitan realizar esta actividad de forma colaborativa y otras aplicaciones / plataformas que faciliten la evaluación del alumno sin necesidad de integrar formularios Google en los juegos. Asimismo, sería interesante realizar algún "Escape room" / "breakout" de carácter transversal, incluyendo retos de diferentes asignaturas, bien de una misma disciplina o bien de diferentes disciplinas desde las que se ofrece protección a determinados derechos con ópticas distintas.

---

[177] No difieren demasiado las conclusiones alcanzadas en el ámbito de otras titulaciones. Así, por ejemplo, Anguas-Gracia, A., Subirón-Valera, A.B., Antón-Solanas, I., Rodríguez-Roca, B., Satústegui-Dordá, P.J., y Urcola-Pardo, F. (2021), p. 6, manifiestan: "Escape room games can enhance student learning through the application of theoretical content to a case study. Other advantages include increased satisfaction with the learning experience, exposure to a degree of stress in a safe and controlled environment, practice and acquisition of practical skills and attitudes including communication, teamwork, creative thinking, active learning and absorption in the task in hand. Gamification in general, and escape rooms in particular, have proven to be a valid tool for the acquisition of professional competencies in HE".

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente al Prof. Bastante Granell su invitación para participar en la Ludoteca jurídica[178]; dicha colaboración despertó en mí el interés por la gamificación y su aplicación en el marco del Grado en Derecho.

8. REFERENCIAS

Anguas-Gracia, A., Subirón-Valera, A.B., Antón-Solanas, I., Rodríguez-Roca, B., Satústegui-Dordá, P.J., y Urcola-Pardo, F. (2021). An evaluation of undergraduate student nurses' gameful experience while playing an escape room game as part of a community health nursing course. Nurse Education Today, 103, 1-7. https://bit.ly/3cHSFEw

Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020). Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho. Innovación Educativa y Metodologías Docentes, 21, 25 – 44. https://bit.ly/3b4NBJM

Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2021). La "gamificación" en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web "Ludoteca Jurídica". Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, 24, 213-221. https://bit.ly/3cCNMfP

Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. JOTSE: Journal of Technology and Science Education, 7(2), 162-171. https://bit.ly/3z2C8lN

Calvo Roselló, V. y López Rodríguez, Mª. I. (2021). Gamificación en el aula universitaria: una experiencia de "escape room inversa". Revista de docencia universitaria, 19 (1), 45-74. https://bit.ly/3BkPo89

Carrio Sampedro, A. y Ramírez Ludeña, L. (2016). Trivial Ius: un ejemplo de Flipped classroom para estudiar jugando. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 65-68). Octaedro.

Cobos Sánchez, A, Padial Suárez, J. J. y Berrocal De Luna, E. (2021). La gamificación a través de plataformas E-learning: Análisis cienciométrico de una pedagogía emergente implantada mediante de las TIC. REIDOCREA, 10(30) pp. 1-20. https://bit.ly/3RYvoyf

[178] Ludoteca jurídica: https://ludotecajuridica.es/ Sobre la misma puede verse Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020), 25-44 y (2021), pp. 213-221.

Corvo López, F. M. (2022) Experiencia docente en gamificación: especial referencia a la creación del juego «¿Quién quiere Matrícula de honor?» a partir de un concurso de TV. En Derecho y gamificación. La enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas a través del juego. Aranzadi (en prensa).

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Journal of Educational Technology & Society, 18(3), 75-88.

Fernández, M. R., y Valverde, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Comunicar, 42, 97-105. https://bit.ly/3opDHW5

Gamboa Caicedo, G. E., Porras Álvarez, J. y Moraima Campos, M. (2020). Gamificación y creatividad como fundamentos para un aprendizaje significativo. Educare, 24 (3) pp. 473-481, https://bit.ly/3PNyC5z

García Lázaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. Revista Educativa Hekademos, 27, 71-79.

Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 47th Hawaii International Conference on System Sciences. 3025-3034. https://bit.ly/3Q25fgd

Hinojo-Lucena, F. J., Gómez-García, F., Marín-Marín, J. A., y Romero-Rodríguez, J.M. (2021). Gamificación por insignias para la igualdad y equidad de género en educación superior. Revista Prisma Social, 35, 184-198, disponible en https://bit.ly/3IZz2ne

Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F., Villagrá-Arnedo, C., Compañ-Rosique, P., Satorre Cuerda, R. y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. VAEP-RITA, 4(1), 25-32.

López Ardao, C. (19 de febrero de 2018). La motivación, elemento clave en el aula gamificada. https://bit.ly/2HufcDA

Méndez Domínguez, C., Villa de Gregorio, M. y Bores García, D. (2021) Escape room: un nuevo desafío para el aprendizaje en las aulas. En Buzón-García, O., Romero-García, C. y Verdú Vázquez, A. (coord.) Innovaciones metodológicas con TIC en educación, (pp. 938-960), Dykinson. https://bit.ly/3PC3qXf

Navarro-Mateos, C. y Pérez-López, I.J. (2022). El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado, Retos, 44, 221-231. https://bit.ly/3Beg5LM

Onecha Pérez, B., Sanz Prat, J. y López Valdés, D. (2019) Los límites de la ludificación en la enseñanza de la arquitectura. La técnica del Escape Room. Zarch, 12, 136-149. https://bit.ly/3zuyToX

Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educaçao e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 44, 1-17, https://bit.ly/3Bd7dG4

Parra-González, M. E., Segura-Robles, A., Vázquez Cano, E. y López-Meneses, E. (2020). Gamificación para fomentar la activación del alumnado en su aprendizaje. Belo Horizonte, 13(3), 278-293, https://bit.ly/3va99M2

Pérez-López, I. J., Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017). «La profecía de los elegidos»: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 66, pp 243-260. https://bit.ly/3OvY52y

Pérez-Manzano, A., y Almela-Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. Comunicar: Media Education Research Journal, 26(55), 93-103. https://bit.ly/2H0zR1P

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. and Houghton, E. (2013). Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education). Slough: NFER. https://bit.ly/3oyAUtS

Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 73-99, https://bit.ly/3cAjbzo

Prieto-Andreu, J. M, Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), 26(1), 1-23, https://bit.ly/3zrtRt6

Roa González, J., Sánchez Sánchez, A. y Sánchez Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. REIDOCREA, 10(12), pp. 1-9. https://bit.ly/3yZTQXm

Sierra-Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2017). Percepción de los videojuegos en Educación Social: una visión de género. International Journal of Educational Research and Innovation, 7, 134-148. https://bit.ly/34v9jzy

Sierra-Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18(36), 105–115. https://bit.ly/3PQ9Cux

Usategui-Martín, R. y Reinoso Tapia, R. (2019), Planteamiento de gamificación en alumnos de Máster. En EdunovaTic Conference Proceedings. 4th virtual international conference. (p. 49). Adaya Press.

Ushakova, T. (2016). Kahoot. Jugamos entre la extrañeza y el encanto. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 319-322). Octaedro.

CAPÍTULO 46

LA PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES EN EL ECOSISTEMA DIGITAL

MARCELA ADRIANA TAGUA
Universidad Nacional de Cuyo-Argentina

1. INTRODUCCIÓN

1.1. TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN

La integración de tecnologías emergentes en procesos educativos implica una disrupción de espacios, tiempos, métodos, recursos y tratamiento de los datos, y, tal como sostiene Castaño Garrido y Cabero Almenara (2014), los dispositivos móviles están asociados en la mente del alumnado como una parte integrante de su vida extraacadémica, como una extensión de su identidad digital en la vida cotidiana.

Durante los últimos años asistimos a un fenómeno que está cambiando el modo en que nos relacionamos y hacemos uso de las aplicaciones de plataformas. Apoyadas en un concepto amplio de intermediación tecnológica y con un fuerte componente disruptivo respecto de cualquier marco regulatorio, estas aplicaciones se posicionaron en el entorno digital.

Las aplicaciones de plataformas se basan en el procesamiento masivo de información (big data), la penetración de internet en los más diversos dispositivos (IOT internet de las cosas) y el cambio en la concepción de las relaciones humanas a partir de la interacción en redes sociales (Veltani, J.D, 2020).

El ecosistema digital en el que estamos inmersos requiere una mirada atenta y reflexiva acerca del tratamiento automatizado, ya que aumenta exponencialmente la vulnerabilidad de los datos personales a partir de la aplicación de sistemas de inteligencia artificial (IA) principalmente sustentada en aprendizaje profundo o deep learning (Corvalán G., 2020).

1.2. La inteligencia artificial: nuevos desafíos

La Inteligencia Artificial (IA) es una innovación tecnológica disruptiva que implica el reconocimiento de patrones, se utilizan algoritmos y técnicas para procesar datos y tomar decisiones. La IA implica el análisis y el diseño de sistemas artificiales autónomos capaces de exhibir un comportamiento inteligente (Palma Méndez, J., Marín Morales, R., 2018). La base de la IA son los algoritmos y la función de los algoritmos es procesar datos (Res. 72/540-2017).

Los sistemas de gestión de contenidos para el aprendizaje son plataformas o software que se utilizan principalmente para facilitar la gestión de sitios web que ayudan a profesores y estudiantes a gestionar contenidos educativos. Estos entornos de trabajo facilitan la colaboración y mediante un navegador permiten gestionar los datos personales de los usuarios (Castaño Garrido, C., Cabero Almenara, J., 2014).

Ahora bien, en el tratamiento automatizado se observan problemas vinculados a los términos, condiciones y políticas de datos de páginas y plataformas digitales relativos a las políticas de privacidad. La dinámica del tratamiento automatizado actualiza y potencia los beneficios, riesgos y daños, por lo cual es importante interpretar las normas, estándares, recomendaciones y leyes que conceden protección a los usuarios (Corvalán G., 2020).

La temática de la privacidad vinculada con la IA, tal como sostiene Sobrino, W. (2020), se agrava considerablemente con la presencia de tecnologías emergentes, big data, data mining, machine learning, deep learning, dado que nuestros datos personales no solo los podemos entregar en forma consciente a través de cookies, contestando correos o encuestas, sino que actualmente con un “like” brindamos información para un perfilamiento que, no necesariamente, se obtiene a partir de nuestro consentimiento.

Para que el tratamiento automatizado sea lícito es necesario cumplir con las previsiones contenidas en las normas, estándares y recomendaciones. La protección de los datos personales se encuentra garantizada en la República Argentina a través de la acción de hábeas data, incorporada en oportunidad de la Reforma Constitucional del año 1994 artículo 43 de

la Constitución Nacional. Posteriormente se sancionó la Ley N° 25.326 cuyo objeto es la protección integral de los datos personales, asentados en archivos, registros, bancos de datos u otros medios técnicos de tratamiento de datos, sean estos públicos o privados.

Dado que la Ley Nº 25.326 fue sancionada en octubre del 2000 es necesario destacar que los cambios de la tecnología operados en los últimos años han impactado en la protección de los datos personales y han surgido nuevas vulneraciones al derecho a la privacidad. Por ello existe un proyecto de reforma a la ley citada para contribuir al mejoramiento de la protección de los datos personales (Ley 25326 y Proyecto de reforma).

1.3. Antecedentes del proyecto

El presente estudio continua una línea de investigación con los antecedentes de "Educación a distancia: posibilidades y tendencias en la educación superior", "Foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo", "Plataformas virtuales en la universidad: una experiencia con Moodle", "Prácticas educativas mediadas por tecnología en un entorno virtual de aprendizaje", "Incorporación de las TIC en la universidad: Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)", "Modelos de calidad en la formación virtual desde la perspectiva de la innovación tecnológica y pedagógica", "Innovación en los procesos de formación con tecnologías emergentes", "Innovación en los procesos de formación con tecnologías emergentes. Parte II" e "Innovación en los procesos de formación con tecnologías emergentes. Parte III". Estos antecedentes, que datan de 2004 hasta 2021, han permitido, en el rol de directora, avanzar en temáticas que atañen y sustentan a la presente investigación.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Formulación y fundamentación de la problemática

El desarrollo tecnológico generado en los últimos tiempos implicó la aparición de dispositivos móviles, el uso de la computación en la nube, la proliferación de aplicaciones (Apps), la inteligencia artificial, el tratamiento automatizado de los datos. Estas tendencias impactan en la

formación, ya que estamos inmersos en un ecosistema digital de aprendizaje. Dentro de las competencias digitales, adquiere relevancia el uso seguro y sostenible de la identidad digital y la protección de datos. Observamos que la digitalización de la vida cotidiana y la masiva utilización de aplicaciones de plataformas ayudan a que nuestra información, nuestros datos personales, circulen y lleguen a las empresas prestadoras de bienes y servicios. Es en este contexto que la protección de la intimidad de las personas se torna de vital importancia.

Justamente, el avance de la tecnología ha producido un cambio profundo en la sociedad y su incidencia en la esfera privada de los individuos, por lo cual la problemática nace cuando nos preguntamos de qué manera se protegen los datos de las personas cuando se interactúa con medios digitales y si conocemos fehacientemente cómo evitar el uso indebido de los mismos.

En un ecosistema digital, la automatización de los datos conlleva ciertos riesgos que, en muchas ocasiones, el usuario no conoce, más aún cuando los mismos están sujetos a un tratamiento que puede implicar la transferencia de estos sin el conocimiento o consentimiento por parte de los usuarios. Esto está relacionado, en forma directa con la protección de datos y el derecho a la privacidad. Existen marcos regulatorios al respecto que es menester sean conocidos para que no se vulneren los derechos de las personas al utilizar tecnologías.

Surge la necesidad de incursionar acerca de la protección de datos personales en un ecosistema digital haciendo una revisión del marco regulatorio, específicamente cuando se integran tecnologías emergentes en los procesos educativos.

A partir de la problemática planteada y el enfoque propuesto, surgen los siguientes interrogantes a modo de anticipaciones de sentido:

- ¿En qué medida las plataformas digitales y aplicaciones educativas ofrecen políticas de privacidad que permitan conocer si se recolectan y almacenan datos personales cuando se las utiliza?

- ¿Los usuarios de tecnologías advierten que el paradigma digital contribuye a recolectar datos sobre sus comportamientos en un ecosistema digital?
- ¿Cuál es el comportamiento de los usuarios ante la aceptación de políticas de datos al utilizar distintos servicios contenidos en Internet?
- ¿Las herramientas de protección de datos existentes son suficientes para abarcar la cantidad de nuevas situaciones que emanan del uso de tecnologías emergentes?

2.2. Objetivos

General:

- Explorar acerca de las implicancias del tratamiento automatizado de los datos personales en un ecosistema digital con relación a la privacidad y profundizar sobre sus marcos regulatorios.

Específicos:

- Conocer los retos y desafíos del tratamiento automatizado de datos personales.
- Profundizar sobre las bases y enfoques del paradigma digital y las herramientas de protección de datos
- Identificar los marcos regulatorios nacionales e internacionales acerca de la protección de los datos personales al utilizar tecnologías emergentes.

2.3. Tradición metodológica

El estudio será abordado a través de la metodología cualitativa de tipo exploratorio con validación de expertos.

El enfoque cualitativo permite involucrarse en una participación activa, comprendiendo los patrones de interacción social. Esta metodología, a través de sus consecuencias, modifica la realidad determinada, ayuda a que la indagación sea considerada como un proyecto colaborador, es una investigación realizada por determinadas personas acerca de su propio

trabajo, con el fin de mejorar aquello que hacen, incluyendo el modo en que trabajan para y con otros.

En virtud de la triangulación de métodos, se considera que el relevamiento de datos cualitativos se utilizará en forma conjunta con el manejo de técnicas cuantitativas de recolección de datos.

A partir de la revisión bibliográfica de los marcos regulatorios acerca de la protección de los datos personales al utilizar tecnologías emergentes, se identificarán los sujetos que contestarán cuestionarios en línea para conocer sus opiniones, experiencias y percepciones acerca de la temática en cuestión. La selección incluirá especialistas en educación y uso de TIC, gestores de información e innovación.

La validación de expertos será complementada con encuestas en línea a estudiantes y docentes en su carácter de usuarios de plataformas digitales.

3. RESULTADOS ESPERADOS

A partir de este estudio que aborda los procesos de formación con tecnologías emergentes en el marco de la innovación pedagógica y tecnológica y su relación con la seguridad informática, se espera aportar conocimientos y compartir dichos resultados con la comunidad académica y científica global, mediante propuestas de formación y actividades de capacitación y difusión.

En relación con la transferencia y beneficiarios, se sostiene que la cotidianeidad y el proceso de integración exponencial que están teniendo las tecnologías en todos los campos, ha provocado y está provocando cambios cada vez más significativos en las formas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estos cambios se encuentra la utilización cada vez más frecuente de entornos virtuales como vía de formación.

Desde esta investigación se pretende realizar un aporte con transferencia directa a los actores implicados en el contexto de la universidad y la sociedad. Ello implica la comunidad educativa universitaria que estén interesados en las nuevas tendencias en educación al utilizar tecnologías emergentes y su relación con la protección de datos personales.

Son beneficiarios los docentes y estudiantes que actual o potencialmente se desempeñen en ofertas de formación en línea, como así también los responsables de gestionar propuestas educativas con TIC, abriendo oportunidades de aprendizaje permanente con énfasis en la calidad y pertinencia de la oferta brindada.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación, está en etapa inicial, al momento se ha presentado para su discusión en la I Edición del Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento CIINECO, en modalidad virtual los días 7 y 8 de julio de 2022, en el Simposio "Innovación docente y educativa en Ciencias Jurídicas".

El vídeo de presentación puede visualizarse, además del sitio del Congreso, desde el canal de YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=-99n5iHtx0E

5. CONCLUSIONES

El presente estudio corresponde a un proyecto de investigación bienal 2022-2024, el cual aborda los procesos de formación con tecnologías emergentes en el marco de la innovación pedagógica y tecnológica y su relación con la seguridad informática.

Desde un proceso inicial no se pueden aventurar conclusiones, el respaldo teórico y el sustento metodológico permitirán establecer un corpus sobre la temática que dé cuenta de los aspectos esenciales con relación a la protección de datos, la forma de interactuar en plataformas y aplicaciones que requieren revelar datos personales y la manera de proteger la identidad digital sin afectar la integridad personal.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La presente comunicación pertenece a un Proyecto Bienal (2022-2024) y es avalado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (RR 2118/22)

denominado “Las tecnologías emergentes en educación y la protección de datos personales en el ecosistema digital. Revisión del marco regulatorio".

7. REFERENCIAS

Castaño Garrido, C. & Cabero Almenara, J. (coords.) (2014). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid. Síntesis.

Corvalán, J. (2020). *Perfiles digitales humanos. Proteger datos en la era de la inteligencia artificial. Retos y desafíos del tratamiento automatizado.* Buenos Aires. Thomsons Reuters La Ley.

Sobrino, W. (2020). *Contratos, neurociencias e inteligencia artificial*. Buenos Aires. Thomsons Reuters La Ley.

Palma Méndez, J, Roque Marín Morales, R. (2018). *Inteligencia artificial – métodos y aplicaciones*. Madrid. McGraw-Hill.

Veltani, J.D. (2020). *Aspectos jurídicos de las aplicaciones de plataformas*. Buenos Aires. Thomsons Reuters La Ley.

Ley 25326 de Protección de datos http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/norma.htm

Proyecto de Ley de Protección de datos:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mensaje_ndeg_147-2018_datos_personales.pdf

Res. 72/540 Asamblea General ONU (2017). Informe sobre el Derecho a la privacidad. http://undocs.org/es/A/72/540

FORMACIÓN PERMANENTE Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS

ÁNGELES SOLANES CORELLA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta forma parte del proyecto "Innovación Docente en Derechos Humanos" (Innorights, UV-SFPIE_PID-1640675, CONSOLIDA-PID21) que coordino en la Universitat de València, desde el 2012-2013, como programa transversal de formación en derechos humanos para el estudiantado de diferentes titulaciones, en colaboración con otras universidades. Desde este proyecto se articulan nuevas formas de enseñanza para la adquisición de competencias genéricas. Se trata de fomentar el enfoque de derechos humanos como transversal, con especial atención a la perspectiva de género y los ODS.

El proyecto Innorights pretende afianzar básicamente el aprendizaje cooperativo, los juegos de rol y el aprendizaje basado en problemas como metodologías para la adquisición de competencias genéricas, utilizando también de manera cruzada el método comparativo.

Igualmente, esta propuesta toma en consideración que el Consejo de Derechos Humanos en su Resolución A/HRC/39/3, ha decidido que la Cuarta Etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2020-2024), se centre en los jóvenes, "haciendo especial hincapié en la educación y formación sobre la igualdad, los derechos humanos y la no discriminación y en la inclusión y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas, y estará en consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible". En el proyecto se trabajan, en concreto, los ODS 4, 5 y 16. La docencia universitaria, desde las metodologías que fomenta este proyecto, es prioritaria

en la concreción de esta etapa que consolida las anteriores del mencionado programa mundial.

En el marco del trabajo de Innorights, en esta etapa avanzada tras más de una década de su desarrollo, se ha prestado especial atención a las reformas que ha sufrido el sistema universitario español y su organización para adoptar los principios que constituían la esencia del EEES, en concreto, a partir del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre. Esta disposición se enmarca en la estrategia general de concienciación para ayudar a la población adulta a comprender la importancia de seguir formándose a lo largo de toda la vida y dar a conocer las distintas opciones y herramientas disponibles desde el convencimiento de que España necesita una "cultura de la formación permanente" (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021, p. 159).

Como señala el artículo 27 del citado RD "la formación permanente estará conformada por una serie de enseñanzas cuya finalidad es fortalecer la formación de los ciudadanos y ciudadanas a lo largo de la vida, actualizando y ampliando sus conocimientos, sus capacidades y sus habilidades generales, específicas o multidisciplinares de los diversos campos del saber". No cabe duda de que en este contexto la formación permanente en derechos humanos está llamada a tener un papel protagonista.

Es importante subrayar que esta nueva normativa promueve la innovación docente de forma que esta se convierta en una estrategia fundamental de las universidades, de los centros y de las coordinaciones de las titulaciones, partiendo de la consideración de que el objeto esencial del proceso educativo es enseñar y aprender y este proceso debe adaptarse a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que se desarrollan en cada momento histórico. Se evidencia así el reto fundamental que tienen ante sí las universidades de transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de unas sociedades en permanente mutación, dentro de la idea, que comparto, de que pequeñas variaciones en un modelo o sistema predeterminado pueden producir grandes cambios (Solís-Espallargas, Ferreras-Listán, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2021). En este sentido, el citado Real Decreto abre la puerta, para promover y visibilizar la innovación, a que los centros emitan documentos acreditativos que acompañen al título

universitario oficial y que verifiquen el que toda la organización docente de una titulación determinada se ha configurado a partir de una estrategia o planteamiento de innovación docente plasmado en todas las asignaturas del plan de estudios.

Por eso, es imprescindible seguir debatiendo acerca de cómo articular (desde el punto de vista tanto de las metodologías a utilizar como de los contenidos) este tipo de enseñanzas que se engloban en la formación permanente en las que será imprescindible que el profesorado transforme, en la medida de lo necesario, la docencia que se ha impartido hasta el momento para atender a la nueva realidad y su forma de concebirla (Simón et al., 2019). Con todo, persisten los elementos propios de la transformación docente entendida como innovación educativa, como un proceso que implica un cambio en la enseñanza y se basa en cuatro elementos fundamentales: las personas, el conocimiento, los procesos y la tecnología. Si no se consideran los cuatro elementos conjuntamente es probable que esta no tenga el éxito esperado.

Encajar la innovación en la formación a lo largo de la vida es imprescindible. No puede considerarse que el concepto de formación permanente sea nuevo, ya que es una noción que viene desarrollándose desde hace varias décadas. Sin embargo, en el ámbito europeo, y dentro de él en el contexto español, se le da ahora un nuevo impulso a la LLL (*Lifelong Learning*). En ese sentido, en la cumbre Social de Oporto y el Consejo Europeo de mayo y junio de 2021 respectivamente, se señalaron los objetivos principales de la Unión Europea para 2030 establecidos en el Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales. En este marco, el derecho a la educación, la formación y el aprendizaje permanente se recogen en el pilar europeo de derechos sociales, en el principio 1, en virtud del cual todas las personas deberían tener acceso en todo momento a educación y formación de calidad, así como a una selección de oportunidades para desarrollar las capacidades que se ajusten a sus necesidades.

Más allá de la formación en el ámbito de los grados, los postgrados, los máster y doctorados oficiales que ya existen, en el caso concreto que nos ocupa sobre derechos humanos, la regulación de la formación permanente transforma de manera significativa al interlocutor. Este ya no es únicamente, aunque también, el alumnado de una determinada edad

tradicionalmente comprendida entre los 18 y los 26 años, aproximadamente, sino un espectro de población mucho mayor y más diverso que igualmente en su formación puede beneficiarse de las metodologías señaladas.

Dentro del aprendizaje permanente, en este trabajo, se prestará especial atención a las microcredenciales o micromódulos (que permiten certificar resultados de aprendizaje ligados a actividades formativas de corta duración) a las que hacen referencia diferentes instrumentos europeos como un elemento clave para la consecución del Espacio Europeo de Educación 2025. A ellas se refiere de manera detallada la Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad (2022/C 243/02) (DOUE 27 de junio de 2002) que persigue la finalidad, en mi opinión inaplazable, de buscar mecanismos que permitan actualizar y mejorar conocimientos, capacidades y competencias para reducir la brecha entre la educación y formación formales y las necesidades de una sociedad y un mercado de trabajo en rápida evolución.

2. OBJETIVOS

En las diferentes etapas de este proyecto centrado en el ámbito de los derechos humanos se han ido consolidando sus objetivos entre las diferentes posibilidades que ofrecen las titulaciones oficiales en el ámbito universitario.

Estos fines persisten en el contexto de la formación a lo largo de la vida, en la que es posible perseguir las mismas metas, con idénticas metodologías, pero para diferentes destinatarios.

Por tanto, los mismos objetivos, su lectura transversal desde la perspectiva de género y su conexión con los ODS que se trabajan en el proyecto Innorights desde sus inicios, persisten en el contexto de la formación permanente para impulsar los derechos humanos (Solanes, 2021, pp. 130-131):

2.1. OBJETIVOS E INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS:

- Objetivo 1. Posibilitar la adquisición de competencias genéricas y transversales como:
- - Saber aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas en entornos de diversidad y multidisciplinares.
- - Ser capaces de integrar conocimientos y formular juicios con la información obtenida que posibiliten determinar la trascendencia social y ética de las realidades estudiadas.
- - Saber presentar y comunicar las conclusiones a públicos diferenciados de un modo claro y efectivo.
- - Adquirir las habilidades para mantener un espíritu ciudadano crítico y continuar un proceso de aprendizaje autodirigido y autónomo.
- Objetivo 2. Habilitar al estudiantado para analizar, investigar y gestionar información de diferentes fuentes y materias, y aprender a planificar el trabajo y a gestionar el tiempo de cada tarea necesaria para el trabajo en equipo.
- Objetivo 3. Aprender a trabajar en equipo desarrollando relaciones interpersonales en grupos interdisciplinares.
- Objetivo 4. Desarrollar y adquirir un compromiso ético mediante el uso de simulaciones que posibiliten ponerse en el lugar del otro.
- Objetivo 5. Capacitar al estudiantado para tomar decisiones informadas, resolver los problemas que se les presenten y poner en marcha nuevas ideas, impulsando la creatividad en las propuestas, lo que implica una crítica a la realidad existente.
- Objetivo 6. Fomentar la puesta en marcha de actitudes de liderazgo entre el estudiantado, especialmente entre las mujeres, con el fin de dar solución a los problemas que se les planteen.

- Objetivo 7. Saber presentar con rigor y claridad los resultados obtenidos para difundirlos y darlos a conocer de manera eficiente.

2.2. Objetivos específicos y ODS 4, 5 y 16

- Conocer la realidad de los colectivos sobre cuyos derechos humanos vulnerados se ha trabajado y apreciar la diversidad y la multiculturalidad (ODS 4 y 16).
- Conocer las realidades de los derechos humanos tanto del propio país y de otros y, promover el conocimiento del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (ODS 4 y 16).
- Contribuir a la realización del Programa de Educación en Derechos Humanos de Naciones Unidas para el periodo 2020-2024 y procurar una educación en desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos (ODS 4 y 5).
- Impulsar la formación universitaria y la sensibilización del estudiantado en atención a la aprehensión de la igualdad de género y los derechos humanos (ODS 4 y 5).
- Ofrecer argumentos basados en los derechos humanos para la mejora en el acceso a la justicia de las personas pertenecientes a grupos sociales en riesgo de exclusión, procurando sociedades más inclusivas (ODS 16).
- Detectar las brechas de género, sociales, económicas, tecnológicas y de otra índole para el acceso a una ciudadanía en igualdad y proponer mecanismos para la eliminación de la discriminación en todas sus formas como instrumento de garantía de la igualdad (ODS 4, 5 y 16).

En los objetivos de este proyecto está, en síntesis, la pretensión de atender a las innovaciones docentes en el ámbito de los derechos humanos. Entre ellas, no cabe duda de que el impulso de la formación permanente en este ámbito va a tener un relevante impacto en los próximos años.

Con estos objetivos como metas a alcanzar en el desarrollo del proyecto Innorights, este se alinea con los principios que fundamenta el EEES, entre ellos, la pretensión de construir una formación universitaria focalizada en el estudiantado y en sus competencias, entendidas como el

conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes que les pueden facilitar su inserción en el mundo laboral y formar parte activa de la sociedad.

Así lo señala expresamente el citado Real Decreto 822/2021, que además se refiere a otro principio que sustenta el EEES y que igualmente impregna este proyecto. Este segundo principio hace referencia a la necesidad de impulsar una docencia más activa, que se centre en estimular una metodología de enseñanza-aprendizaje que combine la denominada clase magistral con otras estrategias de enseñar y aprender, que permitan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado. La pretensión final no es otra que conseguir que las personas egresadas, al mismo tiempo que se incorporan con garantías en los mercados laborales locales y globales, sean ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas.

Asimismo, en esta etapa del proyecto, los mencionados objetivos están en sintonía con los que propugna la mencionada Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022, relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales, en cuanto a permitir que las personas adquieran, actualicen y mejoren los conocimientos, capacidades y competencias que necesitan para prosperar en un mercado de trabajo y una sociedad cambiantes; capacitarlas para crear itinerarios de aprendizaje y profesionales personalizados; y especialmente, fomentar la inclusión, el acceso y la igualdad de oportunidades, y contribuir a la consecución de la resiliencia, la justicia social y la prosperidad.

3. METODOLOGÍA

Las continuas vulneraciones de derechos humanos en diferentes ámbitos exigen un análisis que permita establecer vías de realización de la justicia. Para ello, en el ámbito de la docencia en grado y máster se han utilizado metodologías como el aprendizaje cooperativo, las dinámicas de juego de rol, el aprendizaje basado en problemas y el método comparativo, que no solo abordan cuestiones de contenido, sino que con una forma de aprendizaje más práctico conectan dichas violaciones de derechos con cuestiones cercanas. Todas estas metodologías resultan

igualmente aplicables en el ámbito de la formación permanente, en sus diferentes posibilidades.

A ellas se refiere expresamente el artículo 21.3 del mencionado Real Decreto 822/2021 cuando señala que estas propuestas de innovación docente globales podrán ser reconocidas al estudiantado por la universidad mediante la emisión de un certificado u otro documento acreditativo específico, con el objeto de valorizarlas. Dichas propuestas podrán ser la docencia a través del aula invertida, el aprendizaje basado en el trabajo por proyectos o casos prácticos, el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo, el aprendizaje basado en la capacidad de resolución de problemas, competencias multilingües, la docencia articulada en el uso intensivo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, y otras iniciativas que impulse la universidad o el centro.

En este marco, el aprendizaje cooperativo, se fundamenta y justifica por los principios siguientes (García, 2021, p. 110):

1. La interdependencia positiva, que supone interiorizar que solo se obtienen los propios objetivos si los alcanzan los demás miembros del grupo.
2. La interacción personal de los miembros del grupo, compartiendo recursos, soportes y ayuda mutua, hace valorar y apreciar la tarea realizada por los demás y de la cual cada uno se beneficia.
3. La responsabilidad del grupo para alcanzar los objetivos y la responsabilidad de cada sujeto para colaborar al éxito del trabajo colectivo.
4. Favorecer las habilidades para el trabajo en grupo, ya que requiere del alumnado comprometerse con el aprendizaje académico individual y con el trabajo como grupo de forma efectiva.
5. Reflexionar sobre el trabajo en grupo, con el fin de determinar las acciones útiles y adecuadas para el desarrollo del trabajo, y evaluar el rendimiento académico del estudiantado, pero también considerar las relaciones afectivas que se dan entre ellos.

A través de las dinámicas de juego de rol (rol playing) el estudiantado se coloca en las distintas situaciones en las que pueden ubicarse los titulares de los derechos, de la responsabilidad y de la obligación. El asumir cada uno de esos papeles en distintas actividades les posibilita visualizar y personalizar aquellas situaciones en que se quebrantan derechos humanos provocando el desarrollo de un alto grado de empatía y la comprensión de los posibles conflictos no solo de modo cognitivo sino también vivencial al tener que proponer soluciones más allá de lo estrictamente jurídico. El juego de rol permite adquirir habilidades utilizadas en situaciones del mundo real, entre ellas, las de negociación, debate, trabajo en equipo, cooperación y persuasión (Fernández, 2017, p. 7). Esta dinámica comprende varias etapas encaminadas a ofrecer respuesta a la cuestión concreta que se haya planteado desde el desempeño activo del rol asignado (Solanes, 2021, pp. 135-137).

Por su parte, el aprendizaje basado en problemas es una estrategia eficaz y flexible que, a partir del análisis de conflictos concretos, puede mejorar la calidad del aprendizaje universitario. Así, el alumnado desarrolla y trabaja diversas competencias, entre ellas, las habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) y el desarrollo de actitudes y valores como la precisión y la revisión.

Dentro de la metodología del aprendizaje basado en problemas, se propone seleccionar escenas de películas que tengan que ver con los derechos humanos y proyectarlas en clase para reforzar las exposiciones teóricas y dinamizar las discusiones entre el estudiantado. Con ello se visibiliza rápidamente y de manera gráfica la cuestión que se quiere trabajar. La propuesta no es la de proyectar películas completas (práctica que agota el tiempo de la clase y, por eso mismo, dificulta la posibilidad de reflexión), sino proyectar escenas que, por su brevedad e importancia, permiten ser un apoyo de la explicación para trabajar el problema elegido y no un sustituto del trabajo a realizar. El principal reto de esta técnica consiste en una adecuada contextualización de la película y la dificultad de la selección de las escenas en el vasto universo cinematográfico.

Las tres metodologías anteriores se complementan, de manera cruzada, con el método comparativo que es uno de los grandes olvidados en la enseñanza-aprendizaje en España, en contraste con la gran relevancia

que tiene en otras universidades europeas. La utilización del método comparativo por el estudiantado aporta un mejor conocimiento, interpretación y aplicación de las cuestiones objeto de análisis; es una vía de perfeccionamiento, unificación y armonización sistémica de problemas comunes que se dan en diferentes contextos, y es la base para mejorar la comprensión global de la realidad. Entre las ventajas de este método destacan:

1. Aumentar la colaboración y la autonomía del alumnado en sustitución de la recepción pasiva de información.
2. Incrementar la motivación e implicación del estudiantado de manera que acaparen protagonismo otros escenarios que no son conocidos y favorecer la eficiencia del aprendizaje tratando de construir conocimientos sólidos que perduren.
3. Facilitar la participación y fomentar la responsabilidad, la capacidad creativa y el sentido crítico-colaborativo.

Si se considera que la calidad docente abarca aspectos diversos como el compromiso, crear ambientes y marcos de aprendizaje desde valores, mejorar las estrategias de aprendizaje, enseñar a convivir en igualdad y diversidad, la formación constante y continua y el uso adecuado de las TIC, las metodologías propuestas no son una mera opción formal, sino que es imposible llevarlas a cabo si no existe en el equipo docente una postura proactiva en la mejora constante de su formación.

La preparación y puesta en marcha de las metodologías mencionadas ha de basarse en un nivel de implicación mayor que lo que supone una metodología expositiva al uso, no solo porque se hace más cercana al alumnado, sino porque solo puede tener éxito si entre los y las docentes participantes se da una coordinación y confianza mutua que en otras metodologías no se requiere.

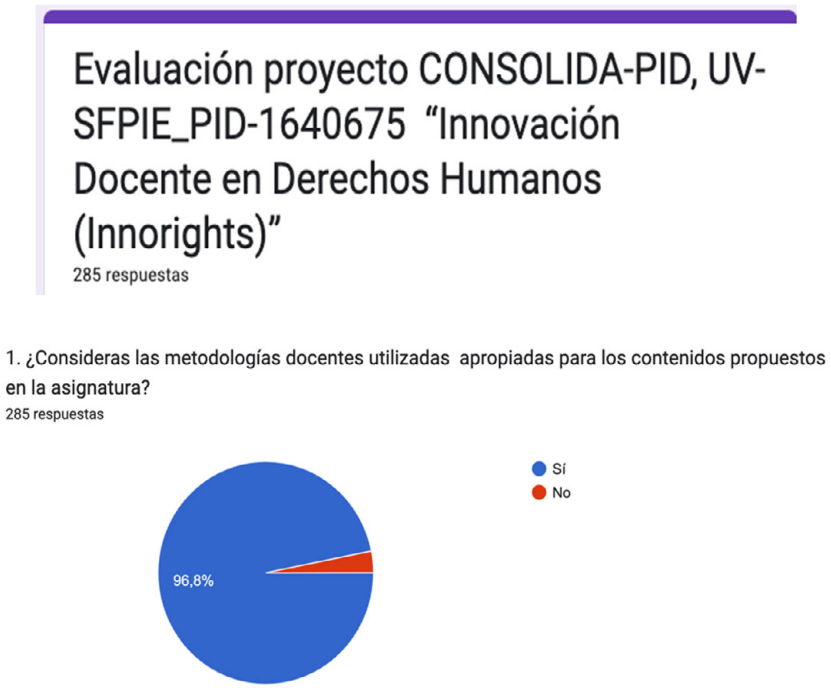
Con todo ello, se trabajan las siguientes competencias genéricas: capacidad de análisis y síntesis; capacidad crítica y autocrítica; planificación y gestión del tiempo; resolución de problemas; toma de decisiones; capacidad de reunir e interpretar datos e información relevante desde el punto de vista económico para emitir juicios que incluyan una reflexión

sobre temas de índole social, científica o ética; y habilidades informáticas básicas.

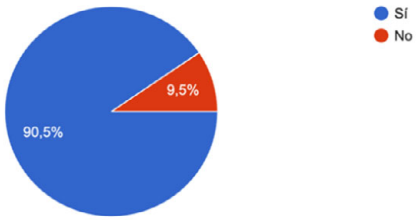
4. RESULTADOS

Las mencionadas metodologías, que han dado unos excelentes resultados en grado, máster y doctorado, pueden igualmente aplicarse en el ámbito de la formación permanente con independencia de que, según cada propuesta concreta, se exija o no titulación universitaria.

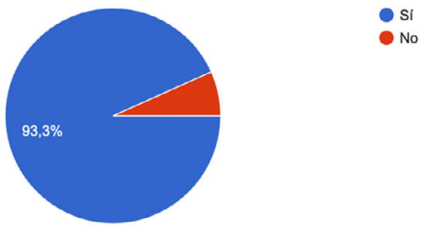
Como en otros años (Solanes, 2021, pp. 139-140) en el curso académico 2021-22, el estudiantado ha valorado muy positivamente la utilización de las cuatro metodologías señaladas como se evidencia en el cuestionario que cumplimentan, de manera voluntaria (lo que supone un número menor del alumnado al que realmente se ha impartido docencia):



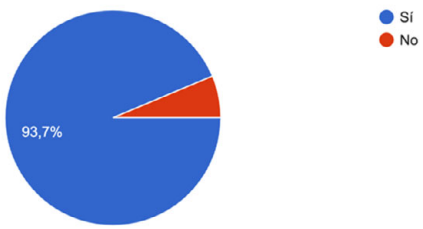
2. ¿Crees que este tipo de metodologías deberían ser aplicadas en otras materias?
285 respuestas



3. En tu opinión ¿ los métodos utilizados te han ayudado a afianzar mejor los conocimientos?
284 respuestas



4. ¿Has adquirido competencias que te parecen necesarias para tu formación?
285 respuestas



La reflexión sobre la formación a lo largo de la vida y la transformación docente en el ámbito de los derechos humanos, permite poner en evidencia la necesidad de impulsar diferentes tipos de enseñanzas.

Así, en el mencionado Real Decreto se alude al valor que van a tener las enseñanzas cuyo objetivo es la ampliación de conocimientos y competencias, la especialización y la actualización formativa de titulados universitarios, como el Máster de Formación Permanente, el Diploma de Especialización y el Diploma de Experto.

Junto a ellas, hay que reivindicar el impulso de un segundo grupo de enseñanzas, cuya finalidad es la ampliación y actualización de conocimientos, competencias y habilidades formativas o profesionales que contribuyan a una mejor inserción laboral de los ciudadanos y de las ciudadanas sin titulación universitaria, que pueden dar lugar a un Certificado con la denominación del curso.

Finalmente, se muestra la oportunidad de impartir enseñanzas propias que requieran o no titulación universitaria previa, en forma de microcredenciales o micromódulos, que permitan certificar resultados de aprendizaje ligados a actividades formativas de corta duración.

Es importante tomar en consideración las especificidades de cada una de estas propuestas. En el ámbito de los títulos propios, se encuentran el máster de formación permanente (60, 90 y 120 ECTS), el diploma de experto (30-59 ECTS) y el experto universitario (15-29 ECTS), en todos estos casos el requisito de acceso es la titulación universitaria oficial o equivalente; y en el ámbito de los títulos de formación continua: el certificado de formación continua (15-30 ECTS) para el que no es necesario

acreditación de titulación universitaria y la microcredencial universitaria en la que se puede requerir o no titulación universitaria previa.

La Universitat de València ha sido pionera al adaptar su normativa propia a la nacional y aprobar el Reglamento de Títulos Propios de Postgrado y Programas de Formación Continua de la Universitat de València (aprobado por el Acuerdo ACGUV 273/2021 del Consejo de Gobierno, de 9 de noviembre de 2021), en el que se recogen estas figuras.

Dentro del proyecto Innorights hemos prestado especial atención a las microcredenciales porque permiten adaptarse a las nuevas demandas formativas, y son una cualificación que demuestra el aprendizaje adquirido en una habilidad específica a través de una experiencia formativa breve. Las microcredenciales o micromódulos permiten certificar resultados de aprendizaje ligados a actividades formativas de corta duración y en ese sentido abren un conjunto de posibilidades para la formación del futuro (Uríbarri y Auricchio, 2021).

La definición de microcredencial, entre las varias posibles (Golden, Kato and Weko, 2021, p. 2), se concreta en el ámbito europeo en la citada recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad. En su apartado 5 letra a define la microcredencial como "el registro de los resultados del aprendizaje que ha obtenido un aprendiente a raíz de un pequeño volumen de aprendizaje. Dichos resultados se habrán evaluado con arreglo a criterios transparentes y claramente definidos. Las experiencias de aprendizaje que dan lugar a la obtención de microcredenciales están disseñadas para proporcionar al aprendiente conocimientos, capacidades y competencias específicos, que responden a las necesidades sociales, personales, culturales o del mercado de trabajo. Las microcredenciales son propiedad del aprendiente, se pueden compartir y son portátiles. Pueden ser independientes o acumularse en credenciales más amplias. Están respaldadas por una garantía de calidad con arreglo a normas acordadas en el sector o ámbito de actividad pertinente".

En ese contexto, una de las propuestas que se plantea desde este proyecto es la de microcredencial universitaria sobre el Enfoque Basado en

Derechos Humanos (EBDH) en el sector del desarrollo, que no tiene por qué ser necesariamente presencial puesto que existen diversas posibilidades on line (Chukowry, Nanuck and Sungkur, 2021), aunque en caso de optar por este último formato hay que afrontar previamente los desafíos que ello comporta en esta materia concreta (Avellán, Sianes y Proner, 2014).

El EBDH puede considerarse como una forma de análisis en el sector del desarrollo que atiende las necesidades específicas e influye en la elaboración de políticas para la promoción de los derechos humanos en todos los países. Por eso, el presupuesto de dicho enfoque se basa en asumir la noción y el reconocimiento de los derechos humanos como base del desarrollo personal y social de todos los seres humanos. Es un marco institucional y operativo que permite trabajar de forma transversal en las políticas nacionales, influir en los programas económicos y sociales de los países e incorporar indicadores sobre el alcance de los derechos humanos en las estrategias nacionales, los cuales pueden relacionarse con las metas y estrategias promovidas, por ejemplo, desde los ODS.

El EBDH permite concretar las obligaciones incumplidas desde dos puntos de vista, el del titular obligado y los titulares de la responsabilidad, al mismo tiempo que posibilita la detección de las denominadas brechas de capacidad que faciliten la concreción de las acciones necesarias. Es especialmente relevante el hecho de que el EBDH ofrece un marco institucional y operativo que permite trabajar de forma transversal en las políticas nacionales, influir en los programas económicos y sociales de los países e incorporar indicadores sobre el alcance de los derechos humanos en las estrategias nacionales, los cuales pueden relacionarse con las metas y estrategias promovidas desde los ODS (Verdiales, 2018, p. 88).

Así, el EBDH implica un proceso de realización de derechos individuales y colectivos de tal manera que sitúa a sus titulares ante la posibilidad de reclamarlos, afrontando tanto las causas estructurales de los problemas como las consecuencias que producen.

Desde una dimensión práctica, el enfoque basado en derechos humanos supone, además (Solanes, 2020, p. 27):

1. Un planteamiento holístico que abarca a la sociedad en todas sus dimensiones, teniendo presente el marco social, político y legal que determina los deberes y las responsabilidades.
2. Los resultados concretos, el nivel de prestación de servicios y la conducta se derivan de los instrumentos internacionales de derechos humanos.
3. Se prioriza el proceso participativo, por ejemplo, ayudando en el desarrollo del marco político y legislativo necesario para institucionalizar procesos democráticos.
4. Se propugna la transparencia, la rendición de cuentas y la vigilancia en el cumplimiento de sus respectivas obligaciones por parte de los Estados, acudiendo a las recomendaciones de los órganos creados en virtud de los tratados de derechos humanos y a evaluaciones públicas e independientes de la actuación del Estado.
5. Se consiguen resultados sostenidos, ya que, por ejemplo, se aumenta la capacidad de los agentes para que el Estado rinda cuentas.
6. Se fortalece la cohesión social en los procesos participativos.

El recurso a las metodologías señaladas anteriormente en una formación de corta duración facilita integrar teoría y práctica, y al mismo tiempo simular situaciones reales (reproduciendo los escenarios, muchas veces conflictivos en los que se dan), y afrontarlas desde el dinamismo. Además, es posible ajustar el nivel de la formación que se ofrece a sus destinatarios y programar diferentes microcredenciales que se complementen entre sí.

Abordar todas estas cuestiones y otras en materia de derechos humanos, desde la perspectiva de la formación continua y, en concreto desde el formato que ofrecen las microcredenciales, los certificados de formación continua y otras formas de formación permanente, permite completar la formación reglada que ya conocemos y actualizarla constantemente para responder con agilidad a los constantes cambios en ámbitos como el de los derechos humanos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El impulso a la formación a lo largo de la vida está presente, como se ha indicado, en la hoja de ruta de la Unión Europea para afianzar la educación superior en los próximos años. En línea con estas propuestas trabajan también diferentes instituciones nacionales como, por ejemplo, la ANECA (Siles, 2022).

En concreto, por lo que se refiere al microaprendizaje, la intención de desarrollar un enfoque europeo de las microcredenciales se ha puesto de manifiesto en diferentes instrumentos, entre ellos, la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), (2021/C 66/01); la Agenda de Capacidades Europeas y el Plan de Acción de Educación Digital (2012-2027) como iniciativa política renovada de la Unión Europea para apoyar una adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros de la UE a la era digital.

La citada Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 concreta esa dimensión europea de las microcredenciales. En ese sentido, señala al referirse a su ámbito de aplicación que las medidas que se recomiendan están encaminadas a establecer un enfoque europeo común para la oferta actual e incipiente de microcredenciales en la Unión Europea y concretar una definición y orientaciones para el diseño, la expedición y la descripción de las microcredenciales a fin de mejorar su calidad y transparencia y facilitar su implantación.

Los Estados miembros informarán a la Comisión hasta diciembre de 2023, sobre las medidas destinadas a propiciar los objetivos de esta Recomendación. La Comisión, a su vez, ha de informar al Consejo sobre los progresos realizados en un plazo de cinco años desde la adopción de la Recomendación.

La incorporación de las microcredenciales en el ámbito de la educación superior no está exenta de discusión. No puede obviarse que existen una serie de desventajas entre ellas (Malamed, 2022):

- El hecho de que no existen suficientes investigaciones, de momento, que evidencien si el microaprendizaje es una estrategia que puede ser eficaz para alcanzar los objetivos de aprendizaje a largo plazo.
- La estructura propia de las microcredenciales puede hacer que se perciban como fragmentos de aprendizaje, sin cohesión, de tal manera que los diferentes micromódulos aparentemente no estén vinculados entre sí.
- Puede darse una cierta falta de síntesis cognitiva. No existe la seguridad de que el estudiantado sepa sintetizar el contenido del microaprendizaje lo suficientemente bien como para construir modelos mentales apropiados.
- Igualmente es posible la confusión. Si el microaprendizaje incluye una amplia variedad de formatos, parte del alumnado podría tener problemas para cambiar entre ellos.
- Otra limitación es la carga de trabajo para el personal docente. Las microcredenciales son tan nuevas que los y las docentes no tienen experiencia en la enseñanza y la carga de trabajo para desarrollarlas. Asimismo, es imprescindible hacer un esfuerzo añadido para que el estudiantado entienda su eficacia y utilidad (Pollard and Vincent, 2022).
- Las microcredenciales también podrían crear nuevos obstáculos al aprendizaje y la igualdad si los gobiernos no las reconocen. Dicho reconocimiento es necesario para que los alumnos puedan transferir sus microcredenciales entre instituciones sin tener que volver a realizar el curso.

Para hacer frente a estas debilidades es imprescindible que las microcredenciales se estructuren de manera sólida en cuanto a su contenido, con coherencia interna y enfoque holístico, y con una supervisión en todas sus etapas rigurosa, como la que ya existe en la educación formal superior. Es necesario trabajar intensamente en este ámbito para brindar coherencia e interpretabilidad a las microcredenciales y para que sean evidentes sus beneficios (Golden, Kato, and Weko, 2021, p. 35).

Por otra parte, las fortalezas y oportunidades de las microcredenciales invitan a ponerlas en marcha como estrategia de enseñanza-aprendizaje que además puede beneficiarse de la experiencia acumulada en metodologías de innovación docente como las que se exponían anteriormente. Es decir, la experiencia acumulada en este ámbito es una herramienta que permite fortalecer los micromódulos.

Una de las principales ventajas de las microcredenciales es que el alumnado puede utilizarlas para "apilar" nuevos módulos. De hecho, esa idea de sumar diferentes habilidades se alinea con la dimensión europea de la que se quiere dotar al microaprendizaje. En ese sentido, la mencionada Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022, recoge en su apartado 5 letra h la noción de "acumulabilidad" entendida como "la posibilidad de reunir, cuando proceda, diferentes microcredenciales y que se complementen mutuamente de una forma lógica. Las decisiones de acumular o reunir credenciales corresponden a la organización destinataria (instituciones de educación y formación, empleadores, etc.) en consonancia con sus prácticas y deben respaldar los objetivos y las necesidades del aprendiente. La acumulación no genera un derecho automático a una cualificación o un título. Son las autoridades o instituciones regionales y nacionales quienes han de tomar ese tipo de decisiones, en consonancia con sus procesos de expedición".

Las microcredenciales pueden ser más asequibles y flexibles. Permiten mejorar el acceso a las oportunidades de aprendizaje permanente garantizando una mejor permeabilidad entre los sectores de la educación y la formación y la elección informada del alumnado mediante la ampliación de los servicios de orientación basados en datos del mercado laboral en tiempo real.

Pueden llegar a personas de todas las edades, niveles educativos, grupos sociales, económicos, raciales y étnicos. Asimismo, pueden ser una forma constante de actualización para los titulados universitarios, con el consiguiente impacto que ello puede tener en ámbitos de enseñanza-aprendizaje como el de los derechos humanos.

Obviamente, las microcredenciales no son una panacea para resolver los desafíos institucionales, pero pueden proporcionar un valor estratégico

si se integran con otras iniciativas institucionales importantes (McGreal and Olcott Jr., 2022).

Esta, como otras vías de formación continua, se incluyen en la normativa nacional que aporta por primera vez una regulación básica de la formación permanente desarrollada por las universidades para ordenar este importante espacio educativo en el que las universidades demuestran su compromiso social, dejando un amplio margen a la flexibilidad, pero homogeneizando mínimamente la estructura de dicha formación.

En el caso español, como el propio RD señala "es evidente el reto fundamental que tienen ante sí las universidades de transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de unas sociedades en permanente mutación", en unas sociedades locales y globales en mutación, interconectadas y con unos mercados laborales en constante transformación, que requieren nuevos conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.

Estos conocimientos se transfieren al estudiantado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de alcanzar una formación integral y acceder a una mejor inserción profesional y laboral, que debe ser constante a lo largo de la vida. De ahí que hablemos de la necesidad de impulsar la formación permanente y la transformación docente continua en los diferentes ámbitos científicos que, por su especial dinamismo, como en el caso de los derechos humanos, exige una actualización constante.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto "Innovación Docente en Derechos Humanos" (Innorights, UV-SFPIE_PID-1640675, CONSOLIDA-PID21) financiado por el Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la Universitat de València.

Este proyecto no sería posible sin la confianza del estudiantado y de las organizaciones e instituciones con las que se colabora. Por ello, se agradece que se siga dando la oportunidad a la Universidad de participar de manera activa en la vida social aportando y recibiendo conocimiento y experiencia.

7. REFERENCIAS

Avellán, J. C., Sianes, A. y Proner, C. (2014). Desafíos de la formación virtual: experiencia del programa de Derechos Humanos y Desarrollo. En A. Sánchez (coord.), Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula (pp. 286-295). Universidad Loyola Andalucía: Tirant lo Blanch.

Chukowry, V., Nanuck, G. and Sungkur, R. K. (2021). The future of continuous learning–Digital badge and microcredential system using blockchain. Global Transitions Proceedings, 2, 355-361.

Fernández, R. (2017). Calidad de la enseñanza a través de los juegos de rol en el espacio europeo de educación superior. Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior, 4 (7), 1-9.

García, J. (2021). Aprendizaje cooperativo y TIC para educar y proteger derechos humanos. En J. Cruz y V. L. Gutiérrez (coord.), Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales (pp. 105-125). Dykinson.

Golden, G., Kato, S. and Weko, Th. (2021). Micro-credential innovations in higher education: Who, What and Why? OECD Education Policy Perspectives, 39.

Malamed, C. (2022). What is microlearning? A Closer Look at Bite-sized Learning, The Learning Coach. https://theelearningcoach.com/elearning2-0/what-is-microlearning/

McGreal, R. and Olcott Jr., D. (2022). A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. Smart Learning Environments, 9:9. https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021). España 2050: Fundamentos y Propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo. Ministerio de la Presidencia, Madrid. https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/200521-Estrategia_Espana_2050.pdf

Pollard, V. and Vincent, A. (2022). Micro-credentials: A Postdigital Counternarrative. Postdigital Science and Education. https://doi.org/10.1007/s42438-022-00311-6

Simón, M. et al. (2019). Promoción de la innovación docente a través de la formación permanente del profesorado en educación superior. En M. C. Pérez (coord.), Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales (pp. 1295-1302). Dykinson.

Siles, M. (2022). Tiempos de retos. La calidad como bandera. Paradigma. Revista Universitaria de Cultura, 24, 72-81.

Solanes, A. (2020). La implementación de la Agenda 2030 desde el enfoque basado en derechos humanos. Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos, 43, 19-53.

Solanes, A. (2021). Formar en derechos humanos y ODS con juegos de rol. En J. Cruz y V. L. Gutiérrez (coord.), Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales (pp. 126-149). Dykinson.

Solís-Espallargas, C., Ferreras-Listán, M., Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2021). Innovación, formación y transformación en la práctica docente. Pirámide.

Uríbarri J. y Auricchio, G. (2021). El auge de las micro credenciales y su impacto en la educación del futuro. Nueva revista de política, cultura y arte, 179, 66-77.

Verdiales, D. M. (2018). La importancia del enfoque de los derechos humanos en los objetivos de desarrollo sostenible. En C. R. Fernández y C. M. Díaz (dirs.), D. M. Verdiales (coord.), Objetivos de desarrollo sostenible y derechos humanos: paz, justicia e instituciones sólidas/ derechos humanos y empresas (pp.75-90). Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria de la Universidad Carlos III de Madrid.

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS

ANA COLOMER SEGURA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se comparten las experiencias de innovación docente en la asignatura "derechos humanos", adscrita al Departamento de Filosofía del Derecho y Política de la Universidad de Valencia, durante el curso 2021/2022.

La innovación docente es una constante en mi entendimiento de la docencia universitaria, por lo que desde hace años vengo desarrollando herramientas innovadoras tanto en derechos humanos como en otras asignaturas, como teoría o filosofía del derecho. Durante el curso 2021/2022 me encargué de la asignatura que nos ocupa, con docencia en inglés, lo que me impulsó a darle una vuelta a lo que ya tenía trabajado y pensar nuevas ideas, recursos y ejercicios para acercar la docencia a un alumnado muy diverso, ya que los estudiantes de asignaturas en inglés son en su mayoría Erasmus y, por tanto, procedentes de toda Europa.

2. OBJETIVOS

Mi objetivo principal al plantearme este curso ha sido favorecer el aprendizaje activo de los derechos humanos, combinando la perspectiva filosófico-jurídica teórica con la vertiente práctica, donde esta asignatura ofrece numerosas posibilidades. Como objetivos concretos, destacaría la involucración del alumnado, la constatación de la importancia y la actualidad de los derechos humanos, y el descubrimiento de realidades y rostros donde se concreta la realización de estos derechos.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida varía según el tipo de actividad, pero en todas ellas se ha seguido un hilo común: el aprendizaje activo del estudiantado. Para ello, se han puesto a su disposición materiales tales como vídeos cortos, breves textos filosóficos o jurídicos, obras de arte o mapas interactivos, todos ellos accesibles mediante enlaces web. De los estudiantes se ha requerido, según la actividad, trabajos escritos, debates en grupos pequeños, grabación de vídeos cortos o la puesta en común de los resultados, bien de manera oral, bien en documentos online compartidos.

Así pues, paso a exponer brevemente tres de las experiencias docentes que he puesto en marcha a lo largo de este curso:

3.1. Debate sobre temas de actualidad

En todos los cursos suelo organizar un debate sobre algún tema candente que esté relacionado con la asignatura, siempre requiriendo un trabajo previo y dando unas bases para que sea informativo y fructífero. En febrero de 2022 estalló la guerra de Ucrania. En ese momento había un gran interés por los medios de comunicación y las noticias cambiaban por minutos, lo cual a menudo no ayuda al debate sosegado, pero a principios de marzo organicé la actividad del siguiente modo: los estudiantes debían preparar individualmente una breve exposición de una noticia, artículo, historia concreta sobre lo que estaba sucediendo, junto con su visión personal. Al ser un grupo bastante grande (64 matriculados), dividí la clase en grupos de 6 a 8 personas, y establecí turnos de debate de 10 minutos para cada conjunto. De este modo, un grupo entraba en clase, donde en el proyector se mostraba un fragmento de "Hacia la paz perpetua" de Immanuel Kant (2018), que leíamos juntos y resumo aquí:

> Primer artículo definitivo para la paz perpetua: la constitución civil de cada Estado debe ser republicana. […] Si para decidir si debe o no haber guerra, se precisa el consentimiento de la ciudadanía como no puede ser de otro modo en una constitución republicana, nada resulta más natural que se calibre sobremanera el inicio de un juego tan funesto, dado que son los ciudadanos quienes acaban asumiendo todas las penalidades de la guerra, como ir ellos mismos a combatir, costear los gastos bélicos con sus propios bienes, reparar penosamente la devastación que acarrea

> todo conflicto bélico y, para colmo de males, amargar finalmente la paz misma con unas onerosas deudas que nunca se cancelan a causa de las siempre inminentes nuevas guerras. Por el contrario, en una constitución donde los súbditos no son ciudadanos y que por lo tanto no es republicana, la guerra es la cosa más fútil del mundo, porque el jefe del Estado no es un miembro del Estado sino su propietario y la guerra no le hace perder ni un ápice de sus banquetes, cacerías, palacios de recreo, fiestas cortesanas u otras cosas por el estilo, pudiendo llegar a declarar la guerra por los motivos más insignificantes, como si fuera una especie de juego […]. (pp. 83-84)

Este texto, como se constata, habla de la relación necesaria entre la democracia[179] y la paz, y el objetivo era que conectaran lo que habían preparado con lo expuesto.

Considero de gran importancia introducir textos como el citado en este tipo de actividades. Los autores considerados "clásicos" a menudo se estudian en clase en estas y otras asignaturas, pero sin profundizar o sin detenerse en escritos concretos de los mismos. Ocasiones como los debates son idóneas para introducir estos escritos, y pueden despertar el interés por profundizar en el pensamiento de estos clásicos. Además, hacen al estudiantado constatar la actualidad de reflexiones agudas como las que realizaba Kant en "Hacia la paz perpetua". Esto contribuye también a agregar una cierta base al debate, para que este, cómo no, constituya una fuente de aprendizaje. Volver a los clásicos puede ayudar a comprender y ofrecer soluciones a los problemas del presente.

3.2. Visita a exposiciones

A lo largo del segundo semestre del curso, hubo en Valencia dos exposiciones en relación directa con temas que tratamos en clase. Esto

[179] El propio Kant comenta en su libro de la diferencia que para él existe entre la "democracia" y el "republicanismo", y habla de la necesidad de "no confundir la constitución republicana con la democrática", pues para él la democracia es "una forma de soberanía", donde ostentan el poder todos los ciudadanos, y el republicanismo, "una forma de gobierno" en la que hay separación de poderes. La democracia se opone a la autocracia y la aristocracia, mientras que el republicanismo se opone al despotismo, donde se da una ejecución arbitraria del poder. En todo caso, hechas estas precisiones, para el ejercicio que nos ocupaba, fue más práctico tratar esencialmente como sinónimos las palabras "republicanismo" y "democracia", pues el concepto de republicanismo kantiano es muy cercano al concepto amplio y actual de democracia. (Kant, 2018, pp. 83-84)

suponía una buena ocasión para sacar la docencia del aula y que los estudiantes aprendieran de una manera diferente. Las exposiciones eran "Activistas por la vida" y "Emergency on Planet Earth".

La exposición fotográfica "Activistas por la vida" (Colegio Mayor Rector Peset, 2022) consistía en retratos individuales de defensoras y defensores de la naturaleza y de los derechos sociales y humanos en Guatemala y Honduras (por ejemplo, entre las retratadas estaba Berta Zúñiga Cáceres, hija de una de las activistas que estudiamos en clase, y que se explicará a continuación). Se proponía a los alumnos una actividad individual: asistir a la exposición, elegir una de las fotografías, grabarse un vídeo *selfie* de un minuto en el lugar describiéndola, junto con sus impresiones personales y, por último, mostrarme este vídeo en clase, desde su mismo móvil.

La exposición de arte urbano "Emergency on Planet Earth" (CCCC, s. f.) contenía trabajos en torno a problemas climáticos tales como el calentamiento global, la deforestación, la degradación del suelo, el agotamiento de los recursos energéticos, la escasez del agua, la pérdida de la biodiversidad, la incesante producción de residuos, la superpoblación y la contaminación de los océanos. La exhibición albergaba doce espacios diferenciados, en cada uno de los cuales una instalación artística in situ de grandes dimensiones abordaba una problemática medioambiental diferente. Dado que la exposición no contenía historias concretas y, además, solía estar bastante concurrida, la actividad propuesta, en lugar de un vídeo, fue que se tomaran una foto en una de las instalaciones y dejaran sus impresiones en un correo electrónico.

3.3. Estudio de defensores/as de los derechos humanos

En este apartado se engloban varias actividades, concretamente siete, dedicadas cada una de ellas al estudio de una figura histórica de importancia en la defensa de los derechos humanos.

Este tipo de actividades, considero, son de gran importancia. Los docentes a menudo observamos que, si solo se estudian los derechos humanos desde una perspectiva teórica, el estudiantado cae en un cierto pesimismo, o incluso derrotismo, al constatar las grandes diferencias entre

lo que se escribe, ya sea en tratados filosóficos o en textos legales, y lo que sucede en la realidad. Por eso, encuentro que resulta esencial conocer, pero no solo, sino detenerse a estudiar, movimientos, activistas, grupos, etc. que se tomaron y se toman los derechos humanos, en palabras de Ronald Dworkin (1989), "en serio" (p. 276), y trabajaron por conquistar estos derechos, en definitiva, por ponerlos en práctica y conseguir avances reales, muchos de los cuales nos tocan a nosotros directamente. El alumnado agradece el estudio de estas figuras concretas, pues le resulta algo fácilmente entendible, y le ayuda a afianzar los conocimientos teóricos más abstractos que también se tratan en la asignatura.

Yendo a las actividades como tales, consistieron en el estudio de siete figuras:

- Emmeline Pankhurst (1858 – 1928), activista británica, líder del movimiento sufragista en su país.
- Irena Sendler (1910 – 2008), enfermera polaca que durante la Segunda Guerra Mundial ayudó a 2.500 niños judíos a escapar del Gueto de Varsovia.
- Mohandas K. Gandhi (1869 – 1948), activista que con su lucha no-violenta logró la independencia de la India en 1947.
- Nelson Mandela (1918 – 2013), político sudafricano líder del movimiento contra el apartheid.
- Martin Luther King (1929 – 1968), líder del movimiento afroamericano por los derechos civiles.
- Berta Cáceres (1971 – 2016), defensora del medioambiente y los derechos de los pueblos indígenas de Honduras.
- Nadia Murad (1993), activista yazidí y Premio Nobel de la Paz por su defensa de los pueblos que han sufrido la violencia del Estado Islámico.

Hay otras figuras, también muy interesantes, que no se pudieron ver por falta de tiempo, pero que quizás trabajemos en futuros cursos. Por ejemplo, en el ámbito de la desobediencia civil, Henry D. Thoreau; en cuanto

a los derechos de la infancia, Eglantyne Jebb o Iqbal Masih; en relación con el pacifismo, Dorothy Day o Jane Addams, o en cuanto a los derechos de las mujeres, Olympe de Gouges Mary o Wollstonecraft.

La elección de los personajes estudiados se ha hecho teniendo en cuenta, en primer lugar, el enfoque de género, manteniendo una representación equilibrada de varones y mujeres y tratando de sacar a la luz discursos y testimonios femeninos silenciados o poco conocidos. Muestra de esta realidad es que prácticamente la totalidad de la clase sabía algo de M. Gandhi, N. Mandela y M. L. King, pero pocos conocían a la I. Sendler, muy pocos a E. Pankhurst, y prácticamente nadie a N. Murad o B. Cáceres.

También he seguido las líneas docentes desarrolladas desde hace décadas por los profesores August Monzon (1992) y Emilia Bea (2013), de la Universidad de Valencia, quienes apuestan por una visión cosmopolita, crítica y no reduccionista de los derechos humanos. Siguiendo sus líneas de trabajo, he recordado la doble perspectiva propuesta por el filósofo Raimon Panikkar (1999) a la hora de abordar cualquier reflexión, según la cual es necesario aunar la "perspectiva diacrónica" o histórica con la "perspectiva diatópica", es decir, recogiendo saberes de distintos lugares (pp. 19-20). Conectado con esto, el sociólogo Boaventura de Sousa (2011) habla de rescatar las "epistemologías del Sur", defendiendo que existen saberes valiosos más allá de Europa u Occidente, que pueden enriquecer a toda la humanidad (p. 11). De los siete personajes estudiados, únicamente I. Sendler y E. Pankhurst son europeas; entre los restantes, hay dos asiáticos (M. Gandhi y N. Murad), un africano (N. Mandela), un norteamericano (M. L. King) y una latinoamericana (B. Cáceres).

Para cada figura se dedica una clase completa, y en todas se sigue una dinámica algo similar. Se comienza con el visionado de un vídeo corto que introduzca el personaje. Dada la contemporaneidad de la mayoría de ellos, se ofrecen, en la medida de lo posible, vídeos donde hablen en primera persona. Por ejemplo, en el estudio de N. Murad, vimos su discurso de aceptación del premio Nobel (2018); en el de B. Cáceres, un reportaje que Goldman Environmental Prize (2015) le hizo en su pueblo, en su casa y con su familia, un año antes de ser asesinada. En el caso de I. Sendler, se visionó una entrevista que el canal de televisión polaco TVP (2015) le realizó en los años noventa, donde cuenta cómo logró

burlar a las autoridades nazis, y su motivación para desobedecer las leyes injustas; en el de N. Mandela, un homenaje del programa *The Daily Show* (2018) por el centenario de su nacimiento, con fragmentos de sus discursos e imágenes icónicas, y en el de M. Gandhi, dos vídeos del canal British Pathé (2012, 2014): el primero, grabado durante el proceso de independencia, en 1931, y el segundo, unos días después de su asesinato en 1948. En el caso de E. Pankhurst, la actividad se realizó tras el visionado de la película *Sufragistas* (Gavron, 2015)[180]. El estudio de M. L. King, por su parte, brinda la ocasión ideal de ver el celebérrimo discurso de su "sueño" (2020), aunque esto fue un complemento al visionado de un documental de más extensión, *The Civil Rights Movement in America in the □□th Century* (Hannigan, 2010)[181]. Con excepción de la película y el documental mencionados, todos los vídeos duran como máximo diez minutos.

Posteriormente, se propone a los estudiantes que realicen una actividad en grupo, que consiste en un cuestionario. Aunque deben realizar una entrega escrita de este cuestionario al final de la semana, se anima al diálogo, pasando por las mesas para que consulten sus dudas y compartan sus impresiones. Siempre se dejan recursos bibliográficos, incluso textos concretos, para que los estudiantes se basen en fuentes fiables.

El cuestionario se divide en cuatro tipos básicos de preguntas:

La primera pregunta requiere escribir una breve reseña biográfica del personaje en cuestión. En la segunda pregunta se pide buscar una cita enunciada por esta persona, y analizar su significado e importancia. En estas dos primeras cuestiones se establece un límite de 200 palabras por respuesta, pues lo que se valora no es tanto la cantidad de información

---

[180] Esta película relata la lucha de las sufragistas británicas por el derecho al voto femenino. En el film aparecen Pankhurst y otros personajes históricos, como la también activista Emily Davison o el primer ministro David Lloyd George.

[181] Este documental, como su nombre indica, analiza la historia del movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, explicando de manera sumamente clara hechos y movimientos históricos complejos, como la Guerra Civil Estadounidense, el Ku Klux Klan, la segregación racial, los impedimentos para ejercer el derecho a voto o el ideal del *melting pot*. Este documental también ayuda a entender temas de actualidad como el movimiento *Black Lives Matter* o los debates en torno al derecho a portar armas.

como la capacidad de síntesis y, sobre todo, una buena comprensión y análisis.

En la tercera pregunta, se estudia una idea, institución u otra persona relacionada con el personaje. En ocasiones se trata de conceptos algo complejos y poco conocidos, por lo que se ofrecen recursos web o fragmentos extraídos de libros que ayuden a la comprensión.

Por ejemplo, en los ejercicios dedicados a M. Gandhi y a M. L. King se ofrecieron sendos fragmentos del libro *American Nonviolence* (Chernus, 2004) para responder estas cuestiones. Concretamente, en el trabajo sobre M. Gandhi, se analizaron los conceptos de *ahimsa*, *satyagraha* y *swaraj*, que se podrían traducir respectivamente, de una manera algo vaga, como no-violencia, desobediencia civil y autodeterminación. Estos conceptos son de suma importancia para los derechos humanos, pues ayudan a reflexionar sobre la (i)legitimidad del uso de la violencia en procesos de lucha por derechos fundamentales, sobre el deber de (des)obediencia a las leyes positivas, y sobre el derecho de autodeterminación de los pueblos. Esto último sirve para introducir los pactos sobre derechos fundamentales de 1966 (OHCHR, s. f.)[182], donde está reconocido este derecho colectivo, no así en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

En el análisis de M. L. King, se analizó su visión sobre conceptos teóricos y algo abstractos, como la pobreza, la violencia, el racismo o la libertad, y cómo llevó a la práctica sus ideas. Los estudiantes descubren así, no solo al activista ampliamente conocido, sino a un pensador con ideas muy críticas sobre su país y que aun hoy interpelan a nuestras sociedades. Así, King no entiende la libertad de una manera individualista y desligada de las condiciones económicas, sino que la entiende unida a la comunidad y al contexto socioeconómico, como un derecho-deber de ser seres empoderados y responsables.

[182] El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales fueron firmados en 1966 y entraron en vigor en 1976, por tanto, varias décadas después de la independencia de la India. En el artículo 1.1 de ambos pactos se afirma: “Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación”.

En el estudio de N. Murad, se introdujo el concepto de la Responsabilidad de Proteger, un compromiso adoptado por Naciones Unidas en 2005, el cual incluye la responsabilidad de la comunidad internacional de proteger, incluso mediante intervenciones armadas, a las poblaciones de un Estado cuando sus derechos humanos se ven gravemente vulnerados. Para el análisis de este concepto, se dejaba enlace a la web oficial de la Oficina de la ONU sobre Prevención del Genocidio y Responsabilidad de Proteger (United Nations, s. f.).

En el estudio de I. Sendler, se introdujo la institución de Justos entre las Naciones, un título honorífico otorgado a personas no judías que salvaron a judíos durante el Holocausto. En este caso, esta tercera pregunta consistía en que cada estudiante buscara un Justo entre las Naciones de su país de procedencia, de acuerdo con la información de la web oficial de esta institución (Yad Vashem, s. f.). En el análisis de E. Pankhurst, se les pedía buscar la historia de una sufragista de su país de procedencia. En el ejercicio de N. Mandela, se requería comentar algún proceso de transición política del propio país. Así, en el caso de los estudiantes españoles, salieron a la luz nombres como Ángel Sanz Briz o Clara Campoamor, y se habló de la transición que dio lugar a la Constitución de 1978. También, en clave europea, se comentó que el proceso de integración europea, aunque con sus defectos, también podía ser visto como un proceso de transición política democrática que, tras las dos guerras mundiales, ha llevado a las décadas de mayor entendimiento pacífico y cooperación entre naciones europeas.

En otros casos, se introduce directamente la persona relacionada con el personaje principal objeto de estudio. Por ejemplo, junto con N. Mandela, se estudió la importante aportación del obispo Desmond Tutu a la Comisión para la verdad y la reconciliación de Sudáfrica, a través de la web oficial de tal Comisión (Truth and Reconciliation Commission, s. f.); junto con B. Cáceres, se introducía la historia del jefe nativo americano Seattle y su famosa (y apócrifa) “carta”, vista como símbolo de la

cosmovisión de los pueblos indígenas americanos (Marcó, 2009); junto con M. L. King, se hablaba de Rosa Parks y Malcolm X[183].

La cuarta pregunta va encaminada a introducir algún tipo de debate. Lo ilustraré únicamente con tres ejemplos:

En el ejercicio dedicado a M. L. King, se proponía a los estudiantes reflexionar sobre el racismo, con preguntas del tipo: "¿Crees que la sociedad que te rodea es racista? ¿En qué se nota? ¿Dónde crees que está el origen de este racismo?"

En el ejercicio sobre N. Murad, se proponía debatir la aplicación del concepto de la Responsabilidad de Proteger, con preguntas tales como: "¿Cómo se pueden detener los genocidios? ¿Debería ponerse fin a violaciones masivas de derechos humanos con intervenciones armadas? ¿Se usan los derechos humanos, más bien, como una excusa para apoyar la invasión de países extranjeros?"

En la actividad sobre B. Cáceres, se abría el debate acerca de la posible (in)compatibilidad entre el respeto a los pueblos indígenas y sus cosmovisiones, y el crecimiento económico y la lucha contra la pobreza, teniendo en mente historias como las del pueblo hondureño Lenca y su oposición a la construcción de una presa en sus tierras. Algunas de las preguntas propuestas eran: "¿Se puede conjugar el respeto por los derechos de los pueblos indígenas con el progreso económico? ¿Hay manera de salir de la pobreza sin violar la sacralidad de la naturaleza?" Este tipo de preguntas llevaban a los estudiantes a revisitar los propios conceptos de riqueza-pobreza, concluyendo que hay otras maneras de entender el desarrollo y el progreso económico, más respetuosas con la naturaleza, que de hecho pueden ayudar a afrontar mejor los retos de sostenibilidad a los que se enfrenta la humanidad actualmente.

4. RESULTADOS

Los resultados han sido muy positivos. El alumnado ha felicitado la posibilidad de estudiar, o simplemente descubrir, personajes clave para los

[183] Estos personajes se introducían en el documental mencionado.

derechos humanos. También ha agradecido el aprendizaje fuera del aula, en el caso de visitas a exposiciones. En general, ha sacado gran provecho de los trabajos, buscando bases para sus argumentos y escuchando a los demás, con interés real por aprender. Esto se ha constatado a lo largo del curso y en una encuesta anónima a la finalización de este, donde se valoraban de 1 a 10 las metodologías docentes.

Centrándonos en las tres experiencias analizadas, paso a comentar brevemente cada una de ellas:

El resultado de la actividad consistente en un debate sobre la guerra de Ucrania fue muy positivo: los estudiantes participaron con muchísimo interés (no faltó prácticamente nadie a esa clase) y expusieron sus ideas de manera respetuosa y fundamentada, explicando también cómo se estaba viviendo el conflicto en su entorno familiar y sus países de origen, varios de los cuales tienen una historia marcada por la influencia rusa, la cual sigue hasta la actualidad. Entendieron perfectamente el texto de Kant, relacionándolo con su exposición y resaltando la importancia del fortalecimiento de las democracias para la resolución pacífica de los conflictos, tanto internos como internacionales.

Esta actividad fue valorada con un 8,1 sobre 10.

Una clave para que la actividad funcionara bien fue que los estudiantes estaban muy interesados por este asunto. En esta ocasión, la elección del tema se dio de manera natural (de hecho, fue sugerencia de un pequeño grupo), pero para el futuro se puede dejar un abanico de temas y que la clase entera decida por votación a cuál dedicar el debate.

Un aspecto para mejorar es que, precisamente por el éxito de asistencia, el tiempo se nos hizo muy justo y no hubo casi lugar al diálogo entre los estudiantes. Para otros años, dejaría al menos 15 minutos para cada grupo, si es preciso dividiendo la actividad en dos sesiones, o dejando la lectura del texto, quizás uno más extenso, como trabajo previo a realizar en casa.

En cuanto a la segunda experiencia, las visitas a exposiciones, tuvo en general buena acogida, aunque no tanta como hubiera sido deseable. Alrededor de la mitad de los estudiantes completó las actividades (sobre

un 60% la visita a la exposición fotográfica; en torno a un 40% la exposición sobre cambio climático). Quienes participaron, lo hicieron de la manera que se pedía, de modo que efectivamente fueron al lugar y se tomaron el tiempo de ver las obras y leer algunos de los textos. Ambas actividades estaban relacionadas con contenidos trabajados en clase, y muchos de los estudiantes lo hicieron ver en sus entregas.

Esta actividad fue valorada con un 7,2 sobre 10.

Para que actividades de este tipo funcionen bien es esencial que los textos explicativos sean accesibles al estudiantado, es decir, que tengan un formato, extensión e idioma adecuados. En cuanto a aspectos a mejorar, para el futuro sería provechoso coordinar visitas guiadas con la organización de la exposición, pues se puede aprender mucho más de este modo.

En cuanto a la tercera de las experiencias docentes, esto es, el estudio de defensores y defensoras de los derechos humanos, en general funcionaron bastante bien las actividades: los estudiantes se mostraron interesados y las realizaron todas o casi todas, asistiendo a clase en su mayoría.

Los objetivos de estas actividades son varios: aprender lo suficiente sobre la figura en cuestión, entender su importancia histórica y analizar críticamente la actualidad a la luz de lo aprendido. Para conseguir esto, es esencial lograr resumir bien y resaltar los puntos que el docente considera más importantes. Muchas de estas figuras tienen historias y escritos que podría tomar años aprender en su totalidad, por lo que se requiere un trabajo previo de encontrar vídeos y textos cortos adecuados. Para el funcionamiento óptimo, es bueno lograr grupos diversos, es decir, cuyos miembros vengan de diferentes países; así, se generan diálogos enriquecedores.

Un punto que se podría mejorar es de la puesta en común en la clase siguiente. Lo cierto es que, aunque durante el ejercicio sí mostraban interés, preguntaban y dialogaban entre ellos, en la clase siguiente no había demasiada participación. Quizás se puede asignar un personaje a cada uno de los grupos, para que, a lo largo del curso, lo expongan y lideren el debate.

En todo caso, esta experiencia obtuvo la mejor de las calificaciones: un 8,4 sobre 10.

5. DISCUSIÓN

Aunque el departamento y la asignatura mencionados se adscriben a la Facultad de Derecho, el estudiantado se caracteriza por una gran diversidad, que se hace patente en dos aspectos:

En primer lugar, la Universidad de Valencia es la primera universidad de Europa en la recepción de estudiantes Erasmus. En la asignatura que nos ocupa, como dato que da cuenta de la diversidad de procedencia, de un grupo de 64 estudiantes, no había más de seis personas del mismo país. Los grupos más grandes eran de personas (sobre todo mujeres, el 90% del alumnado) de Polonia, Italia y República Checa. Entre los matriculados también había estudiantes de Francia, Reino Unido, Rumanía, Bosnia Herzegovina, España, Alemania, Turquía, Grecia y otros.

En segundo lugar, al tratarse de una asignatura optativa y no exclusivamente jurídica, el estudiantado también proviene de grados diferentes al de derecho: algunos más conectados con los saberes jurídicos, como las ciencias políticas o las relaciones internacionales, y otros más alejados, como educación, filología o biología.

Estas dos realidades han supuesto un reto a la hora de centrar adecuadamente los temas, pues se ha hecho necesario dar las bases necesarias, escuchar y atender todas las preguntas que se planteaban en las clases teóricas y en el curso de los ejercicios. En todo caso, y sin ninguna duda, esto ha favorecido la diversidad de perspectivas y el enriquecimiento mutuo.

6. CONCLUSIONES

Las herramientas expuestas en esta comunicación han ido todas encaminadas a lograr tres objetivos básicos: que el estudiantado constate la influencia mutua de la teoría y la práctica, que adquieran una visión formada y crítica sobre la realidad actual y que entiendan el valor de los derechos humanos como conceptos complejos, desafiantes, necesarios y actuales.

Así, el uso de metodologías docentes innovadoras ha resultado sumamente útil para lograr estos objetivos, pues se ha requerido ir a lo concreto, detenerse en ello, estudiarlo y entenderlo, para relacionarlo con

los conceptos teóricos. Esto ha servido para afianzar estos conocimientos teóricos y, seguidamente, analizar otras situaciones reales y concretas a la luz de lo aprendido, con una visión ya formada y crítica.

Así pues, el uso de herramientas educativas innovadoras es preciso para cualquier campo de estudio, pero en el caso de los derechos humanos resulta vital para lograr los objetivos docentes.

7. REFERENCIAS

APJ Abdul Kalam. (2020, 11 de octubre). I Have a Dream speech by Martin Luther King, Jr [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3oY9w8G

Bea, E. (2013). Derechos y deberes. El horizonte de la responsabilidad. Derechos y libertades. 29 (II), 53-92. DOI: 10.1400/216163

British Pathé. (2014, 13 de abril). Mahatma Gandhi Arrives in the U.K. (1931) [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3SvH4bK

CCCC, Centre del Carme de Cultura Contemporània. (s. f.). Emergency on Planet Earth. Consultado el 9 de agosto de 2022. https://bit.ly/3zZW0YI

Chernus, I. (2004). American Nonviolence: The History of an Idea. Orbis Books

Colegio Mayor Rector Peset (2022, 7 de febrero). 'Activistas por la vida', exposición del fotoperiodista Gervasio Sánchez, en la sala de la Muralla del Rector Peset. https://bit.ly/3SrYSEG

Dworkin, R. (1989). Los derechos en serio. Ariel

Gavron, S. (directora). 2015. Sufragistas [película]. Film4

Goldman Environmental Prize. (2015, 16 de diciembre). Mother of All Rivers [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3vGIbvG

Hannigan, B. (productor). 2010. America in the 20th Century: The Civil Rights Movement, in America in the 20th Century [documental]. Media Rich Communications

Kant, I. (2018). Hacia la paz perpetua. Un diseño filosófico. Alamanda

Marcó del Pont Lalli, R. (2009). Lo que nunca dijo el jefe Seattle. Instituto Nacional de Ecología

Monzon, A. (1992). Derechos humanos y diálogo intercultural. En J. Ballesteros (Ed.), Derechos Humanos. Concepto, fundamentos, sujetos (pp. 116-133). Tecnos

Nobel Prize. (2018, 31 de diciembre). Nadia Murad: Nobel Peace Prize lecture 2018 [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3BKQAlw

OHCHR. (s. f.). The Core International Human Rights Instruments and their monitoring bodies. Consultado el 9 de agosto de 2022. https://bit.ly/3JEnDti

Panikkar, R. (1999). La intuición cosmoteándrica: Las tres dimensiones de la realidad. Trotta

Sousa, B. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En A. Vianello y B. Mañé (Eds.), Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales (pp. 9-22). CIDOB

Sudarshan Chakravarthy. (2012, 24 de diciembre). Mahatma Gandhi 1869-1948 [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3A1itoi

The Daily Show with Trevor Noah. (2018, 19 de julio). Trevor Celebrates Nelson Mandela's 100th Birthday [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3zBCErc

Truth and Reconciliation Commission. (s. f.). Truth, the Road to Reconciliation. Consultado el 9 de agosto de 2022. https://bit.ly/3QwCdpa

TVPinternational. (2015, 31 de agosto). Sendler's List [vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3vGRhZh

United Nations. (s. f.). Responsibility to Protect. Consultado el 9 de agosto de 2022. https://bit.ly/3QtXr78

Yad Vashem. (s. f.). The Righteous Among the Nations. Consultado el 9 de agosto de 2022. https://bit.ly/3QxBROO

LA SIMULACIÓN DE JUICIOS EN DERECHO PROCESAL PENAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ
Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho Procesal Penal es una rama del derecho que estudia, entre otros, los procesos judiciales penales. Ello implica, necesariamente, la existencia de una vinculación de la misma con la práctica judicial. Sin ésta, el Derecho Procesal Penal queda vacío.

Los estudios de Derecho Procesal Penal, así como muchas otras asignaturas impartidas en la Licenciatura, y en el actual Grado de Derecho, han sido normalmente desarrolladas a través de la denominada metodología docente de la clase magistral. Mediante dicha clase, el profesor es el principal protagonista en el aprendizaje del alumno, debiendo transmitir al estudiante unos conocimientos que necesariamente éste debe asimilar. El alumno se muestra pasivo en su aprendizaje. Únicamente debe tomar apuntes y complementarlos, posteriormente, con un manual o monografía.

Además, actualmente, estos apuntes, o bien son fotocopiados, o bien, se encuentran publicados en internet. Lo anterior provoca que el alumno no asista a clase, ya que, estudiando estos apuntes, puede superar la asignatura. De hecho, existen páginas en internet donde se publicitan y se pueden obtener apuntes de todas las asignaturas de la carrera y de los distintos profesores que las imparten sin problemas.

Lo que se acaba de describir es cada vez más usual, a la vista de que los alumnos llevan dos años con clases virtuales debido a la pandemia que hemos sufrido. Se han acostumbrado a trabajar desde casa y a estar todo el día conectados delante de una pantalla.

Actualmente, de hecho, el estudiante se ha acostumbrado a estudiar de esos apuntes y no acude al manual de la asignatura, e incluso no mira ni la ley. Cuestión inaceptable en una asignatura basada en las leyes emanadas del Parlamento. Incluso, corre la voz en las facultades de que se valora mejor al docente que dicta buenos apuntes.

La Declaración de Bolonia de 1999 inició un proceso de reestructuración de los estudios universitarios en Europa para intentar buscar una uniformidad en la educación universitaria en todos los países de la Unión Europa. El llamado Espacio Europeo de Educación Superior[184] ha intentado, entre otros, buscar una reforma de las metodologías docentes utilizadas hasta ese momento, para enfocarlas en el aprendizaje basado en competencias.

El Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo la instauración de nuevas metodologías docentes en las que el alumno pasa a ser el protagonista de su aprendizaje. De esta manera, junto a las clases magistrales, se empezó a poner en práctica, en algunas universidades, distintas metodologías docentes para ayudar al alumno a adquirir unos conocimientos, no sólo teóricos sino también prácticos. Estas metodologías intentan apartar la tradicional clase magistral en favor de nuevas metodologías que potencian habilidades del alumno y que buscan afrontar la vertiente práctica de la asignatura, tan importante para el futuro profesional del alumno. A su vez, intentan fomentar la implicación de éste en su aprendizaje, y lo colocan en el centro del mismo, como protagonista.

De todos modos, debe indicarse que actualmente los grupos en los que vengo impartiendo docencia son muy numerosos y ello conlleva muchas dificultades a la hora de poder implementar nuevas metodologías en las que el alumno sea el principal protagonista. Pero no por ello deben dejar de realizarse.

En cualquier caso, el Derecho Procesal Penal ha intentado siempre aplicar aquellas metodologías docentes que colocan al estudiante frente a problemas y situaciones que se puede encontrar en su futura carrera

[184] El Espacio Europeo de Educación Superior está integrado, además de por los 27 Estados miembros de la Unión Europea, por 49 países, incluyendo estados como Rusia y Turquía.

profesional. Todo ello debido, entre otros, a la vinculación existente, y ya mencionada, que tiene dicha rama del derecho con la práctica.

En todo caso, debo indicar que las metodologías docentes indicadas proliferaron con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, la que se va a exponer en el presente trabajo, anunciada por muchos como de innovación docente a partir de un momento determinado, ya había sido llevada a cabo durante varios años, desde el año 2004, en las clases que he impartido a lo largo de mi carrera docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, en el área de Derecho Procesal Civil, en la asignatura del Prácticum.

Concretamente, la simulación de procesos, como método de aprendizaje en el Derecho Procesal Civil, la he llevado a cabo tanto en la asignatura del Prácticum, que se impartía en quinto curso de la antigua Licenciatura de Derecho como, posteriormente, en la asignatura de Derecho Procesal Civil que se imparte, actualmente, en segundo curso. Ésta última desarrollada ya en el Grado de Derecho y, por tanto, bajo el auspicio del Espacio Europeo de Educación Superior, y con la aplicación de nuevas metodologías docentes. En todo caso, existían algunas diferencias entre la impartición en el Prácticum de quinto curso y en el Derecho Procesal Civil de segundo curso.

Las diferencias se debían al año de impartición de las asignaturas y, por tanto, al nivel de conocimientos del Derecho Procesal por parte de los estudiantes. Al ser el Prácticum de quinto curso, como se ha indicado, los alumnos ya han realizado todas las asignaturas de Derecho Procesal de la carrera. Es más fácil, por tanto, poder llevar a cabo la simulación del proceso. El alumno no tiene tantas dificultades. Dificultades que sí tienen los estudiantes que están en segundo curso, en el caso del Procesal Civil, o en tercero, como es el caso del Derecho Procesal Penal.

Fue posteriormente que la implementé en la asignatura de Derecho Procesal Penal, en el tercer curso del Grado. Y es justamente la implementación de dicha metodología en esta asignatura lo que se va a desarrollar en el presente trabajo.

2. OBJETIVOS

La implementación de la simulación de procesos en la asignatura de Derecho Procesal Penal busca colocar al estudiante como principal protagonista de su aprendizaje. De este modo, como se ha indicado, el alumno adquiere una actitud totalmente activa en su propio aprendizaje. Si, como se ha indicado, con la denominada clase magistral, el protagonista era el profesor, ahora el estudiante se sitúa en el centro, desbancando al mismo.

Los objetivos que se buscan, con la aplicación de dicha metodología, son diversos. En primer lugar, se busca que el alumno consolide y refuerce unos conocimientos teóricos acerca del Derecho Procesal Penal y que ha adquirido o va adquiriendo durante sus estudios universitarios. En segundo lugar, es fundamental que el estudiante sepa aplicar la ley a un problema práctico que se le plantea y que está basado en un caso real.

En tercer lugar, al realizar la actividad por grupos, se busca que el estudiante aprenda a trabajar en equipo. La actividad grupal obliga a que el alumno lleve a cabo tareas de coordinación con el resto de los miembros del grupo.

En cuarto lugar, se pretende que el estudiante mejore su expresión oral y escrita. Es fundamental, en el ejercicio de la abogacía, saberse expresar tanto oralmente como por escrito. No hay que olvidar que en un proceso judicial debe convencerse a un tercero, imparcial, acerca de la realidad de unos hechos y, por tanto, la expresión oral, aunque también la escrita, es fundamental.

Finalmente, todo lo descrito permite al alumno adquirir unas competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura.

A todos los objetivos descritos me voy a referir a continuación detalladamente.

2.1. Afianzar conocimientos teóricos adquiridos.

El principal objetivo de la metodología docente basada en la simulación de procesos judiciales es que el estudiante consolide los conocimientos teóricos que ha adquirido o va adquiriendo durante la carrera universitarios.

La simulación de un proceso judicial en Derecho Procesal Penal se realiza paralelamente a la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Penal, en el Grado de Derecho. Es por ello que el alumno va adquiriendo los conocimientos en ese mismo momento. Se trata de una asignatura de tercer curso, y ello le implica al estudiante un plus de estudio, ya que todavía no tiene en la cabeza el esquema de cómo se lleva a cabo un proceso judicial, ni los conocimientos de la asignatura. De hecho, no ha dado tiempo de exponer toda la materia del programa de proceso penal. Como se verá, lo anterior, conlleva que el profesor deba realizar tutorías para poder ir adelantando y enseñando materias al alumno y encaminadas a la cuestión concreta o fase del proceso en que se encuentre la simulación. Normalmente, dichas tutorías se realizan por rol, o bien, para todo el grupo participante en la simulación. Lo anterior se va realizando según va avanzando la simulación. En este supuesto, hay que insistir en que el alumno tiene que realizar más trabajo por su cuenta.

En alguna ocasión, he realizado las simulaciones ya al final de la asignatura, y ello facilita su práctica a la vista de que el profesor ya ha impartido toda la materia de Derecho Procesal Penal.

Además, ni que decir, que, al tratarse de una simulación de un caso real, el estudiante debe tener conocimientos, no sólo de Derecho Procesal Penal, sino también de Derecho Penal. La metodología aplicada y desarrollada en el presente trabajo tiene carácter multidisciplinar por lo que requiere de conocimientos tanto de derecho sustantivo, como de derecho procesal. El ejercicio de la abogacía no sólo implica el conocimiento de una materia, sino que, en la mayoría de las ocasiones, se hace necesario el conocimiento de distintas ramas del derecho. Es el caso expuesto en el presente trabajo, en el que el alumno, además, del Derecho Procesal Penal, como se ha indicado, debe tener conocimientos de Derecho Penal para poder llevar a cabo satisfactoriamente el proceso judicial. No debe

olvidarse que ambas materias están íntimamente ligadas. Algunas cuestiones procesales deben determinarse tras la correcta determinación del derecho material penal.

2.2. Aplicar la teoría adquirida a un problema práctico y basado en un caso real.

Conocer la ley penal y la ley procesal penal es una cuestión fundamental en un estudiante del Grado de Derecho que aspira al ejercicio de la abogacía o la judicatura.

La teoría adquirida en Derecho Procesal Penal durante el Grado de Derecho a través de la simulación de procesos, no sólo se consolida, sino que necesariamente el alumno debe identificar problemas o situaciones que debe resolver. Concretamente, se le plantea un caso práctico y debe aplicar esa teoría adquirida al caso práctico planteado por el docente. A través de la metodología del caso, el estudiante se sitúa ante un problema real que le obliga a detectarlo y resolverlo. El estudiante, ahora sí, debe aplicar la ley al supuesto concreto. La simulación de un proceso judicial penal, a través de un caso práctico real, ayuda a identificar los problemas y aplicar el derecho al caso concreto.

2.3. Aprender a trabajar en equipo.

El hecho de que la actividad se realice en grupos requiere necesariamente que los alumnos trabajen en equipo. La resolución del caso planteado obliga a que los alumnos se tengan que coordinar y ayudar e incluso que se tengan que repartir el trabajo. Entre los distintos miembros del grupo pueden aportarse distintas ideas y desde distintos puntos de vista, y todo ello enriquece la resolución del caso práctico.

El trabajo en equipo implica que hay que compartir y coordinarse, aspectos a veces no tan sencillos. Hay que vigilar, eso sí, que todos los miembros del grupo trabajen lo que deben, ya que, en ocasiones, se puede detectar que algún miembro del grupo no trabaja como debería. Es importante para detectarlo, llevar a cabo tutorías, ya sean de todo el grupo, o individualmente de cada uno de sus miembros para poder detectar esas situaciones, no sólo para la determinación de la nota final de

la asignatura del alumno, sino para que no haya otro tipo de problemas en el grupo.

2.4. Mejorar la expresión oral y escrita.

Otro de los objetivos buscados a través de la metodología de la simulación de procesos es la mejora de la expresión oral y escrita del estudiante.

Cualquier proceso judicial incluye tanto actos procesales escritos como actos orales (vistas). La realización de la actividad implica la redacción de escritos judiciales y llevar a cabo vistas (juicio oral). Es por ello que, mediante la práctica en la redacción de escritos judiciales, el estudiante mejora su expresión escrita.

En cuanto a la realización del juicio oral, éstas ayudan a que el estudiante mejore su expresión oral. Una expresión oral que será fundamental en su futura carrera profesional ya sea como abogado, juez o fiscal. El juicio debe prepararse minuciosamente, y la preparación y la realización de estas, el día fijado, ayudan al alumno a perder el "miedo", a sentarse, y a hablar en una sala de vistas. No hay que olvidar que, a veces, las solemnidades de los actos ponen en tensión, y crean nervios e inseguridades a los estudiantes que deben realizarlo. De esta manera, dichas situaciones se producen en un acto de prueba y no en la vida real. El alumno se quita ese miedo como consecuencia de la eliminación de la incertidumbre de lo que va a encontrarse. A través de la simulación sabrá que se siente cuando se realiza un juicio oral y qué situaciones puede encontrarse. Ya no es un acto ajeno a él. Cuando en el futuro deba realizar un juicio real, ya habrá vivido algo parecido.

2.5. Adquisición de competencias y habilidades para un mejor ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura.

Finalmente, el objetivo de la realización de la simulación de procesos es que el alumno adquiera competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura. Mediante la realización de juicios, se coloca al alumno en el papel de abogado o de juez por lo que se le enseña y se le dirige a la adquisición de competencias y habilidades

que son propias de la profesión de abogado o de procurador. Los objetivos buscados no son sólo los anteriores descritos, sino formar al alumno para que cuando salga de la universidad sepa a qué tendrá que enfrentarse en un juicio con todas sus consecuencias. Como habrá practicado, en el momento en que llegue un caso real, sabrá cómo actuar. No será la primera vez.

3. METODOLOGÍA

La simulación de un proceso judicial penal permite al estudiante colocarse en el rol de abogado, juez o fiscal y, realizar directamente un proceso judicial penal en todas sus etapas.

La actividad de la simulación que se lleva a cabo obliga necesariamente a realizar todas las fases del proceso, desde la presentación de la denuncia hasta la finalización del proceso mediante sentencia. Según el supuesto planteado, también se solicitan medidas cautelares.

El docente debe preparar un caso práctico. Se recomienda escoger un caso real.

Además, junto al caso proporcionado, se asigna, por parte del profesor, un papel a cada alumno. Cada rol está integrado por varios estudiantes. De este modo, pueden complementarse en la elaboración del trabajo, y les motiva más, ya que no tienen que trabajar individualmente, sino en grupo.

Quienes deben desarrollar el rol de jueces se encargan de la dirección del proceso debiendo dictar las resoluciones pertinentes según el avance del proceso.

En cuanto a los abogados de la víctima, normalmente son éstos los que inician el proceso a través de la presentación de una denuncia o querella.

En algunas universidades, cuando realizan la metodología de la simulación, el rol de juez en las vistas lo asume un juez o magistrado de profesión, y que incluso está realizando sus prácticas en la Escuela Judicial. Si se puede tener acceso, es recomendable, ya que, la simulación se parece todavía más a un caso real. En el supuesto anterior, como afirman Zaragoza y Zaragoza (2017), los alumnos, al saber que son corregidos

por un profesional, son más rigurosos en su actuación (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

Los alumnos, al trabajar en grupo, deben planificar reuniones para poder coordinar las actuaciones procesales que van a llevar a cabo y las estrategias que van a desarrollar.

Es recomendable llevar a cabo tutorías individualizadas por cada papel establecido. Lo anterior ayuda al estudiante a ir reforzando los contenidos teóricos que debe aplicar al caso. Además, a veces es necesario llevar a cabo una clase con todos los grupos para explicar alguna materia común a todos los grupos.

También se recomienda la visualización de un juicio oral real. Todo ello con la finalidad de que los alumnos puedan asimilar cuáles van a ser las funciones que van a tener que desarrollar. Es importante que puedan observar a otros sujetos cómo realizan los actos procesales. Ello facilita la realización de la simulación y, en consecuencia, su aprendizaje.

El juicio oral puede realizarse en una sala de vistas, si se dispone de una en la universidad. Así parece más real. Le añade un plus de motivación al alumno. Actualmente, cada vez más universidades disponen de estas salas en las que realizar las simulaciones judiciales. En todo caso, sino se dispone, se puede recrear en un aula, una sala de vistas para intentar que se parezca más a la realidad.

Finalmente, el proceso debe terminar mediante la emisión de la sentencia por parte de los jueces. Una vez resuelto el caso por éstos, se recomienda entregar a todos los alumnos la resolución final del caso real para su conocimiento.

La metodología docente descrita y aplicada al Derecho Procesal Penal, también puede ser aplicada a Derecho Procesal Civil.

4. RESULTADOS

Todos los años en que he decidido llevar a cabo la actividad de la simulación de un proceso judicial penal, los resultados obtenidos han sido muy positivos.

En primer lugar, el alumnado se muestra muy motivado en la realización de la actividad. Y lo anterior ayuda a la obtención de un buen resultado. Los alumnos, una vez ha finalizado la simulación, se muestran muy satisfechos. La realización de la simulación de un proceso penal ayuda a consolidar y afianzar unos conocimientos teóricos. Además, dichos conocimientos se han enfocado en su vertiente práctica. El aprendizaje se ha realizado de una manera activa y el propio alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.

Ellos mismos, además, manifiestan su deseo y posibilidad de extrapolar esta metodología a otras asignaturas en las que se enseña Derecho Procesal.

A su vez, la motivación y empeño del alumnado hacen que el profesor se sienta también realizado con la simulación y, especialmente, con los resultados obtenidos.

5. DISCUSIÓN

Todos los objetivos señalados en este trabajo, como se verá, se obtienen satisfactoriamente con la realización de la simulación de un proceso judicial penal. En las encuestas realizadas por los alumnos, todas ponen de manifiesto la necesidad de aplicar metodologías docentes en las que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, desarrollando un papel activo en él. Tras la simulación judicial penal, el alumno consolida unos conocimientos teóricos mediante la práctica judicial. De este modo va adquiriendo competencias y habilidades fundamentales en su futuro profesional. La realización de simulaciones judiciales penales los pone ya en el papel que van a tener que desarrollar cuando terminen sus estudios.

Al tratarse de una actividad multidisciplinar, el estudiante, como ya se ha expuesto, también adquiere conocimientos de otras ramas del derecho, como es el Derecho Penal. Debe relacionar materias.

El proceso le obliga a identificar problemas que debe resolver con esa teoría que ya ha adquirido o va adquiriendo y la simulación de un proceso penal le permite resolver el problema o caso planteado.

Además, al tratarse de una actividad grupal, el estudiante aprende a trabajar en equipo. No debe olvidarse que, dentro de cada grupo hay estudiantes que trabajan más y otros menos, otros con más o menos conocimientos teóricos, o incluso alumnos más motivados que otros. En todo caso, hay que vigilar e identificar esas situaciones que pueden ser, en ocasiones, desagradables y que pueden estropear su realización.

Debe destacarse también que la simulación del proceso judicial penal ha permitido que el alumno mejore su expresión oral y escrita. La realización de actos procesales escritos y orales permite que el alumno aprenda a redactar escritos judiciales y llevar a cabo juicios.

Finalmente, los estudiantes adquieren competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura. Mediante la simulación se ponen en el papel de un abogado, de un juez, e incluso de un fiscal, y, por tanto, desarrollan competencias y habilidades propias de esas profesiones.

Los resultados acabados de manifestar coinciden con otros trabajos realizados sobre la materia.

En primer lugar, cabe citar los resultados publicados por dos profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante. La metodología docente mencionada fue aplicada en el curso académico 2016/2017, en la asignatura Constitución, Derecho y Criminología (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

De acuerdo con la información suministrada en su trabajo, los objetivos que fueron planteados previamente a la realización del trabajo se cumplieron de forma satisfactoria (Zaragoza y Zaragoza, 2017). El alumno adquirió los conocimientos teóricos y estaba más motivado en el estudio (Zaragoza y Zaragoza, 2017). Resultados que, como pueden observarse, coinciden con los expuestos en el presente trabajo.

En el trabajo de Aguilar y Tomás (2011), de la Universidad de Valladolid, se valoran también positivamente los resultados. De hecho, para estos profesores el resultado es “inmejorable” (Aguilar y Tomás, 2011, p. 1138). Recrear lo que se puede encontrar un alumno en su vida profesional lo prepara satisfactoriamente.

Para afirmar lo anterior tienen en cuenta diversos factores. En primer lugar, la implicación del estudiante y, en segundo lugar, la mejora en la adquisición de los conocimientos, ya que, según se describe en el trabajo, a través de la simulación de un proceso los conocimientos se entienden mejor (Aguilar y Tomás, 2011). Como también he puesto de manifiesto en el presente trabajo, la metodología expuesta permite desarrollar y mejorar la capacidad del alumno en la redacción de escritos (Aguilar y Tomás, 2011). El carácter multidisciplinar y la ventaja obtenida por el alumno en la interconexión de las diferentes ramas del ordenamiento también son elementos a considerar por dichos autores (Aguilar y Tomás, 2011).

También coinciden los resultados descritos en el presente trabajo con el realizado por las profesoras Martín y Urbano (2021). Para estas profesoras, los objetivos fijados se cumplieron totalmente, ya que, los alumnos analizaron y resolvieron problemas prácticos. Además, la realización de la simulación permite desarrollar habilidades para poder trabajar en equipo, habiendo logrado acercar a los alumnos a la realidad profesional, mejorando su proceso de aprendizaje (Martín y Urbano, 2021). Finalmente, en la encuesta realizada al finalizar la actividad, los alumnos destacan que lo que más interés les había despertado era el carácter multidisciplinar de la actividad (Martín y Urbano, 2021).

6. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de los objetivos, la metodología y el resultado obtenido puede indicarse, a modo de conclusión, que la realización de la actividad de la simulación de un proceso judicial en el área del Derecho Procesal Penal está totalmente recomendada. Además, ayuda en la adquisición de las competencias y habilidades que un estudiante de Derecho debe adquirir y desarrollar.

El alumno se siente motivado en su realización ya que se aproxima a la realidad. Además, él mismo es el propio protagonista de su aprendizaje. El profesor ocupa un segundo plano. La motivación provoca que el estudiante ponga mayor interés en el conocimiento de la materia, ya que, observa de primera mano su aplicación práctica. La simulación del

proceso penal le facilita el aprendizaje de los conocimientos y consolida los ya adquiridos.

El Derecho Procesal Penal requiere necesariamente de práctica y, ésta se obtiene con la realización de juicios. El alumno obtiene una formación a través del desarrollo y adquisición de unas competencias y habilidades que van a ser imprescindibles en su futuro profesional.

Así pues, puede concluirse definitivamente que todos los objetivos fijados en al inicio del presente trabajo, y que han sido desarrollados, se cumplen efectivamente.

El grado de satisfacción del alumno y del profesor es muy alto. Los alumnos manifestaban al final de curso esa satisfacción y la utilidad en la realización de esa experiencia, en especial, para su formación profesional. Incluso ellos mismos aconsejaban otras actividades que buscan también algunos de los objetivos especificados en el presente trabajo. Además, como se ha podido observar, los resultados obtenidos en otros estudios son similares a los que he obtenido siempre que he llevado a cabo esta actividad y metodología docente. Es, por tanto, una actividad imprescindible y necesaria para la formación de un buen abogado. El alumno se siente motivado y, como se ha puesto de manifiesto al inicio de este trabajo, él mismo ha sido el protagonista de su aprendizaje. Necesariamente ha tenido que adoptar una actitud activa, de lo contrario, la actividad no obtiene los mismos resultados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Todo mi agradecimiento va dirigido a mi familia, por el apoyo en todos estos años, y a mi Maestro, el Profesor Jordi Nieva, por su apoyo incondicional, así como por sus sabios consejos.

8. REFERENCIAS

Zaragoza, M.F., y Zaragoza, A. (2017). La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico. *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, 754-764. Octaedro Editorial.

Aguilar, M., y Tomás, S. (2011). La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. *VI Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho*, 1124-1141. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Martín, C., y Urbano, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. *Revista Docencia y Derecho*, *17*, 195-211.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN (TIC): APLICACIÓN EN LOS PROCESOS JUDICIALES

GERMAN MARTINEZ PRATS
Universidad Juárez autónoma de tabasco

1. INTRODUCCIÓN

El entorno tecnológico ha generado grandes cambios dentro de la sociedad donde la implementación de herramientas de este tipo ha sido de gran aceptación sobre todo por el hecho de la facilidad que tienen para mejorar las actividades realizadas manualmente, haciéndolas más eficientes, pero sobre todo más fiables en todo el proceso, implementando sistemas donde se utilizan técnicas para mejorar los procesos existentes o implementando otras nuevas que desarrollan diversas tareas de forma rápida y eficaz, ayudando a tener una mejor calidad de vida. La tecnología representa las habilidades y técnicas con las que se crean los procesos para ser utilizados en la realización de productos y servicios para hacerlos más eficientes y confiables. Haber hecho uso de este tipo de herramientas ha supuesto grandes cambios en el entorno social donde se utilizan, esto se debe a la gran variedad de herramientas que proporciona para la mejora de las producciones, así como de los servicios, por lo que ha sido uno de los avances más importantes para ayudar al desarrollo económico de la sociedad, así como la satisfacción de sus necesidades a través de la tecnología.

Los procesos judiciales son uno de los rubros importantes para el desarrollo de del derecho y de las personas al tener un control sobre sus procesos jurídicos, regulando algún conflicto en que él se encuentren, a través de diversas herramientas implementadas para brindar servicios de medición, cuantificación, pero sobre todo para analizar cómo solucionar de manera más adecuada cada uno de los conflictos presentados, así como tener una mayor rapidez en su resolución, para proporcionar un

informe de la misma, y con esto conocer el movimiento realizado dentro de dicho proceso, además de verificar que todo esté de acuerdo con la ley. Los asuntos relacionados con la justicia representan una parte fundamental para el correcto desarrollo social, y este es un derecho al que toda persona debe tener acceso, ya en que ella se basa una seguridad razonable, para la adecuada convivencia de los individuos que integran una sociedad, para que tengan un progresos seguro, en el que encuentren una mejor calidad de vida, cumpliendo con todas sus obligaciones, así como de tener un mejor desarrollo dentro de las entidades donde se llevan a cabo. la tecnología tiene procesos donde cada uno de ellos, tiene diversos objetivos, con la finalidad de desarrollar mayores capacidades dentro de los individuos y reduciendo el tiempo de los procesos o actividades realizados, se utilizan a través de diversos métodos para analizar la situación jurídica de empresas o individuos revisando las diversas evidencias presentadas ante un juez o jurado,, así como las operaciones realizadas dentro por los involucrados en caso de que así se requiera, para proporcionar un informe detallado, que pueda afectar positiva o negativamente en la resolución del conflicto a través de la gestión adecuada de la información, para llegar a una solución adecuada conforme a la ley.

Este artículo describirá desde el tema tecnológico cómo se ha desarrollado los procesos judiciales, convirtiéndose en una ayuda importante para la realización su realización, debido a la gran cantidad de herramientas tecnológicas que brindan mayor comodidad para poder hacer dichos procesos, con lo cual se busca una comprensión razonable de cómo la tecnología ayuda a brindar un mayor análisis de las partes involucradas y con esto verificar las diversas situaciones de dicho conflicto, para una resolución adecuada.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo, mostrara el impacto que tienen las nuevas tecnologías, dentro de la sociedad esto desde un enfoque desde un proceso judicial, por lo cual se tiene como objetivo el describir, como la aplicación de las nuevas tecnologías (Tic´s), generan un impacto en los procesos judiciales y que con su ayuda mejoran en diversos aspectos.

3. METODOLOGÍA

Se aplicó una metodología documental que se llevó a cabo a través de diversos datos recogidos de diversos autores, para un desarrollo de investigación basado en diversas fuentes bibliográficas, para poder concluir con esto, demostrando, así como las TIC en el tema contable ayuda en gran parte a mejorar los procesos contables. En este sentido de acuerdo

> Se describe que este método de investigación documental no profundiza en un análisis semiótico o lingüístico, como se busca en el análisis de contenidos. Más bien, el estudio tiene como objetivo obtener significado, comprender y desarrollar conocimiento empírico, establecer relaciones, reconstruir eventos o situaciones e identificar ciertas prácticas. (Figueroa, 2020, pág. 9).

Así como se aplicó un enfoque cualitativo para interpretar la información a través de su propia perspectiva, con la ayuda de diversos autores para apoyar las bases de este trabajo.

> La investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su entorno y en relación con los aspectos que les rodean. Se suele elegir cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas que serán investigados, sobre los acontecimientos que les rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, sabiendo de esta manera cómo perciben subjetivamente su realidad. (Guerrero, 2016, pág.3).

4. RESULTADOS

La tecnología es un proceso en el que a través de sus herramientas mejora el proceso de alguna actividad y lo hace eficiente, la implementación de la misma ha provocado grandes cambios dentro de las actividades sociales, estas que son llevadas a cabo por las personas, tal es el caso de los procesos judiciales, con los que se registra el conflicto entro 2 o más partes ante una autoridad jurídica. El presente estudio describió que estos procesos sirven para agilizar la resolución por parte de un juez o jurado, gracias a la implementación de herramientas tecnológicas, donde su aplicación mejora la fluidez de la información, con la cual se puede llegar a tener una decisión optima y en un menor tiempo, la que se encuentra a través de la de los tics. Se ha demostrado que las tics son de gran utilidad, siendo eficientes a través de su aplicación y de las diversas

herramientas creadas que facilitan la realización de procesos y actividades.

Y es aquí donde se debe recalcar, que los procesos judiciales están regulados por leyes que regulan el proceso de dicho acto, para que se cumpla correctamente con las leyes en términos jurídicos, siguiendo una serie de pasos para poder llegar a una resolución de conflictos por medio de una demanda, la cual puede tener un plazo corto o prolongado, esto dependiendo del avance del procesos judicial, y es aquí donde las tic´s brindan un gran apoyo, gracias a la facilitación de la información de la partes involucradas, brindando de una manera más efectiva diversos datos presentados durante el proceso judicial, así como el resguardo de los mismo por medio de la red, teniendo diversos respaldos, para evitar cualquier eventualidad, que afecte el progresos en la resolución del conflicto, es por ello que aplicar las tics en los procesos judiciales brinda una mayor eficacia y eficiencia en su realización así como la agilización del proceso, para una resolución optima y justa en cumplimiento de las leyes.

4.1. LAS TIC Y SU DESARROLLO EN LA SOCIEDAD

La tecnología revolucionó la forma de hacer las cosas en la sociedad impactando desde la vida cotidiana hasta el sector empresarial, que al implementar herramientas con la ayuda del mismo, sus actividades se realizaban de manera más sencilla, reduciendo los tiempos pero sobre todo haciendo menos esfuerzo para realizarlas, el tema de la tecnología en la sociedad al principio era algo que se veía como cualquier cosa sin importancia, pero no se esperaba que esto generara una gran evolución en el desarrollo humano, ya que a través de su implementación nacieron herramientas que facilitaron la acción diaria tanto de la sociedad como de las empresas, siendo así una nueva revolución con la implementación de sistemas que llevaran a cabo tanto procesos de producción como servicios de una manera más rápida y eficiente pero sobre todo en menos tiempo, generando grandes beneficios para quienes lo implementaron y así poder satisfacer adecuadamente a todos los que necesita la población.

Márquez et. al. (2013). Menciona que el tema de la tecnología ha cobrado gran importancia dentro de la sociedad, con la ayuda de los diversos elementos que hacen uso de ella, para un mejor desarrollo dentro de

los procesos productivos y de servicios, con los que las personas queden satisfechas, para su propio bienestar, estas herramientas tecnológicas sirven para mitigar los riesgos dentro de los procesos así como mejorar su eficiencia al aumentar su confiabilidad para la mejora de la entidad productora y de servicios.

> Según este Paguay (2020, pág. 23). Menciona que las TIC apoyan procesos para mejorar la productividad y la competitividad. Contribuyen a fortalecer la capacidad emprendedora y el posicionamiento del producto o servicio en el mercado, además de reducir costos y aumentar la eficiencia en el uso de los recursos.

Con el uso de las TIC, se ha producido un gran cambio en los procesos tanto de servicios como de productos, siendo estos los más beneficiados por el uso de herramientas tecnológicas para realizar sus tareas en menos tiempo, con mayor eficiencia, pero sobre todo con menos recursos, por lo que los tics han revolucionado los diversos sectores dentro de la sociedad, haciéndolos crecer y evolucionar para una mejor calidad de ambos productos, servicios, así como su propia vida. "La tecnología permite que los vínculos trasciendan las limitaciones geográficas y permite la interacción multilateral entre los miembros de la red. Sin embargo, la cuestión va más allá del factor tecnológico". (Vasconcelos, 2016, pág. 51).

> Como señalan Hernández & Pierre (2017, pág.46). La revolución tecnológica de nuestros tiempos ha contribuido a que culturas y sociedades tengan que llevar a cabo transformaciones en lo económico, social y político, debido a que las "tecnologías de la información y comunicación (TICs)" se han convertido en parte integral de la vida cotidiana.

Con la ayuda de la tecnología, se ha facilitado en gran magnitud la realización de diversas actividades, los procesos han tenido grandes cambios al llevarse a cabo en menos tiempo, además la eficiencia que ofrecen los diversos sistemas implementados para tareas específicas hace obsoletos los sistemas anteriores, cabe destacar que la tecnología evoluciona con el paso del tiempo brindando mayor ayuda y comodidades para el bienestar de todos.

4.2. PROCESOS JUDICIALES

El derecho es un conjunto de normas que ayudan a regir en una sociedad, manteniendo un orden, de la manera en que deben comportarse, esto con la finalidad, de tener una convivencia social adecuada, brindando así mismo seguridad y libertad al igual que la justicia, que es a lo que toda persona debe tener.

a continuación, se menciona que el objetivo que tiene el derecho es:

> Preservar la existencia de la sociedad, y procurar la consecución de sus fines de seguridad, justicia, bien común y creación y supervivencia del Estado, al proporcionar las normas para su organización, para regular la conducta de las personas, para aplicar sanciones en caso de incumplimiento y para resolver conflictos entre ellas, o entre las personas y el Estado. (Travis, 2015, pág. 8).

Aquí es donde parten, diversas ramas del derecho en donde cada una de ellas, esta creadas con un fin en específico, el cual es salvaguardar y proteger la vida de cada individuo dentro de la sociedad, así como cuidar de sus derechos, siendo estos aplicados conforme a las normas y leyes establecidas.

El derecho busca proteger a la sociedad por medio de las leyes y normas establecidas por la misma, esto con la finalidad de impartir justicia, que brinde un mejor entorno social y proteja el derecho de las personas.

Caso (2017, pág. 202) "La justicia del procedimiento en el proceso judicial se garantiza a través del debido proceso. El debido proceso es, qué duda cabe, el concepto de regulación procedimental más conocido, propagado y extendido de todos".

Entre una de las ramas del derecho se encuentra lo que hoy se conoce como derecho procesal en el cual como menciona Lorca (2003). "surge regulando jurídicamente el ejercicio de la función jurisdiccional y, desde esa perspectiva, se sitúa, no como un mero instrumento jurisdiccional atemporal, acrítico y mecanicista sino, ante todo, como un sistema de garantía" (pág. 532)

Esta disciplina es la encargada del registro y procesos de estos procesos legales tanto de las empresas como de los particulares, manteniendo un control oportuno sobre los diversos litigios existentes, así como velando

por el debido cumplimiento de las leyes y reglamentos, aplicados para regular la acción social. Por lo tanto, tener un control eficiente sobre el registro de estos procesos ayuda al desarrollo de las personas dentro de la sociedad. Donde por medio de diversas teorías en donde:

Una estas teorías expuestas pueden estar dispuesta a maximizar el ámbito de aplicación de la tecnología en los procesos judiciales, porque es un elemento esencial para garantizar una mayor seguridad jurídica en la resolución de conflictos. Mediante esta noción, la prueba adquiere una mayor calidad epistémica toda vez que se concibe como un instrumento que permite alcanzar la verdad de los acontecimientos del pasado. (Coloma et. al. 2021, pág. 122)

Contar con un proceso confiable ayuda a tener mayor tranquilidad sobre los hechos que pueden a llegar suceder en la resolución del conflicto, que se está llevando a cabo entre los involucrados, por lo que los procesos judiciales son de suma importancia para mejorar la situación social, entorno a la aplicación de la justicia.

Pérez (2017, pág. 20). El uso de la tecnología para la realización de dicho proceso es parte fundamental en la evolución de la sociedad, en donde se han tenido que adaptar a los diversos cambios propuestos por los tics, y no quedarse en el pasado con sistemas que ralenticen los procesos y hagan que la resolución de conflictos se ha mas tardado.

Estos procesos llevados a cabo en el proceso judicial ayudan a tener un mejor registro y control de la situación financiera en las empresas, gracias a ellos se expresa en detalle la situación económica en la que se encuentra la entidad y con lo que se puede dar un informe detallado a los administradores de cómo se encuentra económicamente.

El uso tecnológico de herramientas, en un sistema de precedentes, puede generar más seguridad, coherencia e igualdad además de desestimular el litigio contrario a los precedentes y a la jurisprudencia consolidada. Puede automáticamente llevar a la aplicación de otras normas que favorecen al litigio conforme a los precedentes (Cabral, 2019, pág. 114)

Estos procesos han conseguido desarrollar herramientas, con las que se conoce la integridad de cada proceso realizado, esto para facilitar la tarea

de las autoridades jurídicas en la resolución de conflictos, donde una de ellas es la gestión de la información, pero sobre todo proporcionar facilidad y accesibilidad a las mismas mediante por medio de diversos mecanismos, en los que podemos llevar a cabo dicha actividad, vista desde otra perspectiva.

Los procesos judiciales son de gran ayuda para diversificar eficientemente las etapas existentes en el derecho procesal, ya que se debe seguir un registro de los casos expuestos del ámbito judicial, para reflejar la eficiencia que tiene el derecho al momento de aplicar las leyes y normativas para brindar ayuda en la toma de decisiones y en la aplicación de la justicia.

4.3. PROCESOS JUDICIALES A TRAVÉS DE LAS TIC

Los procesos son acciones con las que se tiene la tarea de llevar a cabo alguna actividad para lograr un objetivo o fin ya establecido. En el término contable estos ayudan al desarrollo de la información obtenida de una entidad económica donde se integran sus ingresos y gastos los cuales son utilizados por el contador para realizar los estados financieros para verificar el estado económico en el que se encuentra la entidad, así como para conocer las obligaciones que se encuentran en el entorno fiscal.

El uso de las nuevas tecnologías ha provocado cambios en la concepción del uso del tiempo y el espacio y ha obligado a redefinir, incluso, el concepto de realidad desde la posibilidad de construir realidades virtuales. Es por ello que la implementación de herramientas de este tipo genera muchas confianzas, debido a la gran confiabilidad del lugar donde se aplican, pero, sobre todo, por el tiempo en el que se realiza cualquier proceso, ya sea productividad o servicio.

> A través de su análisis, nos cuenta cómo la información es cada vez más importante para la organización de los mecanismos de producción y consumo. Además, aumenta la comercialización de bienes, como productos financieros o música en línea, que consisten solo en información y no tienen contenido material. En este contexto, quienes hablan de "sociedad de la información" tienden a centrarse en los cambios que la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) producen en las actividades básicas de producción y consumo, tanto de bienes como de servicios, de productos materiales e intangibles. (de Querol,2013, pág. 17).

El tema de los tics dentro del derecho ha generado gran polémica ya que su implementación es necesaria para seguir desarrollándose, ya que, al no hacerlo, sus procesos pueden quedar obsoletos y, por tanto, su productividad tendrá una disminución que sería aprovechada para poder evadir leyes y normativas vigentes, las cuales son las que rigen en la sociedad para un entorno adecuado. En los procesos judiciales, se han tenido grandes cambios desde la llegada de los tics, como mantener todos los registros judiciales de manera digital a través de un servicio de almacenamiento, en el que cada uno de ellos es capturado en la desde una computadora o herramienta tecnológica para mantenerlos protegidos y almacenados, facilitando así el almacenamiento de datos sin tener que guardar toda la papelería durante años, ahora se hace a través de la nube este es un sitio de almacenamiento en el que gran parte de la sociedad tiene su información respaldada. Así es como la aplicación de la justicia tiene grandes cambios dentro de la sociedad volviéndose esta de una manera digitalizada o electrónica, respecto a esto se hace referencia que:

la justicia electrónica en México y América Latina es una oportunidad tecnológica para consolidarla eficacia y eficiencia en los procesos judiciales, para estrechar un vínculo permanente del Estado con los ciudadanos, asimismo, para fomentar la participación ciudadana en los procesos judiciales y transparenta la información pública como arma contra la corrupción. (Ruiz, 2018, pág. 119).

El mantener los procesos por medio de las tic´s, brinda una mayor seguridad, de que estos serán aplicados de manera adecuada, cumpliendo con las leyes establecidas, para la resolución de los conflictos de una manera adecuada y justa, donde resalta la buena aplicación de la ley con la implementación de herramientas tecnológicas para la aplicación correcta de la justicia. Un ejemplo de ello se puede mostrar en las empresas, donde:

en principio, un menor tiempo en la resolución judicial de las disputas resultaría en un mayor crecimiento de las entidades donde las empresas se localizan; esto debido a que los procesos judiciales tienen costos, potencialmente importantes para las empresas, lo que repercute sobre el crecimiento de las mismas (Chávez et. al. 2017, pág. 79).

La mejora de los procesos judiciales por medio de las tics, proporcionan un mayor alcance, sobre la información manejada en el caso judicial disputado, esto con la finalidad de poder llegar a una toma de decisiones, más rápida pero brindando una mayor seguridad, de que todos los datos recabados son de fuentes fidedignas al igual que oficiales, esto gracias a las diversas herramientas de seguridad y verificación existentes hoy en día, que permiten tener un mayor alcance a diversos tipos de información con los cuales, se corrobora que estos tipos de procesos, se realicen de manera correcta, en cumplimiento de la ley y la aplicación de la justicia.

Este nuevo contexto exige a los operadores de justicia, a los partícipes del proceso y a quienes diseñan las políticas y acciones judiciales encarar los problemas y la operatividad de la justicia con una nueva visión, con un nuevo enfoque, con una nueva actitud, que desechen las prácticas y procedimientos tradicionales. (Salas, 2019, pág. 23)

La adaptación que se debe tener a las tics, conlleva una serie de cambio en la realización de los procesos, cambiando la manera tradicional en la que se llevan a cabo, generando un impacto positivo en la resolución de los conflictos, ayudando a que los sistemas judiciales tengan una mejor ayuda, para una toma de decisión adecuada, que cumplan correctamente con las leyes y normas establecidas y que rigen a todo individuo, dentro de la sociedad, para su correcta convivencia con su entorno.

5. DISCUSIÓN

Para Perea (2017, pág. 65) "La garantía del derecho a la esfera privada es uno de los grandes desafíos de los ordenamientos jurídicos en la actualidad y, por ende, también de nuestro proceso penal".

Los procesos, sirven para poder realizar diversas actividades, esto con la finalidad de obtener resultados, para poder ayudar al desarrollo de organizaciones, así como de diversas actividades, en diversos ámbitos, prueba de ello es en el derecho, siendo específicamente en el proceso judicial, este se conforma por diversos trámites o actos, que son presentados ante un autoridad, de carácter judicial, cuya finalidad es la de resolver ciertos conflictos, conforme a lo estipulado en las leyes vigente, lo cual conlleva a destacar que son de gran importancia, para la correcta

aplicación de la justicia; la evolución de la sociedad, ha proporcionado una gran serie de cambios, en donde uno de ellos ha sido la implementación de la tecnología en diversas actividades, la cual ha proporcionado diversas herramientas, con las que se han mejorado diversos procesos, agilizándolos así como tener una mejor obtención de resultados, en un menor tiempo, es por ello que la aplicación de estas nuevas tecnologías, proponen una nueva manera de ver y realizar los procesos, volviéndolos más agiles y brindando una mayor seguridad sobre ellos, la existencias de procesos judiciales ayuda a tener un control adecuado en la aplicación de leyes dentro

6. CONCLUSIONES

La tecnología es un proceso en el que se busca construir, diseñar e implementar nuevas herramientas que sean útiles para la sociedad, pero sobre todo que faciliten la realización de actividades y procesos, para tener una mejora en diversos rubros a través de su implementación. el desarrollo de la tecnología es uno de los mayores avances que tiene la sociedad para un crecimiento eficiente y posiblemente donde demuestra cómo la tecnología ayuda a llevar a cabo la mejoría de los procesos. Donde la justicia y la tecnología son parte esencial del desarrollo de las personas dentro de la sociedad, ya que la primera nos ayuda a preservar los valores y principios instaurados por los propios individuos que rigen y ayudan a tener un control eficiente sobre la sociedad, mientras que la segunda nos proporciona las herramientas y los conocimientos adecuados para poder implementarla. Las tecnologías demuestran la gran importancia de implementarlas para un mejor desarrollo, lo que se ve en este trabajo demuestra la importancia que las tics han adquirido en torno a la sociedad, pero especialmente en términos de la aplicación de procesos judiciales, ya que han surgido una gran variedad de herramientas donde facilitan el desempeño de sus tareas.

En conclusión, se determinó con la ayuda de los diversos autores citados que las TICS, junto a los procesos judiciales han ido evolucionando, constantemente para dar mejores herramientas en el proceso para que estas se lleven a cabo de manera efectiva, tal es el caso de la aplicación

de la justicia, donde los procesos judiciales buscan la manera de resolver el conflictos entre dos o más partes, cumpliendo con las leyes y normas establecidas, y que con la ayuda de las TICs han desarrollado grandes cambios en beneficio de la sociedad, para tener mayor eficiencia, sobre todo para facilitar la realización de estos procesos, regidos en el derecho procesal y así determinar la información correspondiente de manera efectiva, dando así informes detallados de la situación de los implicados y de la resolución de sus conflictos.

8. REFERENCIAS

Chávez, J. C., Fonseca, F. J., & Gómez-Zaldívar, M. (2017). Reso-luciones de disputas comerciales y desempeño económico regional en México. Ensayos. Revista de economía, 36(1), 79-93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84022017000100079

Coloma Correa, R., Agüero San Juan, C., & Lira Rodríguez, R. (2021). Tecnología para decidir hechos en procesos judiciales. Revista chilena de derecho y tecnología, 10(1), 111-143. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-25842021000100111&script=sci_arttext&tlng=en

de Querol, R. R. (2013). La sociedad de la información. Barcelona, Spain: Editorial UOC. https://elibro.net/es/ereader/ieu/56441?page=18.

Figueroa, D. M. R. (2020). El método de investigación documental. Los Métodos De Investigación Para La Elaboración De Las Tesis De Maestría En Educación. (1 a ed.) https://www.researchgate.net/profile/Diana-Revilla-Figueroa/publication/343426365_LIBRO_LOS_METODOS_DE_INVESTIGACION_-_MAESTRIA_2020/links/5f29733da6fdcccc43a8e56a/LIBRO-LOS-METODOS-DE-INVESTIGACION-MAESTRIA-2020.pdf#page=7

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. INNOVA Research Journal. 1(2), 1-9. https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3645

Hernández, A. O. D. L., Ardines, S., & Pierre, A. (2017). Sociedad de la información y el conocimiento. Centros: Revista Científica Universitaria, 6(2), 43-57. https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/view/6

Lorca Navarrete, A. M. (2003). El derecho procesal como sistema de garantías. Bole-tín Mexicano de derecho comparado, 36(107), 531-557. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt

Márquez, S. E. L., Reyes, Y. D. R. N., & Capote, E. M. S. (2013). La tecnología en la formación contable: un paso hacia el futuro. Revista de ciencias sociales, 19(2), 390-401. http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=4385184

Paguay, A. V. B. (2020). Influencia de las Tecnologías de Información en los procesos contables de las organizaciones. Revista de Investigación Sigma, 7(01), 22-28. https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/Sigma/article/view/1845

Perea, I. L. B. (2017). Nuevas tecnologías aplicadas a la investiga-ción penal: el registro de equipos informáticos. IDP. Revista de In-ternet, Derecho y Política, (24), 64-76. https://www.redalyc.org/pdf/788/78850913006.pdf

Pérez-Luño Robledo, E. C. (2017). El procedimiento de Habeas Data: El derecho procesal ante las nuevas tecnologías. Dykinson. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cpwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=derecho+procesal+y+la+tecnolog%C3%ADas&ots=hb55_A3r-9&sig=NXvrUSGUj5Cyay5eeDFMYNUBeOI#v=onepage&q=derecho%20procesal%20y%20la%20tecnolog%C3%ADas&f=false

Ruiz, A. D. L. Á. R. (2018). La justicia electrónica en México: Visión comparada con América Latina. Perfiles de las Ciencias Sociales, 5(10). https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/view/2171

Salas Ferro, P. (2019). El proceso judicial electrónico en el Perú. Revista de Investigación de la Academia de la Magistratura. (1) 1. 15-43. http://repositorio.amag.edu.pe/handle/123456789/1081

Travis Arias Purón, R. (2015). Derecho 1. México D.F, Mexico: Grupo Editorial Pa-tria. https://elibro.net/es/ereader/ieu/39483?page=19.

Vasconcelos Santillán, J. (2016). Tecnologías de la información (2a. ed.). Méxi-co, Mexico: Grupo Editorial Patria. https://elibro.net/es/ereader/ieu/40411?page=62.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL A TRAVÉS DEL CINE

SONIA CANO FERNÁNDEZ
Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia de 1999 inició un proceso de reestructuración del sistema universitario europeo para intentar lograr la uniformidad de la educación universitaria en todos los países de la Unión Europa. Desde entonces, las instituciones europeas buscan compatibilizar, con distintas medidas desarrolladas en diferentes ámbitos, los sistemas universitarios vigentes en los Estados de Europa.

El conocido Espacio Europeo de Educación Superior[185] intenta, entre otros, y a lo que a este trabajo interesa, un cambio en las metodologías docentes utilizadas hasta ese momento, y enfocarlas, ahora sí, en el aprendizaje basado en competencias.

Ahora se busca que el alumno sea el principal protagonista de su aprendizaje. Hasta ese momento indicado, el principal método de enseñanza utilizado por la gran mayoría de profesores universitarios en España era la clase magistral. A través de esta metodología, el profesor transmite oralmente sus conocimientos a los alumnos, adoptando éstos un papel pasivo en su aprendizaje. Únicamente deben tomar apuntes, que deben ampliar posteriormente con un manual sobre la materia, y memorizarlos, para así poder desarrollar las cuestiones planteadas en el examen. En la mayoría de ocasiones, a través de esta vía utilizada para la transmisión de conocimientos, el enfoque que se adopta es teórico, olvidando por

[185] Actualmente el Espacio Europeo de Educación Superior, además, de los 27 Estados de la Unión Europea, está integrado por 49 Estados, incluyendo, por ejemplo, estados como Rusia y Turquía.

completo la práctica inherente a cualquier enseñanza y saber. Al ser el maestro el que transmite unos conocimientos, el alumno no interviene en los mismos. Como máximo, podrá plantear sus dudas. Pero la actitud del alumno, como se ha indicado, es totalmente pasiva.

Lo anterior crea un déficit en el estudiante, ya que la vertiente práctica del conocimiento queda totalmente olvidada. De nada sirve, en el ámbito del derecho, conocer y memorizar la ley, si, posteriormente, el alumno no sabe cómo aplicarla.

En lo que a la rama del Derecho Procesal concierne, debe destacarse que ésta es eminentemente práctica. El Derecho Procesal es una ciencia jurídica que estudia los procesos judiciales. Es por ello que, necesariamente, cualquier alumno que conozca la ley, debe también saber cómo aplicarla y, por tanto, conocer cómo debe actuar en cada momento del proceso.

La instauración de nuevas metodologías docentes ha ayudado a que el alumno, además de conocer la vertiente teórica y, por tanto, la ley, pueda poner en práctica dichos conocimientos adquiridos.

En todo caso, a lo que a este trabajo interesa, es destacar el aprendizaje que puede llevarse a cabo del Derecho Procesal a través de nuevas metodologías docentes, que sitúan al alumno como el principal protagonista de su aprendizaje. El estudiante adopta un papel activo en la adquisición de unos conocimientos. El profesor únicamente realiza tareas de apoyo del trabajo autónomo que debe llevar a cabo el alumno y, por tanto, adopta una actitud pasiva.

La actividad que se va a desarrollar en el presente trabajo consiste, entre otros, en la visualización de una película para poder adquirir unos conocimientos y, por tanto, aprender un epígrafe del programa de la asignatura o bien un tema entero del mismo. Existen muchísimas películas que resuelven conflictos a través del Derecho Procesal, y éstas son las que interesan.

El cine interesa a los alumnos y es por ello que opté por esta metodología para la enseñanza del Derecho Procesal. Actualmente, los estudiantes están continuamente en contacto con contenidos visuales. Son una

generación marcada por las pantallas, a la vista de que, actualmente, toda gira en torno a éstas. Por ello, pensé que podía ser una buena manera de que ellos adquiriesen unos conocimientos relevantes y, además, estuviesen más motivados en su aprendizaje.

Depende de la película escogida pueden abarcarse más o menos conocimientos del temario de la asignatura a desarrollar durante el curso. Incluso, puede elegirse una película multidisplinar, para, de este modo, poder abarcar más materias de conocimiento. En todo caso, la película vendrá siempre determinada por los conocimientos que se quiera que el alumno interiorice.

La metodología indicada, y que va a ser desarrollada a continuación, ha sido implementada en dos asignaturas que he impartido a lo largo de mi carrera docente como profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Las asignaturas son Derecho Procesal Penal, que se imparte en el tercer curso del Grado de Derecho, y la asignatura de Enjuiciamiento Criminal, del tercer curso del Grado de Criminología. Ambas tienen en común que tratan sobre los procesos penales, por lo que, consideré apropiado que mis alumnos visualizaran películas para la adquisición de los conocimientos de la rama procesal penal.

Sin embargo, debe destacarse que la visualización de películas como método de aprendizaje puede desarrollarse en cualquier otra asignatura que verse sobre Derecho Procesal. La cuestión es siempre buscar la película que se adecúe a la materia que se quiera enseñar. Como se ha indicado, dicha rama del derecho está presente en muchas películas, por lo que es cuestión de buscar la adecuada a la materia que se pretende desarrollar. De hecho, este curso 2022-2023 voy a impartir la asignatura de Derecho Procesal Civil, y la idea es implementar la metodología que vengo exponiendo y que, a continuación, pasaré a explicar con más detalle, en esta asignatura también.

La visualización de una película motiva al alumnado a llevar a cabo una actividad en la que adquirirá unos conocimientos por él mismo. El docente únicamente hará de guía del alumno a través de la preparación de unas cuestiones que llevarán al estudiante al desarrollo de la materia que debe aprender. A todo ello nos referiremos a continuación.

2. OBJETIVOS

La visualización de películas como metodología de aprendizaje pretende obtener distintos objetivos. El objetivo fundamental es el conocimiento de una materia concreta vinculada al Derecho Procesal. Como se verá, la actividad consta, además de la visualización de la película, del desarrollo de unas cuestiones por parte del alumno y de la exposición y corrección de las cuestiones en clase. Es por ello por lo que, además del aprendizaje de dichos conocimientos vinculados al programa de la asignatura, las actividades mencionadas ayudan también a lograr otros objetivos, como son la mejora de la expresión escrita y oral del alumno. Si, además, la actividad se realiza en grupo, el alumno también deberá aprender a trabajar en grupo.

Cabe destacar también, que, con la realización de la actividad, se obtiene un objetivo, fundamental en los tiempos que estamos viviendo, como es motivar al alumno a aprender. No hay que olvidar que venimos de una pandemia, y el alumno ha llegado bastante desmotivado a la universidad tras dos años de enseñanza universitaria *on line*. Posteriormente me referiré a ello detenidamente.

A continuación, van a ser desarrollados todos los objetivos indicados.

2.1. Adquisición de conocimientos del temario de la asignatura

Como de forma acertada señala Ruiz (2010), "*no cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales"* (p. 3). Así pues, no cabe duda de que lo que el estudiante visualice, probablemente lo recuerde con más facilidad. La ventaja principal de observar algo es que directamente se puede ver la aplicación práctica. Y, en el Derecho Procesal, que, como se ha indicado es eminentemente práctico, la visualización práctica del conocimiento ayuda a que el alumno, no sólo adquiera los conocimientos, sino que, además, los recuerde con más facilidad. La ley es muy importante, pero conocer cómo se aplica, es más necesario.

La pandemia no nos ha dejado pisar los juzgados y para un procesalista es fundamental poder observar cómo se llevan a cabo los distintos procesos judiciales, sean civiles o penales.

La visualización de una película evidentemente no sustituye la presencia del alumno en los tribunales. Ni mucho menos. Sin embargo, ayuda a que el alumno pueda ver cómo se desarrollan los procesos y pueda apreciar actitudes y demás cuestiones imposibles de visualizar si no es observando la práctica.

Es cierto que la transmisión de conocimientos a través de una clase magistral ayuda al alumno a conocer la normativa, pero es importante, como se ha insistido, el conocimiento de la vertiente práctica del Derecho Procesal y, por tanto, su aplicación.

En todo caso, como se ha señalado, en la visualización, la película ayuda y motiva, pero no es todo. Para poder adquirir los conocimientos pretendidos, es necesario completar dicha visualización a través de un trabajo posterior y que realiza el alumno de forma autónoma o en grupo, según se enfoque la actividad. Cuando se exponga la metodología, me referiré a ello.

En todo caso, ahora nos interesa remarcar que la visualización de la película requiere de la resolución por parte del estudiante de una serie de cuestiones para centrar la materia objeto de estudio. Dichas cuestiones, como se indicará, se le entregan al alumno previamente a la visualización de esta. De este modo, cuando la visualiza, ya sabe en qué debe centrarse y, por tanto, qué materia va a tener que ir identificando cuando observe la película.

Las cuestiones deben ser contestadas con la ayuda de manuales, monografías, jurisprudencia y textos legales. Lo anterior es fundamental para el desarrollo de las cuestiones y poder adquirir unos conocimientos sólidos y de forma amplia sobre los puntos planteados. La película es la excusa para aproximar al alumno al estudio de los materiales apropiados.

Si como se ha indicado en la Introducción, la película abarca diversas materias, el alumno podrá adquirir conocimientos en distintas ramas del derecho. Se trata de una actividad multidisciplinar. En todo caso, al tratarse mi docencia sobre el Derecho Procesal, las películas buscadas siempre van vinculadas a dicha rama del Derecho.

Lo anterior no obsta a que el alumno deba conocer el derecho material, o bien, se vea obligado a investigar sobre el mismo. No hay que olvidar

que muchas materias procesales van vinculadas al derecho material. Ello obliga al alumno a tener que identificar determinadas cuestiones materiales previas para poder llevar a cabo el desarrollo de las preguntas procesales planteadas.

2.2. Mejora de la expresión escrita

Como se ha indicado, el alumno debe desarrollar unas cuestiones por escrito, ya que las mismas deben ser entregadas por el campus virtual para la posterior corrección por el profesor. Es por ello que, mediante su elaboración, el alumno mejora su expresión escrita.

Para poder desarrollar las cuestiones, necesariamente, el alumno debe acudir a la lectura de textos legales, manuales, monografías y, en algunas ocasiones, a jurisprudencia. Así pues, todo ayuda a la mejora de la expresión escrita del estudiante.

2.3. Mejora de la expresión oral

Como posteriormente se desarrollará, una vez el alumno ha contestado las cuestiones planteadas, todas ellas serán corregidas en clase. Debe dedicarse una clase a la corrección de estas. Así pues, el alumno debe participar en clase respondiendo las cuestiones. Es conveniente valorar positivamente de cara a la nota final de la asignatura dicha participación en clase. Así, el alumno está más motivación para participar.

Debe destacarse que, como consecuencia de la pandemia y del confinamiento sufrido por el covid-19, los alumnos no participan como anteriormente lo hacían. Es una generación marcada por dos años de docencia *on line*, como ya se ha afirmado anteriormente. Ello conlleva que les cueste mucho participar en clase. Valorar la participación de los alumnos en la clase de corrección de las cuestiones, los motiva considerablemente.

En todo caso, no vale cualquier participación. Sólo aquella que ha ido precedida de una preparación, aporta conocimientos y es provechosa. El alumno debe demostrar con la intervención que ha adquirido los conocimientos pretendidos o que, por lo menos, los ha trabajado previamente.

En todo caso, se tenga o no en cuenta la participación para la nota final, ésta le ayuda en la mejora de su expresión oral.

Lo indicado anteriormente es válido si la actividad se lleva a cabo de forma autónoma. En cambio, si la actividad se desarrolla por grupos, y, estos deben posteriormente llevar cabo una exposición de la materia en clase, necesariamente el docente debe llevar a cabo alguna tutoría para poder guiar dicha exposición y poder analizar que la misma se lleva a cabo adecuadamente. Además, la tutoría permite poder ver qué alumnos del grupo han trabajado y qué alumnos no lo han hecho suficientemente, o incluso, cuáles no han hecho nada. No hay que olvidar que la actividad en grupo a veces tapa quién no ha trabajado. Es por ello, que, si el desarrollo de la actividad computa para la nota final de la asignatura, deben llevarse a cabo, necesariamente tutorías para poder analizar quién trabaja en el grupo.

El objetivo de la exposición es que el alumno pierda el miedo a hablar en público y se lance. No hay que olvidar que el futuro profesional le exige de unos buenos dotes orales. La mayoría de los alumnos van a dedicarse al ejercicio profesional de la abogacía y el aprendizaje debe desarrollarse a lo largo de los estudios universitarios.

2.4. Aprender a trabajar en equipo.

Si la actividad, como se acaba de indicar, se lleva a cabo por grupos, se requiere necesariamente el trabajo en equipo. A diferencia de lo que ocurre con las clases magistrales, en las que el alumno adquiere unos conocimientos trabajando de manera individual, aquí se busca que el estudiante aporte conocimientos al grupo. El trabajo en equipo implica compartir y coordinarse, aspectos a veces no tan sencillos. Como se ha indicado en el apartado anterior, hay miembros del equipo que no desarrollan el trabajo que deberían.

2.5. Motivar al alumnado en su aprendizaje.

Como posteriormente se indicará, la utilización de dicha metodología de aprendizaje motiva al alumno. Se sale de la clase magistral y ello es valorado de forma positiva por el alumnado. Lo motiva, ya que, entre otros, como ya se ha indicado en diversas ocasiones a lo largo del presente trabajo, él mismo es el protagonista en su propio aprendizaje adoptando una actitud activa.

Para aprender, no hay nada mejor que tener un alumno motivado. La motivación es el principal motor del aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha ido adelantando a lo largo de este trabajo, la metodología docente requiere que el alumno visualice una película que le ha proporcionado el docente, y después trabaje el tema concreto mediante el desarrollo de unas cuestiones que él mismo ha preparado. Posteriormente, se requiere también de una puesta en común en la clase para comentar la película y desarrollar el tema concreto. Si la actividad es grupal, en ese caso, los alumnos integrantes de cada grupo deberán realizar una exposición sobre el tema asignado.

Previamente a todo lo anteriormente indicado, el docente debe seleccionar la película que más se ajusta al epígrafe del programa que se pretende desarrollar. Por tanto, es fundamental saber y conocer qué epígrafes se pretenden que el alumno aprenda para poder escoger la película. Además, de entre las películas que puedan tratar el tema, es aconsejable escoger aquella que pueda fomentar el debate en clase. Es importante asimilar los conocimientos, pero también crear debate en clase.

Una vez se ha escogido la película, el profesor debe redactar las cuestiones que el alumno deberá desarrollar. Cuestiones que centrarán al alumno en la materia objeto de aprendizaje.

Además, se recomienda, una vez se ha llevado a cabo lo anterior, que el profesor dedique una clase, o parte de la misma, a exponer a los alumnos a grandes rasgos qué película deben visualizar, cuáles son los epígrafes del programa que se van a tratar, qué tema debe trabajarse y cuáles son las cuestiones a desarrollar y sobre las que van a tener que investigar.

Además, también es necesario indicar en esa clase, el plazo que tiene el estudiante para poder visualizar la película y poder trabajar el tema.

Es importante recordar a los alumnos que las cuestiones deben ser entregadas vía campus virtual. Es fundamental que el profesor pueda corregir las preguntas previamente a la clase en que van a ser corregidas. De este modo, podrá ampliar si es necesario lo debatido en clase, o bien,

tratar alguna cuestión concreta que, como consecuencia de la corrección de las cuestiones, el docente pueda observar que no ha quedado clara.

A continuación, el trabajo es autónomo y debe ser llevado a cabo por el alumno. Éste puede ser desarrollado de dos formas distintas, según se plantee la actividad como individual o grupal.

Normalmente, he planificado la actividad para que los alumnos la realicen individualmente. De esta manera, el estudiante ve la película y desarrolla las cuestiones apoyado por distintos materiales específicos sobre la materia. De este modo, no se requiere que tenga que coordinarse con otros alumnos. Por tanto, él mismo se organiza y lleva a cabo el trabajo indicado.

En cambio, si la actividad es grupal, debe planificarse la misma para que cada grupo lleve a cabo una exposición sobre la materia indicada. En todo caso, si el alumno debe trabajar en equipo, necesariamente debe coordinarse con los demás miembros del grupo y así poder llevar a cabo una brillante exposición sobre el tema a desarrollar. Todo ello siempre relacionando la materia objeto de aprendizaje con la película visualizada.

Los grupos pueden ser asignados por el docente o bien se puede dejar que sean los alumnos que escojan con quien quieren trabajar. Si el docente es quien los organiza, se pueden llevar a cabo, o bien, de forma aleatoria, o bien, atendiendo a diversos criterios, como puede ser teniendo en cuenta la aportación que puede realizar cada alumno al grupo en función de las habilidades de cada uno. En todo caso, hay que vigilar que ningún estudiante se quede sin grupo.

Pasado el plazo para la realización de la actividad, en el día fijado para la corrección, se procede a la corrección de las cuestiones planteadas.

Si la actividad ha sido organizada para realizarse en grupos, en ese caso, cada grupo llevará a cabo la exposición preparada. De este modo, cada grupo debe prepararse la exposición correspondiente al tema que debe tratar. La participación del resto de alumnos se permite una vez el grupo ha realizado su exposición. La misma se lleva a cabo a través de diversas cuestiones que pueden ser planteadas a los integrantes del grupo que ha realizado la exposición.

Para la misma pueden utilizar cualquier soporte que ayude a las explicaciones orales.

Como se ha indicado, en este caso, el grupo es quien lleva la batuta de la clase. El profesor se mantiene pasivo, salvo que considere, por alguna cuestión concreta, que deba intervenir, ya sea para guiar o redireccionar las explicaciones dadas por el grupo que expone el tema, o bien, como consecuencia de las preguntas que puedan realizar el resto de alumnos de la clase.

Se recomienda, como se ha indicado en el apartado de objetivos, que el docente lleve a cabo una tutoría con cada grupo para tratar las distintas cuestiones o dudas que puedan tener sobre la exposición, e incluso para que los estudiantes lleven a cabo una simulación de la exposición que deberán realizar en clase. De esta manera, el alumno va ensayando ante el profesor que, a su vez, puede ir corrigiendo las cuestiones que considere oportunas. Así el docente se asegura que la clase pueda llevar la dirección adecuada.

Si, por el contrario, la actividad ha sido desarrollada individualmente por los alumnos, el profesor debe ir planteando las cuestiones y los alumnos son los que deben ir respondiendo a las mismas.

Para que la clase de corrección de la actividad sea efectiva, es necesario que el profesor haya podido analizar las respuestas dadas a las cuestiones por los alumnos, y que ya han sido entregadas a través del campus virtual. De este modo, el docente podrá conocer el nivel de preparación de los alumnos sobre el tema, de dónde han sacado la información y qué información han obtenido, así como el grado de profundidad al que han llegado sobre el tema. De este modo podrá corregir a los mismos y redireccionarlos hacia la línea correcta, si es el caso.

Además, cabe tener en cuenta que es posible que los alumnos no quieran participar en la clase de corrección. La pandemia no ha ayudado y, como ya se ha indicado anteriormente, hay que buscar fuentes adicionales de motivación. Durante varios cursos han tenido docencia *on line*, y ello ha supuesto un retroceso en su participación en clase.

Como he indicado, los grupos en los que he aplicado esta metodología son de tercer curso. Ello implica que, tanto en su primer curso en la universidad, como en su segundo curso, han tenido que llevar a cabo su docencia y aprendizaje de manera virtual. Al incorporarse a las clases presenciales, no participan en ellas como deberían. Así pues, la participación se ha valorado positivamente de cara a la fijación de la nota final de la asignatura. Han tenido una motivación extra. De otro modo, el docente tiene que llevar la clase, adoptando de nuevo una actitud activa en el aprendizaje del alumno.

4. RESULTADOS

El resultado de la actividad descrita es muy satisfactorio. En primer lugar, hay que destacar que el alumnado se siente motivado cuando propones la actividad. La motivación es muy importante para la realización de cualquier actividad, ya que, ésta, influye en el trabajo que va a desarrollar el alumno. Hay que destacar que la actividad descrita se lleva a cabo en muy pocas asignaturas, por lo que, cuando se explica ésta, en la clase preparatoria, la actitud del alumno es muy distinta a la que tenía en el momento previo, en que se estaba explicando materia.

Además, cuando se ha acabado de corregir la actividad, el estudiante se siente satisfecho ya que ha podido adquirir unos conocimientos a través de un método de aprendizaje distinto al habitual. Su actitud activa lo ha llevado a la adquisición de unos conocimientos.

De hecho, ellos mismos me indican al término de la corrección que les gustaría extrapolar la actividad a otros temas del programa. La metodología les ha motivado, han aprendido y desean volver a implementarla.

Como se ha indicado, lo que han visualizado lo han aprendido y lo retienen con más facilidad. Además, el debate les permite conocer qué opinan sus compañeros y, de este modo, abrir la mente a otras opciones y maneras de ver y entender.

La actividad, además, los ha llevado a realizar tareas de investigación sobre un tema concreto.

Como docente, me siento realizada con la actividad y, especialmente, con los aprendizajes obtenidos por mis alumnos, además, de que éstos han podido desarrollar habilidades que les van a ser útiles cuando finalicen los estudios y lleven a cabo la actividad profesional de abogado.

Hay que destacar que al final de la realización de la actividad, paso una encuesta entre el alumnado que recoge la opinión de los mismos acerca de la actividad desarrollada. La totalidad de estos muestra la satisfacción por la realización, así como por los conocimientos adquiridos.

Además, en el examen final de la asignatura se plantearon cuestiones acerca de la materia tratada en la visualización de la película. Indicar que el porcentaje de aprobados ha sido muy alto.

5. DISCUSIÓN

Todos los objetivos buscados, e indicados en el apartado segundo del presente trabajo, se han obtenido de forma satisfactoria a través de la visualización de la película y de la posterior contestación de las cuestiones planteadas. Finalmente, la corrección de las mismas acaba de facilitar el aprendizaje al estudiante. El alumno adquiere los conocimientos buscados acerca de un tema del programa de la asignatura y vinculados al Derecho Procesal.

En segundo lugar, a través del desarrollo de las cuestiones planteadas, el alumno mejora su expresión escrita. En cuanto a la mejora de la expresión oral, a través de la participación del alumnado en la corrección, se potencia la mejora de ésta.

Además, en tercer lugar, al trabajar en equipo, los alumnos deben coordinarse entre sí y, por tanto, aportar al grupo conocimientos y formas de trabajar.

Esos mismos resultados coinciden, a su vez, con otros estudios realizados y utilizando el cine como método de docente de aprendizaje de materias jurídicas.

Concretamente, en primer lugar, cabe mencionar el trabajo desarrollado por varios profesores de la Universidad de Alicante, donde se afirma

que, una utilización adecuada de dicho sistema, "*puede facilitar la transmisión de los conocimientos jurídicos, especialmente en un contexto de cultura audiovisual en el que se encuentran los estudiantes, e incluso constituir una herramienta más eficaz y dinamizadora que el propio método docente jurídico tradicional*" (Arrabal, et al., 2018, p. 137).

Otro estudio llevado a cabo por distintos profesores, indica que, tras la implementación de la visualización de películas como método docente, el alumno está más motivado y participa más (Barrena, et al., 2016). Los resultados obtenidos, de la aplicación de dicha metodología, además, permiten afirmar que se favorece la capacidad del alumno en la resolución de conflictos multidisciplinares (Barrena, et al., 2016), y se permite desarrollar, entre otros, "*el pensamiento crítico*" (Barrena, et al., 2016, p. 69), así como su expresión oral y escrita (Barrena, et al., 2016).

Dichas competencias obtenidas, y acabadas de enunciar, son las mismas que se han obtenido con el desarrollo de esta actividad docente en las dos asignaturas en las que la he desarrollado.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, puede señalarse que la realización de la actividad de la visualización de una película, en la asignatura de Derecho Procesal Penal del Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología, está totalmente recomendada. Mediante las mismas, los alumnos adquieren unas competencias y habilidades propias de dichas asignaturas.

Al adoptar el alumno una actitud activa en su aprendizaje, éste se siente motivado en el trabajo que debe realizar. El docente únicamente realiza tareas de apoyo cuando el alumno lo requiere, ya sea en las tutorías, o bien, cuando se corrige la actividad, si las cuestiones no han sido enfocadas cómo debería por el alumnado. No hay que olvidar que previamente a la corrección en la clase, el docente ha mirado las respuestas dadas por los alumnos y que se encuentran en el campus virtual. Ello permite al profesor dirigir la clase hacia donde es conveniente.

El poder observar la aplicación práctica de la ley y, por tanto, los procesos judiciales, ayudan al alumno a adquirir más fácilmente unos conocimientos.

Además, se potencia la expresión oral y escrita, y se le forma para su futuro profesional. La actividad le permite adquirir unas capacidades y habilidades que le van a ayudar en su futuro laboral.

Todos los objetivos fijados en el presente trabajo se han obtenido satisfactoriamente. Las encuestas ponen de manifiesto un alto grado de satisfacción del alumnado. Además, los resultados obtenidos son similares a resultados obtenidos en otros estudios vinculados a distintas ramas del derecho.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mis agradecimientos son para mi Maestro en esta andadura, el Profesor Jordi Nieva Fenoll. Su apoyo incondicional, además de sus conocimientos, me ayudan a crecer día a día como docente.

8. REFERENCIAS

Arrabal, P., Basterra, M., Castro, D., Bonsignore, D., García, A., Gimeno, J.V., Gutiérrez, E., Rabasa, I. (2018). El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas. *Redes de investigación en docencia universitaria*, 2018, 127-137.

Barrena, J., Camelo, M.C., Dianez, J. P., Díaz, R., Fernández, M.L., Franco, N., López, M., Maeztu, I., Márquez, C., Romero, P.M. (2016). El aprendizaje desde el entretenimiento: El cine como herramienta docente. *Libro de Actas. Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*, 66-69.

Ruiz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, *2*, 1-16.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL CINE Y LAS SERIES DE TV

FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ[186]
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El cine y las series de TV constituyen un escaparate de situaciones que se dan en la vida diaria, un instrumento de denuncia contra la discriminación o la lesión a otros derechos fundamentales; inspiradas en hechos reales, unas veces, y ficticios, otras, ofrecen una amplia muestra de situaciones que precisan una respuesta desde el Derecho con carácter general, y desde el Derecho civil, en particular. Pero, el cine -y también las series- no sólo tienen la capacidad de colocar al espectador en contacto con la realidad; también tienen la capacidad de motivarle e implicarle emocionalmente. De ahí, el interés en incorporarlas a nuestra metodología docente[187]. Además, no podemos soslayar el hecho de que los estudiantes universitarios son especialmente cinéfilos y están

[186] ORCID: 0000-0002-2121-8936

[187] Martín Hernández, M. L. (2016), p. 202, se hace eco de numerosas investigaciones sobre las virtualidades y ventajas de utilizar el cine en la educación del nivel superior, incluida la de Derecho, y particularmente en la disciplina *Derecho del trabajo y de la Seguridad Social.* Bustos Betanzo, P. (2010), p. 4, sostiene que se debe incluir el Cine como medio didáctico en los establecimientos educacionales por tres razones: 1) "el mundo de las imágenes forma parte indisoluble de la vida del alumnado y el docente puede otorgarle el cariz pedagógico"; 2) "el mundo de las imágenes acerca al alumnado a diferentes temas que forman parte de la estructura de saberes propia del currículum escolar"; y 3) "el mundo de las imágenes inserta al alumnado en una dimensión crítica, creativa y reflexiva del aprendizaje". A ello añade que las herramientas visuales y tecnológicas "facilitan la comprensión de los contenidos didácticos y generan estímulos, sugerencias y vivencias en instancias directas de aprendizaje". Como pone de relieve Ruiz Sanz, M. (2010), p 257, "unos pocos segundos de retina pueden ser más efectivos que unas cuantas horas de complicados argumentos teóricos dedicados a explicar, por ejemplo, las miserias de la pena de muerte". Con carácter más general puede verse también Neira Bossa, L. A. (2015), pp. 25-50.

acostumbrados a manejar y convivir con los medios audiovisuales en su contexto cotidiano, por lo que la utilización de materiales cinematográficos permite reforzar su interés.

La experiencia docente a que nos referimos en este trabajo se enmarca en un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Salamanca, en el que participábamos varios profesores de Derecho: "La enseñanza del Derecho civil a través del cine y de las series de TV".

2. OBJETIVOS

El proyecto tenía dos objetivos claros: por una parte, motivar a nuestros alumnos, y, por otra, facilitar la asimilación de conceptos, la articulación de reflexiones y la construcción de valoraciones personales sobre las materias que se integran en las asignaturas implicadas en el Proyecto de innovación. Concretamente, nos proponíamos emplear el potencial comunicativo de esta técnica pedagógica para que los estudiantes adquirieran y/o mejorasen:

- La capacidad cognitiva y de indagación.
- La capacidad para enfrentarse a los conflictos
- La capacitación para el análisis y síntesis de datos y argumentos (capacidad de razonamiento y argumentación).
- Las destrezas para la relación y contextualización de los conocimientos (capacidad para extraer los elementos necesarios para resolver los conflictos planteados)
- El desarrollo del espíritu crítico y reflexivo ante la realidad social.
- La capacidad de trabajar en equipo
- La capacidad de hablar en público
- La capacidad para evaluar los resultados adquiridos por sus pares
- La capacidad de autoaprendizaje

Asimismo, pretendíamos incentivar el debate en torno a determinadas figuras que tienen una conexión trasversal con las asignaturas que se beneficiaban del proyecto y fomentar el trabajo en grupo, potenciando especialmente el aspecto relativo a la motivación de los alumnos a la hora de identificar hechos jurídicamente relevantes.

Como puede verse, no se trata de utilizar las películas y series únicamente como elemento motivador e ilustrador de contenidos sino de despertar en los alumnos una actitud activa y crítica que les ayude a interpretar los hechos narrados en la película y a relacionar las normas con la realidad en que han de aplicarse[188].

3. METODOLOGÍA

Para llevar a término nuestro proyecto, aplicamos el método del aprendizaje basado en problemas, combinando las tradicionales prácticas que los alumnos han de resolver de forma individual con prácticas grupales o individuales consistentes en la visualización de una película/serie, a partir de la cual han de identificar los hechos jurídicos relevantes y resolver el caso conforme al Derecho español, abriendo, en su caso, el correspondiente debate[189].

---

[188] En esta línea discurren las palabras de Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003), aunque no estén orientadas a las enseñanzas jurídicas: "Utilizar el cine en las aulas no se hace por simple juego, ni por entretenimiento, ni tan siquiera como un instrumento didáctico más. El cine tiene el valor en sí mismo de ser trasmisor de dramas humanos. Desde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamientos. En este artículo se presentan algunas pautas para utilizar el cine en las aulas y se fundamenta su necesidad e importancia en la función orientadora. Se incide en el valor de aprender de los otros, en la importancia del análisis de películas, en la introducción en los grandes temas que trata el cine y en su importancia en la adquisición de la sensibilidad hacia valores expresivos, cognoscitivos y creativos".

[189] El modelo se aproxima mucho al del escenario-problema planteado por Fernando Pablo, M. M. y González Bustos, M. A. (2016), p. 110. La diferencia reside en que dichos profesores plantean situaciones reales problemáticas para que el alumno sea consciente de la necesidad de adquirir información y nosotros utilizamos películas o series que pueden estar basadas en hechos reales (de ahí la conexión) o no. A partir de ahí, el alumno ha de ser consciente de que no basta con adquirir información; debe también estructurarla. No se trata simplemente de elaborar la "«respuesta correcta» a una situación de hecho que, convenientemente elaborada en

Veamos las modalidades que pueden seguirse a la hora de planificar esta actividad y los pasos a seguir:

3.1. Modalidades

3.1.1 Selección de todas las películas y diseño íntegro de las actividades por el profesorado, las cuales han de desarrollarse individualmente

En este caso, el profesor lleva toda la iniciativa: no sólo elige las películas, sino que diseña íntegramente la actividad. Los alumnos, tras elegir el filme sobre el que quieren trabajar (de entre los indicados por el profesor), deben realizar una tarea por escrito que consiste en:

- Identificar el marco normativo o los núcleos temáticos.
- Leer las referencias bibliográficas indicadas por el profesor y buscar información complementaria[190].
- Responder a las cuestiones formuladas por el profesor. Normalmente, a través de un cuestionario integrado en el espacio reservado para la asignatura en el Campus virtual[191].
- Realizar un informe con valoración personal de la película y los aspectos más controvertidos.

Dicha tarea debe ser entregada a través del Campus virtual en el plazo previamente indicado por el profesor; después, se revisa y debate en clase.

---

forma de caso práctico, se facilita al alumno". La clase magistral impartida por el profesor es el punto de partida, bien para comenzar a resolver el escenario-problema o bien para reordenar el ámbito y problemas jurídicos con que se va a trabajar.

[190] Como pone de relieve Ruiz Sanz, M. (2010), p. 262, el material debe estar cuidadosamente seleccionado para que sea de interés a la hora de interpretar y pensar la película en términos jurídicos y es conveniente que los alumnos hayan trabajado y leído el material entregado al efecto antes de la visualización de la película.

[191] Chinchón Álvarez, J. (2016), p. 74, recomienda elaborar lo que denomina "guías de visionado", esto es, un documento en el que se señalan los aspectos específicos a los que los alumnos deben prestar especial atención y, a partir de ellos, se formula una o varias preguntas que han de ser contestadas.

3.1.2. Combinación de prácticas a resolver individualmente con prácticas grupales consistentes en la visualización de una película / serie, a partir de la cual han de identificar los hechos jurídicos relevantes y resolver el caso conforme al Derecho español, abriendo, en su caso, el correspondiente debate

En esta modalidad, las películas / series pueden ser propuestas por el profesor o elegidas por los alumnos. Se busca, así, combinar actividades en las que el profesor tiene una mayor responsabilidad al definir la actividad en toda su extensión con actividades más libres y autónomas en las que la responsabilidad recae sobre los estudiantes.

Sobre esta base, a medida que avanzamos con la explicación de los contenidos teóricos, traemos a colación alguna película que puede ser objeto de comentario por los alumnos u organizamos una práctica vinculada expresamente a una película. Así, por ej., en el caso de "Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona", la película elegida por mi parte para abordar el tema de la "Modificación de la capacidad de obrar" en relación con la Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad fue "Campeones" (dirigida por Javier Fesser)[192], una película que sirve, además, para transmitir valores sociales fundamentales en un Estado Social y democrático de Derecho -concretamente, el valor de la igualdad-[193]. La tarea de los alumnos consistía en ver la película y leer la Convención para después, en clase, contestar una serie de preguntas y comentar la película poniéndola en relación con los postulados de la Convención.

Esta actividad servía de modelo, además, para el trabajo en grupo que debían realizar los alumnos. A estos efectos, los alumnos seleccionaban

[192] En el marco del referido proyecto de innovación docente, incidimos fundamentalmente en las instituciones de Derecho de la persona, Derecho de bienes, Obligaciones y contratos, Consumo (dependiendo del curso de cada alumno). En las que la materia lo permitía, realizamos una conexión con otras asignaturas, aunque no formaran parte del proyecto -como Derecho de familia- por existir un nexo en común.

[193] Como pone de relieve Martín Hernández, M. L. (2016), p. 202, con la transmisión de valores sociales fundamentales propios del Estado Social y democrático de Derecho por vías como ésta, la Universidad responde de forma "adecuada y efectiva a la relevante función social que tiene asignada".

la película (el profesor, en algunas ocasiones, les orientaba un poco para que abarcaran más temas del programa de la asignatura). En el trabajo, debían explicar el argumento de la película para extraer de él los hechos jurídicamente relevantes y, a partir de ahí, explicar cómo ha evolucionado la normativa sobre una determinada materia, el régimen jurídico actual de una institución e, incluso, cómo ha ido cambiando la jurisprudencia en relación con un determinado tema. Los alumnos debían presentar primero el trabajo por escrito y, después, exponerlo oralmente. De esta forma, fomentamos la discusión en grupos y les ayudamos a mejorar a la hora de gestionar el tiempo de que disponen. En algunos casos, se ha promovido también la autoevaluación por parte de los propios alumnos.

3.2 Fases

3.2.1. Fase 1: Selección de películas

Trabajo fundamental de cara a aplicar esta metodología con éxito es la selección y clasificación previa de las películas a trabajar. En ocasiones, la abundancia de material cinematográfico no facilita la labor, más bien todo lo contrario[194].

Definidas las películas que mejor se adecúan a los fines que pretendemos conseguir, a comienzos de curso, dirigimos una solicitud a la biblioteca para que adquiriera, con cargo al proyecto de innovación docente, varias películas en formato DVD y preparase varias copias para que los alumnos pudieran acceder fácilmente a las mismas.

3.2.2. Fase II: Planteamiento de la actividad en el aula y organización de los grupos si procede

Al plantear la actividad a los alumnos, es preciso ofrecerles una visión general del desarrollo de las actividades prácticas que se van a llevar a cabo a lo largo del curso en torno a las películas elegidas, dejando abierta

[194] Así lo entiende, por ej., Chinchón Álvarez, J. (2016), p. 74, cuando narra su experiencia aplicando esta metodología en el marco del Derecho internacional público, pues existen miles de referencias audiovisuales potencialmente interesantes sobre cuestiones como la guerra (el uso de la fuerza en las relaciones internacionales).

la posibilidad de que los alumnos analicen alguna otra película de su interés relacionada con el temario de la asignatura. A tal fin, se facilitará a los alumnos las instrucciones y orientaciones que precisen en torno a las tareas a realizar.

Sobre esa base, en el espacio reservado a la asignatura en el Campus virtual, se pone a disposición de los alumnos un listado de películas, la descripción de las mismas a través de su ficha técnica, una sinopsis argumental de las mismas, la exposición de los objetivos de la actividad y el plan de trabajo[195]. De esta forma, los alumnos toman un primer contacto con la actividad didáctica y los materiales cinematográficos escogidos, y se hacen una idea de los problemas que se pretende analizar mediante el recurso a esta metodología. A partir de ahí, si algún/algunos alumno/s quieren trabajar sobre alguna película/serie no incluida en el listado, ha/n de comunicárselo al profesor para que valore si procede o no.

Quienes siguen la primera modalidad que hemos descrito, suelen facilitar también en el Campus virtual un elenco de cuestiones a resolver que encauzarán la investigación y reflexiones de los estudiantes en el debate colectivo que posteriormente tendrá lugar en el aula.

Quienes siguen la segunda modalidad, en la segunda/tercera semana del semestre proceden a la organización de los grupos (normalmente, se deja libertad a los alumnos para que formen grupos de no más de 5 personas) y a la asignación de la película a cada grupo.

3.2.3. Fase III: Visionado de las películas propuestas por el profesor y realización de las actividades programadas por este

Los alumnos verán cada una de las películas propuestas por el profesor de forma individual o en grupo[196].

---

[195] Ruiz Sanz, M. (2010), p. 262, señala en su decálogo que las sesiones deben programarse a través de un cronograma orientativo, en el que se señale al menos el día, el lugar de proyección, la ficha técnica de cada película, y el material complementario recomendado.

[196] En el decálogo de sugerencias y recomendaciones elaborado por Ruiz Sanz, M. (2010), p. 262 y 263, en torno a cómo organizar un curso, seminario o actividad sobre Derecho y cine, el autor piensa más bien en el visionado de la película en el aula; no en vano, plantea estructurar la sesión en tres partes: 1) una exposición general sobre la película y el tema, que es realizada

En la primera modalidad, cada alumno elegirá el filme sobre el que quiere trabajar y, a partir de ahí, realizará el trabajo en los términos anteriormente indicados. La actividad se cierra con una revisión y debate en clase.

En la segunda modalidad, la actividad propuesta por el profesor operará como muestra, para que los alumnos se hagan una idea del modo en que deben abordar y realizar el análisis de las películas en grupo.

3.2.4. Fase IV: Trabajo en grupo de los alumnos y exposición oral sobre los aspectos temáticos de la película/serie elegida por ellos

Esta fase sólo tiene lugar en la segunda modalidad, que es la que incluye la realización de un trabajo en grupo de los alumnos. Siguiendo el ejemplo ofrecido en clase, los estudiantes deberán analizar de forma crítica las cuestiones que plantean las películas visionadas y reflexionar sobre los contenidos jurídicos y sociales que se desprenden de las mismas, tomando como punto de partida las explicaciones ofrecidas en clase y la lectura de los correspondientes manuales/materiales. Los alumnos, en definitiva, deben identificar los hechos jurídicamente relevantes plasmados tanto en la gran pantalla como en la pequeña y la normativa que les resulta aplicable, y debatir sobre cuestiones particularmente delicadas, controvertidas, de gran interés social; finalmente, han de elaborar un trabajo en grupo, que expondrán oralmente en clase, momento en que tanto sus compañeros como el profesor podrán formularles preguntas.

Por medio del debate que se suscitará, primero en el seno del grupo que analiza esa película concreta y, después, al tiempo de su exposición oral en clase, en el aula, se pretende lograr el intercambio de ideas y la búsqueda de respuestas conjuntas a los interrogantes introducidos por los profesores en torno a cada una de las películas.

3.2.5. Fase VI: Evaluación

Cada uno de los profesores participantes en el proyecto ha decidido el peso concreto que esta actividad debía tener en la evaluación continua;

---

por el profesor o alguien preparado para dicha tarea; 2) la proyección de la película; 3) un debate con los asistentes (abierto e informal, si se puede).

en mi caso, ha sido el 10%. Para valorar los conocimientos adquiridos por los alumnos, se ha computado la calificación obtenida en el trabajo entregado por escrito por cada grupo, modulando la calificación individual al alza o a la baja en función de la exposición oral del trabajo por cada miembro del equipo y de la participación de cada alumno en el debate suscitado en el aula al hilo de películas analizadas en profundidad por otros compañeros. Además, a fin de saber cómo habían trabajado los equipos, algunos profesores creamos un formulario en el que pedíamos a los alumnos que indicaran, entre otras cosas, cómo habían organizado el trabajo, las aportaciones realizadas por cada uno de los miembros del equipo, si habían asistido a todas las reuniones o no, si habían sido puntuales, las dificultades que habían encontrado para realizar el trabajo o que calificaran de 1 a 10 el trabajo realizado por sus compañeros de grupo, a fin de conocer el grado de implicación y la actitud de cada uno a la hora de desarrollar la tarea.

3.3. RECURSOS UTILIZADOS

Hemos promovido la adquisición de algunas películas con cargo al referido proyecto de innovación docente para ampliar los fondos de la Biblioteca Francisco de Vitoria de la Universidad de Salamanca, pero ha sido imprescindible la colaboración de los alumnos, quienes se han servido también de medios propios o, incluso, de la plataforma Youtube para visionar algunas películas. En este sentido, hay que reconocer que la respuesta por parte de los alumnos ha sido muy buena.

Los alumnos han visto las películas en sus casas o en el cine y, además, han accedido con sus portátiles a las bases de datos suscritas por la Universidad de Salamanca para consultar legislación, jurisprudencia o artículos doctrinales relacionados con los temas que aparecían en la película elegida. Asimismo, han utilizado los materiales específicos facilitados por los profesores y han consultado los fondos bibliográficos de la Biblioteca Francisco de Vitoria.

Además, hemos contado con un aula dotada de ordenador y cañón para su uso por parte tanto del profesor como de los alumnos y conexión wifi.

4. RESULTADOS

Una de las mayores dificultades que se han encontrado los alumnos de primer curso ha residido en deslindar las situaciones que se planteaban en las películas y encuadrarlas en el ámbito del Derecho civil; aunque se facilitó un listado orientativo de películas, permitiendo a los alumnos elegir películas que guardaran relación con cualquiera de los temas que conforman el programa de la asignatura, en muchas ocasiones, ha sido el profesor quien ha sugerido el análisis de determinadas películas.

Hemos procurado trabajar con dichos alumnos instituciones propias del Derecho de la persona como la modificación de la capacidad de obrar (hoy, diríamos provisión de apoyos a las personas con discapacidad) o el internamiento involuntario, pero también algunas que guardan relación con el Derecho de familia –a través de figuras como el matrimonio, la patria potestad o la adopción- o con el Derecho de Obligaciones –a través de la figura del negocio jurídico-. Tampoco hemos descuidado temas de gran interés para los alumnos como los relativos a la capacidad de los menores, la eutanasia, la protección de los derechos al honor, la intimidad y la propia imagen, la identidad sexual, la desaparición, la ausencia, la protección de datos, la inteligencia artificial o la adquisición de la nacionalidad. En este orden de cosas, les hemos facilitado conceptos que desarrollarán y estudiarán más adelante, a fin de que no les resulten desconocidos y hemos cumplido uno de nuestros principales objetivos: que los alumnos conozcan, de primera mano, la conexión existente entre las materias de Derecho civil y la directa vinculación que existe entre todas ellas. Así, en el ámbito de la asignatura "Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona", además de "Campeones", se han trabajado, entre otras, las películas que siguen: "Mar adentro" (dirigida por Alejandro Amenábar), "La chica danesa" (dirigida por Tom Hooper), "Her" (dirigida por Spike Jonze), "Alguien voló sobre el nido del cuco" (dirigida por Milos Forman), "La decisión de Anne" (dirigida por Nick Cassavetes), "Siete almas" (dirigida por Gabriel Muccino), "El show de Truman" (dirigida por Peter Weir), "Lo imposible" (dirigida por J. A. Bayona).

Con los alumnos de segundo curso de Derecho ("Derecho de bienes"), nos resultó más fácil conectar las instituciones del Derecho civil por su formación más avanzada. Repasamos materias ya vistas en el curso anterior y demostramos la conexión entre ellas. En el marco de la asignatura "Derecho de bienes", algunas de las películas analizadas fueron "La conquista del Oeste" (dirigida por John Ford, Henry Hathaway, George Marshall y Richard Thorpe), "Horizontes lejanos" (dirigida por Anthony Mann), "En busca del tesoro perdido" (dirigida por Jean de Segonzac), "99 homes" (dirigida por Ramin Bahrani), "La comunidad" (dirigida por Alex de la Iglesia) o la serie de TV "Aquí no hay quien viva".

En "Derecho de obligaciones y contratos" -asignatura también de segundo curso-, los grupos se decantaron especialmente por el estudio de películas relacionadas con la responsabilidad civil.

Sin duda, uno de los temas que más juego dio a la hora de elaborar la transversalidad de las materias en todos los cursos fue el de la modificación judicial de la capacidad de obrar (hoy, provisión de apoyos a las personas con discapacidad).

Pese a las dificultades expresadas de los alumnos de primer curso, consideramos que el recurso a esta herramienta tan atractiva ha incidido muy positivamente en la motivación de los alumnos y en su concienciación en torno a los problemas y necesidades de la sociedad que les rodea, potenciando al mismo tiempo sus habilidades sociales; además, ha posibilitado la apreciación de hechos que plantean problemas jurídicos y una mejor asimilación de los conocimientos adquiridos en clase con ejemplos que perdurarán para siempre en su memoria.

La compaginación del trabajo cooperativo con el trabajo colaborativo, por su parte, ha facilitado a los alumnos un mejor y más profundo conocimiento de la realidad social que les rodea. Ha contribuido a su familiarización con las materias objeto de estudio, así como a la asimilación de los contenidos teóricos, aumentando su motivación para ahondar en los mismos.

La utilización de la técnica del aprendizaje cooperativo ha facilitado también la interacción entre alumnos y profesores a través de debates en los que se intercambian visiones diferenciadas de la materia, motivando

su estudio y facilitando el conocimiento mutuo de necesidades y posiciones, debate que, sin lugar a dudas, tiene un impacto muy positivo en el aprendizaje de la disciplina.

Además, el trabajo en equipo también ha redundado en la adquisición de importantes habilidades sociales por parte de los alumnos.

Pensando específicamente en el Grado en Derecho, la metodología que hemos desarrollado ha permitido fomentar la adquisición por parte de nuestros alumnos de las competencias que siguen:

- Comprender y conocer el régimen jurídico de las principales instituciones que se estudian en las asignaturas anteriormente indicadas.
- Desarrollar la capacidad de enfrentarse a los conflictos que surgen en el marco del Derecho de la Persona, del Derecho de obligaciones y contratos, del Derecho de bienes y del Derecho de consumo.
- Desarrollar la capacidad de razonamiento y argumentación jurídica, comprensión e interpretación de textos jurídicos
- Saber recabar y elaborar información sobre los elementos necesarios para resolver problemas jurídicos en el contexto del Derecho español y la realidad social
- Saber identificar, analizar y comprender cuestiones jurídicas a partir de un conjunto complejo de hechos no estructurado jurídicamente
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo
- Desarrollar la capacidad de hablar en público
- Desarrollar la capacidad para evaluar los resultados adquiridos por sus pares
- Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje

Asimismo, se ha incentivado el debate en torno a determinadas figuras que tienen una conexión trasversal con las asignaturas que se benefician

del proyecto. Por ejemplo, la capacidad de los menores, la modificación de la capacidad de obrar, el derecho a la identidad sexual, la protección de los derechos al honor, la intimidad y la propia imagen, la posesión, el régimen de propiedad horizontal, la responsabilidad civil.

Pero, no sólo eso; el diseño de la actividad no ha fomentado únicamente el trabajo en equipo de los alumnos; también ha permitido potenciar el trabajo en equipo de los docentes y todos los que hemos participado en el proyecto estamos de acuerdo en que sería conveniente desarrollar más iniciativas de este tipo.

5. DISCUSIÓN

Algunas cuestiones sobre las que merece la pena reflexionar al hilo de la aplicación de esta metodología son:

- La necesidad de buscar fórmulas que acerquen al profesorado y a los alumnos
- La Universidad no es el único medio en que se pone en contacto a los alumnos con el conocimiento y la información. Hoy por hoy, abunda la información; lo importante es saber filtrar y analizar esa información.
- La necesidad de incorporar los medios audiovisuales y tecnológicos en los currículos educativos.
- La importancia de que los alumnos no sean meros receptores, sino que participen activamente en el proceso de aprendizaje y hagan del autoaprendizaje su bandera para el futuro.
- El papel del profesor como guía / orientador en el proceso de aprendizaje

6. CONCLUSIONES

La realización de este tipo de prácticas -especialmente, las realizadas en grupo- con alumnos de primer, segundo y tercer curso de Derecho civil ha revertido muy positivamente en la docencia por cuanto ha permitido

a los alumnos salir del estudio fragmentario de las asignaturas de Derecho civil y percatarse del nexo existente entre las materias objeto del proyecto. Esa visión global resultaba muy adecuada para los alumnos. En especial para los de primero, que se acercaban por primera vez al estudio de estos derechos, ya que podían apreciar desde el principio las distintas facetas desde las que se puede proteger los derechos objeto de estudio; pero también para los de segundo y tercero, en la medida en que constituía una fórmula a través de la cual podían recordar y afianzar los conocimientos adquiridos el año anterior poniéndolos en relación con los nuevos aspectos.

Ha permitido presentar a los alumnos una realidad a la que, en modo alguno, somos ajenos, para que sean conscientes de los problemas jurídicos que pueden surgir, identifiquen la norma aplicable, discutan con argumentos el tema, lean doctrina y jurisprudencia. Con esta actividad, hemos fomentado el autoaprendizaje, la participación activa de los alumnos, el trabajo en grupo, la interacción entre alumnos de cursos próximos y hemos contribuido a mejorar la expresión oral y escrita y a que los alumnos vayan perdiendo el miedo a hablar en público.

Aunque el esfuerzo y dedicación del profesor se multiplica cuando los grupos alcanzan unas cifras de alumnos que superan la centena, lo cierto es que cine y series de TV se revelan como un instrumento muy útil para implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. La valoración de la experiencia es sumamente positiva; así se infiere del intercambio de impresiones con los alumnos, quienes no sólo muestran su satisfacción con la metodología empleada, sino que, además, agradecen el empleo de fórmulas distintas que les permiten aprender conjuntamente, utilizando, como instrumento, materiales audiovisuales que, estando mucho más próximos al ocio, reflejan una realidad social ante la que nuestro Ordenamiento jurídico ha de dar respuesta. No obstante, convendría realizar un cuestionario de satisfacción[197].

[197] Ruiz Sanz, M. (2010), p. 263 apunta la conveniencia de "formular un cuestionario a los alumnos al término de las sesiones y así recoger su opinión, que puede servir de ayuda para mejorar algunos detalles o aspectos de las proyecciones en el futuro, a la hora de programar nuevos ciclos de cine jurídico".

7. REFERENCIAS

Bustos Betanzo, P. (2010) El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula, https://bit.ly/3zwmTD2

Chinchón Álvarez, J. (2016). La enseñanza y el aprendizaje del Derecho a través del cine y los Media TV. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 73-76). Octaedro.

Fernando Pablo, M. M. y González Bustos, M. A. (2016). El escenario-problema como método eficaz aplicado a la docencia del Derecho. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 109-112). Octaedro.

Martín Hernández, M. L. (2016). El fomento del aprendizaje autónomo y reflexivo a través del cine. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 201-204). Octaedro.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación. 20, 45-52. https://bit.ly/3J3TAv5

Neira Bossa, L. A. (2015). El cine como herramienta de aprendizaje significativo. [Tesis de grado como requisito para optar por el título de Magíster en Educación]. Repositorio institucional Universidad Santo Tomás. https://bit.ly/3zrJKjl

Ruiz Sanz, M. (2010). ¿Es conveniente enseñar derecho a través de cine? Anuario de filosofía del derecho, 26, 257-264.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL PLANTEAMIENTO Y DISCUSIÓN DE CASOS PRÁCTICOS EN GRUPO

FELISA MARÍA CORVO LÓPEZ[198]
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos es imprescindible para asegurar la comprensión de la materia por parte de los alumnos, mostrándoles cómo reacciona el Derecho ante la realidad y aproximándoles a un escenario profesional real.

Desde hace ya algunos años, observamos, además, un elevado absentismo en las aulas y una escasa implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un número elevado de alumnos no sigue diariamente las asignaturas; se limita a acudir a los exámenes, preparando la materia mediante recursos diversos (manuales, en el mejor de los casos, y apuntes -comprados o cedidos por otros compañeros- que, en ocasiones, no están actualizados e, incluso, contienen errores, en el peor); no faltan tampoco quienes acuden a las sesiones prácticas, pero no se han molestado en buscar y leer en casa, por ejemplo, la jurisprudencia indicada para resolver los casos prácticos planteados y comentarlos después en clase (en algunos casos, el problema reside en que ni siquiera saben manejar las bases de datos jurídicas[199]). Los resultados de evaluación, sin embargo, indican que los alumnos que siguen regularmente las asignaturas obtienen mejores resultados. De ahí, que entendamos

[198] ORCID: 0000-0002-2121-8936

[199] Hoy por hoy, encontramos bases de datos de acceso libre (Ej. CENDOJ) y bases de datos de pago, suscritas por las diferentes bibliotecas universitarias (particularmente, Aranzadi, La Ley, Tirant on line, Vlex, El Derecho).

conveniente proporcionar a los alumnos formación para que se habitúen a utilizar las bases de datos jurídicas e implicarles para que participen con regularidad en las actividades que realizamos fuera del periodo de exámenes[200].

Por otra parte, a la vista del volumen de alumnos, es necesario diseñar actividades que resulten sostenibles para el profesorado[201].

El presente trabajo rinde cuenta de la experiencia docente desarrollada en la Universidad de Salamanca en el curso 2017-2018, al amparo del proyecto de innovación docente "El aprendizaje del Derecho civil a través del planteamiento y discusión de casos prácticos en grupo".

2. OBJETIVOS

Tres son básicamente los objetivos que tenemos en mente a la hora de desarrollar esta iniciativa:

El primero se centra en la transmisión a los alumnos de la percepción de unidad y conexión entre diversas asignaturas

El segundo, en la adquisición por parte de nuestros alumnos de una serie de competencias genéricas y específicas, propias del Grado en Derecho. Concretamente, las que siguen:

- Comprender y conocer el régimen jurídico de las principales instituciones que se estudian en el ámbito del Derecho civil
- Desarrollar la capacidad de enfrentarse a los conflictos que surgen en el marco del Derecho civil
- Desarrollar la capacidad de razonamiento y argumentación jurídica, comprensión e interpretación de textos jurídicos
- Saber recabar y elaborar información sobre los elementos necesarios para resolver problemas jurídicos en el contexto del Derecho español y la realidad social

[200] Incide también en este problema Cubero Truyo, A. (2016), p. 93.

[201] A esta necesidad alude, por ejemplo, González Bondia, A. (2016), p. 159 y 160.

- Saber identificar, analizar y comprender cuestiones jurídicas a partir de un conjunto complejo de hechos no estructurado jurídicamente
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, hablar en público, evaluar los resultados adquiridos por sus pares, así como la capacidad de autoaprendizaje

En tercer lugar, se pretende fomentar la participación en clase, incentivando la observación de la realidad, el uso de las bases de datos jurídicas[202] y el debate en torno a determinadas figuras que tienen una conexión trasversal con las diferentes asignaturas que se benefician del proyecto. Ej. la capacidad de los menores, la modificación de la capacidad de obrar, el derecho a la identidad sexual, la protección de los derechos al honor, la intimidad y la propia imagen, la guarda y custodia compartida, el reconocimiento de complacencia, la dación en pago…

3. METODOLOGÍA

3.1. Una combinación de "ABP", trabajo colaborativo y trabajo cooperativo

La metodología a seguir pasa por aplicar el método del aprendizaje basado en problemas ("ABP")[203], combinando las tradicionales prácticas

[202] Con los alumnos de primero, es imprescindible dedicar la primera sesión de prácticas a explicarles qué bases de datos jurídicas tienen a su alcance (las que son de libre acceso y las que tiene suscritas la Universidad), cómo acceder a ellas y cómo realizar las búsquedas. En algunas ocasiones, hemos juntado las dos primeras sesiones de prácticas de dos asignaturas para disponer de más tiempo y hemos contado con los becarios del aula Aranzadi para impartir dicha formación. Compartimos, en este sentido, la experiencia desarrollada por Ferrer Martín de Vidales, C. (2016), p. 113-116.

[203] Fernando Pablo, M. M. y González Bustos, M. A. (2016), p. 110: "La metodología ABP requiere, simplificado en exceso, que el docente formule, en primer lugar claramente, un conjunto de problemas (escenarios) que respondan a la realidad; y en segundo lugar, que sepa presentarlos a los alumnos como simple «terreno» de trabajo en el que han de ensayar, colaborativamente, una serie de pasos que les hagan conscientes de sus necesidades de aprendizaje y, posteriormente, a fin de conseguir los objetivos propuestos como necesarios, la adquisición de tales conocimientos". Los "escenarios-problemas" y los casos prácticos no son lo mismo; los casos prácticos "implican solo una aplicación a un supuesto de hecho de conocimientos teóricos ya adquiridos"; por tanto, se quedan "en el campo de la pura «aplicación» del Derecho, es decir, la búsqueda de una solución". Los escenarios-problemas son situaciones

que los alumnos han de resolver de forma individual con prácticas grupales en las que, unas veces se aplicará la técnica del aprendizaje cooperativo y, otras, la del aprendizaje colaborativo. La idea es combinar actividades diseñadas íntegramente por el profesor (formuladas a partir de casos de laboratorio o de casos reales, extraídos de la jurisprudencia o de los medios de comunicación, en las que los alumnos tengan que trabajar aspectos vistos en clase, aspectos nuevos y otros relativos a instituciones ya trabajadas en cursos anteriores, pero que tiene un nexo común), con actividades más libres y autónomas en las que la responsabilidad a la hora de confeccionar los casos prácticos y ofrecer soluciones a los problemas planteados en el caso recae sobre los estudiantes. La necesidad de que los alumnos busquen información para plantear también casos a la vista de la realidad social conecta esta metodología con la del aula inversa.

Sobre esta base, planteamos tres tipos de prácticas:

3.1.1. Prácticas que el alumno ha de trabajar individualmente en casa y se corrigen en clase

Este tipo de prácticas versan sobre las instituciones propias de la asignatura de que se trate; ahora bien, cuando la materia lo permite, se realiza una conexión con otras asignaturas que forman parte del proyecto, por existir un nexo en común.

3.1.2. Prácticas que el profesor ha ido planteando en clase a los alumnos para su discusión en grupos

En estos casos, el profesor confiere a los alumnos un plazo determinado para debatir; finalizado dicho plazo, los alumnos exponen, oralmente (mediante portavoz[204]) o por escrito (todos los miembros del grupo de

---

reales problemáticas descritas a fin de que, tras su lectura, el alumno se consciente de la necesidad de adquirir información y muchas veces, también, de estructurar dicha información.

[204] Como pone de relieve Leturia Navaroa, A. (2016), p. 193, el principal escollo que presenta esta dinámica reside en que la mayoría de los estudiantes que no actúa como portavoz/ponente no participan en la clase; se limitan a escuchar y, en el mejor de los casos, a tomar notas de la solución que no han analizado previamente; sólo excepcionalmente intervienen en el debate.

forma individual), la solución que consideran más adecuada a Derecho[205].

En los supuestos en que la tarea se entrega por escrito, se realiza, a continuación, un intercambio de trabajos entre los alumnos y, una vez expuesta la solución por parte del profesor, se procede a la evaluación por pares. Los propios alumnos deben indicar la aportación de cada uno de los miembros del grupo. La configuración de los grupos queda, unas veces, a la libre elección de los alumnos; otras, se sigue un criterio aleatorio para conformarlos, a fin de que los alumnos se acostumbren a trabajar con personas diferentes.

3.1.3. Casos planteados por los alumnos al hilo de noticias que han visto en los medios de comunicación[206], casos reales que conocen o jurisprudencia[207]

El debate, en este caso, se inicia en el seno del grupo. Una vez preparado el caso y entregado, como tarea escrita, a través del Campus virtual,

---

[205] Convengo con Aranda Álvarez, E. (2016), p. 30, en que, para estas sesiones prácticas, no deben facilitarse los materiales con carácter previo. Lo que se facilita previamente es la programación de los casos, indicando el tema, las cuestiones esenciales que se han de analizar, la legislación necesaria y, en su caso, la jurisprudencia que haya resuelto el problema de que se trate. A partir de ahí, el profesor facilita los casos -los cuales deben estar formulados con claridad y contar con preguntas bien definidas- y demás materiales a los alumnos en el aula el día en que va a realizarse la práctica; los alumnos trabajan en la resolución del caso durante 45 minutos con el apoyo del profesor, quien orientará a los alumnos y les instará a razonar y entender la forma más adecuada de enfocar el problema; en los últimos 30 minutos, un grupo expone la solución, abriéndose a continuación el debate con el resto de la clase. La tarea es entregada en los días siguientes al profesor por escrito.

[206] No se trata, por tanto, de buscar simplemente la noticia y ofrecer una breve descripción o presentación del asunto sobre el que versa, de modo que pueda ser utilizada por el profesor, llegado el momento, para ilustrar los contenidos impartidos en clase y comentada por el conjunto de los alumnos a través del Campus virtual, como planteaba en su experiencia Cubero Truyo, A. (2016), pp. 93-96. Tratamos de dar un paso más, al pedirles que busquen una solución a la vista de la normativa, la doctrina y la jurisprudencia, valorando los argumentos que pueden esgrimirse en defensa de los intereses de cada una de las partes implicadas en el caso. En este punto, coincidimos con el referido autor en que hay que animar a los alumnos para que controlen el uso adecuado de la terminología o los conceptos jurídicos por parte de los periodistas que carecen de formación jurídica especializada; la detección de esos errores, sin duda, "produce un interesante reconocimiento de superioridad técnica sobre alguien socialmente valorado, como el periodista, lo cual les genera una considerable dosis de autoestima".

[207] El interés de recurrir a la jurisprudencia para promover el autoaprendizaje es evidenciado, entre otros, por Palma Herrera, J. M. (2016), pp. 235-238, quien da cuenta de una experiencia

previa revisión por parte del profesor, los alumnos deben exponer el caso y su solución oralmente ante el resto de compañeros en un tiempo limitado preestablecido. Tras la exposición tanto los compañeros como el profesor pueden formular preguntas y/o requerir las aclaraciones que corresponda.

3.2. Planificación

3.2.1. Asignaturas implicadas

El profesorado que participaba en el proyecto ha adaptado los objetivos perseguidos a los horarios y asignaciones que tenían en cada una de sus asignaturas. Los objetivos, por tanto, se fueron desarrollando a lo largo del primer y segundo semestre del curso académico 2017-18 (en el primer semestre con las asignaturas de "Derecho de familia" y "Derecho de obligaciones y contratos" y en el segundo semestre con "Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona" y la asignatura optativa "Contratación con consumidores y usuarios").

3.2.2. Calendario

En un primer momento, mantuvimos diversos encuentros para organizar el trabajo y diseñar las prácticas o su orientación. Estos encuentros se fueron repitiendo en función de las necesidades (unas veces físicamente, otras de forma telemática).

Posteriormente, nos fuimos intercambiando las prácticas para revisarlas entre todos.

En función del desarrollo de las asignaturas, cada profesor dispuso de autonomía para diseñar un calendario de prácticas según la conveniencia de cada programa (como regla general cada dos o tres semanas).

Quienes optamos por pedir a los alumnos que prepararan un caso práctico a partir de noticias facilitadas por los medios de comunicación,

---

de innovación docente en la que combina el aprendizaje basado en problemas con técnicas autoformativas con las que se pretende que los alumnos lleguen "a formarse a sí mismos en los conceptos básicos de la disciplina a través de la búsqueda, selección y estudio del tratamiento que la jurisprudencia ha venido dando a casos reales".

casos reales por ellos conocidos o jurisprudencia, explicaron la dinámica de la actividad el primer día de clase, dejaron un plazo de 15 días para conformar los grupos y que cada grupo manifestara sus preferencias en relación con el tema a tratar y asignaron un tema concreto a cada grupo durante la tercera semana del semestre. El plazo de entrega de la tarea se fijó a finales de abril y las exposiciones orales se programaron para las dos últimas semanas de clase.

Por último, fijamos una reunión para finales de mayo, a fin de intercambiar impresiones sobre los resultados obtenidos.

3.2.3. Recursos

No precisamos especiales recursos para llevar a buen puerto el proyecto. Básicamente, necesitamos:

- Fondos de la biblioteca Francisco de Vitoria y materiales facilitados por el profesor.
- Ordenador y cañón en el aula, así como conexión WIFI
- Colaboración por parte de los alumnos. La mayoría ha trabajado con sus portátiles para poder acceder a las bases de datos suscritas por la USAL cuando precisaban consultar legislación, jurisprudencia o artículos doctrinales para resolver las prácticas.

3.2.4. Evaluación

La metodología propuesta, como puede verse, constituye una vía fantástica para realizar las prácticas sobre determinados temas, pero también puede emplearse como instrumento de evaluación. A estos efectos, cada profesor ha tenido libertad para determinar el peso que dicha actividad debía tener en la calificación final de la asignatura.

En mi caso, en el marco de la asignatura “Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona”, que es la que impartía durante el curso académico 2017-2018, combiné las prácticas que el alumno debe realizar en casa y se corrigen en clase con las prácticas grupales consistentes en preparar un caso práctico a partir de noticias difundidas en medios de comunicación, casos reales conocidos por los alumnos o jurisprudencia.

Conferí un peso del 10% en la calificación final de la asignatura a la práctica individual a realizar en el aula[208] y otro 10% a la práctica grupal, modulando la nota, en este último caso, en función de la exposición oral de cada componente del grupo y de su participación en clase cuando otros grupos exponían sus trabajos.

4. RESULTADOS

Para la realización de la práctica grupal en la asignatura "Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona", permití a los alumnos elegir entre estos tres temas: a) la modificación de la capacidad de obrar; b) la capacidad de los menores; y c) la protección de los derechos al honor, la intimidad y la propia imagen. Los casos, en relación con estos temas, se plantearon por parte de los alumnos partiendo de sentencias o de la observación de la realidad social (Uno de los grupos, por ej., se decantó por analizar el caso Cifuentes y su repercusión en los Derechos fundamentales). Las principales dificultades e incidencias que se detectaron derivaron de tres circunstancias:

a. Necesidad de filtrar el gran volumen de información que los alumnos tienen a su disposición a fin de seleccionar la que tiene la calidad suficiente para ser una fuente solvente y concienciar a los alumnos desde primero de la necesidad de respetar las normas sobre propiedad intelectual. Con frecuencia, los alumnos buscan en internet y copian literalmente textos de páginas web sin tener en cuenta si se trata de un artículo de prensa, un comentario en un blog o un trabajo doctrinal, por lo que hay que insistirles en que acudan a las fuentes y consulten bibliografía científica.
b. Desconocimiento de lo que supone la realización de un trabajo en grupo. En un par de casos, uno de los componentes del grupo de trabajo no se presentó el día de la exposición oral del trabajo y sus compañeros no fueron capaces de explicar la

[208] Se trata de una práctica similar a las que se realizan en casa y se corrigen en clase, pero, para tener la seguridad de que es el alumno quien realiza la tarea, la hago presencialmente en el aula.

parte que le correspondía, escudándose en que se habían repartido el trabajo y esa parte le tocaba al compañero ausente; ante tal circunstancia, es necesario recordar a los alumnos en qué consiste un trabajo en grupo y que, en un trabajo de tales características, todos los miembros del equipo han de conocer el contenido íntegro del trabajo que presentan y ser capaces de defenderlo ante las posibles preguntas que formule el profesor o sus compañeros.

c. Inexperiencia en el campo de las exposiciones orales. Con frecuencia, tienen problemas para ajustarse al tiempo concedido al realizar la exposición oral; en algunas ocasiones, no son capaces de levantar la vista del papel y dirigirse al público; la retroalimentación con consejos/pautas para afrontar exposiciones orales en el futuro cobra especial importancia en estos casos.

En Derecho de familia, hubo un interés especial por el estudio de la custodia compartida, tema que conectamos con el interés superior del menor y la protección del menor (figuras ya estudiadas en la asignatura de "Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona"). Otros grupos trabajaron el tema de la pensión por desequilibrio económico, la pensión de alimentos, las instituciones de guarda, etc. Se establecieron grupos de 6-8 alumnos y buscaron sentencias sobre el tema, analizando los aspectos transversales con otras asignaturas. Un portavoz exponía las conclusiones y, seguidamente, se abría un debate con el resto de compañeros. Merece ser destacado el interés suscitado por el tema de los matrimonios del mismo sexo y la gestación por sustitución, unido al interés por realizar un estudio comparativo con otros ordenamientos jurídicos, lo que nos ha hecho pensar en un posible futuro proyecto de innovación y mejora docente junto con las compañeras que imparten la asignatura "Derecho Internacional Privado".

En Derecho de obligaciones, destacaron los grupos en que se trabajó el tema de la disposición de la vivienda familiar y su repercusión en principios fundamentales del Derecho. Se siguió el mismo esquema: trabajo en grupo reducido y exposición posterior al resto de compañeros con el pertinente debate. Se aprovechó la ocasión para incidir en materias del

curso de “Introducción al Derecho civil. Derecho de la persona”, especialmente en la protección del menor y su capacidad negocial.

Uno de los temas que más juego ha dado a la hora de elaborar la transversalidad de las materias en todos los cursos ha sido el de la modificación judicial de la capacidad de obrar de las personas.

La experiencia ha sido plenamente satisfactoria. No cabe duda de que la utilización de la técnica del aprendizaje cooperativo facilita la interacción entre alumnos y profesores mediante debates en los que se intercambian visiones diferenciadas de la materia que se esté tratando, motivando su estudio y facilitando el conocimiento mutuo de necesidades y posiciones.

La compaginación del trabajo cooperativo con el trabajo colaborativo ha procurado a los alumnos un mejor y más profundo conocimiento de la realidad social que les rodea, y ha contribuido a su familiarización con las materias objeto de estudio, así como a la asimilación de los contenidos teóricos, aumentando su motivación para ahondar en los mismos. Asimismo, ha potenciado la adquisición de importantes habilidades sociales por parte de los alumnos.

El enfoque de las prácticas ha permitido a los alumnos salir del estudio fragmentario de las asignaturas de Derecho civil y percatarse del nexo existente entre las materias de las asignaturas implicadas en el proyecto. Esa visión global resulta muy adecuada para los alumnos, especialmente para los de primero, que se acercan por primera vez al estudio de determinados derechos e instituciones, ya que pueden apreciar desde el principio las distintas facetas desde las que se puede proteger los derechos objeto de estudio y las conexiones entre diferentes instituciones; pero también para los de segundo y tercero, en la medida en que la fórmula adoptada les ha permitido recordar y afianzar los conocimientos adquiridos el año anterior poniéndolos en relación con los nuevos aspectos.

Ha permitido presentar a los alumnos una realidad a la que, en modo alguno, somos ajenos, para que sean conscientes de los problemas jurídicos que pueden surgir, identifiquen la norma aplicable, discutan con argumentos el tema, lean doctrina y jurisprudencia. Con esta actividad, hemos fomentado el autoaprendizaje, la participación activa de los

alumnos (no en vano, en la tercera de las modalidades de prácticas que hemos planteado, los alumnos se convierten en una parte activa en la elaboración y desarrollo material que atañe a parte de los ejercicios prácticos relativos a diversos temas del programa[209]), el trabajo en grupo, la interacción entre alumnos de cursos próximos y hemos contribuido a mejorar la expresión oral y escrita y a que los alumnos vayan perdiendo el miedo a hablar en público.

Hemos conseguido, pues, que los alumnos adquieran las competencias propias del Grado que indicábamos en los objetivos.

El diseño de la actividad, además, no sólo ha fomentado el trabajo en equipo de los alumnos; también ha permitido potenciar el trabajo en equipo de los docentes y todos los que hemos participado en el proyecto estamos de acuerdo en que sería conveniente desarrollar más iniciativas de este tipo.

5. DISCUSIÓN

Algunas de las preguntas que nos formulamos cuando nos planteamos aplicar esta metodología son:

- ¿La utilización de metodologías que buscan una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje incentiva la inasistencia de los alumnos a las clases tradicionales?
- ¿Cuál es el momento idóneo para la aplicación de este tipo de metodologías a lo largo del semestre? ¿Y el curso? ¿Es recomendable utilizarla con alumnos de primero?
- Los casos prácticos planteados… ¿deben corresponder necesariamente con la materia explicada en las clases teóricas o pueden utilizarse para profundizar en aspectos no analizados en las sesiones teóricas que presentan dilemas importantes?

[209] Carreras Manero, O. y De Miguel Arias, S. (2016), p. 63, afirman, en esta línea, que el objetivo de esta actividad es que los alumnos sean capaces de detectar por sí mismos toda la problemática y especificidades que conlleva una parte determinada del programa, con independencia de las posibles reformas que puedan sucederse y resaltan que, con ella, se promueven también competencias de carácter transversal.

- ¿Cómo romper la distancia que los tradicionales modos de docencia jurídica interponen entre el alumno y la realidad?
- ¿Conviene incentivar la lectura de la prensa diaria o el visionado diario del telediario por parte de los estudiantes?
- ¿Cómo alentar a los alumnos para que manejen correctamente las bases de datos jurídicas?
- ¿Debe proporcionarse a los alumnos formación en trabajo en equipo?[210]
- ¿Qué estrategias podemos seguir para saber el grado de implicación de cada alumno en el trabajo en grupo?
- ¿Conviene proporcionar a los alumnos una rúbrica sobre la evaluación del trabajo en grupo? En caso afirmativo, ¿cómo diseñarla?[211]
- ¿Es imprescindible asignar un % de la calificación final de la asignatura a la realización de este tipo de actividades para conseguir la inmersión de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje?[212]
- ¿Cómo fomentar al autoaprendizaje de los alumnos?

---

[210] Pregunta similar se formulan Font Ribas, A., *et al* (2016), p. 120: "¿Debería proporcionarse a los estudiantes formación en trabajo en quipo desde el primer curso del grado y ejecutar tareas de este tipo en las distintas asignaturas?".

De especial interés resulta a estos efectos la aportación de González Bondia, A. (2016), p. 161: "para fomentar determinadas buenas prácticas en el trabajo colaborativo decidimos incluir en los criterios de valoración aspectos como notificar a los compañeros las aportaciones realizadas, contestar a las preguntas planteadas por el resto de los componentes del equipo, llevar la iniciativa para facilitar el desarrollo del trabajo o participar en los procesos de adopción común de decisiones".

[211] Un ejemplo de rúbrica para el trabajo en grupo puede verse en Polo Martín, R. M., Santos Pérez, M. L. y Zaera García, A. (2016), p. 262.

[212] En esta línea se pregunta Joshi Jubert, U. (2016), p. 176: "Están dispuestos los alumnos a realizar el trabajo previo a las sesiones presenciales si solo repercute en un mejor aprendizaje y no en la nota final?".

6. CONCLUSIONES

Este tipo de actividades:

1. estimula el interés de los alumnos por ampliar sus conocimientos en la materia y les ofrece una proyección mucho más amplia;
2. permite que nuestros estudiantes perciban la presencia extraacadémica de la materia, algo que es fundamental pues la formación universitaria no puede encerrarse en el mundo de la teoría y dejar de lado la aplicación de las normas en la vida real[213]; a estos efectos, puede afirmarse que la utilización de casos reales con cierta relevancia mediática y la organización de actividades complementarios relacionadas con la actualidad favorece el interés por la asignatura de que se trate y redunda en un incremento en la participación activa[214];
3. contribuye a que los alumnos manejen correctamente las bases de datos jurídicas y mejoren sus habilidades de comunicación, manejo del tiempo y respuesta a las preguntas planteadas por sus compañeros y profesores, algo básico de cara a su futuro profesional, especialmente en el caso de que quieran ejercer como abogados, pero no sólo.
4. fomenta su aprendizaje autónomo y activo[215]; ello redunda nuevamente en interés de los alumnos, pues, como comprobarán más adelante, cualquier profesional del Derecho ha de realizar una labor continua de actualización y reciclaje de conocimientos a fin de estar al día no sólo de las novedades legislativas sino de cómo se están aplicando las normas por parte de nuestros órganos jurisdiccionales.

En resumen, la participación del alumnado en el planteamiento de casos prácticos mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

[213] A esta idea responde precisamente la iniciativa docente explicada en Gifreu Font. J. (2016), pp. 147-150; la principal dificultad que encontramos es que se precisa la colaboración desinteresada de profesionales del ramo.

[214] Conclusión similar alcanza González Bonida, A. (2016), p. 162.

[215] Carreras Manero, O. y De Miguel Arias, S. (2016), p. 64.

7. REFERENCIAS

Aranda Álvarez, E. (2016). Programación detallada de la materia de estudio y trabajo en equipo en clase. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 29-31). Octaedro.

Carreras Manero, O. y De Miguel Arias, S. (2016), Participación del alumnado en el planteamiento de casos prácticos. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 61-64). Octaedro.

Cubero Truyo, A. (2016). La localización por parte de los estudiantes de noticias relacionadas con los contenidos de la asignatura, con reflejo en la evaluación. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 93-96). Octaedro.

Fernando Pablo, M. M. y González Bustos, M. A. (2016). El escenario-problema como método eficaz aplicado a la docencia del Derecho. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 109-112). Octaedro.

Ferrer Martín de Vidales, C. (2016). Enseñanza a través de clases prácticas con manejo de bases de datos jurídicas. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 113-116). Octaedro.

Font Ribas, A., Gual Dalmau, J.A., Jané Bonet, J., Tur Vilás, I., Bombí de Llanza, B., Viz Giménez, L., Gómez Trinidad, S., Morales Barceló, J., Velayos Lluís, C. y García Fernández, M. (2016). Aspectos críticos del aprendizaje colaborativo con aula inversa. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 117-120). Octaedro.

Gifreu Font. J. (2016) Entre el academicismo y la realidad: una aproximación más práctica al aprendizaje del Derecho. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 147-150). Octaedro.

González Bondia, A. (2016). Integrando el trabajo en equipo, la resolución de problemas complejos, la utilización crítica de la información y el uso de los instrumentos tecnológicos de manera sencilla en las actividades prácticas de una asignatura jurídica. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 159-162). Octaedro.

Joshi Jubert, U. (2016), Experiencias con el método caso-problema. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 173-176). Octaedro.

Leturia Navaroa, A. (2016) Resolución de casos prácticos en grupo, con ponencia, debate e informe de seguimiento. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 193-196). Octaedro.

Palma Herrera, J. M. (2016). Autoaprendizaje del Derecho a través de casos proporcionados por la jurisprudencia. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 235-238). Octaedro.

Polo Martín, R. M., Santos Pérez, M. L. y Zaera García, A. (2016). Evaluación de las clases prácticas en grupos a través de rúbrica. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (ed.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 259-263). Octaedro.

CASOS INTERACTIVOS PARA SESIONES ASÍNCRONAS DE DERECHO MERCANTIL

MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ
Directora Cátedra Cervelló
Profesora Doctora Derecho Mercantil
IE Law School / IE University

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
Profesor Doctor de Derecho mercantil
Universidad Pontifica Comillas ICAI-ICADE

1. INTRODUCCIÓN. POR QUÉ CASOS INTERACTIVOS Y SESIONES ASÍNCRONAS

El pasado mes de marzo de 2020 se suspendió el sistema presencial de todas las enseñanzas, incluida la universitaria. Por esta razón, las distintas Universidades españolas y extranjeras adaptaron ágilmente el modelo de impartición de la enseñanza, a un método completamente online y de plenas garantías. En la mayoría de las Universidades se han instalado mecanismos de reproducción de distinta tipología, a fin de permitir la combinación del modelo presencial, el clásico, que en la mayoría de las Universidades era el habitual, y del modelo a distancia, el *novedoso*[216], que ya era el sistema prioritario para distintos programas de formación de posgrado, mayoritariamente.

Como consecuencia de este cambio en el desarrollo de la pedagogía en el sistema universitario, la primera cuestión a resolver gira en torno a la consolidación de las necesarias condiciones tecnológicas para el nuevo sistema de enseñanza, no sólo para los estudiantes sino también para los docentes. En este contexto, no sólo es necesario que las Universidades cuenten con los sistemas de reproducción de las sesiones, sino que

[216] Tejada Fernández, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción pedagógica,* 11(2), 32.

también, desde los distintos hogares del mundo, los estudiantes dispongan de todos los medios necesarios para poder asistir, participar y alcanzar las distintas competencias y los resultados de aprendizaje desplegados en los planes de estudio[217]. Por tanto, una cuestión de gran importancia es conocer el estado del conocimiento y de la disponibilidad de las diferentes destrezas tecnológicas que necesitan docentes y estudiantes para adaptarse a este sistema de enseñanza. Sin duda alguna, la ayuda a proporcionar desde las Universidades es fundamental para lograr que este nuevo sistema de enseñanza cumpla los estándares necesarios de calidad y de formación en la actualidad y en el futuro.

Como consecuencia de lo anterior, es innegable que la formación universitaria reúne un paso previo fundamental en el acceso al mercado de trabajo por parte de los estudiantes. En este contexto, en primer lugar, los formadores universitarios han de aunar, no sólo la formación necesaria para el desarrollo de todas las sesiones asíncronas, sino también han de copar los distintos aspectos necesarios para hacer llegar a los alumnos, no sólo los aspectos cruciales en las materias formativas, obligatorias y optativas de los distintos planes de estudio, sino también otras cuestiones que se precisan en el ámbito profesional. Desde hace unas décadas se habla de la formación personal y humanística de los estudiantes que les permiten conseguir desarrollar destrezas en el desarrollo de su actividad profesional[218]; nos referimos a la capacidad de esfuerzo, de aprendizaje, gestión del estrés, trabajo en equipo, etc. Sin duda alguna, el modelo de enseñanza híbrido, con la combinación del sistema clásico de enseñanza presencial y el sistema moderno de enseñanza virtual debe priorizar en el mantenimiento y desarrollo también de estas capacidades en los estudiantes. De hecho, en este momento, muchas entidades se encuentran en una fase de búsqueda de desarrollo y capacitación del talento entre sus trabajadores.

---

[217] Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información,* 37(6), 134 y 145.

[218] Gracia Calandín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quaderns de Filosofía,* IV(1), 15-17.

Por todo ello, los retos del mercado universitario son múltiples y muy complejos, en un momento en el que la crisis económica, no sólo derivada de la crisis sanitaria, alerta con una reducción presupuestaria que puede alejar a las distintas instituciones universitarias, públicas y privadas, de la priorización de los objetivos, retos y necesidades de cambio que el modelo universitario requieren, a fin de garantizar la necesaria formación del profesorado universitario, sino también de la precisa adaptación de las enseñanzas a un modelo híbrido o combinado de la docencia hacia los estudiantes, en el que se garanticen los resultados de aprendizaje, las competencias y los contenidos, de las asignaturas, y también de las cualidades y virtudes que a día de hoy requieren las distintas empresas, despachos de abogados, en definitiva, entidades empleadoras de nuestros alumnos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la ponencia "Casos interactivos para sesiones asíncronas de Derecho Mercantil" residen en la obtención de una enseñanza de garantías y de calidad, similar al sistema de enseñanza derivada de una docencia presencial o síncrona.

Como hemos tenido oportunidad de analizar en la contextualización de este trabajo, las necesidades de cambio en el sistema educativo universitario como consecuencia de la crisis sanitaria del Covid-19 ha planteado un escenario de cambio sin precedentes en la Universidad española y mundial. Sin embargo, la internacionalización de la economía ha tenido, años atrás, consecuencias y cambios en el modelo universitario. Desde hace décadas, las Universidades de todo el mundo son un escaparate de ofertas de programas de formación y de especialización a nivel internacional, en los que, evidentemente, se han establecido y desarrollado modelos de enseñanza asíncronos y virtuales que garanticen la formación universitaria necesaria.

Por ello, aunque asistimos a una implementación de las sesiones asíncronas en el sistema universitario, la realidad es que este modelo ya era una cotidianidad con anterioridad a esta crisis sanitaria. Hasta ese momento, nadie se cuestionaba, o al menos no era tan evidente, que el

sistema universitario ya combinaba modelos de enseñanza síncronos y asíncronos. Entonces, ¿dónde reside el problema en esta necesaria convivencia del sistema de enseñanza presencial y virtual?

No queremos revestirlo como un problema, pero es innegable que la mayor responsabilidad recae sobre las instituciones universitarias, en primer lugar, y sobre los profesores, en segundo lugar. Como decíamos al principio, las Universidades deben hacer esfuerzos reales en la contratación e implementación de sistemas de grabación y/o reproducción de las sesiones que imparten sus profesores, para, a partir de ahí, establecer la formación necesaria de sus docentes en el desempeño de sus labores docentes.

En este contexto, a continuación, los profesores universitarios deben hacer grandes esfuerzos para que las sesiones síncronas y asíncronas sean idénticas. En este sentido, es primordial que los profesores universitarios deben programar sus sesiones de forma interactiva, en las que los alumnos a distancia sientan la oportunidad constante de participación en cada sesión. Para ello, la prioridad no sólo gira en las posibles intervenciones que, en todo momento, puedan realizar los estudiantes, como se venía haciendo hasta el momento en las sesiones presenciales, sino que también los profesores estructuren las sesiones de forma que haya turnos de debate, contrastación de ideas, etc., en las que concedan la palabra a los estudiantes, en el aula y en casa, a fin de ir conociendo si van adquiriendo los conocimientos necesarios para el avance en la asignatura, en primer lugar, y en los planes de estudio de grado, posgrado y doctorado, en segundo lugar.

Éste es el objetivo fundamental de nuestra ponencia: garantizar que la docencia asíncrona mantiene los mismos estándares de calidad que la docencia presencial u online. Y que, en esos parámetros, los estudiantes universitarios sientan que la presencia física en el aula se muestra similar a la asistencia virtual en una sesión, ya sea de Derecho mercantil, como es este caso, como en cualquier programa o materia del panorama universitario.

Por ello, conviene distinguir entre una sesión síncrona, presencial u online, en la que el profesor interviene en tiempo y forma respecto de sus alumnos, y una sesión asíncrona, en la que el aprendizaje del alumno revierte, en cierto modo, en un trabajo autónomo del alumno, contando,

eso sí, con la asistencia del profesor responsable para atender las dudas, cuestiones, etc., que se precisen en cada momento.

Sin duda alguna, los objetivos no son pocos y los retos son incontables en este momento. Pero el éxito ha de ser el mismo: garantizar una formación inmejorable para nuestros estudiantes, que les permitan alcanzar los mejores resultados en su formación y posteriormente en el mercado laboral. En los próximos años, asistiremos a un nuevo debate acerca de los resultados y el cumplimiento de los objetivos en la docencia asíncrona, en los que, por nuestra parte, esperemos haber conseguido *nuestro éxito,* que no es otro que la formación excelente en el Derecho mercantil.

3. METODOLOGÍA

Debido a las dificultades expuestas anteriormente respecto a las sesiones asíncronas[219], consideramos que la utilización de casos interactivos aporta una solución valiosa en aras a conseguir la involucración del alumno en la misma.

Escogimos a los alumnos de posgrado (LLM) para llevar a cabo esta investigación y la metodología que hemos seguido destaca tres momentos fundamentales. La preparación de la sesión asíncrona, el seguimiento de la misma y la sesión posterior a la sesión asíncrona[220].

Si bien las sesiones asíncronas pueden diseñarse de diferentes formas[221], nosotros optamos por sesiones asíncronas de veinticuatro horas; esto quiere decir que, a lo largo del día, los alumnos eligen cuándo trabajar.

Respecto a la preparación de la sesión, destacamos como primer punto importante la programación de las sesiones. Como hemos puesto de manifiesto anteriormente[222], el modelo híbrido de enseñanza permite la

---

219 Id. *supra* 1. Introducción.

220 *Vide*, en este sentido, Expósito Gómez, E. y Turull Rubinar, M. (2022). P*ropuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia*, Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

221 Yvonne M. D. y Seema M. (2021). COVID-19 and Law Teaching: Guidance on Developing an Asynchronous Online Course for Law Students. *St. Louis University Law journal,* 65.

222 Id. *supra* 2. Objetivos.

combinación de sesiones síncronas, ya sean presenciales u online, con sesiones asíncronas, por lo que la programación de todas ellas y el cómo distribuirlas es muy importante. Es algo muy relevante y que debe revisar el profesor antes de empezar el curso. Recomendamos que la sesión asíncrona siempre vaya intercalada con sesiones síncronas (online o presenciales). De esta forma, el alumno se siente acompañado, dirigido en la tarea y sabe que las conclusiones van a ser la clave y van a poder ser discutidas con el profesor. Por otra parte, la herramienta que se elija siempre debe tener la posibilidad de mandar un mail al profesor para cualquier duda que pueda surgir, incluso recomendamos la existencia de un chat para poder hablar con él de forma casi inmediata.

Una vez realizado lo anterior, en cuanto a la sesión asíncrona de la que vamos a tratar, nos centramos en el diseño y la programación de un caso interactivo. La idea es conseguir que durante la sesión asíncrona se consigan los objetivos de una sesión síncrona normal pero también que la actividad a realizar sea lo más similar posible a la realizada en la sesión síncrona. Una de las primeras sesiones elegidas fue la del régimen de control en aportaciones no dinerarias para sociedades de capital.

Diseñamos un caso que igual podría haber sido para sesión síncrona. Se trata de una sociedad anónima con varios accionistas en la que algunos de ellos hacen aportaciones dinerarias y otras aportaciones no dinerarias; entre las aportaciones no dinerarias escogimos inmuebles, créditos, patentes etc. En definitiva, planteamos un caso normal.

Una vez que teníamos el caso, nos decidimos a utilizar la herramienta feedbackfruits[223]. Una vez descargada la herramienta, la misma permite cargar el caso e ir intercalando preguntas a lo largo del mismo. Con esto conseguimos que el alumno mantenga la atención de manera muy similar a como lo haría en una sesión asíncrona. Igualmente, se programan las respuestas posibles a cada una de las preguntas planteadas, ya sean tipo test o de forma tradicional. En este punto, es importante destacar que las respuestas del alumno pueden llegar en tiempo real al profesor mediante mail y él decidir si contesta en ese momento o no. Una vez que el alumno

[223] Feedbackfruits.com ha sido la herramienta realizada para el diseño y la aplicación del caso interactivo.

va contestando, el sistema deja pasar a la siguiente pregunta. Si no ha contestado a una pregunta, no puede continuar leyendo ni contestar una pregunta posterior. Esta es la gran ventaja del caso interactivo. A nuestro juicio es lo más parecido a hacer un caso en clase con el profesor.

Una variante que escogimos nosotros es que el caso fuera realizado en grupo y no solo por un alumno. Para ello dividimos a la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos y les pedimos, dentro de cada grupo, que nombraran un representante. Llamamos la atención sobre este aspecto. Cuando planteamos el proyecto cabía la posibilidad de que cada alumno hiciera el caso en la sesión asíncrona o bien hacerlo por grupos. Como el objetivo era conseguir algo parecido a la sesión síncrona y los alumnos normalmente trabajaban por grupos, decidimos que se respetaran los grupos pero que nombraran un representante de este. La figura del representante del grupo es clave para que el profesor fuera recibiendo las preguntas ordenadas, pero, sobre todo, para que nos aseguráramos que se había discutido el caso en grupo con carácter previo.

Cuando el profesor ha recibido las respuestas de los representantes de cada grupo, puede optar por contestarlas por mail o bien comentarlas en la clase posterior. Esta última opción fue la elegida por nosotros.

Uno de los interrogantes que pueden plantearse es que la realización de un caso interactivo en una sesión asíncrona no garantiza que el alumno, al enfrentarse al caso, tenga ya los conocimientos suficientes para hacerlo. Por supuesto que no lo garantiza. Una de las razones por la que hemos elegido utilizarlo con alumnos de posgrado es porque deben traer ya un conocimiento básico del grado sobre esta materia. No obstante, si aplicamos metodología del caso[224], el alumno debe enfrentarse primero con el problema, con el caso, tratar de resolverlo y luego en la discusión o el debate con el profesor ir sacando conclusiones y fijando conocimientos. No obstante, si lo anterior no pudiera realizarse por ser la totalidad de sesiones asíncronas, aconsejamos valerse de documentos digitalizados, pero también interactivos. La herramienta elegida, u otras

[224] Sobre metodología del caso y un análisis comparado, *Vide*, por todos, Marsden, G., J. y Atienza, S. (2022). Doing Law School Wrong: Case Teaching and an Integrated Legal Practice Method. *St. Louis University law Journal,* 66.

existentes, permiten también digitalizar un documento e ir "cuajándolo" de preguntas de tal forma que hasta que el alumno, o el representante del grupo, no ha contestado o llegado hasta ahí, el documento no puede seguir leyéndose. Como puede apreciarse, los documentos o textos digitales interactivos son semejantes a los casos interactivos y, a nuestro juicio, pueden servir de lectura de apoyo a los alumnos. Llamamos la atención sobre la diferencia entre colgar en la web un documento digitalizado, sin más, a hacerlo como documento digitalizado interactivo.

Como vemos, por todo lo comentado, la similitud del caso interactivo con un caso normal es muy grande; de hecho, el caso puede ser el mismo, aunque, como hemos visto, si es interactivo exige que se programe con la herramienta adecuada y con carácter previo por el profesor.

4. DISCUSIÓN

Creemos que el éxito del diseño de estas sesiones se basa en que no se pierda la implicación del alumno en ningún momento y que el profesor conciba la sesión asíncrona como una clase más que, incluso, requiere de mucho más trabajo para él. Para la discusión o el debate del caso nosotros utilizamos otra sesión. Sobre el formato de ésta, se puede optar por sesión síncrona o asíncrona. Recomendados, por todo lo anterior, que sea sesión síncrona y aquí distinguir que puede ser presencial u online.

En este sentido y, en función de la programación y de las posibilidades que existan, se elige. Si la sesión de discusión es presencial, recomendamos al profesor utilizar el debate directo con los alumnos para ver cómo han ido resolviendo el caso interactivo. Con carácter previo a la sesión, se le avisará al alumnado participante de que pueden ser preguntados por el profesor cualquiera de ellos y no solo el representante.

Al llegar a clase, el profesor planteará el supuesto de hecho, sin aludir a que era un caso especial o interactivo y empezará un diálogo con los alumnos sobre el régimen de control de las aportaciones dinerarias y no dinerarias a sociedades de capital. En este punto ya, en nada se debe diferenciar esta sesión presencial de otra en la que a los alumnos se les hubiera mandado traer el caso preparado, con formato normal y no ya interactivo. Subrayamos la riqueza de este punto porque con esto

igualamos la sesión de conclusiones o de fijación de contenidos; la única diferencia ha radicado entonces en el formato con el que los alumnos se han enfrentado al caso.

El segundo de los supuestos es que la sesión elegida para fijar conclusiones sea sesión síncrona pero online. En esta sesión, también probamos a hacerlo así y vimos que, manejándolo de forma correcta, el resultado es positivo igualmente. Nosotros elegimos hacer una sesión síncrona mediante zoom. Al ser grupos de unos treinta alumnos aproximadamente, una sesión de zoom con todos podía ser difícil de seguir e, incluso, aburrida para ellos. Para evitar esto y manejar bien la sesión, era el representante de cada grupo el que iba exponiendo el caso o bien dirigiendo las preguntas de los compañeros. Para conseguir que la atención de los alumnos se mantuviera, les dimos la indicación, al principio de la sesión, de que el profesor podía preguntar en todo momento a cualquier miembro del grupo y no solo al representante de este.

Además, aconsejamos dejar diez minutos finales y, utilizando la pizarra virtual que proporciona zoom, ir anotando las conclusiones principales de la sesión.

Hasta aquí fue lo que hicimos. Por supuesto, no nos planteamos que la sesión de debate fuera asíncrona. A nuestro juicio se perdería toda o parte de la implicación conseguida durante la sesión anterior. El hecho de dar unas conclusiones a través de un documento teórico, digitalizado y no *ad hoc* de lo que han planteado los alumnos, hace que el impacto del mensaje sea mucho menor. Por tanto, una sesión asíncrona de este tipo debe combinarse con una sesión síncrona detrás.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos no pueden ser mejores. Distinguimos aquí dos tipos de resultados: aquellos que concluimos nosotros como profesores y aquellos otros que provienen de las opiniones manifestadas por los alumnos que cursaron este tipo de sesión asíncrona.

Los profesores concluimos que la metodología basada en casos interactivos es óptima para dirigirse a un alumnado nativo digital que maneja a

la perfección este ámbito y que, solo por ser ése el contexto de la sesión, ya se involucra más desde el principio. En cuanto a los objetivos académicos alcanzados, no encontramos ninguna diferencia respecto a otros cursos que han tenido la misma sesión, pero en formato síncrono y presencial. Destacamos, no obstante, que la etapa de preparación de la sesión y, por tanto, del diseño del caso interactivo, requiere de mucho más tiempo del que llevaría la preparación de la misma sesión síncrona y presencial. No obstante, el caso interactivo queda guardado ya y es posible utilizarlo para futuros grupos, con lo que ese tiempo inicial invertido en el diseño del caso interactivo desaparece para próximas ocasiones.

En cuanto a los alumnos, en sus evaluaciones a la asignatura y al profesorado, así como en comentarios, agradecen mucho que, siendo la sesión asíncrona, exista el caso interactivo, que les gusta porque les reta a continuar haciéndolo. Destacan la importancia de que el profesorado sea hábil con este tipo de herramientas para no paralizar el ritmo de la sesión. Ellos también opinan que el grado de aprendizaje del contenido de la sesión, si se involucran y lo hacen, es el adecuado. Algo que nos sorprendió es que los alumnos agradecen la flexibilidad de las sesiones asíncronas en cuanto a que se pueden organizar a lo largo del día para realizarlo.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado después de lo anterior son las siguientes:

- Nos encontramos en un momento de la historia, viviendo los retazos de una pandemia mundial, con una crisis en muchos aspectos, y todo ello requiere que, en docencia también, nos adaptemos a las necesidades del entorno y de nuestro alumnado, siempre desde la innovación[225].

- Lo anterior nos condujo, sobre todo en plena pandemia del COVID-19, a utilizar nuevas metodologías que no requirieran la

[225] Burris, R. Keeton, R. E. Iandis, C. P. y Park, R. (2019). *Teaching Law with Computers. A collection of Essays*, Routledge.

presencia física y que permitieran cursar programas a alumnos de diferentes partes del mundo que estaban en sus respectivos países.

- La metodología de enseñanza híbrida[226] y *blended*, en muchas ocasiones, implica que algunos alumnos se encuentren de forma presencial y otros en forma remota; además, a veces, en ámbitos internacionales, con alumnos que se encuentran, por diferentes motivos, en sus países de origen, la metodología *blended* se impone. El hecho de que las sesiones sean online no implica que el formato sea siempre el de la sesión síncrona mediante videoconferencia, si no que pueden utilizarse sesiones asíncronas, de veinticuatro horas, lo que permite que se puedan realizar actividades desde países con gran diferencia horaria.

- Las sesiones asíncronas son un verdadero reto para el profesor porque la involucración del alumno es poca lo que hace disminuir el interés por la asignatura.

- Aparecen los casos interactivos como una herramienta amable, concebida para el nativo digital que se enfrenta a ella y que se adecúa a la perfección a la flexibilidad que exige la sesión asíncrona. Casos interactivos son aquellos que requieren de determinada interacción del alumno para conseguir su resolución.

- Proponemos que la metodología para impartir estas sesiones asíncronas distinga entre: preparación, sesión propiamente dicha y sesión de conclusiones.

- En cuanto a la preparación, destacamos que la sesión asíncrona vaya precedida de una sesión síncrona, en la que se aproveche para dar instrucciones adecuadas sobre la sesión asíncrona, así como que el profesor diseñe el caso a utilizar. Posteriormente,

[226] Incluso en algunas instituciones como IE University, hablamos ya de modelo líquido de aprendizaje. *Vide*, en este sentido, Van Dam, N. y Le Pertel, N. (2020). Liquid learning in times of liquid modernity. Center for Corporate learning innovation. *IE Publishing*.

herramientas como *Feedbackfruits* pueden ayudar a confeccionar el caso interactivo.

- Es conveniente que, durante el día de sesión asíncrona, el profesor permanezca atento a cualquier tipo de ayuda que requiera el alumno. Para ello el mail o un chat pueden funcionar.

- Recomendamos que, si los alumnos son un número considerable, se hagan grupos de trabajo y que se nombre un representante en cada uno de ellos. Este representante va a ser el que mande las respuestas en la herramienta, de tal forma que el profesor recibe respuestas de un número limitado de alumnos. En definitiva, se trata de llevar al mundo digital, la metodología del caso, ya tradicional en muchas escuelas de derecho del mundo. Con los grupos nos aseguramos de que la respuesta ha sido discutida entre los integrantes del mismo antes de que el representante envíe la respuesta en la plataforma.

- Aconsejamos que la sesión asíncrona vaya seguida de una sesión síncrona, para debatir entre todos y exponer las conclusiones del caso, y ésta debe ser presencial u online (mediante *zoom*, *teams* etc.).

- La sesión síncrona será exactamente igual que si el caso hubiera sido un caso normal y no interactivo. Ésa es la riqueza de lo propuesto. No deberá existir diferencia entre un alumno que ha asistido a una sesión síncrona presencial o una asíncrona con caso interactivo puesto que en ambos casos serán capaces de seguir el debate de conclusiones ya en el aula con el profesor.

- Como consecuencia de todo lo anterior, aconsejamos que el profesor que se decida a utilizarlo tenga un ágil manejo de las herramientas digitales y que se utilice solo para perfiles de alumnos con determinada experiencia ya, como posgrado o educación ejecutiva. Una base de conocimientos sobre el caso es necesaria para que el alumno se mueva con soltura con el mismo. Para generaciones de alumnos no nativos digitales, es

necesario comprobar si se manejan o no estas herramientas con cierta agilidad.

- Debido a nuestra experiencia, no tendremos ningún problema en impartir sesiones asíncronas de derecho mercantil siempre que se siga todo lo anterior, que los profesores elegidos manejen el entorno digital, que los alumnos que no sean nativos digitales también lo hagan y que se utilicen para ello casos interactivos.

8. REFERENCIAS

Burris, R. Keeton, R. E. Iandis, C. P. y Park, R. (2019). *Teaching Law with Computers. A collection of Essays*, Routledge.

Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Revista lbérica de Sistemas y Tecnologías de Información,* 37(6), 131-148.

Expósito Gómez, E. y Turull Rubinar, M. (2022). P*ropuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia*, Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Gracia Calandín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quaderns de Filosofía,* IV(1), 11-23.

Marsden, G., J. y Atienza, S. (2022). Doing Law School Wrong: Case Teaching and an Integrated Legal Practice Method. *St. Louis University law Journal,* 66.

Tejada Fernández, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción pedagógica,* 11(2), 30-42.

Van Dam, N. y Le Pertel, N. (2020). Liquid learning in times of liquid modernity. Center for Corporate learning innovation. *IE Publishing*.

Yvonne M. D. y Seema M. (2021). COVID-19 and Law Teaching: Guidance on Developing an Asynchronous Online Course for Law Students. *St. Louis University Law journal,* 65.

BLENDLEDMER II: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE *BLENDED LEARNING* EN DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LA REALIZACIÓN DE VÍDEOS

ISABEL FERNÁNDEZ TORRES
Prof. Titular de Derecho Mercantil UCM

1. INTRODUCCIÓN

BLENDLEDMER II busca implementar nuevas actividades en un entorno de enseñanza híbrida de las asignaturas del área de Derecho mercantil (síncrona-asíncrona), un entorno semipresencial, cuya metodología se denomina *blended learning*. Se ha buscado consolidar las bases para ayudar en la transición a un sistema mixto de enseñanza, presencial-online, a través de la paulatina aplicación a varios temas del programa de Derecho mercantil de la perspectiva *blended*.

Por un lado, se pretende ayudar a los docentes en la utilización de herramientas asíncronas-síncronas que son características del *blended learning* en un entorno virtual como es nuestro campus virtual (Moodle). Para conseguir el objetivo de la aplicación del sistema *flipped classroom* o clase invertida a la impartición de toda la asignatura del área Derecho mercantil. En base a este sistema que promueve el aprendizaje proactivo, el estudiantado prepara con antelación a la clase presencial el tema en cuestión a través del entorno de campus virtual mediante herramientas innovadoras que se van a testear: cuestionarios, casos prácticos, gamificaciones…y a partir de todo ese material puesto a disposición del alumnado para favorecer el estudio, se prevé una última práctica consistente en la realización de un vídeo.

Con este proyecto se replantean los métodos de enseñanza tradicionales hacia una mayor virtualización de la enseñanza, potenciando el autoaprendizaje gracias a la facilitación por parte del profesorado de recursos

virtuales. Una parte de la enseñanza se realiza de manera asíncrona, pero sin perder el valor didáctico que reporta la enseñanza presencial a través de las clases magistrales o seminarios. Se pretende que el alumnado acuda a la clase presencial con unos conocimientos básicos adquiridos previamente mediante el *self-learning* a través del campus virtual con el fin de lograr un mayor aprovechamiento de la enseñanza presencial. Pero, sobre todo, las actividades diseñadas buscan mejorar las capacidades de los alumnos tal y como explicaremos a continuación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos

- BLENDLEDMER tiene tres objetivos principales; el primero es la experimentación de la implantación real del *blended learning* o enseñanza híbrida presencial-virtual en el área de Derecho mercantil (una hibridación real en la que la docencia presencial tenga como complemento previo variadas tareas asíncronas para lograr un mayor aprovechamiento de la presencialidad).

- El segundo objetivo que se pretende es mantener o incluso mejorar el *engagement* con el alumnado, con independencia, de que parte de la asignatura se desarrolle en un entorno on-line profundizando en el *self-learning* grupal, es decir, cambiar el concepto de un campus virtual de estudio en solitario por un aprendizaje colaborativo.

- Con el fin de lograr estos objetivos, se diseñan actividades colaborativas estilo *scape room* jurídicas y se potencian otras herramientas: podcasts, foros, vídeos en el aula lo que hace necesario también su financiación al ser herramientas externas al campus virtual.

- Partiendo de lo anterior, se pretende trabajar, principalmente, en la capacidad de expresión oral de los estudiantes. Una competencia considerada esencial en el marco de una profesión jurídica.

2.2. Problemas que resuelve y necesidades a las que responde

Se busca, por un lado, facilitar a los docentes la transición hacia entornos mixtos de docencia, dada la nueva normalidad a la que nos hemos tenido que enfrentar también en la Universidad. Además, es necesario dotar de cierta flexibilidad en el porcentaje presencialidad y virtualidad en atención a las circunstancias cambiantes de la pandemia u otras circunstancias en el futuro.

BLENDERMER II pretende dar solución a diversos problemas que hemos detectado:

- Mantener la implicación del estudiantado debido a la importancia de enseñanzas de estructura bimodal (fatiga pandémica en el estudiantado),
- Fomentar un mayor recurso al campus virtual por parte del profesorado. Las dificultades que ello tiene favorecen una cierta desconexión de la asignatura por la reducción de la presencialidad,
- Favorecer el autoaprendizaje,
- Fomentar la capacidad de autoorganización de los estudiantes,
- Solucionar la problemática derivada de la realización de actividades grupales a través del campus virtual. En este proyecto que presentamos vamos a seguir investigando para lograr entornos colaborativos de calidad a través del campus virtual,
- Mejorar algunas de las capacidades y competencias de los estudiantes en el desarrollo de la profesión del jurista: la expresión oral.

3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

3.1. Metodología

La ausencia de estudios en el ámbito del derecho mercantil acerca del recurso a las nuevas metodologías nos ha llevado a poner en marcha un

nuevo ensayo o proyecto siguiendo la metodología *blended learning*, respetando de este modo las guías docentes que admiten un porcentaje de horas de estudio autónomo del alumnado.

Esta forma de enseñanza se basa en el autoaprendizaje por el estudiante con anterioridad a la impartición de la clase magistral o seminario presencial por el profesor. Para ello utilizamos como método la introducción de píldoras informativas, por ejemplo, en forma de video tutoriales, para entender los conceptos básicos del tema, dejando así la franja de presencialidad para los aspectos del tema de dificultad media-alta. Con el fin de comprobar que el alumno ha estudiado la lección previamente a la clase magistral, se propone el diseño de actividades innovadoras a través de las propias herramientas que nos ofrece Moodle como son H5P, lecciones, wikis o cuestionarios. También se testean herramientas virtuales externas al campus que pueden reportar un valor añadido a las ofrecidas por Moodle, tales como pueden ser las plataformas *Breakoutedu, Kahoot, Educaplay* o *Genialy.*

3.2. Fases-Actividades, cronograma y coordinación

La organización de la ejecución del proyecto BLENDERMER II se estructura en áreas temáticas de innovación.

3.3. Plan de trabajo

Fase 1: Diseño de la docencia

En cada una de las asignaturas sometidas a la implantación paulatina del sistema *blended learning*, el profesor responsable idea la estructura de los temas o módulos a impartir a través de este sistema. Se determina el tipo de actividades y la materia a impartir a través de este método.

Fase 2: Implantación del sistema (docencia híbrida).

Puesta en práctica de la propuesta invertida de docencia de los temas o módulos correspondientes. Con antelación a su materialización, se realizará un video tutorial a los alumnos explicando el sistema y los métodos de tutorización y seguimiento.

Los estudiantes seleccionan el tema sobre el cual desean realizar su actividad final y forman los grupos libremente (autoorganización). La elección de la cuestión sobre la que cada uno hará el vídeo debe partir del material proporcionado en el campus: cuestionarios, gamificaciones etc…

Fase 3: Evaluación

La actividad consiste en realizar vídeos de 1min ó 2 como máximo por estudiante en el que debe explicar el tema elegido. A la hora de evaluar a los estudiantes se tiene en cuenta no sólo la dicción sino la capacidad de síntesis o la expresión oral. Todas ellas son sin duda capacidades importantes para el ejercicio de una actividad profesional, máxime en un entorno jurídico.

Todas las participaciones del grupo se entregan al profesor en un único archivo de vídeo.

Entregada la actividad a los profesores se procede a una evaluación de cada uno de los "cortes" o vídeos (es decir, evaluación individual) de tal manera que la incorrecta elaboración de una actividad por un alumno no perjudique al resto.

4. IMPACTO ESPERADO

1. Esta propuesta pretende ser una hoja de ruta para los profesores en aras de lograr con éxito la impartición de la docencia de Derecho mercantil de manera híbrida recurriendo a actividades que resultan menos tediosas para los estudiantes que la lectura y más cercanas como es hacer un vídeo.
2. Se pretende a su vez lograr mantener la interacción con el alumnado, mejorando su motivación al enfrentarse al estudio de la asignatura. Este proyecto es un primer paso hacia la migración de la docencia hacia sistemas mixtos completos, es decir, lograr la docencia invertida de toda la asignatura (*flipped classroom*).
3. El impacto y la valoración final no puede sino ser considerados como muy positivos. La práctica se centra en una

actividad que resulta más cercana al mundo de los estudiantes, diferente, y menos tediosa que las tradicionales. Sirve para hacer frente a algo que no siempre es fácil y que se trabaja poco en los centros españoles: hablar en público. Hay que tener en cuenta que muchos estudiantes sienten pavor a enfrentarse a eso y que, sin embargo, en el desarrollo de cualquier actividad profesional resulta fundamental.

5. TRANSFERENCIA - GRADO EN QUE SE PUEDEN TRANSFERIR LAS INNOVACIONES ESTIMADAS EN EL PROYECTO A OTROS CONTEXTOS DE APLICACIÓN Y POSIBLES ORGANISMOS INTERESADOS EN LA IDEA DE PROYECTO

BLENDLEDMER es un proyecto que tiene un grado de transferencia elevado: puede aplicarse a cualesquiera grados y asignaturas, su puesta en práctica va a tener una gran difusión en el área de Derecho mercantil, pero no sólo. Porque, en realidad, esta actividad desarrolla una capacidad esencial para cualquier trabajador en cualquier ámbito: la expresión oral, la capacidad de síntesis, la dicción.

A su vez, el método de enseñanza que proponemos, es decir, la aplicación del *blended learning* como estadio previo hasta alcanzar la docencia invertida (*flipped classroom*) puede ser de utilidad para otros Departamentos de la Facultad de Derecho pues vamos a analizar la idoneidad de diversas herramientas virtuales para asignaturas de componente jurídico.