

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Estudios de innovación docente como punto de encuentro de ciencias humanísticas y sociales

Coords.
Raquel Pinilla Gómez
Isleny Cruz Carvajal

Dykinson, S.L.

ESTUDIOS DE INNOVACIÓN DOCENTE COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y SOCIALES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

ESTUDIOS DE INNOVACIÓN DOCENTE COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y SOCIALES

Coords.

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
ISLENY CRUZ CARVAJAL

Dykinson, S.L.
2023

ESTUDIOS DE INNOVACIÓN DOCENTE COMO PUNTO DE ENCUENTRO
DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 101 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-719-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13
Raquel Pinilla Gómez
Isleny Cruz-Carvajal

SECCIÓN I
INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA: LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN

CAPÍTULO 1. UNA HERRAMIENTA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DIFERENTES RAMAS DEL CONOCIMIENTO 24
Ana María Pérez Martín
Marta Samper Hernández

CAPÍTULO 2. REFLEXIONES SOBRE LA ECOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA 41
Isabel Gallego Gallardo

CAPÍTULO 3. CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS Y EMPLEO DE MATERIALES AUTÉNTICOS 56
Azucena Barahona Mora

CAPÍTULO 4. APLICACIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN ESTACIONES EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 74
Lucila María Pérez Fernández

CAPÍTULO 5. AN EMPIRICAL STUDY ON ERROR CORRECTIVE TREATMENT AND NEGATIVE LANGUAGE: THE CREATION OF AN ORIGINAL METHOD 90
Manuel Macías Borrego

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE ERRORES ASISTIDO POR HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ESTUDIO Y MÉTODO 111
Manuel Macías Borrego

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA FRASEODIDÁCTICA EN EL AULA DE RUSO COMO LENGUA EXTRANJERA 130
Tamara Gorozhankina

CAPÍTULO 8. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICADA A LA MEJORA DE PROYECTOS DE TELECOLABORACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR 144
RAFAEL CUEVAS MONTERO
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
MANUELA ÁLVAREZ JURADO

CAPÍTULO 9. DEL ESCENARIO AL AULA, DEL AULA AL ESCENARIO: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA 165
MARCELO URRALBURU
GUZMÁN CONESA ERRAGBAOUI, AMAL
JOSÉ CARRIÓN PÉREZ, GABRIEL

CAPÍTULO 10. CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE FORMATOS LITERARIOS EN #BOOKTOK Y SU APLICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROYECO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE GESTIÓN CULTURAL 182
DAVID GARCÍA PONCE

CAPÍTULO 11. TIK TOK Y EL CANON LITERARIO: LAS TIC COMO ELEMENTO DE REFLEXIÓN LITERARIA EN EL AULA DE SECUNDARIA 197
GABRIEL JOSÉ CARRIÓN PÉREZ
AMAL GUZMÁN CONESA ERRAGBAOUI
MARCELO IRAULTZA URRALBURU GARCÍA

CAPÍTULO 12. FLIPPING SHAKESPEARE'S *HAMLET*: A STUDY TO TEST THE EFFECTIVITY OF FLIPPED CLASSROOM AS A METHOD TO INTRODUCING AND TEACHING LITERATURE IN ESL 211
MANUEL MACÍAS BORREGO

CAPÍTULO 13. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA MEDIANTE LA APROPIACIÓN ARTÍSTICA DE SUS TEXTOS: TÉCNICAS, PAUTAS Y ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR LITERATURA JAPONESA A HABLANTES DE ESPAÑOL 231
MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA

CAPÍTULO 14. EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE BLACKSAD 252
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO

CAPÍTULO 15. EL LIBRO ILUSTRADO Y EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 270
ROCÍO JODAR JURADO

CAPÍTULO 16. UN CALEIDOSCOPIO DIDÁCTICO: EL MÉTODO ECO EN EL MÓDULO ESPECÍFICO DE LENGUA Y LITERATURA DEL MAES . 290
NATALIA SILVA LÓPEZ

CAPÍTULO 17. TRADUCIR ÁLBUMES INFANTILES: UN COMPLEJO ENSAMBLAJE DE ILUSTRACIÓN Y TEXTO 308
SOLEDAD DÍAZ ALARCÓN

CAPÍTULO 18. EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO ANTE LA TRADUCCIÓN INVERSA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS (ESPAÑOL-FRANCÉS): RESULTADOS PRELIMINARES DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN 334
ISABEL JIMÉNEZ-GUTIÉRREZ
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

CAPÍTULO 19. PROYECTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL BASADO EN EL ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL MUNDO FICTICIO CONSTRUIDO EN ROGUE ONE: A STAR WARS STORY 353
ROBERT SZYMYŚLIK

CAPÍTULO 20. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA 373
GISELLA POLICASTRO PONCE

CAPÍTULO 21. ATENCIÓN DIVIDIDA Y ACERCAMIENTO A LA REALIDAD PROFESIONAL: FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA CON DIAPOSITIVAS 393
RAFAEL PORLÁN MORENO

SECCIÓN II
RENOVACIONES PARA TRANSMITIR LA HISTORIA Y OTRAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ARQUITECTURA Y URBANÍSTICA

CAPÍTULO 22. PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ORIENTADA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 412
LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR

CAPÍTULO 23. APRENDIENDO DE LO LOCAL, APRENDIENDO DE LO SIGNIFICATIVO: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE FUENTES DOCUMENTALES EN CARREÑO (ASTURIAS) 430
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
ALBERTO MORÁN CORTE
RAFAEL GUERRERO ELECALDE

CAPÍTULO 24. LA POLÍTICA DE COLONIZACIÓN AGRARIA DURANTE EL FRANQUISMO Y SU INCIDENCIA EN LA ORDENACIÓN DEL TERRITORIO: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 457
JONATAN ARIAS-GARCÍA
JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES

CAPÍTULO 25. REDES CULTURALES, REDES DE SOLIRADIDAD A UN LADO Y OTRO DEL ATLÁNTICO: DE JOHN TREND A NICHOLAS BUTLER. RECUPERACIÓN, CUSTODIA Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO. ESTUDIO DE CASO 478
MARÍA ISABEL GEJO SANTOS
GIR IHMAGINE DE LA USAL

CAPÍTULO 26. COMPETENCIAS DOCUMENTALES E HISTÓRICAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA VISITA VIRTUAL AL ARCHIVO MUNICIPAL DE MÁLAGA (SS. XVI-XXI) 497
ELIZABETH GARCÍA GIL

CAPÍTULO 27. EL *MOCKUMENTARY* O FALSO DOCUMENTAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LAS AULAS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA 521
ESTER ALGARRA SANTACREU

CAPÍTULO 28. LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX A TRAVÉS DE LA FRANQUICIA DE ANIMALES FANTÁSTICOS Y DÓNDE ENCONTRARLOS. PROPUESTA DIDÁCTICA 535
ROSARIO ANTÓN ACHA

CAPÍTULO 29. ESTUDIO SOBRE LA DICTADURA FRANQUISTA EN CLASES DE "CULTURA Y CIVILIZACIÓN" E "HISTORIA" EN LOS PROGRAMAS DE SECCIONES BILINGÜES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DEL ESTE DE EUROPA. UN ACERCAMIENTO DESDE EL CINE DE FURTIVOS Y TATA MÍA ... 563
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO

CAPÍTULO 30. VISITAS GUIADAS A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA EXPOSICIÓN «LA HAMBRUNA SILENCIADA. EL HAMBRE DURANTE LA POSGUERRA FRANQUISTA (1939-1975)» 584
GLORIA ROMÁN RUIZ
CLAUDIO HERNÁNDEZ BURGOS
MIGUEL ÁNGEL DEL ARCO BLANCO

CAPÍTULO 31. PATRIMONIO INDUSTRIAL Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CONOCIMIENTO *IN SITU* DEL LEGADO DE LA CIUDAD DE ALMERÍA 598
JESÚS GUTIÉRREZ MORA
ALFREDO UREÑA UCEDA

CAPÍTULO 32. ESPACIOS VIVOS. LOS ITINERARIOS HISTÓRICOS Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL SIGLO XX 624
CLAUDIO HERNÁNDEZ BURGOS
GLORIA ROMÁN RUIZ

CAPÍTULO 33. NUEVAS HERRAMIENTAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PRODUCTOS DE LA CULTURA DE MASAS Y PRÁCTICAS CONTRACULTURALES 639
LORENZO LAGE ESTRUGO
ALBERTO MARTÍN TORRES

CAPÍTULO 34. *BLENDED-LEARNING* Y APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DEL ARTE 657
MARÍA DIÉGUEZ MELO

CAPÍTULO 35. LA CREACIÓN DE CARTELES PUBLICITARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL Y DE HISTORIA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO 679
JAVIER RODRÍGUEZ ABENGÓZAR
SARA NÚÑEZ DE PRADO CLAVELL
AGUSTÍN MARTÍNEZ PELÁEZ

CAPÍTULO 36. DATOS GEOLOCALIZADOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN VIRTUALES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LA DOCENCIA DEL URBANISMO 701
ÁLVARO BERNABEU-BAUTISTA

CAPÍTULO 37. APRENDIENDO A VALORAR EL PAISAJE URBANO COTIDIANO: TÉCNICAS PARTICIPATIVAS CON ESTUDIANTES 718
EVA J. RODRÍGUEZ ROMERO
ROCÍO SANTO-TOMÁS MURO
CARLOTA SÁENZ DE TEJADA GRANADOS
IVÁN GONZÁLEZ TRUCO

CAPÍTULO 38. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA APLICACIÓN DE SUPERFICIES REGLADAS AL DISEÑO EN ARQUITECTURA MEDIANTE TÉCNICAS COMPUTACIONALES 738
CARLOS ANTONIO DOMÍNGUEZ TORRES

CAPÍTULO 39. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO: ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DE ENTORNOS URBANOS EN COLABORACIÓN CON ENTIDADES SOCIALES Y TEJIDO ASOCIATIVO 753
VÍCTOR MIGUEL GONZÁLEZ VERA
NURIA NEBOT GÓMEZ DE SALAZAR
JORGE ASENCIO JUNCAL

CAPÍTULO 40. CRITERIOS DE ABASTECIMIENTO DE ÁREAS DE DIFICULTAD LOGÍSTICA. EL CASO DE LOS CAMPOS DE REFUGIADOS .. 774
MARTA SERRANO PÉREZ
MERCEDES LLOP POMARES

CAPÍTULO 41. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS JÓVENES EN MÉXICO 789
HUMBERTO GONZÁLEZ GALBÁN
XIOMARA MARINA DELGADO RODRÍGUEZ
TANIA EVELYN BERMÚDEZ REYES

CAPÍTULO 42. URBANISMO GRANADINO EN LA ERA DECIMONÓNICA.. 810
MARTA CRIADO ENGUIX

SECCIÓN III
ACTUALIZACIÓN DE ENFOQUES Y METODOLOGÍAS TECNOLÓGICAS EN LA DOCENCIA JURÍDICA, ECONÓMICA Y EMPRESARIAL

CAPÍTULO 43. EXPERIENCIA DOCENTE: ¿ES EL CRECIMIENTO ECONÓMICO BASADO EN EL PIB UNA GARANTÍA DE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LAS PERSONAS?..... 826
CRISTINA VILAPLANA PRIETO

CAPÍTULO 44. MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA: ANÁLISIS DEL FEEDBACK APORTADO POR EL ALUMNADO..... 843
HELENA DOMÍNGUEZ TORRES

CAPÍTULO 45. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PARADIGMA DE LA DOCENCIA JURÍDICA 856
REYNA SÁNCHEZ SIFRIANO
RAFAEL SÁNCHEZ VÁZQUEZ

CAPÍTULO 46. EL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS EN MÉXICO: RETOS PARA LA CIENCIA JURÍDICA 886
MARÍA ERIKA CÁRDENAS BRISEÑO
ROBERTO CASTRO PÉREZ

CAPÍTULO 47. CIENCIAS JURÍDICAS. SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS 900
LUIS XAVIER GARAVITO TORRES
JORGE ALBERTO MÁRQUEZ HERRÁN
ROBERTO VILLA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 48. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA “ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL” . 921
ARTURO MONTESDEOCA SUÁREZ

CAPÍTULO 49. DESARROLLAR APTITUDES EMPRESARIALES Y EMPRENDEDORAS EN EL AULA: UNA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. 936
MARINA CHECA OLIVAS
MARÍA DE LA CRUZ MARTÍNEZ GARCÍA

CAPÍTULO 50. NUEVAS FORMAS DE IMPLEMENTAR LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICAS DE EMPRESA 965
JOSÉ VILLAR MUÑOZ
LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ
MIGUEL GONZÁLEZ-MOHINO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 51. CAPACITACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TALENTO Y LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE LOS RECURSOS HUMANOS DESDE UNA VISIÓN ESTRATÉGICA Y EMPRESARIAL 985
TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 52. SALUD Y BIENESTAR: ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS 997
MIRIAM DELGADO-VERDE
ROSA ROMERO-MORENO

CAPÍTULO 53. LA INTRODUCCIÓN DEL MODELO HÍBRIDO COMO NUEVO ESCENARIO FORMATIVO PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO 1013
TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
FRANCISCA BERNAL SANTAMARÍA
CONCHA GUIL MARCHANTE

CAPÍTULO 54. YOUTUBE, TWITCH Y TIK TOK EN EL AULA: LA VIDEODIFUSIÓN EN REDES COMO INSTRUMENTO POTENCIADOR DE COMPETENCIAS DIGITALES 1025
MIGUEL GONZÁLEZ-MOHÍNO SÁNCHEZ
LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ
JOSÉ VILLAR MUÑOZ

CAPÍTULO 55. EL USO DE LAS APLICACIONES MÓVILES EN EL AULA UNIVERSITARIA: VENTAJAS Y PROPUESTA CON LA APP MENTIMETER 1044
CRISTINA ORTEGA-RODRÍGUEZ
ELISA GARRIDO-CASTRO
JULIO VENA-OYA
LUCÍA MARTÍN-MONTES
CARLA MARANO-MARCOLINI

CAPÍTULO 56. EL PORTAFOLIO Y LAS FICHAS TEMÁTICAS COMO MÉTODOS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA FORMATIVA EN EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO 1060
ADRIANA FILLOL MAZO

CAPÍTULO 57. ‘JAQUE AL TURISMO’. APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN LA ASIGNATURA DE MARKETING TURÍSTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR..... 1076
AROA COSTA FEITO

CAPÍTULO 58. EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN ESTUDIOS SUPERIORES: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NEGOCIOS INTERNACIONALES..... 1090
LORENA RUIZ-FERNÁNDEZ
LAURA RIENDA
PEDRO SEVA-LARROSA
BARTOLOMÉ MARCO-LAJARA

CAPÍTULO 59. INNOVANDO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ERA DIGITAL..... 1105
MARÍA ROCÍO RODRÍGUEZ HERRERA

CAPÍTULO 60. UTILIDAD EL USO DE LA ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA II 1120
Mª DEL CONSUELO RUIZ-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 61. EL USO DEL FLIPPED CLASSROOM EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA I 1133
Mª DEL CONSUELO RUIZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 62. ¿ERIZOS O ZORROS? DOCENCIA INVERSA, LITERATURA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO..... 1147
JOSÉ MIGUEL ITURMENDI RUBIA

SINERGIAS DE UNA INNOVACIÓN DOCENTE ADAPTADA A LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL: PROPUESTAS DE AULA Y RETOS DE FUTURO

La innovación docente responde a una necesidad de revisión constante por parte del profesorado sobre su modelos y métodos de enseñanza, con el objetivo final de conseguir una docencia cada día más eficiente y mejor adaptada a las demandas de la sociedad actual. De acuerdo con el artículo 21 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, esa innovación docente se articula, entre otros elementos del currículo, en actividades de aula y experiencias didácticas enriquecedoras.

Estudios de innovación docente como punto de encuentro en ciencias humanísticas y sociales ofrece un completo panorama de propuestas teóricas y experiencias de innovación docente basadas en proyectos de investigación y sus aplicaciones a diferentes situaciones de enseñanza. El carácter multidisciplinar de esta obra hace de ella un referente de sinergias de trabajo entre ámbitos de estudio académico que se encuentran y se complementan para dar respuesta a muchas de las complejas preguntas del ecosistema educativo actual y para ofrecer un amplio panorama de propuestas didácticas. Así, en los ámbitos de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales, se presentan sesenta y dos estudios relacionados con la innovación docente en Lingüística, Literatura, Traducción, Historia, Arquitectura y Urbanismo, Demografía, Antropología, Geografía, Patrimonio, Derecho, Economía y Empresa.

El libro se estructura en tres partes que aúnan tres campos de estudio caracterizados por ofrecer una visión poliédrica de fenómenos actuales en torno a las aportaciones de las ciencias humanísticas y sociales. La primera parte, **Innovación docente en las competencias de la lengua:**

Lingüística, Literatura y Traducción, está compuesta por veintiún capítulos que indagan en diferentes propuestas de innovación sobre las competencias lingüísticas. La segunda parte, **Renovaciones para transmitir la Historia y otras estrategias de enseñanza en Arquitectura y Urbanística**, presenta una variedad polifacética de innovaciones que van desde el replanteamiento del sistema memorístico hasta la adopción de metodologías interdisciplinares. La tercera parte, **Actualización de enfoques y metodologías tecnológicas en la docencia jurídica, económica y empresarial**, aborda en veinte capítulos diferentes visiones de innovación docente encaminadas a un aprendizaje activo que parte de la motivación del estudiantado, mediante el análisis de los nuevos enfoques didácticos para la enseñanza de contenidos y metodologías tecnológicas aplicadas a estas ciencias, especialmente, la gamificación y el aula invertida -*flipped learning*-.

SECCIÓN I. INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA: LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN

En el ámbito de las competencias lingüísticas, básicas para el desarrollo de otras habilidades académicas y profesionales de nuestros estudiantes, la primera parte de esta obra ofrece un compendio de veintiún capítulos (capítulos 1 a 21) en los que se pueden encontrar diferentes propuestas de innovación docente de las áreas de la Lingüística, la Literatura y la Traducción.

Desde la disciplina lingüística (capítulos 1 a 8), se presentan ocho trabajos relacionados tanto con la enseñanza de la lengua materna (L1) como con la de la lengua extranjera (L2). El diagnóstico de debilidades de los estudiantes universitarios en su expresión escrita a través de una rúbrica para la detección de errores es una herramienta fundamental para realizar propuestas de mejora en la escritura. Además, resulta muy interesante conocer qué aporta una ciencia actual como la Ecolingüística a "las interacciones entre el lenguaje (o la comunicación) y la ecología", con una contribución clara y sostenible a la supervivencia de los ecosistemas. Por su parte, la pujanza de la enseñanza de las lenguas extranjeras

en todas las etapas educativas ofrece un ingente campo de investigación en el que caben análisis que giran en torno a las actividades de aula con materiales auténticos como películas y canciones, así como propuestas de trabajo basadas en el aprendizaje por estaciones en el aula de inglés L2, el tratamiento del error para determinar y evaluar el proceso de aprendizaje, la enseñanza de las unidades fraseológicas en la enseñanza de ruso L2 o los proyectos de telecolaboración entre estudiantes de diferentes lenguas nativas.

El área de la Literatura (capítulos 9 a 13) tiene cabida también en esta parte de la monografía. Desde la perspectiva de L1, mediante propuestas que van en la línea de recuperar la educación teatral como método para la enseñanza de literatura española e hispanoamericana en el aula universitaria hasta el empleo innovador de herramientas tecnológicas como la creación y difusión de formatos literarios en #Booktok o el uso de Tik Tok, la red social llevada al aula una vez más en tanto elemento de reflexión literaria en las clases de Enseñanza Secundaria. En relación con la enseñanza de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras (L2), podemos encontrar acciones exploratorias del uso del aula invertida para acercar a Shakespeare a los estudiantes o pautas y actividades basadas en textos para enseñar la literatura japonesa a alumnos hispanohablantes. Los capítulos 14 a 16 exploran la convergencia entre las áreas de Lingüística y Literatura a través de las relaciones entre el texto y la imagen, desde el uso de la narrativa transmedia y la introducción de videojuegos en el aula universitaria como continuadores de una saga literaria hasta propuestas de trabajo con el método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer), pasando por el desarrollo de la comprensión lectora para alumnos de 5º de Educación Primaria con textos literarios de raíz romántica a través de ediciones ilustradas.

La Traducción y la Interpretación son áreas lingüísticas que en los últimos años han experimentado una gran transformación en cuanto a la innovación docente. Así, a lo largo de los cinco últimos capítulos de esta primera parte (capítulos 17 a 21), se descubren diferentes propuestas de aula en línea con postulados de enseñanza innovadores: la traducción literaria mediante álbumes infantiles, la traducción inversa de textos especializados (español-francés), la traducción audiovisual en torno al

mundo ficticio de la película Rogue One: A Star Wars Story, la traducción jurídica apoyada en la alfabetización transmedia y, por último, una visión de la realidad profesional de la interpretación consecutiva o simultánea, en relación con la inclusión de presentaciones de diapositivas en pantalla.

En suma, esta primera parte del libro aúna visiones y herramientas para el estudio y el análisis de innovación sobre las lenguas maternas y extranjeras y actualiza propuestas didácticas encaminadas a cubrir y relacionar los diferentes ámbitos lingüísticos, literarios y traductológicos. En un mundo intercultural y multilingüístico como el del siglo XXI, esta perspectiva innovadora respecto a la enseñanza de la lengua, la literatura y la traducción es clave para fomentar la implicación y la motivación del alumnado mediante la inclusión en el aula de estrategias didácticas y metodologías activas, teniendo en cuenta las aportaciones conjuntas de estas ciencias del lenguaje.

SECCIÓN II. RENOVACIONES PARA TRANSMITIR LA HISTORIA Y OTRAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ARQUITECTURA Y URBANÍSTICA

Los capítulos 22 a 42 recogen una notable variedad de iniciativas didácticas para la enseñanza de la historia, la arquitectura y el urbanismo. En la rama histórica se presentan tres orientaciones, la primera de las cuales empieza por dedicarse a la formación del profesorado y reitera la necesidad de renovar, en especial, el modelo memorístico descubriendo distintos recursos de la experiencia directa sobre la presencia del pasado en el presente, orientados a etapas tempranas como primaria y secundaria. Se plantean nuevas dinámicas en la utilización del patrimonio arqueológico como base y un mayor acercamiento a fuentes históricas locales muchas veces no asequibles para el ciudadano común. En algunos casos esta proximidad viene emparentada con metodologías activas, entre las que destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), al servicio de trabajos interdisciplinares como, por ejemplo, el que contempla múltiples dimensiones a partir del seguimiento de la ordenación territorial, desde la histórica hasta la ambiental, pasando por la socioeconómica y

cultural. Complementan esta perspectiva casos como el del Análisis de Redes Sociales (ARS) en una búsqueda interdisciplinar para revalorizar los individuos en su papel de actores sociales dinámicos y forjadores de hechos históricos.

La segunda orientación de las propuestas de renovación para la enseñanza de la historia se relaciona con herramientas tecnológicas incrementadas y democratizadas por efectos de la pandemia COVID-19, que desde 2020 obligó a extremar el procesamiento y la explotación de documentación digitalizada de libre acceso que las diferentes instituciones archivísticas y muchos entornos virtuales pusieron al servicio de los usuarios. A esta sintonía se suma la continuidad y cada vez mayor empleo de obras audiovisuales. Sobresalen los falsos documentales, en línea con la llamada historia contrafáctica o contrafactual, con el objetivo de que el alumnado se motive a la reflexión, la comprensión del concepto de causalidad histórica o al fomento del pensamiento crítico y relativo. Otra iniciativa a subrayar es el empleo del cine épico-fantástico imperante en la década reciente, para explicar varios conceptos de Historia del arte contemporáneo, o bien, la revisión de clásicos fílmicos y el espacio museístico para la enseñanza dinámica de contextos históricos complejos, como el de la Guerra Civil Española y su posterior dictadura.

La tercera tendencia de propuestas se relaciona con nuevos espacios de actualización histórica, como pueden ser los *patrimonios emergentes* para entender que, además de patrimonio, "lo industrial" es un legado que nos define y caracteriza como habitantes de un determinado contexto. Con propósitos similares, otras formulaciones parten de la concepción del espacio como producto y productor de interacciones humanas y pretenden mostrar la importancia de que el alumnado integre la dimensión espacial en el conocimiento del pasado reciente, en la medida en que este presenta "huellas" que pueden ser "leídas" como si de un texto se tratase. Tales iniciativas ponen de relieve la presencia del pasado reciente en las calles de la ciudad a través de símbolos, edificios y lugares resignificados, haciéndolo de este modo más "tangible" para el estudiantado. Finalmente, las orientaciones hacia el aprendizaje activo incorporan también la idoneidad de la cultura popular como recurso lectivo para una mejor comprensión de los principales y más complejos

puntos temáticos. Se busca probar el valor intrínseco de toda producción cultural en su empleo en las aulas de Humanidades, particularmente las de Historia.

En el campo de la pedagogía urbanística predominan las metodologías que incorporan nuevas tecnologías y dinámicas participativas. En el primer caso, se busca aportar al alumnado las herramientas y fuentes de información necesarias para desarrollar nuevas competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, la representación gráfica a escala urbana y el análisis geoespacial. Respecto a las técnicas participativas, la finalidad se orienta a la adquisición de habilidades analíticas y comunicativas para interpretar el entorno urbano implicando una visión multidisciplinar de cara a estudiantes de otras áreas, como la geografía, y la combinación de herramientas metodológicas sobre percepción espacial, basadas en las técnicas ya clásicas de *Q-Methodology* y *Photovoice*.

Una última perspectiva de innovación en esta área comprende la convergencia entre urbanismo y entorno social. La finalidad principal es aportar al alumnado herramientas de análisis basadas en la aproximación al tejido asociativo y de entidades sociales existentes, para adaptar el diseño urbano a demandas reales. Emparentada con estas búsquedas, y en pleno contexto de la guerra en Ucrania, encontramos integrada una iniciativa pragmática y a la vez solidaria frente a necesidades urgentes de abastecimiento y dificultad logística para la ayuda humanitaria en los campos de refugiados, convertidos en lugares prioritarios de trabajo, por la emergencia de sus demandas y por su localización en entornos de pobreza infraestructural. Una propuesta que, adicionalmente, mejora algunas de las carencias detectadas en los estudiantes universitarios, como la falta de motivación, la actitud pasiva, la insensibilidad, las reticencias a trabajar en equipo, o el escaso conocimiento de algunas de las realidades que les rodean.

SECCIÓN III. ACTUALIZACIÓN DE ENFOQUES Y METODOLOGÍAS TECNOLÓGICAS EN LA DOCENCIA JURÍDICA, ECONÓMICA Y EMPRESARIAL

La tercera parte del libro (capítulos 43 a 62) presenta una diversidad de propuestas analíticas, metodológicas y tecnológicas en los campos de la enseñanza económica, jurídica y empresarial, a lo largo de veinte estudios. En la primera sección (capítulos 43 a 52), algunas autorías toman como base el replanteamiento de las perspectivas desde donde hasta el momento se han abordado tópicos centrales. Es así como, por ejemplo, para reflexionar sobre el crecimiento económico, un campo difícil de medir, se exploran y aplican en profundidad las ideas renovadoras de la autora Martha Nussbaum y su "Teoría de las capacidades", para dar luz a otros aspectos importantes que deben ir asociados al desarrollo de todos los países. Desde otra perspectiva y con una metodología orientada a lo interdisciplinar, un siguiente trabajo indaga en los mecanismos o estrategias que pueden emplear los docentes para gestionar y solventar las dificultades que son específicas al aprendizaje y enseñanza de la economía a estudiantes de otras áreas. Se busca proponer métodos basados en la propia reflexión y percepciones de todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje.

Particularmente desde la docencia de las ciencias jurídicas, debido al peso de los contenidos teóricos, varios de los estudios aquí reunidos insisten en replantear el sistema de enseñanza mediante una mayor adaptación de casos prácticos a la teoría jurídica, no solo para renovar lo que puede resultar tradicionalmente un método "informativo, monológico, inmutable, pasivo, memorístico, descriptivo, domesticante y acrítico", sino además para facilitar con más acierto la integración del alumnado en el ámbito laboral. Más allá del aula, y desde un campo más sociopolítico y administrativo, se presentan investigaciones que analizan los elementos, criterios y principios que sustentan a los programas de posgrado en entornos como el de México, que deberán incorporar acciones que promuevan la incidencia social de los resultados obtenidos a través de los procesos de investigación y generar actividades vinculadas a la retribución social y al acceso universal al conocimiento.

Las investigaciones y propuestas relativas al campo empresarial son las que más demandan visiones prácticas, de suerte que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se presenta como una metodología especialmente recurrida para que el alumnado desarrolle habilidades y aptitudes empresariales y emprendedoras incluso desde el Bachillerato. En la misma línea se plantean proyectos de innovación que anticipan al estudiante la experiencia necesaria para optimizar su desempeño durante la realización de prácticas empresariales, aproximando la realidad profesional a la universidad y contribuyendo a completar la formación práctica a través de procesos más interactivos. Complementan esta orientación otros planteamientos que pueden ir alineados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, poniendo en valor el bienestar y la salud a la hora de alcanzar competencias necesarias para formar buenos profesionales en Dirección de Empresas.

En la segunda sección de esta tercera parte (capítulos 53 a 62), se presentan diez capítulos que reflexionan sobre cuestiones relacionadas con diferentes herramientas tecnológicas empleadas actualmente en la docencia, una inercia que ya no resulta nueva en el contexto académico, pero que requiere una constante actualización por parte de investigadores y docentes. En los cuatro primeros capítulos de esta segunda sección (53-56), podemos encontrar una miscelánea sobre aspectos generales de dicha orientación, como los nuevos modelos híbridos de enseñanza con formatos de webinar, generalizados desde la pandemia por Covid-19; el uso de redes sociales como Youtube, Twitch y Tik Tok en tanto potenciadoras de las competencias digitales entre el estudiantado; el impacto generado por las apps móviles colaborativas como Mentimenter, en las titulaciones de ciencias empresariales; y el uso de instrumentos de evaluación continua como portafolios y fichas temáticas para facilitar el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes en la asignatura de Derecho Internacional Público.

Las metodologías activas que colocan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza son las protagonistas de los seis últimos capítulos (capítulos 57 a 62), concretamente, la gamificación y el aula invertida. Sin duda, la gamificación ha alcanzado en los últimos años un lugar relevante en la innovación docente llevada al aula, tal y como se puede

comprobar en los cuatro trabajos orientados en esta línea. Así, la dinámica de un juego de cartas propone el aprendizaje del Marketing Turístico en Educación Superior, basándose en los cuatro perfiles de jugadores que suelen tener un papel clave en las relaciones de grupo: *killers, achievers, socialisers* y *explorers*, llevados al ámbito de los agentes turísticos. De igual manera, están presentes otras actividades de gamificación como los *breakouts*, en las que los estudiantes deben superar misiones temáticas enfocadas a los distintos contenidos de la asignatura Gestión de empresas multinacionales, en un grado en Relaciones Internacionales. Por tanto, siempre resulta necesario hacer una revisión de la efectividad de los juegos en la Educación Superior y analizar los principios que los sustentan, sin perder de vista las impresiones del estudiantado en relación con su nivel de satisfacción. Sin duda, la utilización de herramientas de gamificación como Kahoot y Socrative aumentan la motivación de los estudiantes, tal y como refleja un interesante trabajo llevado a cabo en el marco de una asignatura como Dirección Financiera II.

Por su parte, el aula invertida aporta un contexto de trabajo constructivo que favorece el aprendizaje autónomo del alumnado y que incluye un modelo de evaluación centrado en la evaluación continua, como se recoge en sendas experiencias realizadas en la asignatura de Dirección Financiera I del grado en ADE y en la de Filosofía del Derecho del grado en Derecho, reportadas como colofón del libro.

Todas las propuestas presentadas en esta tercera parte del libro responden a un firme propósito de actualización didáctica en estas áreas jurídicas, económicas y empresariales, a través de experiencias de aula que son el resultado de investigaciones planteadas con el objetivo de mejorar la práctica docente, en las diferentes etapas educativas.

CONCLUSIONES

La lectura y análisis de los estudios que integran este libro arrojan un denominador relativamente común que justifica la motivación por la innovación docente partiendo de la crisis de aprendizaje cada vez más latente de un alumnado desmotivado. En virtud de tal realidad se replantean modelos sobre todo en áreas donde la naturaleza de las materias,

especialmente teóricas, exige una actualización permanente del docente y una mayor implicación por parte del alumnado. Tales dinámicas pueden pasar por una revisión y renovación conceptual y por una mayor vinculación de variadas metodologías y formas de la experiencia, la participación y la autonomía con nuevas herramientas, entre las que la tecnología se posiciona en un primer orden, si bien muchos casos demuestran que la innovación efectiva radica en el planteamiento de la enseñanza antes que en la adopción tecnológica o, cuando menos, en una comunión de las dos.

La innovación docente ofrece el contexto adecuado para una búsqueda constante de actualización y mejora de las prácticas educativas, por lo que supone una actitud imprescindible para el profesorado de todas las áreas académicas. Por su parte, la aplicación de unas metodologías y tecnologías viene determinada por las relaciones de contenido y aplicación práctica, de suerte que en ciertas áreas humanísticas pareciera predominar una tendencia a replanteamientos e indagaciones sobre modelos existentes, mientras que en otras se advierte una mayor recurrencia a dinámicas orientadas a los mercados laborales.

En prácticamente todas las áreas se cuenta con propuestas de innovación que integran la solidaridad y algunas manifestaciones directas o tangenciales de la sostenibilidad, como parte deliberada de una renovación curricular inscrita en la agenda 2030, o por el sentido común de un objetivo de todos los tiempos: la educación al servicio de un mundo mejor.

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos

ISLENY CRUZ-CARVAJAL
Universidad Rey Juan Carlos

SECCIÓN I

INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA: LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN

UNA HERRAMIENTA PARA EL DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE DIFERENTES RAMAS DEL CONOCIMIENTO

ANA MARÍA PÉREZ MARTÍN
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

MARTA SAMPER HERNÁNDEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Se presupone del alumnado universitario, por el nivel académico que cursa y con independencia del área de conocimiento a la que pertenece, que está relativamente preparado y ha adquirido la competencia comunicativa necesaria para, entre otras destrezas, poder expresarse con corrección por escrito; no obstante, la bibliografía, junto con la práctica docente, refiere que son numerosos los errores que cometen los estudiantes en esta etapa educativa en los diferentes formatos textuales que utilizan. Así se desprende, entre otros, de los apartados introductorios de trabajos tan diversos como el de Brizuela Rodríguez (2016), en Costa Rica, o el Vargas Sánchez y Rivera Jurado (2015), en Cádiz, o de los resultados de la investigación de Álvarez Álvarez y Boillos Pereira (2015) sobre alumnado de la Universidad de Deusto, por citar solo algunos ejemplos del ámbito hispánico bastante alejados entre sí geográficamente.

Como afirma Brizuela Rodríguez (2016, p. 350), la competencia comunicativa, en la que –recordemos– se inserta la estrictamente lingüística, "es fundamental si se toma en cuenta que buena parte de las labores de un estudiante universitario consiste en plasmar por escrito sus conocimientos". La limitación en la escritura acarrea, en algunos casos, falta

de comprensión del mensaje e, incluso, de la intención con la que ha sido creado, por parte del destinatario; así aparece, por ejemplo, en los resultados de la investigación de Álvarez Álvarez y Boillos Pereira, 2015, p. 81). En este sentido, nos parece muy interesante una de las conclusiones a las que llegan estas autoras, quienes, a partir de la revisión de las respuestas que dan 85 estudiantes del Grado en Educación Primaria a una de las preguntas del examen final de *Lenguaje y destrezas comunicativas I*, observan "poco control de los aspectos formales de uso de la lengua, incluso de aquellos que comprometen la representación del conocimiento por el que van a ser evaluados" (Álvarez Álvarez y Boillos Pereira, 2015, p. 76).

En la investigación que aquí se presenta nos centraremos precisamente en el empleo erróneo o inadecuado de algunos aspectos formales, de carácter concreto, en los textos escritos que constituyen nuestro corpus. Consideramos igualmente importante, por supuesto, la atención a otros elementos textuales y cognitivos imprescindibles en la elaboración de un producto escrito, como los que evidencia Parodi Sweis (2000) con la referencia a estrategias como "el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea y audiencia asignada, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural", entre otras. El análisis de estos aspectos permite a este autor llegar a la conclusión de que existe un importante porcentaje de "escritores inmaduros que no logran abordar la tarea de escritura en forma eficiente". Sin embargo, las características específicas de nuestro proyecto, que, como se verá más detalladamente en el apartado 3, integra textos y evaluadores pertenecientes a diferentes disciplinas universitarias, hacen aconsejable establecer, en principio, una limitación de los criterios de evaluación a algunos más concretos, comunes y fácilmente reconocibles con independencia de la especialidad a la que se pertenezca. El interés fundamental que nos mueve es la confección de una herramienta de análisis que permita que todos los docentes, y no solo los especialistas en cuestiones lingüísticas, puedan servirse de ella para realizar un diagnóstico inicial de los principales problemas en la competencia escrita de sus estudiantes. Se trata, obviamente, de un primer paso que posibilite el diseño posterior de estrategias concretas

para la mejora de esta competencia en los discentes de diferentes ámbitos del conocimiento.

En los siguientes apartados se expondrán, en primer lugar, los objetivos principales que perseguimos con este trabajo. Seguidamente se realizará una breve presentación tanto del grupo de innovación educativa como del proyecto específico con los que se vincula la investigación para, a continuación, describir con detalle el instrumento de análisis que pretendemos dar a conocer a la comunidad investigadora y educativa.

2. OBJETIVOS

Este trabajo persigue dos objetivos fundamentales: el primero es presentar el Grupo de Innovación Educativa (GIE) *Lectoescritura en la universidad* y el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) derivado de él, ambos vinculados a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). El segundo, proponer una herramienta de evaluación de la competencia escrita de alumnado universitario de distintas ramas de conocimiento a partir del análisis de los errores más frecuentes que comete en sus textos.

3. PRESENTACIÓN DEL GIE Y DEL PIE

El GIE de la ULPGC "Lectoescritura en la universidad" se compone de nueve integrantes vinculados a diferentes ámbitos de conocimiento. Aurelio Rodríguez Pérez, Ángel Becerra Bolaños y Luis Alberto Henríquez Hernández pertenecen al de Ciencias de la Salud, en concreto, a Medicina y Veterinaria; María Hernández Herrera, al de Ciencias Sociales; y los cinco miembros restantes, al de Humanidades: Antonio Becerra Bolaños, Nayra Pérez Hernández y Belén González Morales se integran en el área de Literatura Española e Hispanoamericana, y Marta Samper Hernández y Ana María Pérez Martín, en la de Lengua Española.

El PIE que ha puesto en marcha este grupo, titulado "La competencia escrita en los últimos cursos de disciplinas científicas, sociales y humanísticas de la universidad", tiene como finalidad principal valorar la competencia escrita de estudiantes universitarios, vinculados a las

diferentes ramas de conocimiento a las que pertenecen sus integrantes, a partir de la identificación de los errores que resulten recurrentes en sus producciones, para establecer una taxonomía de esos errores y proponer recursos sencillos para el autoaprendizaje.

Para ello, se recurre a la lingüística de corpus, con el convencimiento de que solo a partir de un adecuado diagnóstico de las carencias relativas a la competencia lectoescritora del alumnado se podrán proponer instrumentos y estrategias que contribuyan a minimizarlas.

El corpus inicial del que partimos, susceptible de modificación a partir del número real de textos producidos, consta de un total de 261 posibles muestras escritas por estudiantes de los últimos cursos de las asignaturas y titulaciones que figuran en la tabla 1.

***TABLA 1**. Número de estudiantes por asignatura y titulación*

Número de estudiantes	Asignaturas	Titulaciones	Otros beneficiarios
55	Veterinaria Legal y Deontología	Grado de Veterinaria (ULPGC)	El alumnado de las titulaciones
112	Prácticas Clínicas	Grado de Medicina (ULPGC)	
27	Sociolingüística del español	Grado de Lengua Española y Literaturas Hispánicas (ULPGC)	
15	Estudios monográficos de literatura española contemporánea		
9	Teatro hispanoamericano		
17	Prácticas externas	Grado de Lenguas Modernas (ULPGC)	
26	Logística Comercial	Doble Grado de ADE y Marketing (UFV)	
Total			
261			

Fuente: elaboración propia

La configuración de este corpus responde al alumnado específico de cada uno de los componentes del grupo de investigación y a las distintas disciplinas que imparte. Aunque, por supuesto, no se pretende recoger una muestra representativa de toda la población universitaria, para lo

que haría falta un número mucho más elevado de textos, sí se busca llegar a unas conclusiones que no se limiten estrictamente a un tipo u otro de estudios, sino que puedan englobar a los estudiantes de disciplinas científicas, humanísticas y sociales. Las diferencias cuantitativas en el número de muestras se compensan con la extensión que estas presentan[1].

4. PROPUESTA DE HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

El siguiente paso para la consecución del objetivo principal del proyecto ha sido el diseño de un instrumento que posibilite el análisis riguroso y la evaluación de los textos escritos que componen el corpus. Nos parece que se trata de un aspecto fundamental, incluso imprescindible, ya que, si no se parte de una herramienta común para los diferentes correctores, los resultados que se obtengan pueden estar sesgados. En este sentido, Ruiz Terroba *et al*. (2017, p. 109), basándose en diversos especialistas y en referencia concretamente a las rúbricas (el último paso de nuestra propuesta de evaluación), afirman que "estas garantizan una mayor fiabilidad en la corrección tanto entre diversos correctores (fiabilidad inter-corrector) como entre el mismo corrector en distintas ocasiones (fiabilidad intra-corrector)" precisamente porque incluyen criterios explícitos, a los que habría que sumar, como complemento, el uso de ejemplos y la formación de los correctores sobre su manejo.

Para el diseño del instrumento de evaluación, y tras un dilatado proceso reflexivo, proponemos su distribución en tres fases, que comentaremos enseguida con detenimiento, desde la más concreta y cuantitativa hasta la más general y cualitativa. La explicación de estas diferentes fases constituyó el objetivo principal de la celebración de un primer seminario del GIE, que fue concebido con una doble finalidad: por un lado, la de evitar posibles dudas que interfieran con la adecuada revisión de los subcorpus, en consonancia con la idea de que la tarea de evaluación

[1] Como se ha apuntado anteriormente, el diseño del corpus se encuentra aún en una fase inicial, susceptible por tanto de modificaciones con respecto a la propuesta original, pero el criterio de proporcionalidad entre las diferentes muestras textuales que lo componen es una condición de obligado cumplimiento para lograr que los resultados tengan el grado de fiabilidad que se pretende.

"requiere de calificadores expertos que proporcionen juicios consistentes y concordantes entre sí" (Brizuela Rodríguez, 2016, p. 351); por otro lado, se consideró imprescindible contrastar la propuesta con el resto de los integrantes del proyecto, para así mejorarla con sus aportaciones, que implican, en principio, la adopción de otros puntos de vista diferentes del propio de los especialistas en materias lingüísticas. En este mismo sentido, partimos de la base de que este instrumento complejo es un primer boceto que tendrá que irse consolidando a medida que se vaya poniendo en práctica; solo de esta manera podremos conocer las fortalezas y las debilidades que presenta, así como las amenazas y oportunidades que supone.

4.1. Primera fase: nómina de errores

En primer lugar, nos propusimos establecer una relación de las carencias lingüísticas más habituales en los textos redactados en español. El objetivo fundamental de este paso es el de que todos los revisores partamos de una nómina acotada de elementos que, por un lado, facilitará la tarea de diagnosis textual y, por otro lado, permitirá el análisis homogéneo y riguroso de los textos que conforman el corpus.

Se exponen a continuación los criterios seguidos a la hora de diseñar este listado:

- Para la selección de los elementos lingüísticos concretos, nos hemos basado en publicaciones diversas como la de Schere (2020), Bassi Follari (2016), Paredes *et al*. (2013, 2019) o Mayor Serrano (2010), así como en nuestra propia experiencia personal a lo largo de más de 20 años de docencia universitaria en el ámbito de la lengua española.

- Una de las condiciones que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar la nómina de errores es que, en consonancia con el carácter transdisciplinar de todo el proyecto, esta herramienta debe ser adecuada para los diferentes perfiles de los docentes que van a realizar la labor de revisión. Por tanto, se ha procurado prescindir de elementos excesivamente técnicos y priorizar los fenómenos más recurrentes en el español escrito actual,

de acuerdo con las publicaciones que hemos citado anteriormente.

– Si bien los hemos denominado de forma general como errores, en algunos casos, muy pocos (quesuismo, uso del infinitivo como verbo principal, confusión entre oraciones pasivas reflejas e impersonales con *se*, uso galicado de *a* + infinitivo, aparición de marcas de oralidad o empleo inadecuado de los conectores), se trata más bien de usos inapropiados que se recomienda evitar. Los hemos incluido en esta nómina precisamente para comprobar su índice de frecuencia en las producciones escritas del alumnado universitario.

– Con el objetivo de facilitar la tarea a los revisores no especializados, al lado de cada fenómeno se ha añadido algún ejemplo concreto, en letra cursiva y en el que se ha resaltado en negrita el rasgo al que se alude, para su rápida identificación; en la lista que aparece más adelante, se ha mantenido al menos uno de ellos para que sirva de modelo. Además, en algunos casos, los fenómenos trabajados se acompañaban de hipervínculos específicos a las páginas web de la FundéuRAE o del Blog de Lengua con información complementaria que podía ser resultar aclaratoria. Todos los fenómenos fueron explicados –y discutidos– en el seminario del que se habló anteriormente, celebrado el pasado 20 de diciembre.

– Finalmente, hemos seleccionado 32 fenómenos frecuentes, que se distribuyen en 4 apartados fundamentales: (1) puntuación, (2) ortografía, (3) nivel morfosintáctico, (4) nivel textual. Estos errores son los que se detallan en la lista que sigue:

(1) Puntuación:

1. Uso de coma entre sujeto y verbo: ***Rubén, es*** *un médico encantador*.

2. Uso simultáneo de coma y puntos suspensivos: *Compramos pinzas, separadores, cánulas****,...***

3. Uso simultáneo de *etc*. y puntos suspensivos: *Compramos pinzas, separadores, cánulas,* ***etc...***

4. Ausencia de la coma con marcadores discursivos: *no obstante, sin embargo, es decir, esto es, por lo tanto, así pues, por ejemplo, en efecto… Juan llegó temprano, sin* ***embargo no*** *pudo aparcar.*

5. Uso de una sola coma con estructuras explicativas cuando debería haber dos: ***Belén que*** *vive en Madrid, vino para las vacaciones.*

6. Uso incorrecto del punto y coma por los dos puntos: *Para el hospital es necesario adquirir material****;*** *pinzas, separadores y cánulas.*

7. Uso de los dos puntos sin elemento introductor: *Fuimos a enfermería a* ***pedir: pinzas****, separadores y cánulas.*

8. Uso de mayúscula tras dos puntos dentro del mismo párrafo: *Lorca vivió en varias* ***ciudades: E****n primer lugar, en Granada…*

9. Empleo conjunto de coma con paréntesis de apertura: *El año de publicación de* El Quijote***,*** ***(****1605), Cervantes se echó una novia.*

(2) Ortografía:

10. Uso incorrecto de las tildes (ausencia o presencia): ***exámen, tésis,*** partículas interrogativas sin tildar (*No se sabe* ***cuanto*** *duran los síntomas*).

11. Otros errores: *z/c/s, b/v, h*/ausencia de *h*, *porque/por que/ porqué/por qué…; haya (haber)/halla (hallar);* por ejemplo, ***idiosincracia****,* ***condisión****;* ***hechó*** *el líquido sobrante…*

12. *Ósea, osea* (por *o sea*).

13. *Sobretodo* (por *sobre todo*).

14. *A parte* (por *aparte*).

15. *Sino/si no* (confusión en su uso): *No vino el médico nuevo,* ***si no*** *su sustituto /* ***Sino*** *viene el médico nuevo, habrá que buscar quien lo sustituya.*

(3) Nivel morfosintáctico:

16. Oraciones con infinitivo como verbo principal: *Por último,* ***insistir*** *en la importancia de este tema.*

17. Oraciones con gerundio como verbo principal: *El autor se mudó a Bogotá.* ***Siendo*** *esa la ciudad de nacimiento.*

18. Uso incorrecto del gerundio para expresar posterioridad: *El autor se mudó a Bogotá,* ***licenciándose*** *en Derecho* ***al año siguiente****.*

19. Uso incorrecto del gerundio en lugar de una oración subordinada explicativa: *Se encontró un paciente* ***presentando*** *síntomas COVID.*

20. Pluralización del verbo *haber* con significado existencial*:* ***Podrán*** *haber muchos pacientes de COVID durante las próximas semanas.*

21. Casos de *le* fósil (inmovilización del clítico en singular cuando su referente es plural): *Hay que decir****le*** *la verdad a los pacientes.*

22. Quesuismo (uso de la secuencia *que su* en lugar de *cuyo*)*: Acudió a consulta un paciente* ***que su*** *hermana era hipocondríaca.*

23. Dequeísmo (introducción errónea de la preposición antes de la conjunción *que*): *Es obvio* ***de*** *que existe un problema grave de atención sanitaria.*

24. Queísmo (omisión incorrecta de la preposición delante de la conjunción): *La vida del paciente depende* ***que*** *se le intervenga con urgencia.*

25. Uso incorrecto de *deber / deber de* (si implica obligación, no debe aparecer *de*)*: Los pacientes deben* ***de*** *acudir a su centro de salud antes que al hospital*.

26. Uso de pasivas reflejas por impersonales reflejas: *Se* ***contrataron*** *a dos nuevos entrenadores.*

27. Uso de impersonales con *se* por pasivas reflejas: *Se* ***expone*** *a continuación las principales conclusiones del trabajo*.

28. Uso concordado de la locución *tratarse de* (esta locución es impersonal –no tiene sujeto– y, por tanto, ha de ir necesariamente en singular): *El virus* ***se trata de*** *una afección gastrointestinal.*

29. Empleo de la estructura galicada *sustantivo* + *a* + infinitivo: *Los pacientes* ***a ingresar*** *están en boxes*. Aunque actualmente, debido a la frecuencia con que aparece, se acepta su uso en algunas construcciones concretas, para el análisis se cuantificarán todos los casos en que se emplee este calco del francés.

(4) Nivel textual:

30. Uso inadecuado de marcas de oralidad: expresiones como *en plan, tipo, rollo*…

31. Repetición de los mismos conectores, sin que haya variación.

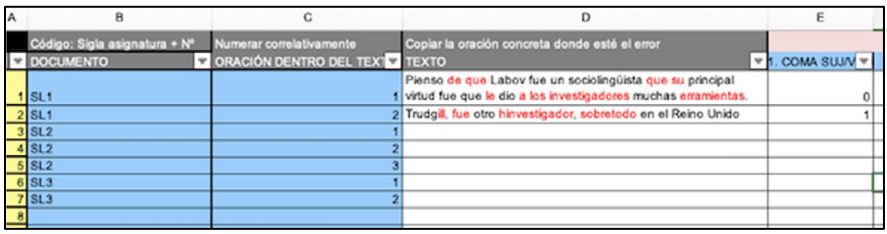
32. Revisión de la adecuación del valor semántico de los conectores: *sin embargo* (cuando no expresa contradicción o inconveniente), *así pues* (cuando no indica consecuencia), *no obstante* (cuando no hay contradicción).

4.2. Segunda fase: Excel y volcado de datos

Tras la localización de los distintos fenómenos, el siguiente paso ha sido la elaboración de una hoja de Excel que permita al equipo cuantificar los errores cometidos por los estudiantes. Creemos que es muy importante esta labor de cuantificación como paso previo al de aplicar la

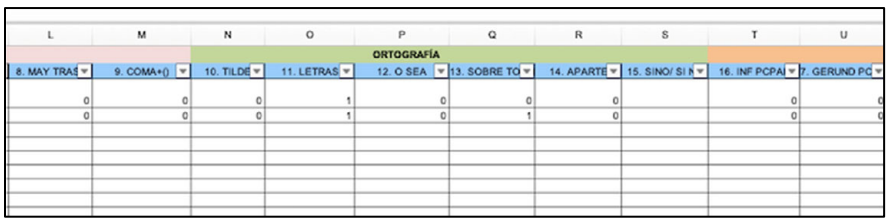
rúbrica, ya que nos va a permitir trabajar con datos concretos y no de manera impresionista. Del mismo modo, la recopilación en Excel de todos los casos que se han encontrado en los textos, así como del contexto lingüístico en el que estos se ubican, implica la creación de una base de datos a la que acudir ante cualquier duda o voluntad de comprobación que pueda surgir, por lo que actúa en favor de la transparencia y el rigor metodológicos.

FIGURA 1. *Secuencia inicial de la hoja de Excel para el volcado de los datos*



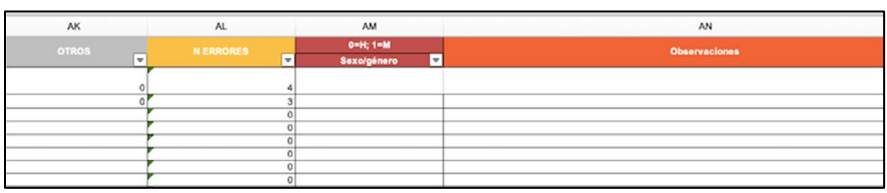
	A	B	C	D	E
		Código: Sigla asignatura + Nº	Numerar correlativamente	Copiar la oración concreta donde esté el error	
		DOCUMENTO	ORACIÓN DENTRO DEL TEXT	TEXTO	1. COMA SUJ/V
1		SL1	1	Pienso de que Labov fue un sociolingüista que su principal virtud fue que le dio a los investigadores muchas erramientas.	0
2		SL1	2	Trudgill, fue otro hinvestigador, sobretodo en el Reino Unido	1
3		SL2	1		
4		SL2	2		
5		SL2	3		
6		SL3	1		
7		SL3	2		
8					

FIGURA 2. *Secuencia intermedia de la hoja de Excel para el volcado de los datos*



L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
				ORTOGRAFÍA					
8. MAY TRAS	9. COMA+()	10. TILDE	11. LETRAS	12. O SEA	13. SOBRE TO	14. APARTE	15. SINO/ SI N	16. INF PCPAI	17. GERUND PC
0	0	0	1	0	0	0		0	0
0	0	0	1	0	1	0		0	0

FIGURA 3. *Secuencia final de la hoja de Excel para el volcado de los datos*



AK	AL	AM	AN
OTROS	N ERRORES	0=H; 1=M Sexo/género	Observaciones
0	4		
0	3		
	0		
	0		
	0		
	0		
	0		

Fuente: elaboración propia

A continuación se detallan con detenimiento las consideraciones establecidas para la elaboración del Excel:

- Como puede observarse en la columna D de la figura 1, hemos tomado la oración como unidad mínima de análisis, partiendo de su concepción como la secuencia que se encuentra separada por puntos correctamente utilizados (hay que tener en cuenta que, en algunos casos, el punto y seguido se coloca de forma equivocada, como se muestra en el ejemplo 17 de la nómina de errores).

- Si avanzamos de izquierda a derecha, encontramos que en la columna A se recoge el número que representa cada oración con errores en el total del corpus analizado (ya sea por especialidad, en un primer momento, ya sea el general, una vez unidos todos los estudios particulares). Seguidamente, se coloca el código del texto en concreto, que se compone de una primera sigla referida a la asignatura de la que se trata y un número que remite al número del texto dentro de ese subcorpus. En el caso que vemos recogido, están representados –como botones de muestra– los exámenes 1, 2 y 3 de la asignatura *Sociolingüística del español*. La tercera columna (C) se refiere al número del caso dentro de ese examen o trabajo concretos.

- Ya hemos señalado que en la columna D aparecen las distintas oraciones en las que se han registrado errores; en cada una de las entradas, se marcan en color rojo los casos en los que se detectan fallos. Además, se han dispuesto las casillas de tal manera que se pueda leer la totalidad del texto, con lo que se garantiza una primera impresión visual de la cantidad de errores encontrados.

- Después de la columna D, se encuentran 32 columnas que remiten a los 32 fenómenos seleccionados, cuyos nombres aparecen, de manera abreviada, en la fila superior para una mejor orientación de la persona evaluadora. Se marcarán con 0 (cero) aquellos que no se detecten en la oración en cuestión, y con 1 aquellos que sí aparezcan en ella. Por ejemplo, en la segunda

fila, tenemos un caso de coma entre sujeto y verbo, otro de uso incorrecto de *h* y un último de la locución *sobre todo*; si observamos la columna E (figura 1), la correspondiente al uso incorrecto de coma entre sujeto y verbo, vemos que se ha marcado el error, al igual que en las columnas O (uso incorrecto de las letras) y Q (*sobretodo*) de la figura 2.

- La columna AK (figura 3) se ha reservado para la incorporación de algún otro fenómeno que pueda resultar llamativo por su frecuencia, pero que no aparece en la lista inicial.

- La columna AL recoge, mediante la correspondiente fórmula, la suma de los fallos encontrados en cada oración; al mismo tiempo, la última fila se destina a la suma de cada error en concreto, de modo que podamos conocer, automáticamente, cuántos se dan en todos los subcorpus, así como en el corpus general.

- Por último, en la columna AM se refleja la variable sociológica sexo/género (al masculino se le ha asignado el 0, y al femenino, el 1), que se ha introducido con la finalidad de comprobar si tiene alguna relación con la aparición de un número mayor o menor de errores en los textos universitarios, mientras que la AN se ha reservado para posibles observaciones.

4.3. Tercera fase: rúbrica

La última fase de esta propuesta de herramienta consiste en el diseño de una rúbrica que permita valorar la competencia de los estudiantes de manera cualitativa teniendo en cuenta si en sus exámenes o trabajos se recogen más o menos errores de puntuación, ortografía, morfosintaxis o de carácter textual, además de servir a los discentes como instrumento rápido de autoevaluación[2]. Para determinarla, al igual que ocurriera con la nómina de errores, se llevó a cabo un proceso de reflexión complejo,

[2] Una valoración de las ventajas e inconvenientes con respecto al empleo de las rúbricas en la educación superior y una reflexión sobre su validez puede leerse en Cano (2015) y en la bibliografía que allí se menciona. Para su caracterización, puede verse el apartado inicial del artículo de Alcón Latorre (2016).

sobre todo, en lo relativo a los distintos niveles de logro y a la conveniencia de establecer más o menos grados de división con respecto a esos niveles. El resultado final, una rúbrica analítica que contempla cuatro niveles competenciales (por lo tanto, con carácter discriminatorio, ya que no hay un grado intermedio) en la producción escrita del alumnado universitario, es el que se muestra en las líneas siguientes de forma simplificada; en cada uno de los niveles, los números corresponden a los indicadores considerados, que coinciden con los cuatro apartados en los que hemos distribuido los fenómenos lingüísticos:

- Competencia escrita muy adecuada: 1) el uso de la puntuación (coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos) siempre o casi siempre es correcto; 2) la ortografía (tanto en letras aisladas como en palabras) siempre o casi siempre es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto (empleo del infinitivo y del gerundio, de los regímenes preposicionales, de las oraciones pasivas reflejas e impersonales, de la concordancia) siempre o casi siempre es correcto; y 4) la redacción del trabajo siempre o casi siempre es adecuada (sin marcas de oralidad) y está cohesionada (uso variado y preciso de los conectores). Además, se ha añadido que el trabajo o no contiene o presenta muy pocos errores y estos no dificultan la comunicación.

- Competencia escrita adecuada: 1) el uso de la puntuación generalmente es correcto; 2) la ortografía en general es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto generalmente es correcto; y 4) la redacción del trabajo en general es adecuada y está cohesionada. En este nivel, se ha incluido que el trabajo presenta algunos errores y estos dificultan la comunicación en contadas ocasiones.

- Competencia escrita poco adecuada: 1) el uso de la puntuación a veces es correcto; 2) la ortografía a veces es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto a veces es correcto; y 4) la redacción del trabajo a veces es adecuada y está poco cohesionada. A los anteriores criterios se suma que el trabajo presenta

bastantes errores y estos dificultan la comunicación en varias ocasiones.

– Competencia escrita nada adecuada: 1) el uso de la puntuación nunca o casi nunca es correcto; 2) la ortografía nunca o casi nunca es correcta; 3) el nivel morfosintáctico del texto nunca o casi nunca es correcto; y 4) la redacción del trabajo nunca o casi nunca es adecuada y no está cohesionada. En este caso, el trabajo presenta muchos errores y estos dificultan la comunicación en numerosas ocasiones.

Si bien no es lo habitual, ya que suelen adquirirse de forma conjunta (al menos así nos lo indican la experiencia y la bibliografía), puede ocurrir, como es lógico, que un determinado alumno haya alcanzado cierto grado de destreza en uno de los apartados de los que se compone la rúbrica (por ejemplo, en el relativo a la ortografía), pero no lo haya logrado en los otros tres; por eso, para establecer el nivel de competencia escrita que posee el alumno, le hemos asignado a cada uno de los indicadores un valor del 25 % del resultado final. En definitiva, no se trata de evaluar con una nota numérica concreta (como podría ser entre 0 y 10) la producción escrita del alumnado, sino de determinar el grado de consecución de su competencia escrita.

5. CONCLUSIONES

En los apartados anteriores hemos intentado presentar una serie de instrumentos, concebidos como una sola herramienta de carácter complejo, que nos permitan evaluar la competencia escrita de los estudiantes universitarios de diversas disciplinas de conocimiento (científicas, sociales y humanísticas) a partir de la identificación de los fallos que resultan recurrentes en sus producciones. Así, pretendemos llegar, de manera empírica, a una taxonomía de errores propios de este nivel de formación (y, posiblemente, de otros inferiores, con los que se prevé trabajar en un futuro) y, a partir de ellos, proponer recursos para el autoaprendizaje que resulten sencillos, prácticos y aplicables para este alumnado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a Belén González Morales, una de las integrantes del GIE, su sabia y generosa aportación al proceso de elaboración de la rúbrica y sus acertadas reflexiones acerca de la lista de errores.

Asimismo, este trabajo ha sido financiado por los fondos europeos *Next Generation EU* (NGEU) bajo el "Real Decreto 641/2021, de 27 de julio, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a universidades públicas españolas para la modernización y digitalización del sistema universitario español en el marco del plan de recuperación, transformación y resiliencia (UNIDIGITAL) - Proyectos de Innovación Educativa para la Formación Interdisciplinar (PIEFI) - Línea 3. Contenidos y programas de formación" en el seno del Proyecto de Innovación Educativa "La competencia escrita en los últimos cursos de disciplinas científicas, sociales y humanísticas de la universidad (PIE2022-65)".

8. REFERENCIAS

Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. Observar, 10 (1), 1-15. www.observar.eu

Álvarez Álvarez, M. y Boillos Pereira, M. M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 8 (16), 71-70. Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu

Bassi Follari, J. E. (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. Quaderns de Psicologia, 18 (1), 119-142. Universitat Autònoma de Barcelona. http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342

Brizuela Rodríguez, A. (2016, enero-marzo). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. Universitas Psychologica, 15 (1), 349-360. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrm

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19 (2), 265-280. Universidad de Granada. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL2.pdf

Mayor Serrano, M.ª B. (2010, primer semestre). Revisión y corrección de textos médicos destinados a los pacientes… y algo más. Panace@, 11 (31), 29-36. https://www.tremedica.org/panacea/v11-n31-junio-2010/

Paredes García, F., Álvaro García, S. y Paredes Zurdo, L. (2013). Las 500 dudas más frecuentes del español. Instituto Cervantes y Espasa.

Paredes García, F., Álvaro García, S. y Paredes Zurdo, L. (2019). Las 100 dudas más frecuentes del español. Instituto Cervantes y Espasa.

Parodi Sweis, G. (2020). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. Revista Signos, 33 (47), 151-166. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012

Ruiz Terroba, R., Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 16 (2), 107-117. Universidad de Castilla-La Mancha. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1349

Schere, J. (2020, julio-diciembre). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. Álabe, 22, 1-15. DOI: 10.15645/Alabe2020.22.7

Vargas Sánchez, J. M. y Rivera Jurado, P. (2015). Writing Programs o la planificación de la escritura académica en el ámbito universitario: una práctica para la mejora de la expresión escrita en los estudiantes de nuevo ingreso. En X. Núñez Sabarís, A. González Sánchez, C. Pazos Justo y P. Donos López (Orgs.), Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas (pp. 525-534). Universidade do Minho y Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. https://illa.udc.gal/Repository/Publications/Drafts/1452170202906_a_didactica_da_lingua.pdf

REFLEXIONES SOBRE LA ECOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

ISABEL GALLEGO GALLARDO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En 1987 la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU presenta el Informe Brundtland, conocido también como *Nuestro futuro común* (Brundtland, 1987), con el propósito de analizar, criticar y replantear las actuales políticas de desarrollo económico que conllevan un alto coste medioambiental y en el que, por primera vez en la historia de la humanidad, se aborda el concepto de "Desarrollo sostenible" señalando: "Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible para asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias". El informe estableció bases para la celebración de la cumbre de Río de Janeiro en 1992, que a su vez llevó a la creación de la Comisión sobre Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (CDS) y la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015.

La última década del siglo XX y el siglo XXI están marcados por los avances tecnológicos, el avanzado proceso de globalización y la necesidad de tratar las cuestiones ambientales y el cambio climático desde la ciencia. En este proceso se involucraron, en primer lugar, las ciencias naturales, como la física y la meteorología, sin embargo, cada vez más también, las humanidades, entre ellas la ecolingüística.

El objetivo de este artículo es, en primer lugar, reflexionar desde un enfoque ecolingüístico, sobre las interacciones entre lenguaje (o comunicación) y la ecología y, en segundo lugar, contribuir a través de la

didáctica de la lengua a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.

1.1. LA ECOLINGÜÍSTICA Y EL CONCEPTO DE SOSTENIBILIDAD

Aún no existe una teoría formulada, completa y cerrada de la comprensión de la naturaleza desde un punto de vista lingüístico. Se trata de una disciplina relativamente joven, que ofrece varias posibilidades, según los distintos enfoques de sus proponentes. Para algunos lingüistas, la ecolingüística es una ecología de lingüística y, para otros, una lingüística de la ecología.

El término “ecología" proviene de Ernst Haeckel, quien lo utilizó por primera vez en su obra “Generellen Morphologie der Organismen” en 1866, donde lo define como “todas las relaciones de un organismo con todos los organismos con quien entra en contacto” (Haeckel, 1866). En este mismo sentido, en los años 70, el lingüista Einar Haugen define metafóricamente una ecología de la lengua como “the study of interactions between any given language and its environment” (Haugen, 1972, p. 325), para él, el ecosistema de la lengua es el entorno vital, social y local de los hablantes y por consiguiente la capacidad de una lengua para poder sobrevivir a través de la adaptación a las condiciones cambiantes de habla, ya sean culturales, económicas o incluso religiosas (Giles y Harwood, 1997, p. 124). Se entiende aquí, por primera vez, el concepto de “sostenibilidad en la ecolingüística”.

En los años 80 se desarrolla un movimiento y una incipiente discusión sobre la ética animal y el Especismo, representado por el filósofo moral Peter Singer. Este movimiento pone el foco en la protección de las especies mediante el cambio de perspectiva humana de la utilidad (Singer, 1975).

En 1982, el lingüista Norman Denison, también percibe que este movimiento contagia a la lengua sentimientos de protección de la naturaleza: “a tendency to extend the feeling for threatened biological species to a similar concern for threatened varieties and traditions of spiritual and material human culture, including linguistic varieties and traditions” (Denison, 1982, p. 8). Y compara la protección de las lenguas amenazadas de extinción con la protección del medio ambiente y de los animales:

"If the sperm whale is worthy of special protection as a unique and threatened species of biological evolution, then surely so is Gaelic as a unique and theatened specimen of human linguistic evolution and tradition" (*Ibid.,* p. 8). Denison añade a la ecolingüística de Haugen, la obligación moral de preservar las lenguas y variedades lingüísticas.

La temprana ecolingüística se centra en la sociolingüística, las cuestiones del medio ambiente solo son tratadas como problemáticas lingüísticas, así como para la protección de las lenguas como parte de un ecosistema.

Después de Haugen y Denison se amplía el ámbito de actuación. En 1980 publica Dwight Bolinger su obra *Language, the loaded Weapon. Use and Abuse of Language Today* que trata sobre el poder de las lenguas y de la necesidad de limpiar la lengua contaminada para poder usarla de nuevo como medio de verdaderos enunciados. En ella compara la contaminación del aire y del agua con la contaminación de la lengua:

> Pollution. All streams carry it –water, air, light, sound, language. A beach is declared unsafe,a smog alert is issued for the people to stay indoors, a stargazer sells his telescope because of the city glare, a community protests the siting of a new airport. What then are we to do with channels of communication reduced to a state of permanent aneurysm? What happens to a reality seen only through representations of it when those representations are permanently dimmed – or, worse, when some of them, under a control beyond our reach, come through with cristal clarity, and the rest are blacked out? (Bolinger, 1980, p. 182).

En esta obra Bolinger también sugiere reconsiderar y modificar los diccionarios existentes, por considerarlos la base del aprendizaje de una lengua y de la negociación lingüística. Su crítica está principalmente dirigida a las empresas de publicidad y a las instituciones políticas, pero todavía no utiliza el potencial de la ecolingúística para el análisis del poder de las lenguas en todos los ámbitos, incluida la ecología.

1.2. La ecolingüística y sus reivindicaciones

Michael Halliday reivindica, en el noveno Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, celebrado en 1990, que la lingüística aplicada debe comprometerse con los problemas extralingüísticos y con los problemas ecológicos.

> Classism, growthism, destruction of species, pollution and the like – are not just problems for the biologists and physicists. They are problems for the applied linguistic community as well. I do not suggest for one momento that we hold the key. But we ought to be able to write the instructions for its use (Halliday, 1992, p. 91).

El lingüista reclama la necesidad de tratar lingüísticamente el fenómeno enraizado en nuestra gramática, como la preferencia por el crecimiento y por todo lo referido a lo humano, frente al resto de la naturaleza:

> How deeply engammatized are the motifs of growth versus schrinkage, of the unboundedness of our material resources, of the passivity of the inanimate environment and of the uniqueness of humankind insead of our continuity with the rest of creation (Ibid., p. 89).

Según Halliday la gramática es un sistema creado por una especie, la especie humana que, como cualquier otra especie, desea seguir expandiéndose en su hábitat, y por ello la gramática muestra una preferencia por el empleo de ciertas palabras y metáforas relativas a todos los tipos de crecimiento, el tamaño y la velocidad, apareciendo estas siempre connotadas positivamente: "The gramar of *big* is the grammar of *good* while the gramar of *small* is the grammar of *bad*" (*Ibid*., p. 85).

Para Halliday es necesario desenmascarar estas metáforas y pensamientos sobre el crecimiento, porque manipulan la lengua para promover un alto crecimiento económico, a costa de la explotación irresponsable de los recursos limitados de la tierra, llegando hasta la extinción de las especies y con ello, a la pérdida de la biodiversidad.

Con este propósito propone sustituir, por ejemplo, el término *growth* por *negative shrinkage,* así se dotaría de una connotación positiva a la disminución o decrecimiento frente al crecimiento ciego y devastador. Se conseguiría, mediante una reorientación en el uso de la lengua, que la crítica lingüística tomara como referencia el carácter limitado de los recursos de la tierra y de los ecosistemas, y con ello, un cambio de actitud.

Aunque Halliday introdujo el término *ecología* para resolver cuestiones y problemas ecológicos, es la lingüística alemana la que amplía y continúa el enfoque ecocrítico de la ecolingüística.

En los años 90, el lingüista alemán, Wilhelm Trampe, escribe que la lengua, ya sea verbal y/o escrita es una herramienta de comunicación

para plasmar el mundo, así como para representar y percibir la realidad, a través de expresiones lingüísticas se pueden generar conclusiones, en el contexto de determinados discursos sobre el medio ambiente formado o por formar (Trampe, 1990, p. 19).

En este sentido, el lingüista alemán Alwin Fill, opina que la ecolingüística consiste en revelar las mencionadas interacciones y las tendencias discursivas, que según las orientaciones analíticas pueden clasificarse como críticas constructivas o destructivas, identificarse como tales, y evaluarse mediante una crítica constructiva (Fill, 1993, p.1)

Para Alwin Fill, lo más importante era la formulación de "una ciencia al servicio de una convivencia pacífica de todos los seres" (*Ibid.*, p. 3) y la creación de una nueva rama de la lingüística que "no investigue el papel de la lengua como objeto de estudio desde el punto de vista de su utilidad para los seres humanos, sino desde el punto de vista de su significado para la coexistencia de todos los seres" (*Ibid*., p. 15).

El lingüista propone no analizar la lengua solo desde aspectos gramaticales, sino como una parte importante dentro de la relación del hombre con su entorno, entendiendo aquí, el término *entorno* como un sistema que incluye a las personas, pueblos, religiones, e incluso a los partidos políticos. La lengua es el medio para establecer todas estas relaciones. Por lo que es necesario el análisis de la lengua y su manipulación, sobre todo para desenmascarar los esquemas mentales que fomentan pensamientos antropocéntricos y especistas y, aquellos que promueven y muestran ideologías y opiniones como neutras o sin posibles alternativas. La ecolingüística no solo debe abordar problemas ecológicos, sino también debe tratar temas, como "la superación de un pensamiento orientado al crecimiento y la grandeza" *(Ibid*., p. 3).

La ecolingüística que promulga Fill se caracteriza por su aspecto *ecopedagógico* como él mismo señala. "Es importante introducir en las nuevas generaciones de hombres un pensamiento, en el que lo más importante no sea el tamaño, sino la diversidad, no más el crecimiento del hombre, de sus obras y necesidades, sino una mejor convivencia con su propia y con otras especies" (*Ibid.*, p. 133).

Con estas afirmaciones Fill funda una sociolingüística moral y ecológico-preventiva, que no solo pretende investigar las interacciones entre la lengua y el medio ambiente, sino que también pretende influir en ellas. Por ello señala que la ecolingüística debe "favorecer aquel pensamiento que contribuya a la conservación del equilibrio dinámico entre lo humano, otros seres vivos y la naturaleza inanimada" (*Ibid.,* p. 134) y evolucionar el pensamiento centrado en lo cuantitativo hacia lo cualitativo.

En este sentido, la ecolingüística, a partir del conocimiento del peligro en el que se encuentra la naturaleza y las especies en peligro de extinción, debe actuar desde la responsabilidad, es decir, hay que añadir a la definición de esta nueva ciencia el componente de la ética de la responsabilidad, surgiendo así de una disciplina descriptiva como la lingüística, una disciplina aplicada, ética y política.

Peter Finke define la ecolingüístca, coincidiendo con la opinión generalizada de la mayoría, como "una rama delimitada dentro de la lingüística, supuestamente, aquella en la que hacemos análisis lingüísticos de nuestros discursos (en amplio sentido) sobre los problemas ecológicos" (Finke, 2000, p.64). Sin embargo, Finke aprovecha esta evolución de la lingüística para definir la ecolingüística formalmente como "una manera distinta de lingüística en comparación con la lingüística tradicional; los contenidos son, en cambio, de importancia secundaria" (*Ibid*., p. 64). Esta nueva manera de lingüística produjo, por ejemplo, cambios en el concepto de ecosistema y de sus posibles alteraciones, y por lo tanto también en la pragmática, semántica e incluso en la gramática "y no en menor medida en la teoría de las ciencias y en lo que pensamos sobre el conocimiento, la ciencia y sus instituciones" (*Ibid*., p. 64).

Para Finke las ideas ecolingüísticas ofrecen la oportunidad de renovar la lingüística con el objetivo de implantar un pensamiento nuevo y ecológico, por ello explica en un artículo "La lingüística ecológica es solo una parte del movimiento interdisciplinario, que tiene como objetivo, lograr a través de un pensamiento ecológico integral, un cambio en el conocimiento, la ciencia y la cultura" (Finke, 2007, p. 279). Finke define a los enemigos de este cambio de pensamiento como un complejo de poder político-económico-burocrático que debe ser sustituido por nuevas teorías con enfoque ecolingüístico, como él propone:

> El concepto de un paradigma no es garantía de verdad, sólo de poder. Hoy, la política, la economía y la burocracia se combinan para formar un poderoso intruso en la ciencia, que se infiltra en el ámbito de la verdad y la creatividad con valores de control, beneficio y exactitud. Por lo tanto, en muchos casos, no deberíamos creer en paradigmas y ni siquiera intentar fortalecerlos, sino debilitarlos y buscar alternativas. El objetivo para una teoría ecológica de la ciencia no debería ser establecer un nuevo paradigma, sino vencer el modo de pensar paradigmáticamente (*Ibid.*, p. 279).

A principios de los años 2000, el sociólogo Frans C. Verhagen, advierte el nacimiento de nuevos paradigmas alternativos con una nueva visión del mundo más ecocéntrica, biocéntrica y holística, en contraposición a la visión antropocéntrica anterior. Para el sociólogo la ecolingüística debe conseguir educar en una nueva identidad ecológica y cuestionar los valores antropocéntricos y mecanicistas actuales y reemplazarlos. Verhagen ve en la lengua un vehículo de poder, como tal debe desenmascarar ese poder y utilizarlo para intervenir a favor del ecosistema. Para el logro de este objetivo, propone once estrategias, de las que seis conciernen directa o indirectamente a la ecolingüística y a los docentes de lengua y se resumen:

- El análisis crítico (discurso) de procesos (tendencias) mundiales como la globalización, bioregionalización, digitalización y otros movimientos emergentes.
- Utilizar las subdisciplinas de la lingüística aplicada para el apoyo y enriquecimiento de la ecolingüística.
- La expansión de la red ecolingüística y además la creación de una revista científica propia.
- La iniciación de una amplia estrategia para integrar los elementos lingüísticos ecológicos en la enseñanza de idiomas en los centros de enseñanza secundaria.
- La introducción de la crítica del discurso ecológico en seminarios académicos sobre pensamiento crítico.
- La utilización de juegos de lenguaje fuertes ecológicamente (herramientas lingüísticas como ambigüedades, paradojas,

> juegos de palabras, etc.) para inducir a los oyentes y lectores a reflexionar sobre su condición de "habitantes de la tierra" y su identidad ecológica. (Verhagen, 2000, p. 45)

De esta manera se concluye que el método utilizado por la ecolingüística para llevar a cabo sus investigaciones está basado en el análisis crítico del discurso.

1.3. El análisis crítico del discurso (ACD)

El análisis crítico del discurso desde un punto de vista ecolingüístico, es el método utilizado por la ecolingüística, que investiga y analiza los discursos como una forma de práctica social, que influye en la sociedad, infiltrando una ideología de una manera a veces no tan evidente. Se basa en los estudios de Norman Fairclough, ampliados por Gunther Kress, Robert Hodge, Jürgen Link o Siegfried Jäger.

Hodge y Kress entienden que la lengua como un medio de comunicación, pero también como una herramienta de control y manipulación que puede difundir y perpetuar las ideologías (Hodge y Kress, 1993, p. 6). También definen ideología como:

> […] a systematic body of ideas, organized from a particular point of view. Ideology is thus a subsuming category which includes the sciences and metaphysics, as well as political ideologies of various kinds, without implying anything about their status and reliability as guides to reality (*Ibid*., p. 6)

El componente *crítico* del análisis del discurso, es precisamente el encargado de descubrir las manipulaciones a las que se somete el lenguaje por las estructuras de poder y las ideologías que las acompañan. Fairclough lo define:

> Critical appraoches differ from non-critical approaches in not just describing discursive practices, but also showing how discourse is shaped by relations of power and ideologies, and the constructive effects discourse has upon social identities, social relations and systems of knowledge and belief, *neither of which is normally apparent to discourse participants* (Fairclough, 1992, p. 12)

La ideología subyacente en el discurso se propaga de manera invisible, ni siquiera es obvia para las fuerzas determinantes del discurso, como

son, por ejemplo, los líderes políticos o económicos. Por lo que es aceptada con total normalidad y no necesita cuestionarse. Es, precisamente ese *efecto invisible* que produce el discurso lo que debe desenmascarar la ecolingüística. En este sentido Fairclough nos brinda un ejemplo de análisis del discurso político británico:

> ¿Por qué, por ejemplo, cambió el Partido Laborista su nombre por Nuevo Partido Laborista? Uno de sus consejeros claves de Blair, sabía que contrastando el nuevo Partido Laborista con el viejo Partido Laborista explícitamente, el electorado creería que el Partido Laborista había cambiado y se podría confiar en él. En otras palabras, cambiar el nombre no reflejaba un cambio en la ideología política, sino una manipulación de la lengua para controlar la percepción pública (Fairclough, 2000, p. vii)

Alwin Fill, uno de los más influyentes en la ecolingüística, también destaca la importancia del análisis crítico del discurso en este campo:

> El análisis crítico del discurso sigue siendo un floreciente enfoque de análisis del discurso que analiza el impacto del discurso en la sociedad y los posibles cambios que en ella produce. A pesar de la crítica […], el análisis crítico del discurso puede ser considerado como una importante contribución para demostrar el impacto que la lengua (como el discurso) ejerce en las sociedades humanas (Fill, 2010, p. 164)

2. OBJETIVOS

2.1. La ecolingüística su desarrollo y reivindicaciones

- Reflexiones en torno a la formulación y establecimiento de la ecolingüística como una nueva rama de la lingüística
- El concepto de sostenibilidad desde un enfoque ecolingüistico.
- El análisis crítico del discurso como método empleado por la ecolingúística para llevar a cabo sus investigaciones.

3. METODOLOGÍA

Arran Stibbe, una de las figuras más importantes dentro del campo del análisis crítico del discurso desde un enfoque ecolingüístico, resume este enfoque en cinco puntos:

> 1.The focus is on discourses that have (or potentially have) a significant impact not only on how people treat other people, but also on how they treat the larger ecological systems that life depends on.
>
> 2.The discourses are analysed by showing how clusters of linguistic features come together to form particular worldviews or 'cultural codes'. […] An example is the pervasive code that sees unlimited economic growth as both a possible and a desirable goal for human societies.
>
> 3.The criteria that worldviews are judged by are derived from an explicit or implicit ecological philosophy (or ecosophy). An ecosophy is informed by both a scientific understanding of how organisms (including humans) depend on interactions with other organisms and a physical environment to survive and flourish, and also an ethical framework to decide why survival and flourishing matters and whose survival and flourishing matters.
>
> 4.The study aims to expose and draw attention to discourses which appear to be ecologically destructive (i.e. work against the principles of the ecosophy), or alternatively to seek out and promote discourses which could potentially help protect and preserve the conditions that support life (i.e. are aligned with the values of the ecosophy).
>
> 5.The study is aimed towards practical application through raising awareness of the role of language in ecological destruction or protection, informing policy, informing educational development or providing ideas that can be drawn on in redesigning existing texts or producing new texts in the future (Stibbe, 2014, pp. 118-119)

No todos estos criterios son utilizados en cada uno de los análisis del discurso ecolingüístico, pero sí está debe estar presente la orientación básica y la visión del mundo subyacente, la ecosofía, que Arran Stibbe describe en estos puntos.

Se ofrecen, a continuación, algunos ejemplos de análisis crítico del discurso desde un enfoque ecolingüístico:

El lingüista Peter Mühlhäusler ha estudiado los efectos directos del lenguaje sobre el mundo animal mediante algunos ejemplos muy claros. Basándose en un artículo de periódico, describe como el uso de connotaciones negativas en los nombres de animales pueden contribuir a su extinción:

> Australian rat-like animals may soon be given new names to help save them from extinction. Their image problems stem from being called rats and mice when they are actually not related to the varieties which Europeans introduced with settlement more than 200 years ago. Scientists are worried that name like „black-footed tree rat“ have little or no appeal to the average Australian. They say this attitude has resulted in many of the animals being exterminated as pests. In response, CSIRO wildlife and ecology division researchers have suggested replacement names drawn from a list of 2,000 Aboriginal words (The Adelaide Advertiser, 15. September. 1995. Citado por Mühlhäusler, 2003, p. 15)

Este ejemplo no solo ha sido utilizado por Mühlhäusler, sino también por otros lingüistas para documentar el poder de persuasión del lenguaje en muchos estudios sobre el mundo humano y animal. Para los ecolingüistas es una importante evidencia para el análisis crítico del discurso.

También George Marko muestra un estudio de análisis del discurso ecológico sobre la justicia distributiva, concretamente sobre la justicia distributiva entre diferentes especies:

> A prominent goal of ecolinguistics is to show how distributive justice – who should get what and why – is discursively constructed as favouring humanity over non-human nature and particular groups within human society over others (at least) in the Western world. Ecolinguistics thereby – in agreement with the general green principle of equality – questions the „natural“ basis of any privileged positions in ecosystems or societies (Marko, 2000, p. 217)

En este sentido la ecolingüística mediante la crítica del discurso, debe cuestionar a las autoridades, retocar el trazado de su influencia en todas las áreas donde intervienen y ofrecer alternativas que, en contraposición al discurso existente, puedan ofrecer un discurso más ético y moral.

Siguiendo los análisis vinculados a las demandas de Halliday, respecto al uso del lenguaje, Reinhard Heuberger ofrece algunos ejemplos de antropocentrismo en la lengua inglesa que utiliza diferentes términos para denominar las mismas actividades o cualidades del mundo humano y del mundo animal. Por ejemplo, para los humanos son utilizados *eat*, *skin* y *corpse*, mientras para los animales se utilizan respectivamente *feed*, *hide* y *carcass*.

También emplean distintos verbos para expresar que los humanos *viven* en una región, en inglés *live*, sin embargo, para los animales utilizan *are found*, traducido como *son encontrados*.

Otro ejemplo de antropocentrismo en la lengua inglesa es el término *slaughter* que referido a los animales tiene el significado de matanza, sin embargo, para los humanos tendría la connotación negativa de matanza con crueldad.

Otro caso significativo es el empleo de distintas palabras para referirse a los animales sacrificados para consumo humano como son *veal* para ternera*, beef* para la carne de res y *pork* para la carne de cerdo, evitando así la relación directa con el animal que están consumiendo.

4. RESULTADOS

La ecolingüística debe plantear alternativas para que eliminar el antropocentrismo y Especismo en la lengua, por ejemplo, en el caso de *veal* proponer el término *calf flesh.* También sería necesario introducir un lenguaje más justo en términos de género o estatus social como *firefighter* en lugar de *fireman*.

La ecolingüística debe seguir trabajando para lograr una mayor aceptación a través de la educación, proponiendo un lenguaje más adecuado desde el punto de vista ecológico que pueda introducirse en contextos más amplios. Transformar el mundo debe ser su objetivo, como indica Heuberger:

> Language can be used to perpetuate or combat anthropocentrism and speciesism. One of the main problems regarding these linguistic biases is that they are relatively unknown to the public and play a negligible role in current debates. Thus, even well-educated and „progressive" people who avoid racist or sexist language are often trapped in anthropocentric and speciest language structures, usually not questioning what they are so familiar with. By generating more publicity, ecolinguists can help to improve the current situation – one of the foremost aims of the discipline (Heuberger, 2007, p. 121)

Una didáctica de la lengua ecocrítica implica una reflexión sobre el lenguaje que es demandada desde hace años por algunos ecolingüistas, como Heuberger, Mühlhäusler, Trampe, Fill y Halliday y aportaría

soluciones a los problemas ambientales y una reflexión sobre las relaciones ecosistémicas. Wilhem Tranpe para el ámbito alemán concluye: "La introducción de un modelo ecolingüístico en las clases de idiomas ofrecería ventajas didácticas frente a los estudios lingüísticos aislados que prevalecen hoy en las clases de alemán" (Trampe, 2007, p. 218)

5. CONCLUSIONES

La ecolingüística, mediante el análisis crítico del discurso, pretende desvelar las relaciones de poder y dominación que se reproducen en los textos de forma tan natural y cotidiana que son inconscientemente aceptadas y rara vez cuestionadas.

Un uso más ecológico de la lengua favorecería un giro de la visión antropocéntrica del mundo hacia una visión más biocéntrica y, con ello un cambio de actitud en nuestro comportamiento respecto al medio ambiente que nos rodea.

Como docentes de lenguas y traductores tratamos directamente con la lengua, por lo que debemos promover un uso de la lengua más ecocéntrico, biocéntrico u holístico.

6. REFERENCIAS

Bolinger, D. (1980). Language, the Loaded Weapon. Use and Abuse of Language Today. New York: Routledge.

Brundland, G.H. (1987). "Our common Future". Oxford University Press.

Denison, N. (1982). A Linguistic Ecology for Europe? Folia Linguistica 16, 5-16.

Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis. Boston: Addison Wesley.

Fairclough, N. (2000). New Labour, New Language? London: Routledge.

Fill, A. (1993). Ökolinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.

Fill, A. (2010). The Language Impact: Evolution – System – Discourse. London: Equinox.

Finke, P. (2000). Zukunftsfähigkeit, heilige Kühe und Grammatik. Metalinguistische Überlegungen am Ende des Baconschen Zeitalters. En B. Kettemann y H. Penz, ECOnstructing Language, Nature and Society. The Ecolinguistics Project Revisite. Essays in Honour of Alwin Fill, 63-83.

Finke, P. (2007). Paradigmaschwächung: Der politisch-ökonomisch-bürokratische Machtkomplex. Ein Erfahrungsbericht aus der angewandten ökologischen Wissenschaftsforschung. En A,. Fill y H. Penz, Sustaining Language. Essays in Applied Ecolinguistics, 279-297, Wien: Lit Verlag.

Giles, H. y Harwood, J. (1997): Managing intergroup communication: Life-span issues and consequences. En S. Eliasson y E. Håkon Jahr, Language and its Ecology. Essays in Memory of Einar Haugen, 106-129, Berlin: de Gruyter.

Haeckel, E. (1866). Allgemeine Anatomie der Organismen (Generelle Morphologie der Organismen, Bd. 1), Berlin: G. Reimer.

Halliday, M. (1990). New Ways of Meaning. A challenge to applied linguistics. Journal of Applied Linguistics 6, 7-36.

Haugen, E. (1972). "The Ecology of Language", en: The Ecology of Language. Language Science and National Development. Essays by Einar Haugen. 325-339 California: Stanford.

Hodge, R. y Kress G. (1993). Language as Ideology. London: Routledge.

Marko, G. (2000). Go Veggie! A Critical Discourse Analyses of a Text for Vegetarian Beginners. En B. Kettemann y H. Penz. ECOnstructing Language, Nature and Society. The Ecolinguistic Project Revisited. Essays in Honor of Alwin Fill, 17-239. Tübingen: Narr.

Mühlhäusler, P. (2003). Language of Environment – Environment of Language: A Course in Ecolinguistics. London: Battlebridge.

Heuberger, R. (2007). Language and Ecology: A Brief Survey of Anthropocentrism and Speciesism in English. En A. Fill y H. Penz, Sustaining Language. Essays in Applied Ecolinguistics, 107-124, Wien: Lit Verlag.

Singer, P. (1975). Animal Liberation: A New Ethics for our Treatment of Animals. New York: Random House.

Stibbe, A. (2014). An Ecolinguistic Approach to Critical Discourse Studies. Critical Discourse Studies 11(1), 117-128.

Trampe, W. (1990). Ökologische Linguistik. Grundlangen einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Trampe, W. (2007). Sprache im Deutschunterricht aus ökolinguistischer Perspektive. En A. Fill y H. Penz, Sustaining Language. Essays in Applied Ecolinguistics, 215-235, Wien: Lit Verlag.

Verhagen, F.C. (2000). Ecolinguistics: A Retrospect and a Prospect. En B. Kettemann y H. Penz, ECOnstructing Language, Nature and Society. The Ecolinguistics Project Revisited. Essays in Honour of Alwin Fill, 33-48. Tübingen: Stauffenburg.

CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS Y EMPLEO DE MATERIALES AUTÉNTICOS

AZUCENA BARAHONA MORA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Según García Arreza, Segura Báez & Zamora López (1994), los materiales auténticos son aquellos que contienen elementos lingüísticos producidos por y para hablantes nativos y cuyo propósito no era, en un principio, su uso didáctico en la enseñanza de lenguas. Son muestras orales o escritas que no se han alterado ni transformado desde el punto de vista gramatical, del léxico y del contenido.

Igualmente, el material auténtico no solo aporta conocimientos lingüísticos, sino culturales, puesto que revela el mundo de los hablantes de la lengua en cuestión. En esta línea, Chang Chávez (2017), David & Şerban-Oprescu, (2019) y Tolentino Quiñones (2021), entre otros, apuntan que estos materiales son muy apropiados para trabajar aspectos socioculturales e interculturales. Estos acercan la lengua y la cultura al alumno mostrándole ejemplos de la vida real. Cuando se utilizan, se motiva y su interés por la lengua aumenta y le ayudan a comparar su cultura con la nueva de una manera fundamentada y argumentada (Iakovleva, 2020).

Desde el punto de vista didáctico, se suelen emplear con discentes con un nivel intermedio o avanzado, debido a que la lengua que aparece no ha sido ajustada por niveles y se han de poseer mayores conocimientos. Cabe señalar que la selección de los recursos para crear actividades debe adaptarse a los estudiantes y a unos objetivos específicos. A pesar de que hoy en día existen un gran número de ellos para practicar las

distintas destrezas y contenidos involucrados en el aprendizaje de una lengua, es conveniente que el docente cree los suyos, siendo los materiales auténticos la mejor opción (Barahona Mora, 2019).

Por otra parte, activan el pensamiento crítico. A través de las actividades basadas en ellos, los alumnos se plantean situaciones que tienen que resolver utilizando situaciones de la vida real (Huerta-Allasi, 2022).

En cuanto a su procedencia. estos suelen venir de los medios de comunicación y difusión cultural como el cine, la música, la prensa, los libros e internet, entre otros.

A propósito de su selección, McGrath (2002) y Tomlinson (2003) recomiendan que los docentes los elijan teniendo en cuenta a los estudiantes, su estilo de aprendizaje, su lengua primera, el contexto social y las actividades que se llevarán a cabo con ellos.

Así, por su aportación lingüística y cultural, por su acción motivadora y versatilidad, el uso didáctico de material auténtico resulta muy adecuado para el desarrollo de una lengua extranjera.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con las actividades elaboradas a partir de los materiales auténticos que se proponen en este artículo se quiere trabajar contenidos léxicosemánticos, funcionales, gramaticales, socioculturales y sociopragmáticos. Están pensadas para alumnos de un nivel B2 según el MCER aprendices de una lengua extranjera, en este caso, angloparlantes estudiantes de español, con el fin de desarrollar su competencia comunicativa en dicha lengua, todo ello aprendiendo contenidos tanto lingüísticos como culturales.

Para ello se analizaron desde el punto de vista cualitativo los materiales que se exponen a continuación, de los cuales se recopilaron los contenidos que se tratan en las actividades. Provienen de películas y canciones españolas de finales de los años 70 y de la década de los 80, así como de otros recursos extra de apoyo y ampliación, como videos y textos sobre múltiples temas que se van indicando.

Se distribuyen de manera lineal en el orden que se detalla en la Tabla 1.

TABLA 1. *Materiales auténticos trabajados*

Películas: ocho grupos de actividades.
1. Película ¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este?
2. Las películas de Pedro Almodóvar. Presentación del director y sus películas.
3. Las películas de Pedro Almodóvar. ¿Qué he hecho para merecer esto?
4. Las películas de Pedro Almodóvar. Mujeres al borde de un ataque de nervios.
5. Las películas de Pedro Almodóvar. Pedro Almodóvar y sus películas: posvisionado.
6. Ópera Prima.
7. La estanquera de Vallecas.
8. El fanzine.
Canciones: se les dedican cuatro grupos de actividades.
1. Introducción.
2. Grupos y canciones (pop/pop-rock).
3. Grupos y canciones (rock/cantautores).
4. El video musical.

2.1. Planificación y Explotación de las Películas

¿Qué hace una chica como tú en un sitio como este? es la primera película que los alumnos ven. En las actividades introductorias, se trabaja la expresión oral, la comprensión auditiva y la comprensión y expresión escritas.

Para empezar, se muestra la imagen de la carátula de la película y deben explicar qué les sugiere. El título de esta es una pregunta que invita a ahondar en su significado. En la imagen se aprecian tres grupos de personas: a la izquierda se ven a unos jóvenes y a la derecha a un hombre, en el medio, a una mujer que sirve de conexión entre los otros miembros y a la que va dirigida la cuestión. El fondo de la fotografía da una pista de a qué sitio se refiere: una sala de conciertos.

El texto y los videos que se presentan a continuación ayudan a encuadrar el contexto histórico y social de la película permitiendo comprenderla mejor. También, ayudarán al alumnado a familiarizarse con contenidos que aparecerán en otros materiales de las siguientes unidades didácticas: Pedro Almodóvar, Joaquín Sabina, Costus, Radio Futura, Burning,

Miguel Bosé, la comedia madrileña, Ópera Prima, Alaska y los Pegamoides, Fabio MacNamara.

Una vez vistos los videos y leído el texto, deben unir unas palabras, las cuales son relevantes y definitorias de estos años, con un sinónimo: *desmesurado, provocativo, transgresor, marcar época, sin pelos en la lengua, apertura, referente*. Estos términos y expresiones, junto con la información de los videos, les ayudarán a crear su propia idea sobre el periodo en el que se encuadran los materiales y habrán de tenerlas en cuenta para la actividad final en la que deben señalar qué aspectos se han reflejado en la película.

Después, se hará referencia al grupo Burning, cuya canción da título al largometraje. Leerán un texto sobre el origen de la banda y de la canción y contestarán a unas preguntas.

Tras realizar estas actividades iniciales, se procede a ver la película. Se proporcionan unas palabras y los alumnos deben elegir el significado al que se refieren: *canguro, pirarse, talego, trullo, plata, pavos, currelo, coñazo, pelas, madera, papela, lechera.*

A continuación, se trabajan los perfiles de los protagonistas para entender mejor el contenido. Deben describirlos completando varios textos con los términos que los definen. Por ejemplo, Rosa: divorciada, aventura, mediana edad; Jorge: celoso, dinero, amenazar; Toni: rockero, humilde, banda. También, se realizan ejercicios con respuestas dicotómicas de verdadero o falso sobre información que no ha sido cubierta en las descripciones y otros personajes.

Por otro lado, en ellos quedan reflejadas las relaciones sentimentales, familiares y de amistad de la época, la unidad familiar y su estructura, diferentes estilos de vida y las relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos. Utilizando estos contenidos, se vuelven a trabajar textos con opciones de verdadero o falso sobre aspectos de la película con el fin de practicar los pronombres relativos y los participios irregulares.

Con el propósito de abordar el desenlace, cuando Rosa va a matar a su marido y se libera, los alumnos deben comentar la escena considerando la actitud de los personajes con respecto a lo que dicen, cómo lo dicen y

el contexto. Para ello usan varias formas verbales: *aparece, hay, se aprecia, se observa, muestra, refleja, significa.*

Asimismo, los estudiantes debaten y se posicionan a favor o en contra de la relación que Rosa y Toni mantienen a pesar de la diferencia de edad y su situación familiar. Utilizan estructuras como *estoy de acuerdo con, considero que, no me parece bien que…*

En las actividades finales, se trabaja la letra de la canción que da título al largometraje completando las palabras que faltan y contestando a unas preguntas relativas a contenidos abordados durante la película. Además, como se señaló al principio, deben mencionar los aspectos de la època que han aparecido en ella.

Las siguientes unidades didácticas tratan obras de Pedro Almodóvar. Esas son: *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* y *Mujeres al borde de un ataque de nervios.* Antes de verlas, los alumnos realizan unas actividades introductorias sobre él y su filmografía.

En primer lugar, se escucha una grabación acerca de su biografía. Deben corregir los errores que aparecen en el texto proporcionado al respecto. En segundo lugar, utilizan una página web para leer información sobre sus películas y debe unir estas con las fotos que se les dan.

Conocidos el director y sus largometrajes, se presenta el primero que se va a trabajar.

¿Qué he hecho yo para merecer esto? tiene también el título en forma de pregunta. Como se hizo con la anterior, se intenta dar respuesta a la cuestión y asociarla con la fotografía de la carátula. De esta manera, el alumno expresa su opinión. Después, completa una tabla en la que comenta qué acciones ha llevado a cabo en su vida y qué consecuencias han tenido sobre los demás.

En esta película se muestran los roles del hombre y la mujer y las relaciones familiares. Los estudiantes tendrán que rellenar una tabla sobre cómo creen que eran esos aspectos en los 80. Al final del visionado y tras realizar todas las actividades propuestas, deberán comprobar si sus respuestas iniciales fueron acertadas con respecto a todo lo trabajado durante la unidad didáctica.

Una vez se han realizado las actividades iniciales y la lluvia de ideas acerca del contenido, se procede al visionado.

Al igual que en la película previa, en esta aparecen términos del lenguaje jergal y coloquial. Se trabajan con el uso de sinónimos para comprender su significado: *chungo, talego, cantidad de (fácil), flipar, chachi, enrollar, guay, movida, choris, vieja, quinqui, dabuti, tener morro.*

Para familiarizarse con los personajes, se les da un adjetivo que los describe. Deben escribir un sinónimo y un antónimo teniendo en cuenta el calificativo facilitado para cada uno: *triste, desalmado, tacaña, agradable, vago, autosuficiente, divorciada, humilde, celoso.*

Otra actividad se centra en la figura de Antonio con el objetivo de exponer su actitud con respecto a Gloria. Este utiliza expresiones como *nunca estás en lo que estás, a las mujeres no hay quien las haga quedarse en casa, aquí el que mando soy yo, si no te interesa ya sabes dónde está la puerta*. Gloria, por su parte, trata de defenderse: *estoy hasta la coronilla, el día menos pensando me largo.* Los alumnos tienen que comentar estos enunciados indicando en qué momento los protagonistas los utilizan y por qué.

Por otro lado, se da una serie de refranes que se podrían asociar con Antonio y la relación con su esposa: la mujer y la sartén en la cocina estén, a la mujer en la casa nada le pasa, en el modo de barrer se sabe si es limpia una mujer, con la mujer y la mula mano dura, a la mujer que fuma y bebe el diablo se la lleve. Deben explicar su significado y dar su opinión acerca de su contenido. Además, han de leer un texto que se basa en su matrimonio y contestar a unas preguntas. Después, redactan una carta dando consejo sobre cómo solucionar sus problemas.

Con el objetivo de entender mejor los comentarios del personaje de la abuela en cuanto a sus ganas de abandonar la ciudad e irse al pueblo, el alumnado tiene que argumentar por escrito las ventajas y desventajas de vivir en una zona rural o urbana. Asimismo, esta menciona a San Antonio y a Santa Bárbara en varias ocasiones. Los estudiantes han de buscar información sobre ellos. Luego, deben explicar frases hechas y refranes relacionados con personajes o hechos religiosos: *quedarse para vestir santos, estar hecha un Cristo, pasar las de Caín, llorar como una*

Magdalena, llegar y besar el santo, ni una más Santo Tomás, hacer algo a la buena de Dios, Santa Rita Rita, ser un verdadero Judas. Por último, deben justificar el título de la película con toda la información que han recibido. Además, han de completar una tabla con datos referentes a la situación de la mujer, el hombre y la familia en los años 80 en España según lo que han visto y compararla con lo que pusieron en la actividad inicial de la unidad didáctica para comprobar si estaban en lo cierto. Una vez hecho, comentan el papel de todos ellos en la España actual de acuerdo con su opinión y lo comparan con su entorno.

La segunda película para trabajar es *Mujeres al borde de un ataque de nervios.* Esta tiene un título provocativo que hace que se plantee a los alumnos por qué alguien puede encontrarse en esa situación, tanto las protagonistas, como ellos o personas que conozcan. Tras expresar sus ideas, se pasa a su visionado.

Para la escena en la que Iván llama a Pepa y le deja un mensaje en el contestador, deben utilizar adverbios y locuciones adverbiales para justificar sus respuestas a las preguntas formuladas en torno a ese fragmento: *seguramente, probablemente, posiblemente, a lo mejor, quizá, tal vez, etc.*

Aprovechando diálogos destacados de los personajes, se van a trabajar contenidos gramaticales, como el presente de indicativo y el pretérito perfecto simple, y el léxico relacionado con el mundo de la justicia y la locura: *detener, presa, encubridora, abogada, justicia, juez/jueces, juicio, detenido, cómplice, entregarse, prisión, delito, caso, fugitivas, enloquecer, estar internada, estar muy enferma de la cabeza, demencial, perder los estribos, no regir, estar zumbada, estar en las nubes, estar loca, estar mal de la cabeza.*

Por otra parte, el color rojo está muy presente en la película. Los alumnos han de asociarlo con imágenes de esta. Además, se proporcionan oraciones que contienen frases hechas en las que deben completar la tonalidad a la que se refieren, como *ponerse morado, poner a alguien verde, ser algo de color de rosa/la prensa rosa, quedarse en blanco, estar negro, el príncipe azul, ponerse rojo.*

Posteriormente, escuchan la receta del gazpacho y toman nota de los ingredientes. Después, ellos tendrán que redactar una.

Otra actividad es unir muestras de lenguaje coloquial con su significado y luego completar unas oraciones con ellas: tener morro, ponerse en evidencia, no pegar ojo, costar un ojo de la cara, ponerse carne de gallina, estar en apuros, no dar crédito, tener pico, dar mal rollo, contar con pelos y señales.

En otro orden de cosas, la película contiene una de las características de la filmografía de Almodóvar, esto es, la publicidad falsa. En este caso es el detergente *Ecce Omo.* Deben interpretar su contenido e intentar asociarlo con el significado de la expresión *estar hecho un eccehomo*. Tras esto, se presentan otros anuncios populares de los 80 con sus temas reales correspondientes: *Horror en el hipermercado* (Alaska y los Pegamoides) y el tomate *Apis; Don Diablo* (Miguel Bosé) y el embutido de *Pavofrío*; *Al calor del amor en un bar* (Gabinete Caligari) y la cerveza *Skol*. Los estudiantes tienen que escuchar la canción del anuncio seguida de la original y completar la letra de esta última. De esta manera se van introduciendo algunos de los grupos que se trabajarán posteriormente en las unidades didácticas de las canciones.

Finalmente, han de elegir las afirmaciones más adecuadas que definan el modelo de mujer representado por Pepa, Paulina, Candela y Lucía. Además, deben justificar por escrito por qué las protagonistas estaban al borde de un ataque de nervios y dar posibles soluciones a sus problemas. Para ello, usarán los conectores textuales proporcionados para distribuir información (*por un lado, por otro*…), añadir (*igualmente, asimismo…),* expresar opinión (*desde mi punto de vista, a mi juicio*…), explicativos (*es decir, esto es, o sea*…), causativos (*gracias a, puesto que*…), etc.

Para terminar con las unidades didácticas en torno a las películas de Almodóvar, comentan las diferencias entre Gloria y Pepa en cuanto a su vida familiar, sentimental, profesional y otros aspectos que crean relevantes. También, marcan qué actrices de las fotografías proporcionadas aparecen en las dos películas que han visto, cuál es el nombre del personaje y su papel. Después, escuchan la canción de Joaquín Sabina, *Quiero ser chica Almodóvar*. Deben señalar en la letra los nombres de las

intérpretes y los títulos de los largometrajes que han aprendido durante las actividades.

La cuarta película propuesta es *Ópera Prima*. Se comienza la unidad didáctica con una reseña de una revista sobre ella, que da pie a la discusión sobre qué esperan del visionado. La crítica da pistas de lo que se van a encontrar: *epopeya soñada, ternura, sarcasmo, frescura, sin solemnidad, sin pedir nada, con inteligencia, pedazo de vida, pureza en movimiento.*

Matías y Violeta son los protagonistas. Ella le ve por la calle y le tapa los ojos. Los alumnos ven la escena sin sonido y escriben un diálogo acerca de lo que creen que están hablando. Después, escuchan lo que dicen y lo comparan con sus ideas.

Con la intención de conocer los perfiles de los personajes, se dan características de los mismos y tienen que señalar si son verdaderas o falsas. Además, han de explicar el significado de contenidos vinculados con sus ocupaciones, como *novela negra, personaje central, orquesta, conservatorio, componer, sonata, tocadiscos.*

Por otro lado, a través de varios textos relacionados con diversos aspectos de la película, se trabajan las palabras derivadas, las oraciones condicionales y los verbos con cambio de radical en el presente de indicativo.

El título es también interesante para ser comentado, por lo que deben decir a qué hace referencia. En este caso, puede tener varios significados: *Ópera Prima* es el primer largometraje dirigido por Fernando Trueba; Nikki, amigo de Violeta, está creando su primera obra musical; el barrio donde vive ella se llama *Ópera* y la palabra prima recuerda a la relación de la protagonista con Matías. Aprovechando el latinismo que da nombre a la película, se trabajarán expresiones de ese origen: *a posteriori, a priori, ex profeso, ídem, ultimátum, alias, ipso facto, lapsus, grosso modo.* Después, tienen que unirlas con su significado en español y completar unas oraciones con ellas.

Se continúa con las actividades planteando a los alumnos varias claves que pueden hacer a una persona atractiva y tener éxito en las relaciones

interpersonales. Deben decir si Matías las cumple y explicarlo con ejemplos de la película: *mostrarse natural, hablar de temas amenos, cuidar la apariencia física, escuchar con atención, mostrar interés por el otro, controlar el carácter, ser optimista, ser emprendedor, tener sentido del humor, ser realista.*

Por otra parte, con el juego del *Metro*, los estudiantes aprenderán datos históricos, culturales y turísticos de Madrid. Para lograrlo, verán varios videos sobre los lugares más emblemáticos de la capital y tomarán notas que les servirán de ayuda posteriormente. Después, utilizarán el mapa del suburbano como tablero para jugar en parejas. Saldrán de diferentes puntos e irán avanzando según vayan respondiendo correctamente a las preguntas de las tarjetas que les dará la profesora, las cuales contienen cuestiones acerca de lo que han visto y escuchado en los videos. El primero que llegue a la estación de *Ópera* gana.

Por último, al ser una obra enmarcada dentro de la comedia madrileña, varias de sus características son vivir con alegría, sin negatividad y procurando conseguir la felicidad. Violeta le pregunta a Matías: *—¿Tú eres feliz?, —¿Qué es para ti la felicidad?* Su concepción es romántica y fantasiosa. Los estudiantes deben redactar un texto diciendo si creen que Matías era feliz al principio y al final de la película y por qué. Para ello, usarán conectores textuales, como *para comenzar, por lo que respecta a, por ejemplo, dicho de otro modo, por el contrario, etc.* Además, justifican qué aspectos de la comedia madrileña han aparecido en el largometraje considerando la reseña inicial y el texto proporcionado.

La estanquera de Vallecas es la última que se trabaja. Para empezar, como actividad introductoria, se muestran dos videos para contextualizarla. El primero es de la canción *Va a estallar el obús*, del grupo Obús, en el que se ven los barrios madrileños de Vallecas y Entrevías, sus calles y su gente. El segundo es un documental en el que vecinos del área de Vallecas hablan en primera persona sobre el tema de la educación, el paro y las drogas en ese lugar. Teniendo en cuenta lo que han visto y escuchado, deben elegir cinco ideas que describan esa zona: *bienestar, desánimo, orden, paro, fracaso escolar, riqueza, inseguridad, clase obrera.* Han de justificar por qué las seleccionan y contestar a una serie

de preguntas. Asimismo, comparan su entorno con el que les ha sido mostrado.

Seguidamente, se comienza a ver la película. Aparecen los protagonistas, Leandro y Tocho, llegando a la puerta de un estanco. Los dos se miran, pero no hablan. Los alumnos tienen que crear un diálogo en el que muestren lo que están pensando los dos hombres. Después, unen las palabras y expresiones que se dan con el personaje que las dice, esto es, los ladrones, Doña Justa o Ángeles, las mujeres asaltadas: *peso pesado, cargar el muerto, del año catapún, revolver las tripas, follón, niñato*. También, deben escribir qué significan, en qué momento se dicen y por qué.

Una vez abordados los personajes, se continúa ahondando en la trama. Los estudiantes completan unos textos acerca de contenidos de la película con las preposiciones *por, para, a* o *en*. Posteriormente, reescriben otro con los sinónimos proporcionados a las palabras resaltadas: *mandar al otro barrio, llevarse por delante, dar el pasaporte, cepillar, chapa, pasta, fajo, cuartos, verdes, chavala, titi, pibita, meterse un lingotazo, empinar el codo, largarse, rajarse.*

Por otro lado, como se vio en el documental inicial y se puede comprobar a lo largo de la película, mucha gente joven de aquella época vivía con desánimo. Unos tienen que robar para salir adelante. Otros recurren a las drogas para evadirse de su situación y las familias deben ayudarles a sobrevivir. Los alumnos leen un texto sobre cómo son los jóvenes españoles de hoy en día. Tienen que relacionar varias palabras del mismo con su definición: *emancipación, aficiones, formación, paga, eventual.* Después, señalan las similitudes y diferencias de estos con respecto a los de los 80. Luego, comparan todas estas situaciones e inquietudes con las de su entorno. Además, se sigue profundizando en el contenido de la película sustituyendo en un texto varias palabras y expresiones por otras equivalentes*: ligar, pandilla, estar sin blanca, el paro, estar en vela.*

Se continúa con la explotación de la escena en la que Tocho y Leandro juegan al tute con Doña Justa. Ven un video explicativo referente al juego y escuchan términos relacionados con él. Unen estos con su foto: *naipes, baraja, sotas, ases, palos de las cartas*. Posteriormente, deben

contestar a unas preguntas acerca de sus reglas. A continuación, leen unas oraciones basadas en los personajes de la película y reemplazan las palabras subrayadas con las expresiones provenientes de los juegos de cartas: *ser sota, caballo y rey, cantar las cuarenta, poner las cartas sobre la mesa, hacerse la sota, darse un tute, tener un as en la manga.*

Finalmente, ven un video del programa *Versión española* donde se entrevista al autor de la obra en la que se basa la película, José Alonso de Santos, y al responsable de la introducción del libro, Andrés Amorós. El alumnado tiene que asociar sus comentarios con ejemplos del largometraje: *es una crónica de hoy mismo; es una tragicomedia; retrata algo cercano que no pasa no de moda: las pasiones humanas; vida cotidiana, frustraciones, sueños; deseos no de los héroes clásicos, sino de Madrid, de hace unos años; dice de forma sencilla cosas complicadas; convierte a los personajes de la calle en príncipes*. Luego, escriben un final alternativo y lo cuentan con un pictograma.

Para terminar el trabajo con las películas, elaboran un fanzine. Tras comentarles cómo se hace y ver un video ilustrativo, se propone que creen uno acerca de algún aspecto aprendido en estas unidades didácticas.

2.2. Planificación y Explotación de las Canciones

La música fue el modo de expresión cultural por excelencia de estos años. Los alumnos ven tres videos que muestran los grupos musicales de la época, así como otros creadores y expresiones artísticas. Además, leen un texto en el que se les explican más aspectos en relación con el periodo trabajado. Una vez abordado, deben contestar a unas preguntas.

Por otro lado, en esos años, ir a conciertos de música era una forma de pasar el tiempo libre para mucha gente joven. Aprovechando este tema, los estudiantes escriben en unos dibujos proporcionados la actividad de ocio que representan.

Siguiendo en la línea de presentación de la música y otras características, se procede a la visualización de fragmentos de la película *Pepi, Luci y Bom y otras chicas del montón*. Con la información de los dibujos y las escenas vistas completan una tabla con las actividades que ya saben que estos jóvenes realizaban y con las que piensan que podrían o no hacer.

Para ello, usarán las formas verbales del pretérito imperfecto y el condicional simple del indicativo. Asimismo, cada alumno rellena su tabla personal sobre sus ocupaciones durante el tiempo libre con el presente de indicativo. Finalmente, comparan sus momentos de ocio con los de los jóvenes de estos años.

En otro orden de cosas, los grupos solían tocar en locales, los cuales se convirtieron en templos de reunión para sus seguidores. A continuación, los estudiantes leen una guía de lugares para celebrar conciertos. Después, trabajan con sinónimos palabras clave de los textos, como *inaugurar, canción emblema, epicentro, centro neurálgico, recopilar, presagiar, formaciones consagradas, artistas emergentes*. También, realizan un ejercicio de verdadero o falso para comprobar la compresión de su contenido. Además, usando la aplicación *Google Maps,* preguntan a sus compañeros cómo llegar a estas salas y bares; así trabajan cómo dar direcciones e instrucciones con el imperativo de las personas *tú* y *usted.*

Como se ha comentado anteriormente, uno de los entretenimientos más populares era ir a conciertos y uno de los lugares más importantes fue el *Rock-Ola*. Los alumnos ven un video en el que este sitio es descrito por personas que lo frecuentaban. Posteriormente, deben contestar a unas cuestiones acerca de él. Los protagonistas no solo hablan del local, sino que también describen la estética que lucía la gente en aquella época. Los estudiantes han de asociar las palabras que utilizan para describirla con diferentes fotografías*: tupé, cresta, cardado, de punta, chaqueta de cuero, tachuelas.*

Por último, prosiguiendo con la moda, escuchan una canción del grupo Radio Futura, *Enamorado de la moda juvenil.* Comentan su título y corrigen los errores que encuentren en la copia de la letra que se les entrega. Luego, unen frases hechas relacionadas con la indumentaria con su significado y completan oraciones con cada una de ellas: *estar como un niño con zapatos nuevos; la ropa sucia se lava en casa; quedar como un guante; a buenas horas, mangas verdes; apretarse el cinturón; no se puede nadar y guardar la ropa; hacer algo con la gorra.*

Tras realizar esta introducción, se procede a trabajar las canciones seleccionadas. Se dividen en dos partes: pop/pop-rock y rock/cantautores.

Los temas de pop/pop-rock pertenecen a las actuaciones del largometraje *A tope*. Solo se verán los fragmentos de las intervenciones de los artistas, no la película completa.

Comienzan escuchando *Malos tiempos para la lírica*, de Golpes Bajos. Responden a una serie de cuestiones en relación con su contenido: primero, se les pregunta el significado de varias palabras, como *enojo, penumbra, esbozar, retribuir;* segundo, sobre cómo se siente el protagonista y cuál será el futuro de la persona a la que se dirige.

Esta es una de las composiciones más populares de los ochenta. Contiene el título de uno de los poemas más conocidos del poeta Bertolt Brecht. Este significa que el dinero es más importante que la cultura y la expresión de los sentimientos. Se les pregunta a los alumnos qué opinan acerca de esta afirmación y si creen que el título tiene que ver con el contenido de la canción. Deben debatirlo en grupos utilizando diferentes fórmulas: *yo pienso/creo que, a mí me parece que, a mi modo de ver, yo estoy bastante de acuerdo con, también coincido con, por supuesto, pero creo que, desde mi punto de vista, en mi opinión, estoy totalmente de acuerdo con, en cuanto a.*

Por otro lado, la música y la poesía son dos expresiones artísticas muy relacionadas. En esta última actividad se trabajan enunciados que pertenecen a temas de artistas actuales. Corresponden a una campaña de frases poéticas que aparecieron en los pasos de peatones de Madrid hace unos años. Los estudiantes tienen que elegir las tres que más les llamen la atención y explicar qué quieren decir usando distintas formas: *supongo que…, creo que…, tal vez…, puede que…, es posible que…*

La siguiente canción que se trabaja es *Rey del glam,* de Alaska y Dinarama. Los estudiantes dibujan al protagonista según la descripción que se da en ella. Su contenido tiene que ver con una persona *glam* cuya estética es de la década de los 70*: tacón de aguja, ojos pintados, rimmel, labios negros, hombreras gigantescas, glitter en el pelo, esmalte negro, leopardo, cuero.* Una vez comprendida la moda de esa época, pasan a leer un texto sobre la de los 80. En ella encontrarán: *volúmenes, formas geométricas y estampadas, exuberancias, tonos atrevidos, flequillos, rizos marcados, cabellos cardados, maquillaje intenso, eyeliners, cejas*

bien definidas, blush, labios fucsias, malvas, naranjas y los clásicos rojos. Tras comprender el fragmento, tienen que dibujar a un personaje de estos años según su estilo. Finalmente, comparan la estética de los dos empleando el comparativo de igualdad, superioridad e inferioridad.

Posteriormente, escuchan *Que Dios reparta suerte*, de Gabinete Caligari, que hace alusión a una corrida de toros. Ven un video sobre el espectáculo taurino y después unen cada definición con la palabra correspondiente*: picador, traje de luces, cuadrilla, faena/lidia, paseíllo, capote, tendido, montera*. Luego, trabajan el significado de las expresiones siguientes*: coger al toro por los cuernos, torear a alguien, echar un capote a alguien, ponerse bravo, mirar al tendido, ponerse el mundo por montera*. Una vez conocidas las corridas de toros, deben justificar los contenidos del tema en relación con ellas. Por último, identifican y definen los sustantivos abstractos que aparecen en la composición: *ilusión, superstición, suerte, amor, fe, muerte, precaución.*

Para terminar con esta primera parte, se pone la canción de Loquillo y los trogloditas, *Quiero un camión*. Esta es un ejemplo de música *rockavilly*, que se caracteriza por ser rápida y tener un sonido predominante de guitarras, batería y contrabajo. Los alumnos tienen que escoger varios adjetivos que la describan y justificar por qué*: desenfadada, seria, divertida, aburrida, lenta, rápida, triste, alegre, movida, dinámica, formal, atrevida, animada, pesimista.* Después, han de escribir un texto explicando qué les haría felices empleando las siguientes formas: *me gustaría, ojalá que, espero que, deseo que, quiero que, querría, desearía.*

Además de los grupos anteriores, otras formaciones fueron relevantes en la época. En la segunda parte de las actividades sobre canciones, se trabajan el rock y algunos cantautores.

Primero, escuchan *Burlando,* de Ramoncín. Unirán varias palabras que aparecen en el tema con un sinónimo: *burlar, talego, pasma, dar el queo, manús, flus, guita, palmar, largar, já, pasta, tía, chaval.* Una vez entendido su significado, tienen que completar unas oraciones con ellas. Después, responderán a una serie de preguntas referentes al contenido de la canción.

En segundo lugar, se escucha *Coche rápido en la noche*, de Banzai. En este caso, tienen que elegir la respuesta más adecuada a las preguntas de opción múltiple en relación con su contenido y su vocabulario, como *pisar a fondo, si ha caído algún colega, tener los dientes apretados*. Tras esto, señalan qué aspectos sociales de la época que ya conocen aparecen y los asocian con las partes subrayadas en la letra: *hay que pillar* y *tengo blanca también*, se refieren a la compra de droga; en la esquina se ve *movida*, indica que se vende droga en la calle; *veinte años maltratados por la sociedad*, alude a la edad del protagonista, el cual ha tenido una vida difícil. Los alumnos tendrán que vincular estos fragmentos con los contenidos socioculturales tratados en la película *La estanquera de Vallecas.*

A continuación, se trabaja *Pacto entre caballeros,* de Joaquín Sabina. Unen cada palabra con su significado: *peluco, pincho, litrona, tronco, queli, enrollarse.* Después, explican varias expresiones que aparecen en el texto: *cuando menos te lo esperas el diablo va y se pone de tu parte; antes de que cante el gallo; me llevaron por la cara; nos pusimos como motos; puede ser que fuera trece ¿qué más da? pudiera ser que fuera martes.* Finalmente, resumen el contenido de la canción centrándose en lo que les ocurrió al cantante y a los atracadores, a qué sitio fueron y qué les pasó allí.

Para concluir, se pone *Rap del optimista*, del mismo autor. Deben reemplazar en la letra las palabras destacadas con otras que tengan el mismo significado: *garito, chupa, birra, menda.* Por otro lado, en esta composición se alude a ciertos aspectos de la sociedad y cultura españolas. Los estudiantes tienen que relacionar varias fotografías con los fragmentos de la canción y justificarlo*: no sé cuántos principales, cierta modista que era la esposa de un columnista, imágenes en Hola, Eurovisión.* Luego, buscan y amplían la información e indican si en su país existe algo similar, como radios musicales, diseñadores de moda internacionales, revistas de la prensa rosa y concursos de música. Tras hacer esto, elaboran una entrevista con un compañero en la que uno tendrá el papel de periodista y otro el de un componente del grupo que aparece reflejado en el tema.

Como tarea final sobre las canciones, eligen la que les haya gustado más de las que han trabajado a lo largo de las unidades didácticas y hacen un

video musical. Además, tienen que escenificarlo adoptando la estética y los movimientos del artista o grupo elegido.

3. CONCLUSIONES

Para conseguir una competencia comunicativa completa no se puede separar el aprendizaje de una lengua extranjera de su marco cultural. En esta línea, los materiales auténticos se convierten en fuente de recursos esenciales para dicho fin.

Un estudiante de una lengua nueva debe desarrollar la competencia sociocultural e intercultural, además de la lingüística. Estas le van a permitir desenvolverse de forma adecuada en situaciones de comunicación al asociar lengua y contexto. Asimismo, le ayudarán a introducirse en la cultura meta y a tener en cuenta la diversidad cultural con la intención de alcanzar un total entendimiento.

Los materiales auténticos, en concreto las canciones y las películas, son soportes efectivos para el diseño de actividades dirigidas al aula de lenguas extranjeras por contener muestras de lengua reales y contextualizadas. Debido a su relevancia en cuanto a aspectos lingüísticos y culturales una vez analizados desde las dos vertientes, los materiales elegidos como ejemplo suponen unos recursos válidos para la creación de actividades completas desde un punto de vista comunicativo, además de resultar motivadoras para los aprendices.

4. REFERENCIAS

Barahona Mora, A. (2019). Un recorrido turístico en la clase de ELE/. Foro de profesores de E/LE, 15, 1-10.

Chang Chávez, C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Pueblo continente, 28(1), 261-289.

David, I., & Şerban-Oprescu, A. T. (2019). The use of authentic materials in ESP: Benefits and drawbacks. Dialogos, 20(36), 165-176.

García Arreza, M., Segura Báez, J. J. & Zamora López, M. D. (1994). La lengua inglesa en educación primaria. Aljibe.

Huerta-Allasi, M. S. (2022). Tareas auténticas en el desarrollo del pensamiento crítico. Maestro y Sociedad, 19(2), 721-731.

Iakovleva, S. (2020). Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Revista CPU-e, 31, 183-205.

McGrath, I. (2002). Materials Evaluation and Design for Language Teaching. Edinburgh University Press

Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. Revista Educación, 45(1), 631-639.

Tomlinson, B. (2003). Developing Materials for Language Teaching. Continuum.

APLICACIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN ESTACIONES EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo se aprecia una búsqueda constante de métodos que contribuyan a desarrollar al máximo el potencial y las capacidades del alumnado a la vez que fomentan su motivación e interés. Las corrientes pedagógicas actuales inciden en la necesidad de crear escenarios de aprendizaje en los que el alumnado se sitúe en el centro del proceso. Batman, Zeki, Ka y Saka (2019) recalcan la importancia de la selección de los métodos y estrategias didácticas por parte de los docentes, ya que, por lo general, la mayor parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo dentro del aula, por lo que influyen en gran medida en el proceso de adquisición de conocimientos.

En el aula de inglés como lengua extranjera es frecuente encontrar estudiantes con diferentes niveles, lo que lleva al personal docente a buscar estrategias que permitan atender a las necesidades de todo el alumnado. El elevado número de discentes por clase supone también una dificultad añadida para el profesorado, que encuentra dificultades para poder proporcionar una enseñanza individualizada a cada uno de ellos. En este sentido, el modelo de estaciones de aprendizaje proporciona más oportunidades de trabajar con grupos pequeños de estudiantes, de modo que podamos atender a la diversidad del aula a la vez que estos aprenden a su propio ritmo.

2. OBJETIVOS

El presente capítulo tiene como objetivo profundizar en el modelo de aprendizaje basado en estaciones aplicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para alcanzar dicho objetivo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué es una estación de aprendizaje?
- ¿Sobre qué bases teóricas se sustenta el modelo de aprendizaje basado en estaciones?
- ¿Cómo puede llevarse a la práctica este modelo en el aula de inglés como lengua extranjera?

3. LAS ESTACIONES DE APRENDIZAJE

3.1. Origen y definición

El aprendizaje basado en estaciones no es nuevo. Una de las pioneras en usar este método fue Helen Parkhurst quien, a principios del siglo XX, transformó su aula de primaria en una especie de circuito con rincones destinados a diferentes áreas. Otros precursores de esta metodología fueron pedagogos reformadores de la enseñanza tradicional, como María Montessori, Peter Ptersen, Hugo Gauding o Celestin Freinet, quienes consideraban que la enseñanza debía basarse en cuatro pilares: la creación de espacios motivadores, el diseño de materiales de autoaprendizaje, el aprendizaje con todos los sentidos y el cambio de los papeles del alumnado y profesorado (Espiñeira, 2006). No obstante, la consolidación de este método pedagógico suele situarse en Alemania en los años 80 donde una profesora de primaria, Ilona Gnothla, diseñó un circuito de aprendizaje con estaciones en las que incluía diferentes tipos de textos para despertar el interés de su alumnado por la lectura (Espiñeira, 2005).

En 1989, en un artículo publicado en la revista educativa alemana *Grundschule*, Gabriele Faust-Stiehl acuña el término "lernen an Stationen" (aprendizaje en estaciones). Este término hace referencia a la forma de organización de una unidad o sesión de clase en la que el alumnado rota por las diferentes "estaciones", que el profesorado ha dispuesto con

diferentes objetivos. El tiempo dedicado a cada estación variará en función de las características de los participantes, especialmente la edad, con el fin de garantizar que pueden mantener la atención que requiere cada actividad propuesta. Por lo tanto, no se trata de un método específico de enseñanza de idiomas y por ello "no incluye ninguna base teórica sobre la naturaleza y características de la lengua" (Espiñeira, 2006, p. 9), aunque sí que es perfectamente adaptable a una clase de lenguas extranjeras.

3.2. Bases teóricas

Dentro de las corrientes pedagógicas generales, el modelo de aprendizaje basado en estaciones se enmarca dentro del constructivismo, una corriente pedagógica que describe el aprendizaje como un proceso activo en el que los aprendices construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos previos.

En lo que respecta a los fundamentos pedagógicos específicos de la enseñanza de lenguas, como ya indicamos, las estaciones de aprendizaje no son específicas de la enseñanza de idiomas, por lo que *a priori* carece de fundamentos psicolingüísticos. No obstante, tal y como indica Espiñeira (2006), sí que es posible relacionar muchas de las características de este modelo con las de algunos métodos de enseñanza de lenguas, sobre todo con aquellos enmarcados dentro del enfoque humanístico.

Por un lado, comparte con el método Sugestopedia (Lozanov, 1978) la creencia de que la atmósfera en el aula es crucial para asegurar derribar las barreras mentales inconscientes que dificultan el aprendizaje. A este respecto, las estaciones de aprendizaje contribuyen a crear un ambiente agradable y relajado, de manera que el alumnado esté más abierto al aprendizaje. La creación de un ambiente propicio guarda una estrecha relación con la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982), quien sugiere que las variables afectivas (como la motivación, la autoestima o la ansiedad) se relacionan con el éxito en la adquisición de una segunda lengua. El modelo de estaciones de aprendizaje contribuye a reducir los factores afectivos negativos, como la ansiedad, gracias al trabajo en grupo y al papel del profesorado como guía y también

a aumentar los factores afectivos positivos que favorecen la adquisición de la segunda lengua, como la motivación.

> Los desplazamientos, los cambios de tareas, la labor autónoma de búsqueda, el trabajo con un fin concreto, la actuación, la diversidad de materiales, la presentación, la novedad y un largo etcétera de características del trabajo en estaciones consiguen una renovación constante, tanto de la curiosidad como del interés natural de los alumnos. (Espiñeira, 2006, p. 39)

Por otro lado, es posible relacionar el aprendizaje basado en estaciones con el Aprendizaje comunitario de lenguas (*Community Language Learning)* impulsado por Curran (1961) y que sostiene que el alumnado aprende mejor en comunidad. Cabe aquí hacer referencia también al interaccionismo social y, en especial, a los conceptos de zona de desarrollo próximo (ZDP) y mediación. De acuerdo con Vygotsky (1978), la ZDP[3] hace referencia a la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos). Shawer (2017) ejemplifica la ZPD a través de un estudiante que logra llevar a cabo el 60% de una tarea de manera independiente, pero que con la ayuda de un docente o un compañero/a (el mediador) puede llegar a completar el 90% o incluso el 100% de esa misma tarea. Asimismo, puede ocurrir que haya alumnado que no logre llevar a cabo una tarea a no ser que reciba algún tipo de apoyo (ya sea de un compañero o del profesorado). En este sentido, las estaciones de aprendizaje promueven el trabajo en equipo y la colaboración. Así, incluso en el caso de que la tarea propuesta en una determinada estación sea de carácter individual, se esperará que los estudiantes se ayuden unos a otros para que todo el grupo logre completar la tarea, de este modo favoreceremos la cohesión grupal y el espíritu de equipo. Johnson y Johnson (2009) se refieren a este tipo de aprendizaje cooperativo como "interdependencia positiva", pues se fomenta que los discentes trabajen juntos para adquirir conocimientos y desarrollar destrezas o habilidades. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de lenguas

[3] The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, p. 86).

extranjeras, cuando dos estudiantes analizan o debaten sobre un texto que han leído, el aprendizaje se verá enriquecido por las contribuciones y perspectivas de sus compañeros/as. A la hora de diseñar las actividades grupales que se incluirán en cada estación es frecuente recurrir a las estructuras de Kagan (1994), estrategias que permiten configurar la interacción del alumnado en relación con el contenido que queramos tratar.

Como ya indicamos, en el concepto de ZPD Vygotsky (1978) incide en la importancia del apoyo o ayuda que reciben los aprendices. Bruner (1978) se refiere a ese proceso de interacción entre el aprendiz y el mediador como "andamiaje" (*scaffolding*). Este concepto resulta ser una metáfora que alude al aprendizaje colaborativo a través de la interacción entre un experto y un aprendiz, en el que el primero irá proporcionando los "andamios" o ayuda necesarios para que el segundo logre los objetivos planteados en cada actividad. En el ámbito de las lenguas extranjeras, este tipo de apoyos pueden ser de diversa índole, como elementos visuales, organizadores gráficos, listas con vocabulario concreto o ejemplos de frases que permiten estructurar un texto. Con el tiempo, el aprendiz dejará de necesitar dicha ayuda y será capaz de llevar a cabo la tarea propuesta de manera autónoma. Este proceso puede también ocurrir entre iguales, lo que se conoce como "andamiaje colectivo" (Donato, 1994). Es importante recalcar que el andamiaje debe ser una forma de garantizar que las tareas o actividades propuestas son adecuadas para todo el alumnado, esto incluye también a aquellos discentes que tienen un nivel más alto de la lengua y alumnado con altas capacidades, ya que nuestro objetivo debe ser promover y optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Todos estos conceptos son también muy relevantes en el modelo de aprendizaje basado en estaciones, el cual gira en torno al aprendizaje personalizado y al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual busca garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades para aprender. Así, el alumnado se convierte en el propio protagonista de su aprendizaje y el equipo docente asume el papel de guía, que ofrece a los aprendices el andamiaje o herramientas necesarias para poder completar con éxito las actividades planteadas. Esta instrucción personalizada se ve favorecida por la posibilidad de dividir un grupo grande de

estudiantes en varios grupos heterogéneos de menor tamaño e incluir actividades multinivel que puedan sacar el máximo potencial de todo el alumnado. Para el diseño de este tipo de actividades es frecuente tomar como referencia la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001), una clasificación en la que el dominio cognitivo se divide en seis categorías asociadas cada una de ellas a un verbo. Esta categoría es jerárquica, por lo que se empieza con categorías de pensamiento de orden inferior (recordar, describir, identificar, resumir, parafrasear, clasificar, explicar, analizar, etc.) y se asciende hasta las de pensamiento de orden superior (crear, diseñar, producir, evaluar, etc.). Por lo tanto, para que el alumnado adquiera las habilidades cognitivas superiores primero debe haber alcanzado las de los niveles inferiores, por ejemplo, para aplicar un concepto o norma, primero deberemos comprenderlo y para evaluarlo primero deberemos analizarlo.

4. EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LAS ESTACIONES DE APRENDIZAJE

4.1. Experiencias en el aula

En los últimos años, se observa un creciente interés en torno al uso de estaciones de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera con diferentes objetivos. Algunas de las investigaciones se centran en averiguar cómo contribuye el modelo de estaciones de aprendizaje a la mejora de alguna destreza de la lengua.

En lo que respecta a la comprensión lectora, encontramos varias experiencias, aunque los resultados no parecen concluyentes. Nisa y Mubarok (2018) llevaron a cabo una experiencia en educación secundaria con el objetivo de comprobar hasta qué punto este modelo era eficaz a la hora de mejorar la comprensión lectora del alumnado. Para ello trabajaron con dos grupos: uno experimental, al que se aplicó la enseñanza a través de estaciones de aprendizaje y un grupo control, en el que no se implementó dicho modelo. Para la clase del grupo experimental se diseñaron tres estaciones: una de aprendizaje en línea, una de aprendizaje colaborativo y otra de interacción con el docente. Los resultados permitieron concluir que el modelo de estaciones de aprendizaje había sido

eficaz para mejorar la comprensión lectora, así como para fomentar la participación activa del alumnado. Ogude y Chukweggu (2019) se centraron también en la etapa de educación secundaria, pero no obtuvieron diferencias significativas entre el grupo que abordó la comprensión lectora a través de estaciones y el grupo que recibió una instrucción tradicional. Por su parte, Soberg (2018) investigó el uso de las estaciones de aprendizaje como método para desarrollar la alfabetización de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en una escuela de secundaria en Noruega. El estudio se llevó a cabo con dos grupos con especial énfasis en el desarrollo de la lectura y pensamiento críticos del alumnado. Aunque la experiencia fue positiva, recalcó la necesidad de llevar a cabo un estudio más amplio para poder valorar el impacto del modelo a largo plazo. Por su parte, Draayer (2021) analizó el impacto de las estaciones de aprendizaje en alumnos de segundo curso de primaria de un colegio de Iowa (Estados Unidos). El estudio contó con un grupo control y un grupo experimental. En este último, los estudiantes se distribuyeron en tres grupos y se implementaron tres estaciones de veinte minutos de duración cada una. Estas incluyeron una estación dirigida por el docente, una estación práctica en la que el alumnado llevaba a cabo una tarea grupal o individual y una estación en línea, en la que trabajaron con un programa de lectura vía Internet. Los resultados mostraron una mayor mejora de la comprensión escrita en el grupo experimental. Draayer (2021) señaló como ventaja el uso de una estación en línea en la que los estudiantes iban recibiendo indicaciones del programa de lectura en línea, ya que esto permitió al docente dedicar más tiempo a abordar las necesidades individuales del alumnado.

La comprensión y producción oral fueron objeto del estudio llevado a cabo por Lim (2015) en una escuela tailandesa. Al finalizar la experiencia, Lim recalcó diversos beneficios observados tras la implementación del modelo de aprendizaje basado en estaciones. Por ejemplo, un aumento de la atención y motivación del alumnado y una participación más activa del alumnado que solía mostrarse más reservado en clase. Asimismo, Lim (2015) relató que gracias a la puesta en práctica del modelo tuvo más oportunidades de escuchar la producción oral del alumnado y abordar cuestiones como la pronunciación o la entonación que en el

modelo tradicional, a veces, quedaban relegadas a un segundo plano. Por su parte, Castro y Montoya (2019) también se centraron en la comprensión oral en inglés en una clase de cuarto curso (edades entre 9 y 12 años) de un colegio de Bogotá (Colombia). En su caso, también concluyeron que el modelo de enseñanza en estaciones había sido efectivo para la mejora de dicha destreza. Además, notificaron que había contribuido a fortalecer la capacidad de trabajo en equipo, ya que se ofrece la oportunidad al alumnado de compartir ideas, debatir o escuchar diferentes opiniones y trabajar en equipo para resolver las tareas propuestas. Asimismo, comprobaron que la aplicación de las estaciones de aprendizaje permitió al alumnado llevar a cabo las tareas a su propio ritmo a la vez que profundizaban en un mismo tema a través de diferentes perspectivas y actividades, lo que contribuyó a construir un conocimiento más significativo.

Por su parte, Aldukhi (2021) investigó el impacto del modelo de aprendizaje basado en estaciones en la mejora de la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de 40 alumnas de un instituto de educación secundaria en Riad (Arabia Saudita). Las participantes del grupo experimental asistieron a nueve sesiones centradas en la producción escrita y abordadas desde tres estaciones de aprendizaje (una estación *online* en la que visionaron un vídeo de YouTube y llevaron a cabo ejercicios en línea relacionados con este; una estación colaborativa, en la que trabajaron en parejas y corrigieron a sus compañeros/as; y una estación dirigida por el docente, en la que pudieron interactuar con este y plantear preguntas sobre la sesión. Los resultados del estudio mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los grupos control y experimental a favor de este último grupo, tanto en la producción escrita en general como en las siete subdestrezas de producción escrita analizadas (1. Diferencia entre el uso de "a", "an" o nada; 2. Uso de los adjetivos para modificar a un sustantivo; 3. Uso de los adjetivos para comparar (tanto en grado comparativo como superlativo); 4. Uso correcto de los verbos de los sentidos antes de un adjetivo; 5. Uso adecuado de vocabulario relacionado con los sentidos; 6. Redacción de una frase usando un adjetivo dado; 7. Redacción de un párrafo descriptivo). Abdel-hakam

(2018) también investigó sobre la enseñanza de la producción escrita. En este caso, el estudio contó con veinticinco participantes de edades entre 12 y 13 años de una escuela de secundaria en Egipto. La experiencia se desarrolló a lo largo de un semestre. Para la recopilación de datos se llevó a cabo un test inicial y uno posterior a la experiencia. Los resultados mostraron una diferencia en las puntuaciones medias de los estudiantes a favor de la prueba posterior, lo que indicó una mejora en su producción escrita. Además, el autor constató una mejora en la organización de las ideas, la reflexión, la precisión y la fluidez del alumnado. Durante la aplicación del modelo de estaciones de aprendizaje, Abdelhakam (2018) observó otra serie de beneficios. En primer lugar, el alumnado se mostró más activo y motivado en la estación en la que se incluía el uso de tecnología. En segundo lugar, el modelo le permitió interactuar con grupos pequeños de estudiantes y proporcionarles una retroalimentación más personalizada. Por último, se detectó una mayor interacción y participación del alumnado gracias al contexto de aprendizaje colaborativo.

Además de los estudios centrados en las diferentes destrezas de la lengua, se han llevado a cabo otro tipo de investigaciones que abordan otros factores relevantes en el aula de inglés como lengua extranjera. Carvajal (2020) analizó cómo influye el modelo de aprendizaje en estaciones en el desarrollo de la autonomía de 25 estudiantes de noveno curso (edades entre 14 y 17 años) de un instituto de Colombia. La intervención se llevó a cabo en un total de seis sesiones distribuidas a lo largo de dos semanas. Se implementaron once estaciones en total, tres en la primera sesión y dos en el resto de las sesiones. En ellas se abordaron las cuatro destrezas aunque el foco principal fueron las actividades de expresión escrita. Los principales hallazgos del estudio fueron que los participantes se volvieron progresivamente más independientes. Así, la autora observó que en la primera estación los estudiantes no empezaron a trabajar hasta que todas las preguntas habían sido respondidas, mientras que en las últimas sesiones revisaron las instrucciones o trabajaron colaborativamente para llevar a cabo las actividades propuestas.

4.2. Diseño de un circuito de aprendizaje

En las experiencias mostradas en el apartado anterior hemos constatado que la frecuencia con la que el profesorado lleva a cabo las estaciones, así como el número de estas incluidas en cada sesión varía en función de las necesidades de cada grupo, pero lo que sí debe tenerse en cuenta es que estas deben considerarse como otro elemento más de la programación y no como un complemento al que recurrir esporádicamente. Asimismo, en la revisión bibliográfica también se ha puesto de manifiesto la posibilidad de distribuir las diferentes estaciones a lo largo de varias sesiones, especialmente en el caso de aquellas que requieren más tiempo en función de la tarea propuesta.

Pho et al. (2021) identifican los siguiente pasos a la hora de diseñar un circuito de aprendizaje basado en estaciones.

Paso 1. Seleccionar los objetivos y los contenidos. Aquí es importante recalcar que las tareas asignadas a cada estación deben ser independientes, de tal modo que el orden en el que se lleven a cabo no afecte al desarrollo de la sesión. No obstante, los temas sí pueden estar relacionados entre sí o incluso se puede escoger una única temática en torno a la que girarán todas las estaciones. Por ejemplo, con relación a un libro de lectura podemos crear estaciones que traten diferentes aspectos de un mismo tema o actividad, pero que a la vez sean independientes. Así, podemos incluir una estación histórica, en la que los estudiantes tienen que llevar a cabo una línea del tiempo o tienen que buscar información para responder a determinadas preguntas sobre la época concreta en la que se enmarca la historia. Otra estación puede implicar la geografía y centrarse en el país, ciudad o localidad donde trascurre la historia. En este caso, en función de la destreza que queramos trabajar podemos pedirles que vean un vídeo sobre el lugar en cuestión y que a partir de este creen un folleto turístico. La temática central del libro puede también inspirarnos para crear una estación en la que el alumnado trabaje más la producción oral, ya sea a través de juegos de rol o simplemente debatiendo preguntas que el profesorado haya planteado. Este tipo de estaciones pueden verse muy beneficiadas si en clase se cuenta con la figura

de un asistente de conversación o lector/a, ya que se podrá también incidir en la mejora de la pronunciación.

Theisen (1997) sugiere también tener en cuenta las inteligencias múltiples y propone como ejemplo una sesión de estaciones de aprendizaje en torno a la temática de los deportes, en la que se ofrecen diferentes textos que describen deportes variados. En este caso, una opción más kinestésica sería demostrar con gestos cómo se juega a un determinado deporte de la cultura meta. La propuesta visual sería el diseño de un póster con las reglas del deporte y la opción verbal el desarrollo de una presentación sobre el deporte.

Paso 2. Determinar el número de estaciones y el tiempo que se va a dedicar al proceso

De acuerdo con Cooper (1981), para que el modelo de aprendizaje basado en estaciones funcione es fundamental planificar y cronometrar las estaciones, pues cuanto más estructuradas estén, mejor serán los resultados.

El número de estaciones dependerá del contenido y también del número de estudiantes. Normalmente, lo habitual suele ser entre 3 y 6. En clases muy grandes también cabe la posibilidad de dividir el grupo en dos y duplicar todas las estaciones (Pho et al. 2021).

En lo que respecta al tiempo que se dedicará, debemos tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, la edad del alumnado, ya que el tiempo de atención de los aprendices variará. Por ejemplo, en el caso de estudiantes adultos, el tiempo dedicado a cada estación puede ser mayor. Por otro lado, a la hora de organizar las estaciones debemos asegurarnos de que el tiempo requerido para llevar a cabo cada actividad es similar, con el fin de que ningún grupo tenga que esperar a que otro finalice para poder cambiar de estación.

Paso 3. Determinar el objetivo de cada estación

Lo ideal es que la naturaleza de las estaciones varíe. Algunos de los tipos de estaciones más habituales son:

- Estación con el docente. Esta estación ofrece la posibilidad de personalizar el aprendizaje al máximo. Por ejemplo, cuando el modelo de estaciones de aprendizaje se emplea en sustitución de la clase tradicional, el profesorado puede aprovechar la posibilidad de tener grupos reducidos para enseñar el contenido diferenciado a cada grupo concreto. De igual modo, también se puede emplear esta estación para practicar dificultades concretas que el docente haya detectado.

- Estación tecnológica. Ideal para trabajar la competencia digital. Las opciones son muy variadas y ofrecen la posibilidad de trabajar diferentes destrezas: creación de un podcast, creación de un vídeo, doblaje de una escena, creación de un mural digital, elaboración de infografías, creación de cuentos digitales, proyectos de investigación guiada en Internet, etc.

- Estación cooperativa. Incluye actividades que promueven el trabajo en equipo. Por ejemplo, un dictado en movimiento (*running dictation*), resolución de acertijos a partir de una lectura, ejercicios de escritura creativa, narración de historias a partir de elementos visuales, juegos de rol, etc.

- Estación práctica. Esta puede requerir que el alumnado trabaje de manera individual o grupal y puede ser una forma de afianzar nuevos conceptos o de reforzar los ya vistos. Aquí se pueden incluir ejercicios de muy variada índole, p. ej., gramática, vocabulario, pronunciación, etc., en los que, a su vez, podemos recurrir a materiales manipulativos o a juegos que atraigan el interés del alumnado y lo motiven.

Paso 4. Selección y creación de materiales y recursos

En función del tipo de estaciones que se vaya a implementar y de la destreza que se quiera practicar, el profesorado determinará qué material será el más adecuado. En este sentido, el modelo de aprendizaje basado en estaciones presenta la ventaja de que no es necesario tener muchos materiales iguales para poder trabajar, puesto que el alumnado irá rotando y los grupos son más reducidos.

Es importante que cada estación cuente con una hoja de instrucciones en la que se detalle el objetivo u objetivos de la estación (Movitz y Holmes, 2007) y los pasos que se deben seguir para llevar a cabo la tarea. Esto permitirá que el alumnado pueda trabajar de manera autónoma. Asimismo, deberá proporcionarse información sobre el tipo de evaluación que se llevará a cabo (autoevaluación, coevaluación, etc.).

Paso 5. Establecimiento de reglas para el uso de las estaciones de aprendizaje

En determinados grupos puede resultar de utilidad acordar una serie de reglas antes de comenzar, por ejemplo, la obligatoriedad de recoger y colocar el material antes de cambiar de estación o el orden en el que cada grupo rotará. Incluso en algunos casos también puede ser aconsejable repartir las responsabilidades entre los miembros del grupo otorgando a cada uno un rol (el líder, que se encarga de supervisar que todo el mundo esté trabajando; el encargado del material, que se encarga de organizar los recursos; el portavoz, que habla en nombre del grupo y plantea las dudas al profesorado; el escritor, que se encarga de poner por escrito las decisiones, actividades o conclusiones del grupo).

En definitiva, la implementación de una sesión estructurada en torno al modelo de aprendizaje basado en estaciones requiere una planificación exhaustiva en la que se toman en consideración diversos aspectos, como la naturaleza y objetivo de las actividades, los tipos de evaluación que se llevarán a cabo o las estrategias de atención a la diversidad.

5. CONCLUSIONES

El modelo de aprendizaje basado en estaciones se adapta bien a las clases de inglés como lengua extranjera. De momento, son pocas las investigaciones de intervención que demuestren la efectividad de las estaciones de aprendizaje en comparación con otras estrategias metodológicas. La mayor parte de los estudios hasta ahora abordan experiencias concretas que se centran en describir la planificación de la unidad o sesión, cómo se llevó a cabo y la percepción del alumnado o profesorado. Muchas de estas recurren a las estaciones de aprendizaje como complemento de otro método como el *flipped classroom* o *blended learning*.

La mayoría de las experiencias coinciden en destacar los diversos beneficios que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la posibilidad de que los estudiantes aprendan a su propio ritmo, la flexibilidad que otorgan al profesorado a la hora de trabajar con grupos reducidos, el aumento de las oportunidades de aprendizaje al facilitar la inclusión de diversos estilos de aprendizaje y de diferentes tipos de estaciones (docente, tecnológica, etc.) que permiten desarrollar en el alumnado diferentes tipos de competencias (digital, social y cívica, aprender a aprender, etc.). No obstante, se requieren más estudios de investigación-acción que demuestren a través de intervenciones más prolongadas la eficacia del modelo de aprendizaje basado en estaciones en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas y como herramienta inclusiva.

5. REFERENCIAS

Abdel-hakam, N. M. (2018). *The Effect of Using the Station Rotation Model on Preparatory Students: Writing Performance* [Tesis de maestría]. Ain Shams University.

Aldukhi, A. A. (2021). *The impact of using the station rotation model on Saudi EFL learners' descriptive writing skills* [Tesis de maestría]. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Batman, D., Zeki, A., Kan, S. y Saka, T. (2019). Effects of Using the Learning Stations Technique to Teach the Electrical Current Topic con Students' Physics Subject Performance. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(11), 23-32.

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition' en A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. J. M. Levelt (eds.), *The Child's Concept of Language*.(pp. 241-256). Springer-Verlag.

Carvajal, S. (2020). Language Learning Stations: Influencing Learner's Autonomy in the EFL Classroom [Tesis de maestría]. Universidad ICESI.

Castro, J. C. y Montoya, J. D. (2019). *Station rotation model to improve the English listening skill on a fourth-grade class in a public school* [Trabajo de grado]. Universidad Libre de Colombia.

Cooper, A. (1981). Learning centers: What they are and aren't. *Academic Therapy*, 1*6* (5), 527-531.

Curran, C. A. (1961). Counseling skills adapted to the learning of foreign languages. *Bulletin of the Menninger Clinic, 25,* 78–93.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning en J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex.

Draayer, R. (2021). *The Impact of Station Rotations in 2nd Grade Reading* [Tesis de maestría]. Northwestern College.

Espiñeira, S. (2005). Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje en A. Álvarez, L. Barrientos, M. Braña, V. Coto, M. Cuevas, C. Hoz, I. Iglesias, P. Martínez, M. Prieto y A. Turza (Eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.731-740). Universidad de Oviedo.

Espiñeira, S. (2006). *Las estaciones de aprendizaje: una aplicación directa de la enseñanza afectiva en el aula de español como lengua extranjera* [Proyecto de memoria]. Universidad Antonio de Nebrija.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365- 379.

Lim, S. (2015). Blended learning case study: The application of station rotation model in ELT. *International Conference on Language, Literature, Culture and Education*, Malaysia.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.

Manuel, B. (1974). *How to build a learning station: Everything a teacher should know*. Merrimack Education Center.

Movitz, A. P. y Holmes, K. P. (2007). Finding center: How learning centers evolved in a secondary, student-centered classroom. *The English Journal*, *96*(3), 68-73.

Nisa, I. y Mubarok, H. (2018). The effectiveness of using station rotation model to improve students' reading skill in recount text. *Jurnal Edulingua*, *5*(1), 37-45.

Ogude, B. A. y Chukweggu, C. O. (2019). The effects of Station Rotation Model (SRM) and Lecture Method on Blended learning on Secondary School Student's Performance on Reading Comprehension. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, *3*(10), 376-383.

Pho, D. H., Nguyen, H. T., Nguyen, H. M., & Nguyen, T. T. N. (2021). The use of learning station method according to competency development for elementary students in Vietnam. *Cogent Education*, *8*(1), 1-27.

Soberg, S. B. (2018). *Using learning stations to develop student literacy for L2/L3 English learners in upper-secondary school in Norway* [Tesis de maestría]. Norges Arktiske Universitet.

Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 296-313.

Theisen, T. (1997). Exploring multiple intelligences: Respecting the diversity of learning en R. Di Donato (Ed.), *Building Community Through Language Learning* (pp. 1-20). National Textbook Company

Vygotsky, L. D. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

AN EMPIRICAL STUDY ON ERROR CORRECTIVE TREATMENT AND NEGATIVE LANGUAGE: THE CREATION OF AN ORIGINAL METHOD

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad Isabel I

1. INTRODUCTION

Linguistics theory and linguists today do not consider errors[4] as simply inappropriate or inadequate use of the language material. Errors are treated today like any other linguistic feature to determine or assess, for instance, the acquisition or the process of learning a language (L1, L2 or L3) and to assess the process and its results in all the stages of the language development (HajjAkaru & Isa, 2019).

Corder in 1967 (with his ultimately game-changing and widely accepted and discussed *The Significance of Learners' Errors)* was probably the first to introduce the concept of Error Importance in applied linguistics and in linguistic studies of second languages. It was also hugely important the work penned by Larry Selinker in 1972, *Interlanguage*. The field has since experienced a huge growth in these last decades.

Error Analysis focuses on, precisely, the attentive and close analysis of errors produced and their nature (Richard, 2002). This discipline and its

[4] Linguists and Linguistics, especially L2 Studies and Contrastive Linguistics have long discarded Error as a synonym of Mistake. In contemporary studies, an error is treated as a deviation from accepted rules of a language, whereas the mistake is a result of the learner's/user's lack of attention to the rules. Error reveals what is general and what is language specific, and it is therefore important both for the understanding of language in general and for the study of the individual languages compared. (Hofland and Johansson 1994, p.25). Errors, thus, constitute a broad area of investigation in Second Language Learning (in this study English as L2). Consequently, here in this paper we follow with special attention what was suggested about this particular topic by, among others, Ellis Rod (1994, p. 45) and Larry Selinker (2008, p. 102).

many and varied approaches to the various natures of the errors have produced interesting discussions within Linguistics. However, in this paper we will focus on what has been defined as the L2 Educational Perspective of the Error Analysis or the role of errors in learning a second language (Hendrickson, 1987, p. 357).

The intention of this paper is to propose a systematic method with which we could apply some of the main principles of Error Analysis in the necessary various stages of feedback (not necessarily correction) that could ultimately lead to eliminating the errors themselves and a better adequation to rules and norms of the target language; in this study: English as a Second Language (ESL).

As with Error Analysis itself, much has been debated in the fields of Linguistics and Educational Studies about the feedback process and its various natures and approaches. Here we have opted for and privileged Delayed Marking (DM). This feedbacking process, which «should always be clear and easy to decode for the learner» (White, 2007, p.118) is characterised by it's a-synchronicity, it can only happen when the instructor gives the learner feedback and guidance (following the correction/revision of the output) to improve the written output. Hence, time is essential in this strategy: «the instructor cannot delay the process too much or the rules would not be acquired/internalised and applied correctly to eliminate the inadequate uses» (Keh, 1990, p.295). Through this systematic approach to feedback, the learner progresses in his/her/their process and «has a better understanding of the misconceptions and confusions outlined by the instructor» (Keh, 1990, p.299).

Following the Delayed Marking system and the various theoretical approaches within Error Analysis already mentioned, the analysis presented here will pre-eminently be focused on the errors themselves and the analysis of the different possible reasons behind the making/committing of the most systematically repeated errors committed by two groups of English as a Second Language and English as a Foreign Language (ESL & EFL) learners (population group of the study) in their writing outputs (corpus of the study). Those are here presented grouped according to their various levels of performance and in different stages

of the learning process (B1, B2 and C1 students according to CEFRL[5]) – through questioning why the learners in their different stages of the process may have thought that that could be a valid and adequate meaningful expression we will present a discussion of the validity of the method presented here.

1.2. THEORETICAL BACKGROUND OVERVIEW:

Errors made by students of English (or any other foreign language) have become widely accepted as a source of powerful information and transferred from the theoretical discussion into the practice of everyday teaching-learning of languages.

Nowadays with the emergence and acceptance of generative-transformational linguistics theories and the cognitive movement in psychology being widely taught in ESOL specialisations, «the attitude towards errors seems to have changed and student's errors are thus treated as a surface phenomenon and are sometimes the learner's own system to approximate to the real system of the target language» (Chiang 1981, p.10). It seems that this approach tends to validate one of the premises of this study: that little or no information is provided by the correctness of the language production in learners performance.

The following scheme (adapted from Huang, 2013, p.14) represents and systematises the role of errors and error treatment in the learning of a language when linked to feedback or error treatment:

Try → Error → Effective Feedback (Error Treatment) → Desired goal

Try → Error → No feedback → Given up → Failure

[5] The CEFRL and its various scales and implications for teaching and assessing L2 learners has been widely discussed in the last decade. To comprehend and understand the CEFRL and its key role in the development of L2 teaching (especially ESL) we recommend two readings: (i) Cizek, G. J. & Bunch, M. (2007) *Standard setting*: *A practitioner's guide*. Sage; (ii) Hawkins, J A and Filipovic, L. (2011). *Criterial features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework, English Profile Studies volume 1.* Cambridge University Press.

1.2.1 Error Corrective Treatment

Introduced by Craig Chaudron in 1977 through the publishing of *A descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learner's Errors* and widely systematised and accepted since then, this approach to errors committed during the learning process identifies four different possibilities to treat the learners' errors:

- Treatment that can create autonomous ability and self-correction.
- Treatment that elicits the correct response.
- Any teacher comment or request that leads to improvement.
- Approval or disapproval treatment (positive or negative reinforcement).

The theoretical approach to Error Treatment can be thus linked to the Delayed Marking System aforementioned. Delayed Marking is characterised by the treatment of the deviation/inadequate output with the intention to treat it and eliminate it by offering alternatives or corrections to the learners in a limited time after the result/output or product of the exercise of language has been produced (Butler et al., 2007, p. 265; Kulik & Kulik, 1988; Metcalfe, 2009).

1.2.2. Errors in Contrastive Linguistics, Interlanguage, and its Language Learning Implications.

Language comparison is of great interest in theoretical and applied perspectives: «It reveals what is general and what is language specific and its therefore important both for the understanding of language in general and for the study of the individual languages compared» (Hofland and Johansson 1994, p.25).

One of the many interesting results of the discipline of this analytical contrastive Linguistics perspective is what has been defined as the Interlanguage Approach (Selinker 1969, 1972; Murad, 2018; Yunus 2021). Traditionally Contrastive Linguistics focused on the influence of the first language, on the emerging of the second language and on the differences and similarities between those, first and second language. As proposed by Brown Interlanguage is «a creative process of constructing a system in

which the learner is consciously testing hypotheses about the target language from a number of possible sources of knowledge» (1980, p.162).

However, Interlanguage, first introduced by Selinker in 1969 as a connection to «the interim grammars constructed by second language learners on their way to the target language» (cited in McLaughlin 1987, p.60). Nevertheless, this concept is technically connected to that of *deviant learners* proposed by William Nemser: «Learner speech at a given time is the patterned product of a linguistic system distinct from Native Language and Target Language and internally structured» (1971, p. 116).

McLaughlin (1987) proposed a structured vision of the Interlanguage and the ways it can affect the reality of L2 studies. In this vision Interlanguage is: (i) the system at a single point in time and (ii) the range of interlocking systems that characterises the development of learners over time. Hence, McLaughlin suggests that interlanguage is a system that holds a half-way position between knowing and not knowing the target language.

In McLaughlin 1987 we can also find the five central cognitive processes of the construction of second language learning and interlanguage: (i) language transfer (transferences from the first language), (ii) transfer of training, (iii)strategies of second language learning (approaches to material taught), (iv) strategies of second language communication and (v) overgeneralization of the second language material.

However, it is in Powell (1998) that we can find a second vision of Interlanguage in detail when he argues that much of what had been proposed by other theorists is true. Powell follows the views of William Nemser, who believed that interlanguage was an autonomous system and supported this with «elements which do not have their origin in either phonemic system [i.e., nor first nor second language] » (Powell, 1998, p.17). Then, the Interlanguage is a sort of «approximative system of approximation and emerging of the target language» (Nemser 1971, p. 119).

The different Interlanguage theories and debates have had interesting and remarkable results, some of which are essential features and concepts to understand the process of language learning today. According to Rutherford «the core phenomena that constitutes what we understand today as Interlanguage is the study of transfer (opposed to interference),

borrowings (opposed to mistakes), code-switching (opposed to full competence) and fossilisation (opposed to succeeding in treating the wrong output) » (Rutherford, 2022, p. 88). All these key concepts can be easily linked to language learning and Error Analysis, as well as to Error Treatment, as those are related to the competence and development of the learners' ability to produce an adequate output of L2 language.

All the different visions on interlanguage share a core idea: interlanguage is an independent language system, lying somewhere between first and second language. An especially important feature of interlanguage is that it is quite descriptive and at the same time, even when it avoids it, by comparing tries to explain and understand the reasons behind the imperfect language production/output of a second language in reference to the language/s available to the learner. Hence, Interlanguage can be easily linked with Error Analysis and Language Learning.

1.2.3. Error Analysis as opposed to Contrastive Analysis.

The following chart (following Corder 1973 &1980 and Dulay & Dulay, Burt & Krashen 1982 & 1992) presents a systematic overview of the two different approaches to Error Treatment and their focuses on different key features:

TABLE 1. *The main differences between Contrastive and Error analyses.*

Contrastive Analysis:	Error Analysis:
It is a comparison of systems of different languages and predicts the areas of difficulty.	Starts with errors in the second language learning and studies them in detail and looks for sources of significance.
It looks for differences in the whole language system of two languages.	Provides data of actual problems emphasising in pedagogical problems.
Confronts complex theoretical problems.	It confronts realistic problems in second language acquisition. Provides real data of the learning process of the target language: -is it similar to learning L1 and L2? -is the process similar in children and adults?
Focused on language structure and system: the speaker/learner is passive.	The learner is an active participant.
Only interlingual importance.	Interlingual and intralingual importance.

2. OBJECTIVES:

This paper aims primarily at proposing a systematic method and methodology for error corrective treatment and error analysis that can serve as a link between the essential theoretical background and the vital practice of everyday in the ESL and EFL classroom. We hold the view that a better understanding of the error can lead to its final elimination and, thus, to enhance the learners' learning process and the teachers' teaching process, and at the same time helps assess the reality and applicability of the syllabi in use.

Secondly, the paper pursues the comprehension of the implications of Error Analysis and Corpus Studies in the reality of ESL and EFL classrooms. Due to that fact, the methodology proposed here is founded upon the solid theoretical revision conducted in previous chapters of this stud. The fact that it lays it foundations in theory can help expand it transferrable character, as we propose a method that can be reproduced, replicated, and contested by other studies and teaching experiences (Richard, 2002; Saito & Webb, 2016; Sani & Ismail, 2021).

3. METHODOLOGY:

The main objective of this paper is to propose and apply (to an empirical study) a systematic method of correction and feedback, based on Error Analysis and Error Treatment that can be transferable to other similar studies and to the reality of everyday teaching in the classroom of ESL. Thus, this can contribute to a better feedback process by which we could enhance the writing competence of learners of ESL[6].

This method, which we have abbreviated as DAF consist of Analysis (of the error) Discussion (of the nature of the error) and Feedback (to the learner) has been elaborated following a five-step procedure that can cover all the implications of the error made:

[6] As suggested by Weir, C J (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Oxford: Palgrave, p. 45.

– Step 1: Identifying the error in its very own context or creating a corpus of samples. The creation of a corpus of written samples helps create taxonomies of samples that serve the process of analysis; in this case it helps centre the notion of average and medium. The objective here is to extract materials that could be applicable and transferrable to other cases and for such an objective, the best and worst seldom offer valuable information.

– Step 2: Identifying errors in the corpus created. For each error, analyse what was the learner's intention and how it should have been. Not only offering a correction but a set of delayed possibilities (Delayed Marking) because there is usually more than one possibility of reconstructing an error and the negative evidence presented to the student should depend on what the intended message was.

– Step 3: Explaining the error according to some basic principles. Select recurrent and non-recurrent errors and provide possible causes of those errors: (i) native language transfers, (ii) developmental intralingual errors (not concerned with the first language), (iii) borrowings, (iv) overgeneralization, (v) ignorance of rule restriction - occurring as a result of failure to observe the restrictions or existing structures, (vi) incomplete application of rules - arising when the learners fail to fully develop a certain structure required to produce acceptable sentences, (vii) false concepts hypothesised deriving from faulty comprehension of distinctions in the target language.

– Step 4: Levelling in the CEFRL. It is important to provide an approximate idea of what the ideal performance of each level according to the Common European Framework of Reference for Languages is. This enhances the feedback process, as it sets the derided objective, and, also, improves the self-assessment process of the learners' and the degree of consciousness of his/her/their own development.

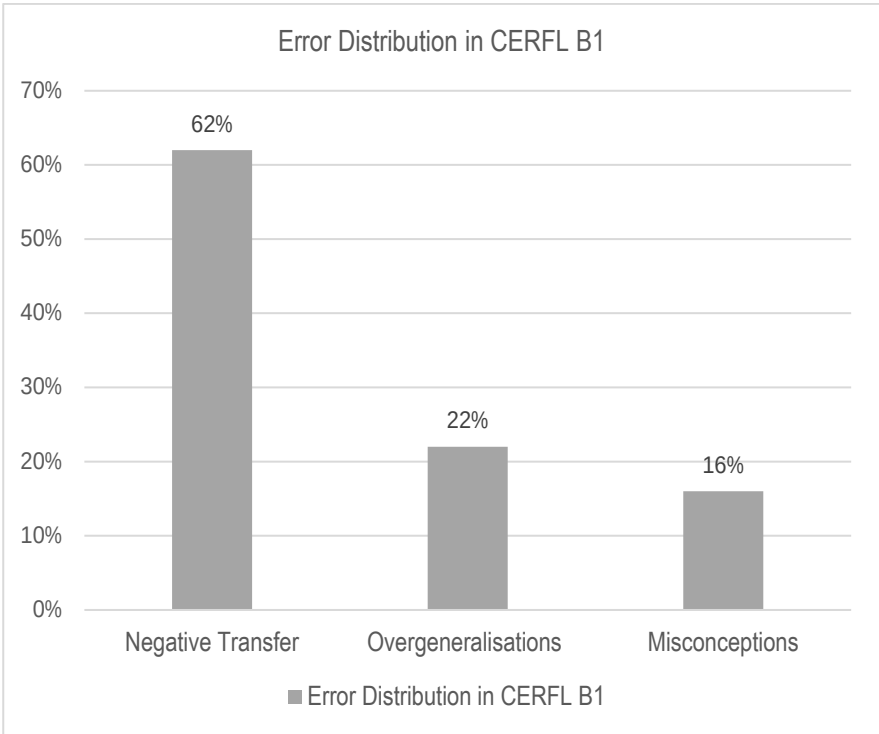
– Step 5: effective feedback given to the learners. The feedback given to the learners must be error specific – playing attention to the nature of the error and providing with viable solutions to avoid the error in future written productions.

4. RESULTS: ANALYSIS AND DISCUSSION:

For the study presented here we have 100 written output samples by ESL Spanish students of the CEFRL levels B1 and B2 (50 of studied level). These written outputs have been analysed following the explained original method (DAF) inspired by Corpus and Corpora studies' methodology.

4.1 B1SUB-COLLECTION OF TEXTS.

GRAPH 1. *Error in the B1-subcollection of texts.*



Source: Original.

4.2.1. B1 inside the CEFRL[7].

This level is the first of the two levels that are named with the B letter. B levels are those in which the learner or the user is already independent. In the case of the B1, Common European Framework says that reaching by this learning point a learner:

- Can understand the main points of clear standard input.
- Can deal with most situations.
- Can produce simple connected texts.
- Can describe firsthand experiences, events …

4.1.2 B1 Common Errors – Analysis, Discussion and Feedback.

Once this (sub) collection of texts is analysed we can state that although learners can make themselves understood, they still face problems when they try to produce complex structures. Concepts like negative transfer or overgeneralization together with ignorance of restrictive rules are strongly visible in this stage of learning.

When we consider fragments of the written texts and we analyse them following the suggested method, we can see that the written output produced by these learners is still far from being easily recognised as a fully English written valid material. The following extracts constitute the core of the most recurrent/frequent errors found.

Error 1. “How I am visiting Poland I stayed in one hotel in Warsaw. I am going to stay …”.

DAF: We can see many deviations from the rules in this extract, not only the learner is confused with the verbal tenses and thus there is no sense of time or tense sequencing; in all future implied sentences we find all the temporal possibilities: present, past, and future. It is also evident that the placement of how at the beginning of the sentence is an example of negative transfer since it responds to an exercise of translation from

[7] All references to the CEFRL learners’ language developments, language levels (B1, B2 and C1) and content issues from: Little, D (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, purpose, origin, reception and impact, Language Teaching 39 (3), 167–190.

his/her/their first language: "*Como voy a …*". We can also see that this learner has a problem with the numeral one, which is an example of overgeneralization and at the same time a failure in the application of a restrictive rule: one – a.

Error 2. "I heard about the Carlos' accident. I don't believe it, Do you know how is he and is he awake?*"*

DAF: In this extract we see that the learner is having some difficulties in various aspects. First and evident, punctuation is problematic. But if we analyse this short piece in more detail we see that in "Carlos's accident" we have a clear example of overgeneralization – since the possessive case is restricted to possessions and it is clearly incorrect in this case, Carlos's accident is not the same as the accident of Carlos or the accident that Carlos had; this is a common example of developmental error as there is not a similar structure is his/her/their first language and it is wrongly applied in this context. It also constitutes a case of violating a restrictive rule that the learner possibly does not know. Another example of grammar incorrectness is what we can see happening in "Do you know how is he and is he awake?" In this case the grammar failure is not using a conditional structure that would fit perfectly. These grammar errors are both developmental errors and examples of incomplete applications of rules. But there is also an error we can attribute to negative transfer: "Do you know how is he…" the word order in the sentence reflects the order in Spanish and not the correct order in English: "Do you know how he is?"

Error 3. *"*Each country has own problems one of the most damage problems is the transport. They are a lot of cars on the world and they are more *… "*.

DAF: In this case we can clearly see that this learner is using they instead of there to create an existential meaning. In this case we cannot say that this is due to transfer, hence it should be a developmental intralingual error and an overgeneralization of a known rule: that English needs a subject in every sentence. This extract has been problematic during the analysis because it can be a simple mistake and the learner may know the rule and failed to apply for reasons that may have nothing to do with the learning process. What really constitutes an error, and thus is part of his/her/their learning process is the problematic syntactically speaking construction "each

country has own problems one of the most damage problems is the transport"; this sentence is again an example of negative transfer, if we understand that own is commonly translate into Spanish as a possessive meaning word we can clearly see that this learner has not used the correct possessive *its* because in his/her/their understanding of the word own means already its own. Another error appears in this extract "most damage problems"; the incorrect inflection of the word is yet another case of negative transfer.

At this point of the learning process, we can see that L1 transfer plays a significant role in the process of approximation to the targeted language, and that rules are not equally fixed; some rules are never broken while others are constantly violated. We can find examples of all the main errors described in the theory revision. Some more examples of these are:

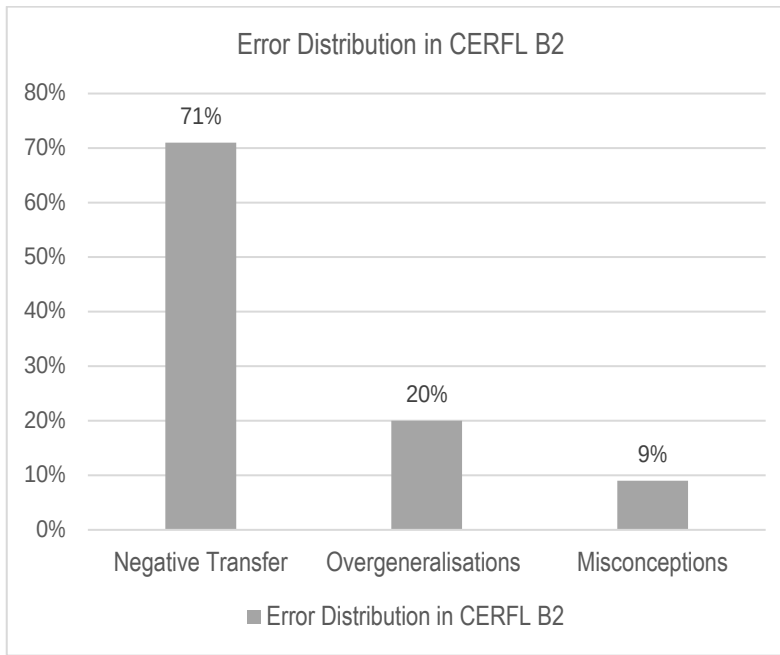
***TABLE 2**. Supporting examples of B1 Errors. Error nature and examples.*

Negative transfer. Errors that we can apply to the interferences with the first language.	I don't mind to go. We will visit it this night. We are doing very photos. There isn't sun. He works for the morning. He hasn't girlfriend. It's probably you will love him. I haven't seen them since six months ago. Serius. We have not a very good healthy. Contamination.
Overgeneralization or ignorance of a rule of restriction.	She is the person more sweet that I met. → Fails to recognize the comparative and superlative grammar rule, applies part of it. He is the boy most beautiful of the world. → Not only fails to apply the comparative and superlative grammar rule but fails in the use of the preposition of for anything that is "contained". Waitting → Spelling incorrect, generalisation of an incorrect rule. We are doing very photos → verb to do for every action of do or make or take. The pollution not only affects the nature, the people too. They have problems with the breathing →inappropriate use of the definite article.
False concepts hypothesized. Misconceptions.	We are doing very photos. Very as a lot (of). Uses of the definite article: the people, the health, the nature … Uses of meet and know as interchangeable.

Some of the main errors that we have analysed are also strongly connected to more classroom oriented linguistic features like verbal tenses, word morphology, collocations, prepositions, and word order inside the sentences. It is essential in this stage of the learning process, in the light of the results shown, to take into consideration that errors are indicators of how the learning process progressing and, thus, realising that the instructor needs to make the learners aware of that by: (i) stopping and analysing together the recurrent errors and (ii) trying to propose solutions and materials to overcome those necessities and (ii) also taking into consideration that errors indicate how to continue developing and planning lessons/classes. Hence, making learners aware of their own errors and providing feedback is a good alternative to traditional treatment of the error as a mistake (which included the immediate discard as something punishable).

4.2. B2 SUB-COLLECTION OF TEXTS.

GRAPH 2. *Error distribution in the B2 sub-collection.*



Source: original.

4.2.1. B2 in the CEFRL.

The second of the levels named with B that in the CEFRL means independent user, it has also been known as upper intermediate. In this level a learner can:

- Understand the main ideas of complex texts on concrete and abstract topics.
- Interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible.
- Produce clear, detailed texts on a wide range of subjects.
- Explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of diverse options.

4.2.2. B2 Common Errors – Analysis, Discussion and Feedback.

As the learners become more competent, their errors tend to be less frequent, and whilst it is true that the comfort zone widens, they also start producing more complex outputs and using more difficult language and vocabulary. We witness an increasing desire of approximating to a more realistic English output. This is very visible and easy to elicit if we compare and contrast the B1 output *"how I am visiting Poland I stayed …"* to the B2 one *"I can't believe it (not being able to go on holidays with you) because I wanted to go with you and it this holidays were going to be incredible"*; we can clearly see that there is a great change in the kind of output learners can produce. Being the second sentence (B2) closer to a natural English output, and the result of the process of assimilating errors present in the first sentence (B1).

However significant the mentioned change can be, in this stage of the learning process, we can still find a critical number of errors – most of which undoubtedly can be attributed to negative transfer, violation of restriction rules and many examples of overgeneralization. This can be seen in the following exerts:

Error 1. "The life is very beautiful for crying all day and wishing not be born."

DAF: We can already see and appreciate that this written output is better constructed, however, it contains a series of errors. First, this learner continues to misuse the definite article and does not apply the restrictive rule of the use of the article in English, which, at the same time, is also a case of negative transfer since the equivalent in Spanish should always contain that definite article. Second, it fails to construct the hypothesis wishing somebody was never born, which elicits that the interference of the infinitive construction in his/her/their first language is strong enough for the learner to want to replicate it in English. It is also notable to appreciate the success in creating a preposition + gerund construction, which never appeared in any B1 samples analysed.

Error 2. *"*I can't go to the holidays with you because my parents want to go to the holidays with them*"*

DAF: As we can see the definite article continues being problematic. This happens owing to the interference with the Spanish (L1) construction "*las vacaciones*" – this unit in the learners L1 would almost always be accompanied by the definite article. Nevertheless, this learner fails to convey a proper meaning because he/she/their does not include the personal object "me" in the infinitive construction.

Error 3. "However dinner won't be like I expected it"

DAF: We can see in this extract that the overgeneralization of the use of the definite article is fluctuating and not present in every writing, and it is indeed less frequent than in B1, as expected. In this selected extract we can see that there is another example of overgeneralization: "like" which seems to be used in every comparison sentence, i.e., like = as, as though, likely … This case also constitutes an example of violating a restrictive rule.

We can clearly see that once the learners have reached this stage of the learning process, and as we said above, they are more competent and their ability of conveying the meaning is greater in more than one sense, they not only produce better constructed sentences (and writings in general), but they also produce more complex structures, as the selected extracts seem to demonstrate. However, error is still present and much of it can still be attributed to the influence of the first language in their

second language output. We can add some additional examples to strengthen the points already explained:

TABLE 3. *Supporting examples of B2 Errors. Nature and examples.*

Negative transfer. Errors that we can apply to the interferences with the first language.	I'm glad to write you. Playing with video games. Sore throats are frequently between adults and children. The problem is that how I told you … I only have one week. Taking a cup of coffee. Send me them. Be friend of. Felt in love. Close to Spanish feel in love than fall in love. To have the reason. Iguality.
Overgeneralization or ignorance of a rule of restriction.	Send me them → fails to apply the infinitive construction rule. Turn over the page → fails to produce a proper word order in the sentence, does not break the verb and preposition. Does not apply a restrictive rule of both verbs and word order. Uses of the, do not restrict its uses. Have for everything someone possesses or takes.
False concepts hypothesized. Misconceptions.	Put as show. Show as display. Reserve as booking. Follow as keep, carry, continue … any verb expressing continuity. Stay as go or be. To have the reason.

Source: original.

As we already mentioned in the section dedicated to the B1 sub-collection, most of the errors we have analysed are closely related to a classroom-oriented perspective. Following this perspective, it is essential to inform the learners of their errors and use them in a revised a student-oriented syllabus.

One key feature of this level is the ability that the learners show to express themselves in a better and more natural way, hence they are more likely to be understood by a native English speaker of the L2 with whatsoever no knowledge of their L1. However, they continue to show

critical errors which need to be overcome; the following are examples of precisely this matter:

- Problems with verb tenses and verbal groups: the group miss you, this ones aren't, the phone have been, he know who did it, she has working in the museum …
- Difficult expressions that are not fixed yet: If people speak the same language, we would have less problems (the conditional is not well formed), I thought that the police had the reason (misconception of being right) …
- Word other is not (always) correct: I have at home some old things …

The same procedure as in B1 (what we have defined here as the DAF process) would lead to a better competence and, at the same time, will help upgrade and enhance the competence and mastery of the learners' written output.

5. CONCLUSIONS:

It is now evident that errors serve as an important indicator of the process of learning, not only to instructors or teachers but also to research of L2 and ESL. Errors, and their critical and theoretical study, have opened a wider perspective in the linguistic analysis of ESL. It is with error analysis that we have overcome the impossibilities and difficulties of contrastive analysis (Selinker, 2008, pp. 33 – 43).

Through this perspective we can directly observe the students in the process of building their second language system of rules, sometimes in the right direction and sometimes in the wrong direction. The latter is extremely important, the errors constitute the real necessity in the classroom (Rod, 1994), and teachers should be open to constant changes in the syllabuses, bearing always in mind what the errors tacitly are indicating. Errors are indicators of the changes in the classroom (Brown, 1984; Keh, 1990; Yunus 2021).

It is essential that we do not forget that overemphasising errors may frustrate the learners. Thus, teachers need to be able to design classroom work that allows them to elicit the errors in a way that leads to success and to overcome the error. In this sense, a prolonged analysis throughout the course and a systematic revision of errors in the daily classroom would be necessary. Furthermore, it should be beneficial if the teacher keeps a record or analysis of errors and presents the students with supplementary or correctional material.

Looking at Error Analysis in this perspective enables the teacher to understand that, in fact, it is a tool that allows (the teacher and the learners) to analyse the effectiveness of certain activities and, also, to see what is effective and what is not in their classrooms. Consequently, both parts of the learnings-process can work together with a flexible and adaptive strategy.

As we have seen in the analysis presented here, there are various sources of errors when learning a second language, but it is clear (here) that the main reason is the L1 interference. Some researchers (Rod 1994 & Selinker 2008) believe that errors are unavoidable following the idea that what learners develop is never the targeted language but an in-between language with its own rules and ways of working. Hence, we could argue that learners are bound to a different social and cultural reality when practising and learning the L2.

Therefore, we should not be too rigid about the errors in the classroom. Learners have different expectations and preferences, and teachers need to be vigilant to see how effective their teaching is, but it is indeed difficult to see how and when an error should be corrected right away and when not to do so. Researchers emphasise that immediate treatment of the error can debilitate their communicational skills (Powell, 1998). The best decisions on how and when to approach the errors should be taken following a double analysis of necessities and needs of the learners (supported with solid theoretical background). Hence, the proposed and outlined here (DAF) is an effective method that introduces the strength of theory into the daily practice of teaching (Nayernia, 2019; Yunus & Rajedran, 2021).

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

Brown, D. H. (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Pearson Education ESL.

Brown, H.D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Butler, A. C. Karpicke, J.D., & Roediger, H.L. (2007). The effect of time and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. The journal of Experimental Psychology: Applied, 13, 273 – 281.

Chaudron, C. (1977). The context and method of oral error correction in second language learning. Ontario Institute for Studies in Education.

Chiang, T. H. (1980). Error analysis: a study of errors made in English by Chinese learners. NTNU University Press.

Cizek, J. C. & Bunch, B. M. (2007). Standard setting. SAGE Publications.

Butler, A. C., Karpicke, J. D., & Roediger, H. L., III (2007). The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. Journal of Experimental Psychology: Applied, 13, 273-281.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. International Journal of Applied Linguistics, 5, 161 – 170.

Corder, S. P. (1973). Introducing Applied Linguistics. Penguin Books.

Haynes, J. (2007). Getting started with English language learners: how educators meet the challenge. Heinle & Heinle.

Dulay, H. Burt, M., & Kransen, S. D. (1982). Language two. Oxford University Press.

HajjAkary, A. S. & Isa, B. Z. (2019). Competence and Performance. Journal of Humanities and Social Sciences, 11 (6), 52-54.

Hawkins, J. A. & Filipovic, L. (2011). Criterial features in L2 English: Specifying the reference levels of the Common European Framework. English Profile Studies. Cambridge University Press.

Hendrickson, J. M. (1987). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice: A book of readings. Heinle & Heinle.

Hofland, K., & Johansson, S. (1994). Towards an English-Norwegian parallel corpus. In: Fries et al, 1994, 25 – 37.

Huang, T. S. (2013). A contrastive analysis of syntactic errors in English made by Chinese students. University of Carbondale Press.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementations. ELT Journal, 44, 4, 294 – 304.

Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. Review of Educational Research, 58(1), 79–97.

Little, D. (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, purpose, origin, reception and impact, Language Teaching, 39 (3), 167–190.

McLaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. Routledge.

Metcalfe, J., Kornell, N. Finn, B. (2009). Delayed versus immediate feedback in children's and adults' vocabulary learning. Memory & Cognition, 37 (8), 1077 – 1087.

Murad, A. I. & Mahmood, A. H, (2018). Approaching the language of the Second Language Learner: Interlanguage and the Models Before. English Language Teaching (11), 95-108.

Nayernia, L. et al. (2019). The influence of orthography on phonemic knowledge. An experimental investigation. Journal of Psycholinguistic Research, 48, (6), 1391-1406.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 9, 2, 115-123.

Powell, G. (1998). What is the Role of Transfer in Interlanguage? Centre for Research in Language Education (CRILE), 1–20.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge University Press.

Rod, E. (1994). The study of second language acquisition. Oxford University Press.

Rod, E. (2008). The revised study of second language acquisition. Oxford University Press.

Rutherford, W. E., Selinker, L. (2022). Rediscovering interlanguage. Longman.

Saito, K. & Webb, P., Trofimovich, T. I. (2016). Lexical correlates of comprehensibility versus accentedness in second language speech. Bilingualism: Language and cognition, 19 (3), 597-609.

Sani, S. & Ismail, H. H. (2021). Assessing the use of learning strategies among young Malaysian English as Second Language Learners. Creative education, 12 (9), 2124-21-45.

Selinker, L. (1969). Language transfer. General Linguistics 9, 67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL, X (2), 209 – 231.

Selinker, L., & Gass, S. M. (2008). Second language acquisition: An introduction course. Routledge.

VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). Key terms in second language acquisition. Continuum-3PL.

White, J. C., (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. Review of Educational Research, 77 (1), 113 – 143.

Weir, C. J. (2005). Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach. Oxford: Palgrave.

Yunus, M. M & Rajedran T. (2021). A Systematic Literature Review on the Use of Mobile Assisted Language Learning (MALL) for Enhancing Speaking Skills among ESL and EFL Learners. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development (10), 586-609.

ANÁLISIS DE ERRORES ASISTIDO POR HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ESTUDIO Y MÉTODO

Manuel Macías Borrego
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad Isabel I

1.INTRODUCCIÓN

Las investigaciones científicas más recientes sostienen que se puede definir como Inteligencia Artificial (IA) el conjunto de rasgos de comportamiento y habilidades que permiten a las máquinas replicar lo que es propio del comportamiento humanos (el análisis de situaciones críticas, evaluación de riesgos y detección de errores) y, también, todos los factores que les facilitan la comunicación con los seres humanos (Viber, 2022).

En los últimos años parece existir un cierto deseo de acercar el campo de IA al estudio del aprendizaje humano, así lo indican investigaciones relevantes en el campo de la IA que muestran un fuerte interés por la aplicación de la IA en el proceso de enseñanza y aprendizaje humano (Shin, Kim y Minkyung, 2021; Markauskaite et al, 2022 & Viber, 2022).

En la actualidad la definición más consolidada de Inteligencia Artificial es aquella que señala que se puede hablar de IA solo cuando un sistema o una máquina es capaz de llevar a cabo y realizar tareas complejas, adaptarse a los diferentes escenarios posibles y reconocer y anticiparse a patrones, todo ello con un porcentaje de éxito elevado (Lemos, 2022). En otras palabras, los modernos sistemas que son artificialmente inteligentes lo son porque tienen la capacidad de realizar taras pseudo-cognitivas, las cuales recuerdan a las capacidades de los seres humanos; entre estas tareas solemos encontrar: la resolución de problemas, el aprendizaje y la respuesta a inputs de lengua y lenguaje natural (Viberg, 2022).

Actualmente existen diferentes áreas dentro de los estudios de las diferentes inteligencias artificiales y, como en otros campos del saber humano, cada uno de ello pone el foco esencial en un elemento, capacidad o posibilidad diferentes. Sin embargo, parecen existir, al menos, dos grandes campos de estudio delimitados (Zhang, 2020). Por un lado, los estudios centrados en el procesamiento de lenguas y lenguajes naturales (NLP según sus siglas en inglés). Los estudios encuadrados dentro de esta área concentran sus esfuerzos en las relaciones que existen o pueden existir en las comunicaciones humano-máquina-humano y sus derivados, como puede ser la traducción automática o las mejoras en el aprendizaje y destrezas de los sistemas y sus lenguajes (Zhang, 2020).

Por otro lado, otros estudios dentro del campo de la IA ponen el foco en el reconocimiento de objetos (ORS según sus siglas en inglés). Hoy en día estos estudios se centran en el reconocimiento de objetos físicos, parados o en movimiento, y su relación con la comunicación entre humanos y máquinas es mucho menos compleja, pero en constante desarrollo (Daniel y Kumar, 2020; Viberg, 2022). Por tanto, aunque en menor medida, esta área de desarrollo de los estudios de IA tiene un interés por la integración comunicativa y lingüística de las posibilidades de las diferentes inteligencias artificiales en el día a día de los seres humanos.

Dentro de los estudios de Inteligencia Artificial existe, no obstante, una tercera vía de aproximación: el estudio de las posibilidades que ofrece la integración de las teorías y estudios de IA en el campo de la Educación (Livingstone, 2012). Dentro de esta tercera vía, uno de los enfoques más significativos es la exploración de los sistemas de IA como elementos facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de la educación humana y en la mejora de su manejo, planificación, dirección y ejecución (Göçen, 2020), así como la exploración de las capacidades de integración de las diferentes inteligencias artificiales como herramientas de mejora de la eficacia y de la efectividad de los distintos contenidos albergados en los diferentes planes de estudios y currículos (Yunus y Rajendran, 2021). La propia naturaleza este campo y sus implicaciones lo vinculan directamente con la lingüística aplicada al análisis de errores, los estudios de adquisición y desarrollo de lenguas y lenguajes y los estudios de segundas lenguas (Livingstone, 2012;

Kuma, 2021). Este vínculo se encuentra en el énfasis que los estudios de IA en el campo de la educación ponen sobre la identificación del error y la creación de herramientas y sistemas que faciliten su reconocimiento, su categorización y tratamiento para eliminar errores en las producciones de los aprendientes, por ejemplo Trinka.ai o Grammarly.com (Torben, 2022).

El estudio que aquí planteamos tiene como objetivo esencial explorar las posibilidades que estas nuevas tecnologías y herramientas de reconocimiento y tratamiento de errores ofrecen en la mejora significativa de la competencia escrita de aprendientes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera (L2) a nivel universitario y cuya lengua nativa (L1) es predominantemente el español. Para poder llevar a cabo esta indagación se ha monitorizado un grupo completo de alumnos que, por sus características, representan la media estándar de su titulación y facultad: el nivel aproximado de estos alumnos es MCERL B1.2 (con ciertas diferencias y desviaciones – B1.3 a C1.1) y el objetivo del curso y del plan de estudios es la aproximación a un nivel B2.3, igualmente del MCERL.

En exploraciones previas y acciones docentes realizadas con este mismo grupo se ha podido observar y constatar que una de las razones que los alumnos contemplan como motivo de abandono de la materia y los estudios es la incapacidad de mejorar en sus producciones escritas (sea por el volumen de alumnos en el grupo, por la incapacidad de realizar suficientes ejercicios escritos, por la falta de motivación u otros factores). Esta razón motiva la realización de esta indagación.

En consecuencia, aquí se pretende explorar si, en efecto tal y como señalan las evidencias científicas modernas, la unión del trasfondo teórico de los estudios lingüísticos de análisis de errores y las posibilidades que ofrecen las diferentes herramientas de IA aplicadas a la educación resultan en la mejora de la competencia escrita de los estudiantes de inglés como L2 (López Urdaneta, 2011; Torben, 2022). Paralelamente, se investiga si el análisis de errores monitorizado mediante herramientas de IA ofrecer mejores resultados en la eliminación de errores y aplicación correcta de reglas en la lengua diana (inglés como L2).

2.REVISIÓN TEÓRICA.

2.1. Análisis de errores como campo de la lingüística aplicada.

La teoría lingüística contemporánea diferencia claramente entre errores y lapsus (en inglés, *error* y *mistake*) (*Corder*, 1967; Selinker, 1972; Corder 1993; Gass y Selinker, 2008). El error, a diferencia del lapsus, no se produce de informa inconsciente por una mala ejecución de una regla conocida, sino que se trata de un elemento que indica que algo no se ha fijado correctamente durante el proceso de aprendizaje (Bushi, 2022).

La perspectiva actual acentúa el carácter esencial del error en el proceso de aprendizaje de las lenguas ya que se entiende como el indicador esencial del proceso de adaptación aproximativa al nuevo sistema lingüístico que suponen las L2 o sucesivas (Johansson y Hofland, 1994). Este enfoque prioriza el análisis del error como vehículo de explicación de las diferentes razones por las cuales un aprendiente puede cometer tal error en un momento determinado de su proceso de aprendizaje (Richard, 2002). Este hecho, sin duda, vincula esta disciplina dentro de la lingüística aplicada con la práctica de la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (L2) y con el ejercicio de los diseños curriculares y de los diferentes planes de estudio. Este hecho se debe a que el reconocimiento, identificación y tratamiento de los errores cometidos por los aprendientes ofrece beneficios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas y las lenguas extranjera a muy variados niveles: facilita la evaluación del desempeño de un estudiante, sirve como indicador de éxito y de fracaso y, del mismo modo, ayuda a la evaluación y mejora de los planes de estudios mediante la observación objetiva de su cumplimiento en los resultados (Clerk y Rutherford, 2000; Rutherford, 2022).

Una de las aportaciones más significativas de esta perspectiva analítica del error al campo de los estudios del desarrollo, la adquisición y la enseñanza de lenguas es la teorización y fijación crítica de la hipótesis de la Interlengua. El concepto de Interlengua fue introducido en el campo de los estudios lingüísticos por Larry Selinker en 1969 al hablar de: «el sistema gramatical provisional construido por los aprendientes de segundas lenguas en su proceso de aproximación a las reglas de la lengua

diana» (Selinker, 1969 citado en McLaughlin, 1987:69). Sin embargo, fue William Nemser en 1971 quien ofreció la definición más ampliamente aceptada hasta el momento del concepto de Interlengua: «El discurso de un aprendiente de una segunda lengua es una aproximación que no es ni solo debida a su idioma nativo ni a la lengua objetivo, una combinación de ambos sistemas estructurados en sí» (Nemser, 1971: 116).

Por su parte, McLaughlin (1987) siguiendo a Corder (1967) y a Selinker (1972) describe y delimita los procesos cognitivos que rigen el aprendizaje y el desarrollo de segundas lenguas y lenguas extranjeras según las teorías derivadas de la hipótesis de la Interlengua. Estos son, a grandes rasgos: la transferencia e interferencias que se producen entre L1 y L2, la tendencia a generalizar reglas sobre casos particulares de aplicación y las malas interpretaciones de las reglas de la lengua diana (McLaughlin, 1987: 88).

2.2. La inteligencia artificial (IA) en el campo del análisis de errores (AE).

El aprendizaje asistido por ordenador (CALL según sus siglas en inglés) fue introducido en los estudios lingüísticos y en las disciplinas de la ingeniería en los años 50 del siglo pasado, aunque no fue recibido instantáneamente como un elemento útil y tardó algunos años en desarrollarse y mostrarse como una herramienta como potencial para el aprendizaje de las segundad lenguas y lenguas extranjeras (Chapelle, 2001 y 2003). El principio básico que rige el CALL, aunque sencillo, es efectivo: los ordenadores y los sistemas de computación y procesamiento pueden ayudar al aprendizaje de las lenguas extranjeras, si se diseñan correctamente (Levy, 1997: 1-3).

Algunos expertos en CALL afirman que la razón por la cual este enfoque en el campo de la enseñanza de las segundad lenguas y lenguas extranjeras comenzó a tomar cierta fuerza en los años 90 del pasado siglo y la causa por la que durante aproximadamente treinta años se mantuvo más como un enfoque de investigación que una metodología práctica son, en realidad, la misma: los años 90 y la primera década de los 2000 trajeron consigo una revolución tecnológica que inundó de ordenadores los colegios, las universidad y las casas de las familias de clase media

(Chaulan; Parida y Dhir, 2022). Por tanto, para cuando el método y el enfoque CALL llegó a las aulas llevaba aproximadamente treinta años gestándose y lo hacía a la vez que la tecnología que permitió y permite su total implantación, desde los primeros ordenadores con cintas a la Inteligencia Artificial del siglo XXI (Schulze, 2003; Chapelle, 2003).

Investigaciones e indagaciones recientes en el campo de la Inteligencia Artificial señalan que las diferentes inteligencias artificiales aplicadas al estudio de la adquisición, el desarrollo y la enseñanza de lenguas se ha visto fuertemente influidas y beneficiadas en su propio desarrollo teórico, no solo por los estudios computacionales, sino también por las diferentes teóricas lingüísticas acerca de la importancia del error, su reconocimiento y su tratamiento para su correcta eliminación así como por el desarrollo esencial de la hipótesis de la Interlengua (Jodai, 2012). De hecho, el debate acerca de la integración de los diferentes sistemas capaces de reconocer y tratar errores (*artificial feedback systems*, en inglés) en el enfoque lingüístico del análisis de errores continúa abierto hoy en día, con una clara tendencia a su aceptación e integración de ambas disciplinas en una que ofrezca el mejor sistema de análisis y tratamiento de errores; lo que es lo mismo, ambas disciplinas se encaminan hacia el Análisis Computacional de Errores (Ferreira, 2007; Yunus 2021).

Este sistema híbrido de análisis de errores, o Análisis Computacional de Errores, estaría sustentado en la tecnología moderna que permite a los aprendientes practicar y obtener una retroalimentación nutrida y fiable de sus producciones (orales o escritas). Esto según algunos contemporáneos (Cabrera; Elejalde y Vine, 2014; Kraut, 2018; Wobst y Lueg, 2022; Magid et al. 2022) demostraría que tanto la tecnología, como la integración teórica, detrás del enfoque CALL y sus diferentes herramientas metodológicas e informáticas puede, en efecto, suponer una modernización de la disciplina lingüística del análisis de errores e incluso proporcionar un análisis que anticipe tendencias y ofrezca modelos encaminados a la eliminación total del error en la producción del aprendiente (Magid et al. 2022).

2.3. Inteligencia Artificial en los estudios de Educación (IAEd).

En la década de los 50 del siglo pasado, una de las personalidades más destacadas y renombradas en el campo de la Inteligencia Artificial, Alan Turing, ofreció, mediante el juego de imitación de Turing, la definición y solución (no superada) de lo que supone que un sistema pueda ser considerado como artificialmente inteligente (French, 2000). El juego de Turing o juego de imitación de Turing supone que, si un humano es incapaz de distinguir si ambos, uno o ninguno de los intervinientes en una conversación es una máquina o humano, entonces la máquina que participa en la conversación es artificialmente inteligente (Stefan y Sharon, 2017).

El juego de Turing supone que, en esencia, lo importante de la inteligencia artificial es su capacidad de imitar a los seres humanos, tanto en su expresión como en su proceso de aprendizaje para adaptar sus conversaciones a patrones de comportamiento humanos. Este enfoque no es ajeno a los estudios de Inteligencia Artificial aplicada a la Educación Humana (IAEd según sus siglas o AIEd según sus siglas en inglés). Un ejemplo de esta intersección temática entre los estudios centrados en la educación en lenguas y las inteligencias artificiales lo encontramos en el trabajo de Luckin (2011 y 2016). Este experto afirma que, en efecto, la Inteligencia Artificial puede ayudar a desarrollar tecnologías que mejoren el aprendizaje de los alumnos mediante la minimización de errores en el proceso de producción aproximativa a las lenguas diana. Según Luckin los sistemas y métodos docentes asistidos por Inteligencia Artificial capacitan a los aprendientes de lenguas a avanzar a su propio ritmo y, a la vez, ofrece a los docentes la posibilidad de observar objetivamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Luckin, 2016:98). Este especialista señala también que este enfoque ayuda a los profesores a intervenir cuando sea necesario ya que se pueden observar las desviaciones respecto de los patrones preestablecidos (Underwood y Luckin, 2011).

Otras investigaciones recientes (Kessler 2018 y 2021) apuntan en el mismo sentido y señalan que las tecnologías inteligentes, en especial aquellas de procesar y analizar textos orales y escritos, facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas

lenguas ya que individualizan el proceso al máximo y permiten a los aprendientes obtener una retroalimentación personalizada sobre su propio patrón de comisión y eliminación de errores. En esta misma línea, otras investigaciones sobre la integración de las inteligencias artificiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, inciden en la mejora sustancial del proceso de retroalimentación mediante tecnologías modernas: cuanta más información obre en poder del docente, mejor podrá ser su proceso de enseñanza. (Chaudry y Kazim, 2022). Por eso, aquí se pretende indagar sobre las posibilidades reales que ofrece este sistema de recolección de datos, la evaluación de los errores y la autoevaluación de los mismos que posibilitan estas tecnologías, para mejorar la competencia escrita del grupo objeto de estudio.

3.METODOLOGÍA

El estudio que presentamos aquí se sirve de las diferentes propuestas metodológicas de los estudios de Lingüística de Corpus y de los estudios aplicados de Lingüística Contrastiva. Sirviéndonos de ambas metodologías, para este estudio hemos diseñado un método simplificado que, aunque aúna ambas disciplinas, nos permite la extracción de datos empíricos para su estudio estadístico y para su análisis crítico contrastivo.

El método diseñado para poder llevar a cabo esta experiencia piloto que aquí presentamos y en la que monitorizamos las posibilidades que ofrecen las herramientas de IA en conjunto con los avances teórico-prácticos de la perspectiva del análisis es el siguiente:

1. Recolección de muestras y creación del Corpus Matriz del estudio. El Corpus principal de esta experiencia piloto está compuesto por 100 redacciones (producciones escritas) de alumnos de un único grupo-clase, aunque con diferentes niveles de inglés como lengua extranjera (B1.3 a C1.1). En concreto, el corpus comprende redacciones de alumnos y aprendientes de niveles B1 a C1 según el MCERL.

2. División del Corpus del estudio. El Corpus Matriz del estudio es dividido en diferentes unidades de estudio para dar cumplimiento al objetivo propuesto. Por esta razón, por un lado, la

mitad de las producciones escritas (50) son analizadas por el docente en diferido, siguiendo un método de análisis tradicional. Por otro lado, las cincuenta producciones escritas restantes son analizadas por los propios aprendientes mediante la utilización de una herramienta de IA. Para este estudio se ha optado por la inclusión de la Inteligencia Artificial Trinka.ai por su capacidad de análisis textual inmediata a nivel sintáctico, ortográfico y estructural. Los datos son recogidos para su análisis mediante un diario de errores y soluciones (Stanton y Nosofky, 2007; Kaiser et al. 2021).

3. Creación de un Corpus de Confirmación y Evaluación de datos obtenidos. Tras el primer análisis de errores diferenciado, IA y docente, se procede a la creación de un Corpus de Confirmación y Evaluación de Datos: se realiza una segunda recogida de muestras en las mismas condiciones (diario de muestreo). Para la elaboración del Corpus de Confirmación se han seguido las indicaciones de Rutherford (2022).

4. Análisis contrastivo del Corpus Matriz y el Corpus de Confirmación. Se confrontan los resultados extraídos de ambos corpus. Este paso permite extraer conclusiones y evaluar el proceso por completo. Los datos extraídos se traducen en tablas y gráficos estadísticos para valorar objetivamente el resultado de la experiencia piloto y las tendencias de eliminación, fosilización y estabilización del error en los diferentes niveles estudiados (siguiendo lo apuntado por McLaughlin, 1987 y Gass y Selinker, 2008).

4.RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN, PRESENTACIÓN ESTADÍSTICA Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

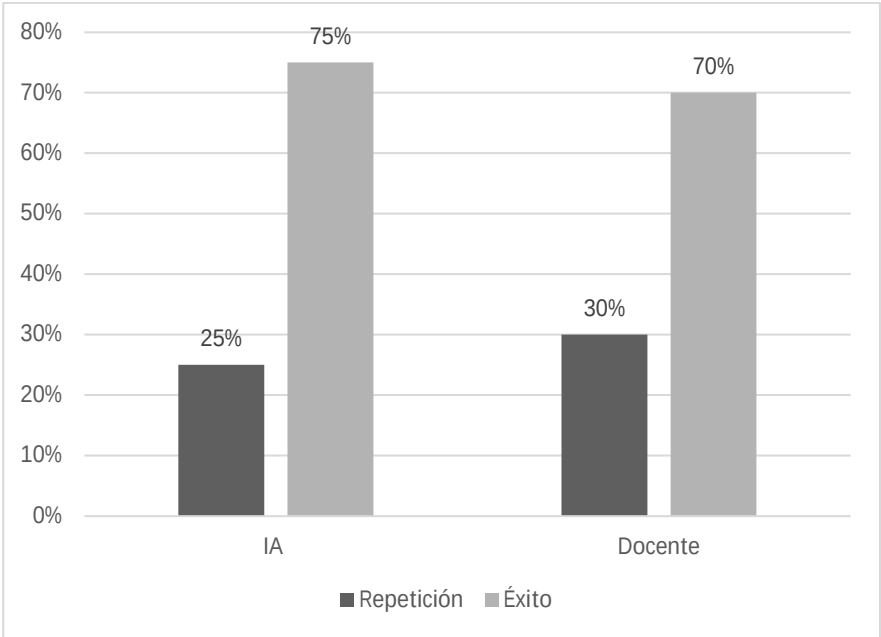
Esta experiencia piloto ha arrojado luz acerca de las posibilidades reales que ofrece la integración de la Inteligencia Artificial en el aula de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, en concreto inglés como lengua extranjera, en niveles universitarios.

De igual modo, esta experiencia piloto ha servido para dar respuesta a algunas de las preguntas acerca de la efectividad de la retroalimentación efectiva que las herramientas artificialmente inteligentes son capaces de ofrecer. Igualmente, esta experiencia ha servido para testar objetivamente la vinculación de la introducción de estas nuevas tecnologías con el grado de satisfacción y de utilidad de percibida por los alumnos y aprendientes.

Asimismo, esta experiencia ha permitido evaluar la vigencia y satisfacción con práctica docente de la corrección y retroalimentación tradicional llevada a cabo por el docente mediante el análisis de errores de sus alumnos.

Es interesante resaltar en primer lugar que, si atendemos a los datos analíticos extraídos del estudio contrastivo del Corpus Matriz y el Corpus de Confirmación y Evaluación podemos observar que, en efecto, la Inteligencia Artificial demuestra ser una herramienta efectiva y útil en la corrección, evaluación y retroalimentación de las producciones escritas recogidas para este estudio. Un análisis atento de los resultados extraídos de este análisis contrastivo de ambos corpus indica que el porcentaje de eliminación de errores (y, así, también de eliminación de posibilidad de fosilización) es, en efecto, mayor en el grupo de estudio que obtuvo sus correcciones y sus retroalimentaciones mediante la herramienta de inteligencia artificial propuesta en el aula (Trinka.ai). Esto puede verse en el siguiente gráfico (gráfico 1):

GRÁFICO 1. *Distribución porcentual del éxito y fracaso en los diferentes grupos de estudio.*



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, esta indagación sobre el uso de la Inteligencia Artificial como herramienta para el análisis de errores en el aula de inglés como segunda lengua ha facilitado la comprensión de las diferentes razones y naturalezas detrás de los errores más frecuentes encontrados en las diferentes muestras analizadas. Del mismo modo, su análisis atento y contrastivo, fruto de la indagación en el Corpus de Confirmación, ha contribuido a comprender su distribución por grupos de estudio: esta experiencia piloto ha ayudado a comprender la naturaleza de los errores tendentes a la fosilización en el grupo asistido por Inteligencia Artificial y en el grupo que recibió una retroalimentación de corte tradicional.

La comprensión de la naturaleza y de la distribución de los errores, según su unidad de estudio, puede, a nuestro juicio, vincularse con el desarrollo curricular y con el diseño de planes de estudio de inglés como lengua extranjera. Conocer y entender la naturaleza, la causa y la distribución de los errores producidos por sus estudiantes puede, a nuestro juicio, facilitar la labor del docente al poderse producir la siguiente

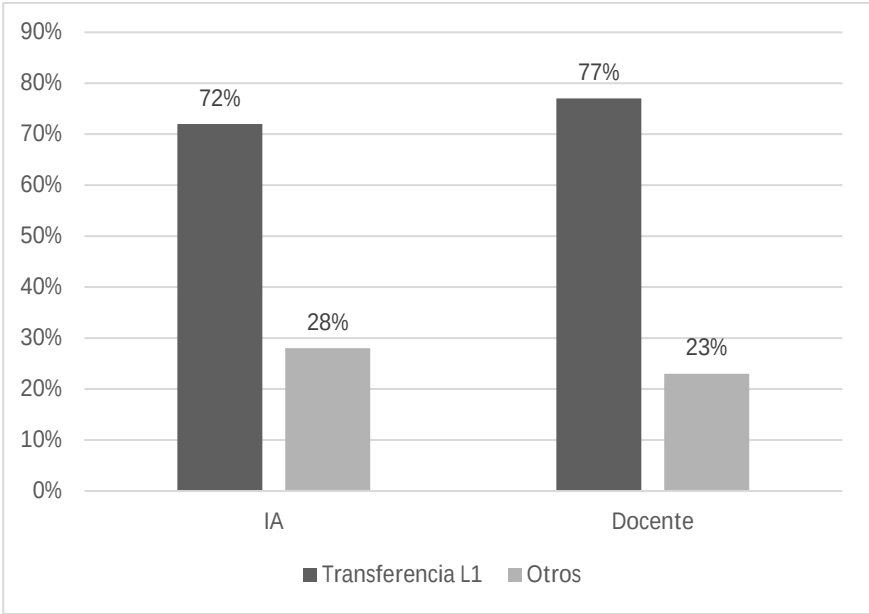
secuencia lógica en la toma de decisiones conducentes a la elaboración e impartición de un curso/clase: si el docente es consciente de los errores de sus estudiantes, de las razones que los motivan y de en qué punto se producen puede encontrar formas de incluir material para evitar la fosilización de los errores, lo cual, debe servirle como indicador del éxito y del fracaso de su propio proceso de enseñanza y del plan de estudios elaborado para la materia (Murad, 2018; Rao, 2018).

Investigaciones recientes al respecto de las naturalezas del error en el aula de lenguas extranjeras y de segundas lenguas (en especial en inglés como lengua extranjera) han llegado a la conclusión de que, en la mayoría de las ocasiones, los errores más frecuentes se deben a la influencia de la L1 en las producciones escritas y orales de los aprendientes de lenguas extranjeras (Gass y Selinker, 2008; Goker, 2021). Los datos empíricos que podemos extraer del estudio analítico-contrastivo de ambos corpus, que estamos presentando aquí, apuntan en la misma dirección e inciden en el mismo sentido: la mayoría de los errores frecuentes encontrados en las diferentes muestras analizadas se debe al impacto de la transferencia del español como L1 en sus producciones escritas.

Debe, por tanto, a nuestro juicio tomarse en consideración la inclusión de medidas en los diferentes planes de estudio de inglés como lengua extranjera a fin de poder evitar esta circunstancia. En el caso de esta experiencia piloto, en ambos grupos estudiados, la interferencia de su L1 en las producciones escritas supone, no solo la mayor fuente de errores y el elemento con mayor potencial fosilizador (a niveles prácticamente idénticos), sino que, también, en ambos casos supone la razón por la cual la mayoría de las veces las producciones escritas analizadas se desvían de las reglas y normas (incluidas en el plan de estudios) y de los descriptores del nivel de lengua diana (MCERL) – estos resultados se muestran en consonancia con la mayoría de las investigaciones recientes sobre la influencia de las lenguas nativas en el aprendizaje y en la competencia del inglés como L2 (Gass y Selinker, 1993; Arabski, 2006; Yunus, 2021).

Los resultados al respecto del impacto de la L1 en esta experiencia piloto pueden ver en el siguiente gráfico:

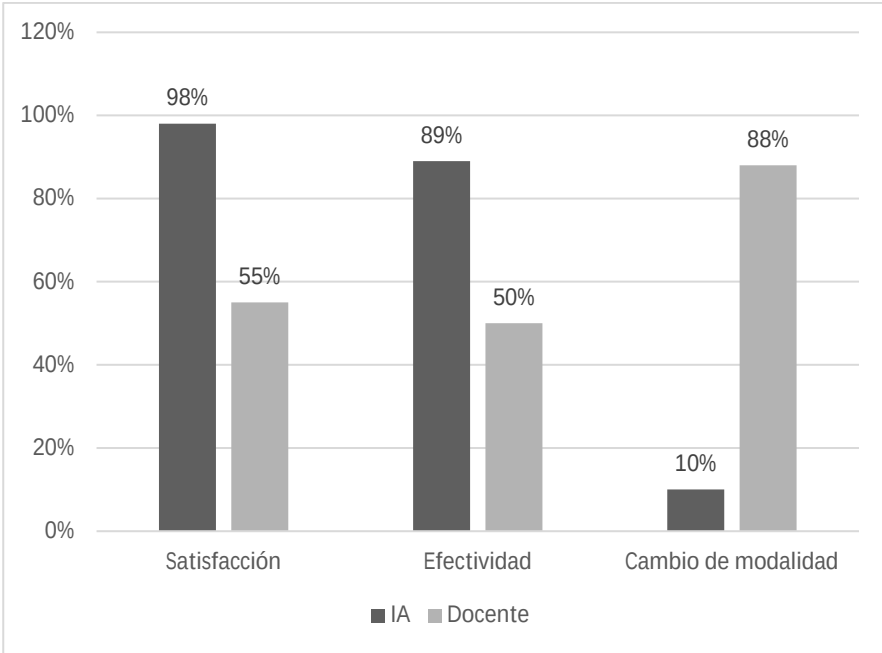
GRÁFICO 2. *Distribución porcentual del impacto de la L1 en ambos grupos de estudio.*



Fuente: Elaboración propia.

Otro de los hallazgos significativos de esta experiencia piloto está relacionado con el nivel de satisfacción de los participantes (según la modalidad de estudio) y con los diferentes grados de efectividad de ambos grupos para con esta experiencia piloto. Para poder medir tanto la satisfacción como la efectividad percibida de la experiencia, todos los participantes fueron preguntados mediante un cuestionario anónimo (realizado con *Google Forms*). A los participantes de este estudio se les preguntó acerca de: (i) su grado de satisfacción con el proceso de análisis, la utilidad de las correcciones y la adecuación de la retroalimentación recibida, (ii) el grado de efectividad que percibieron durante el proceso, la utilidad de las correcciones recibidas en su modalidad de participación y (iii) sobre su voluntad de cambio de modalidad en futuras experiencias piloto o en repeticiones de este mismo experimento. Los resultados de este cuestionario se han transformado en un gráfico que presenta sus datos objetivados mediane el análisis estadístico de los mismos:

GRÁFICO 3. *Gráfico de creación original que muestra los porcentajes de satisfacción, efectividad percibida y deseo de cambio de modalidad según las respuestas de los participantes en el estudio*



Fuente: Elaboración propia.

5.CONCLUSIONES GENERALES

El estudio que hemos presentado aquí tiene como objetivo principal la exploración de las posibilidades y beneficios reales que aporta la introducción de las herramientas de Inteligencia Artificial como motor de la práctica del Análisis de Errores en el aula de inglés como lengua extranjera a nivel universitario y con alumnos de español L1 en su mayoría.

A la luz de los resultados obtenidos mediante esta experiencia piloto y en el estudio de corpus aquí presentado, podemos inferir que la combinación de ambas disciplinas, la Inteligencia Artificial aplicada a la Educación (IAEd) y el Análisis de Errores (AE), ofrece, en efecto, resultados muy positivos y significativos en torno a la eliminación de errores (prevención de la fosilización) y la satisfacción de los participantes. La aplicación de técnicas y la utilización de herramientas IAEd en el aula de

inglés como L2 ofrece, asimismo, la posibilidad de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la recolección individual e inmediate de los errores de cada aprendiente. Este hecho, no solo mejora la efectividad de la retroalimentación al acercarla al máximo al momento de la producción escrita, sino que, también, introduce, como ya se ha mencionado, el trasfondo teórico del Análisis de Errores, como disciplina lingüística aplicada, en el aula de inglés y en la práctica docente, así como en la evaluación de los diferentes planes de estudios.

Al introducir los llamados modelos IAEd, los cuales son capaces de procesar textos escritos y orales, los docentes y los aprendientes pueden fácilmente elaborar diarios de desarrollo y aproximación a la lengua y nivel dianas; elemento ya incorporado en mayor o menor medida en las diferentes herramientas artificialmente inteligentes disponibles a día hoy y de producción automática mediante la memoria (almacenamiento de textos escritos) y el reconocimiento de patrones y tendencias (Análisis de Errores). Estos diarios, a nuestro juicio, facilitan la observación sistemática del error o errores cometidos y, por tanto, previenen su fosilización en el proceso de aprendizaje. Asimismo, los diarios de desarrollo y aproximación ayudan al docente a elaborar patrones y tendencias de fosilización o eliminación de errores entre sus alumnos y, por tanto, pueden servir de indicadores de éxito y/o fracaso en el aprendizaje de la lengua diana (ESL). Por tanto, la introducción de estos modelos puede verse como un recurso para la eliminación de elementos que dificultan el aprendizaje y la aproximación a los descriptores esenciales de los niveles diana (en este estudio MCERL) y, al facilitar la observación del error y su naturaleza, pueden contribuir a superar las interferencias que produce la L1; como ya se ha mencionado la mayor fuente de errores en las producciones de aprendientes de inglés como L2 y de la población objeto de este estudio.

Aunque la inclusión de estos modelos (IAEd) supone, en efecto, una gran ventaja, no debemos olvidar que las herramientas disponibles hoy en día aún se encuentran en desarrollo y tienen ciertas limitaciones y carencias a la hora de comprender el lenguaje humano en toda su dimensión. Estas herramientas son, sin duda, capaces de comprender y corregir las producciones escritas a nivel gramatical, léxico y estructural con un

margen de error muy reducido, sin embargo, su capacidad de comprensión a niveles semántico y pragmático es, hoy en día, aún muy reducido y ambos ámbitos requerirán de la intervención de un docente (Tschichold, 2003; Silva, 2018). Por tanto, en los niveles más avanzados de inglés como segunda lengua se requerirá una mayor participación del docente en el proceso de análisis y corrección que en los niveles elementales e intermedios, en los que, se puede llevar a cabo una corrección automática asistida por IA con mayor frecuencia (por la naturaleza y complejidad de las producciones escritas elaboradas).

Por tanto, se puede concluir que, aunque los modelos IAEd y CALL suponen un acercamiento interesante y útil para la inclusión del Análisis de Errores y para la prevención de la fosilización de los errores en el aula de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua, en su versión actual no pueden encargarse por completo ni del proceso de enseñanza-aprendizaje ni del análisis y corrección de los textos. Sin embargo, si pueden servir como indicadores de éxito o fracaso de los planes de estudios y de las acciones docentes al presentar los errores distribuidos por patrones y tendencias y al mostrarse como elementos de mejora de la motivación y satisfacción de los aprendientes.

6.BIBLIOGRAFÍA.

Arabski, J. (2006). Cross-linguistic influences in the second language lexicon. Toronto: Multilingual Matters.

Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cabrera, A., Elejalde, J. & Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por ordenador basado en un corpus de aprendiente de español como lengua extranjera. Revista signos: estudios de lingüística 86, 385-411.

Cabrera, P. (2014). Spanish Interference in EFL Writing Skills: A case of Ecuadorian Senior High Schools. English Language Teaching, 7 (7), 40-48.

Chaudhry, A. y Kazim, E. (2021). Artificial Intelligence in Education (AIEd): a high-level academic industry note 2021. Ai and Ethics, 157-165.

Chauhan, C., Parida, V. & Dhir, A. (2022). Linking economy and digitalisation technologies: a systematic literature review of past achievements and future promises. Technological Forecasting and Social Change, 177, 1-18.

Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. In J. C. Richards (Ed. Error analysis: perspectives on second language analysis (pp. 19-27). London: Longman.

Corder, S. (1993). A role of the mother tongue. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.). Language transfer in language learning (pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins.

Clerk, D., y Rutherford, M. (2000). Language as a confounding variable in the diagnosis of misconceptions. International Journal of Science Education, 22(7), 703-717

Daniel, A. (2018). Object Recognition Using Deep Learning. International Journal of Engineering and Technical Research (7), 352-359.

French, R. (2000). The Turing Test: The fifty years. Trends in Cognitive Sciences (4) 115-122.

Gass, S. M y Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition: an introductory course. New York: Routledge.

Göçen, A. (2020). Artificial Intelligence in Education and Schools. Research on Education and Media, 12 (1), 13-21.

Goker, U. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. Journal of Language and Linguistics Studies, 17 (1), 423 – 447.

Grewal, S. D. (2014). A critical conceptual analysis of definitions and artificial intelligence as applicable to computer engineering. IOSR Journal of Computer Engineering, 16 (2), 9-13.

Johansson, S. y Hofland, K. (1994). Towards an English-Norwegian parallel corpus. In: Fries, U. (Ed.) Creating and using English language corpora. Rodopi: Rodopi Editions.

Jodai, H. (2012). Error Analysis in a new context: a comparative study of errors in General Linguistics and CALL. The Iranian EFL Journal, 332-345.

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. Foreign languages annals 51(1), 205-218.

Kessler, G. (2021). Current realities and future challenges for CALL teacher preparation. CALICO Journal 38 (3), 1-20.

Kumar, A. (2021). A quick guide to Error Analysis for Machine Learning Classification Models. Analytics Vidhya, 1 (1). Link: https://www.analyticsvidhya.com/blog/2021/08/a-quick-guide-to-error-analysis-for-machine-learning-classification-models/

Lemos, S. (2019). Self-adaptative Artificial Intelligence. IEEE/ACM International Symposium on Software Engineering for Adaptive and Self-Managing System (SEAMS).

López Urdaneta, J. L. (2011). Spanish-English Writing Structure Interferences in Second Language Learners. Gist Education and Learning Research Journal (5), 158-179.

Magid, S. et al. (2022). Texture-based Error Analysis for Image super-Resolution. Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2118-2127.

McLaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Routledge.

Markauskaite, L. et al. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI? Computers and Education: Artificial Intelligence (3), 1-16.

McLaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Routledge.

Murad, A. I. & Mahmood, A. H, (2018). Approaching the language of the Second Language Learner: Interlanguage and the Models Before. English Language Teaching (11), 95-108.

Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign language. Internationational Review of Applied Linguistics (IRAL), 9 (2), 115-123.

Popovic, M. & Ney, H. (2022). Towards automatic Error Analysis of machine translation output. Computational Linguistics 37 (4), 657-688.

Rao, C. S. (2018). The use of English Language Research. Journal for research and professionals of English Language Learning, 8 (2), 1-8.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford, W. E. & Selinker, L. (2022). Rediscovering interlanguage. London: Longman.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10, 209-231.

Selinker, L. & Gass, S. M. (2008). Second Language Acquisition: an introductory course. New York: Routledge.

Shin, M. (2018). How to use artificial intelligence in the English language learning classroom. Indian Journal of Public Health Research and Development, (9), 557-568.

Shin, M., Kim, J, & Kim, M. (2021). Human Learning from Artificial Intelligence: Evidence from Human Go Players decisions after AlphaGo. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 43, 1795-1801.

Silva, C. (2018). Artificial Intelligence can predict human's learning and attention. Psychol Behav Sci Int, 9 (3), 1-13 & 62-68.

Stefan, A.D.P y Sharon, K. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12 (22), 62-68.

Torben, S. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. Anglistik: International Journal of English Studies, 33 (1), 165-184.

Viberg, O. (2022). Introduction to 'Machine Learning and Human Learning'. In: M. E. Auer et al. (Eds.), Learning with technologies and Technologies in Learning. (pp.7-23). New York: Springer.

Wobst, J. y Lueg, R. (2022). Avoiding algorithm errors in computer-aided text analysis: selecting text analysis software. Proceedings of the Academy of Management, 1556-1560.

Yunus, M.M. y Rajendran, T. (2021). A systematic literature review on the use of Mobile Assisted Language Learning (MALL) for enhancing speaking skills among ESL and EFL learners. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development (10) 586-609.

Zhang, D. (2020). The progress that natural language processing has made towards human-level Ai. Journal of Artificial Intelligence Practice, 3, 38-47.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA FRASEODIDÁCTICA EN EL AULA DE RUSO COMO LENGUA EXTRANJERA

TAMARA GOROZHANKINA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El frecuente uso de las unidades fraseológicas (UF) por un hablante nativo de una lengua se debe al mayor efecto perlocutivo de estas locuciones encarnadas en las estructuras lingüísticas bastante compactas, conseguidas gracias a la economía del lenguaje (Timofeeva, 2013: 322-323). El conocimiento de los mecanismos internos, holísticos y propios de un idioma determinarán en gran medida el éxito comunicativo de los interlocutores.

La competencia comunicativa en una lengua comprende la capacidad de una persona de expresar sus pensamientos e intenciones comunicativas en un idioma de forma correcta mediante un amplio abanico de los recursos lingüísticos, entre los cuales están las locuciones fijas y las UF. La falta de conocimiento de estas unidades léxicas y gramaticales delimita la comprensión, la expresividad, el grado emotivo y la fluidez de comunicación en una serie de situaciones comunicativas (Vereshhagin & Kostomarov, 1990; Solano Rodríguez, 2007: 13).

El aprendizaje de las UF contribuye el conocimiento de la idiosincrasia del pueblo de la lengua que se estudia, de las tradiciones nacionales, la cultura y también proporciona una otra visión del mundo, muchas veces desconocida y ajena a los aprendices. Tal y como indican los previos estudios experimentales (Stoyanova, 2005; Chernova, 2004, etc.), el hecho de estar familiarizado con las peculiaridades nacionales y culturales de la fraseología aumenta significativamente el nivel de manejo de las

competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado, lo que, a su vez, contribuye a un mayor dominio del idioma. En este sentido, reconocemos la importancia de la formación y desarrollo de la competencia fraseológica en la enseñanza de una lengua extranjera (LE) debido al papel que desempeña en la adquisición de una mayor competencia lingüística general. La competencia fraseológica, por ende, puede considerarse una parte importante de la competencia comunicativa de un hablante (nativo o un aprendiz de una LE) (Alessandro, 2011: 215). Nos adherimos a la opinión de Telija (1993) que entiende bajo una UF un nombre genérico de las locuciones no libres de palabras que no se producen en el momento del habla sino se reproducen con una connotación y el contenido semántico ya prefabricados y con cierta estructura léxica y gramatical.

Uno de los consabidos escollos en la enseñanza de la fraseología en clases de LE es la dificultad de reconocer los límites del ámbito fraseológico, de ahí surge la falta de un aprendizaje sistemático, paulatino, lógico (Saracho Arnáiz, 2016: 921). En cuanto a los requisitos para los candidatos al CRLE (el único documento oficial que confirma el nivel del ruso como lengua extranjera conforme el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (*MCER*) tanto en Rusia como en sus afueras), el dominio de las UF está incluido como un requisito imprescindible en los dos documentos del RLE (*el Estándar Estatal de RLE* y *el Manual de léxico mínimo para los candidatos de CRLE*) solamente para los niveles avanzados (B2 y C1).

En este aspecto, parece justo afirmar la necesidad de incluir los contenidos fraseológicos en clases del alumnado de niveles más bajos para conseguir una consecuente asimilación de las UF y un mayor dominio de estas locuciones en situaciones comunicativas propias de cada uno de los niveles del idioma.

2. OBJETIVOS

Entre los rasgos característicos de las UF se suele destacar los siguientes: la reproductividad, la estabilidad, el grado figurativo, la combinación de lexemas y semas, las relaciones internas, el alto grado de fijación

de la estructura interna, la integridad semántica, la indivisibilidad léxica, la opacidad semántica, etc. (Vinogradov, 1972). Estas características únicas de las UF hacen que su enseñanza y aprendizaje en el aula de LE necesiten otro enfoque, lo que ha dado lugar a la aparición de la fraseodidáctica (Timofeeva, 2013, González Rey, 2012, entre otras) y propuestas metodológicas como los modelos macrocomponenciales y representaciones gráficas, mapas conceptuales, etc.

A la hora de organizar el trabajo con las UF en clase de LE, el profesor ha de tomar una decisión en torno a una serie de cuestiones: la frecuencia de uso de una UF, el valor comunicativo, el registro y el estilo, el valor cultural, la complejidad de la semantización de la UF y sus elementos, entre otros factores.

Dentro del presente estudio nos hemos centrado en los fraseologismos de origen histórico y costumbrista ya que semantización requiere una nota histórica o un comentario culturológico. Las UF de este tipo no tendrán equivalentes en la lengua española, lo que dificulta su asimilación. El objetivo de este trabajo radica en el desarrollo de una propuesta didáctica para facilitar la asimilación y el uso activo de las UF en las habilidades productivas en RLE.

Para llevar a cabo esta propuesta práctica, reconocemos la necesidad de disponer de una metodología eficiente que se adapte a las necesidades del alumnado, al nivel de dominio de RLE, a los rasgos característicos de las locuciones fijas para, lo que veremos a continuación.

3. METODOLOGÍA

Las propias características de las UF de tipo histórico y costumbrista acarrean una serie de dificultades en el aula de LE, como son las siguientes: la identificación de las mismas unidades, la definición del significado figurativo del fraseologismo, la necesidad de los comentarios culturológicos y etimológimos para la semantización de una UF debido a su autenticidad nacional, la matización emocional, estilístico y el registro. A las representaciones gráficas y la visualización de los conceptos a la hora de trabajar con las UF en clase de la LE se les atribuye un gran

valor (Timofeeva, 2013, González Rey, 2012). En este sentido, nos adherimos al punto de vista de una de las autoras (Timofeeva, 2013: 331):

> […] los ejercicios con los dibujos que reproducen la variedad de informaciones que configuran el significado fraseológico se muestran muy útiles, tanto para estimular la atención metalingüística como por su valor mnemotécnico.

En otras palabras, el enfoque multimodal que recurre a distintos lenguajes (aparte del puramente verbal) parece tener un efecto positivo en la motivación del alumnado y la memorización de una UF ya que se realiza la activación de diferentes sentidos a la vez. Otra observación a tener en cuenta es el rol activo del alumnado en el proceso de la visualización de los conceptos. El papel del profesor se ciñe a un simple hecho de guiar al alumnado para que la visualización de diferentes aspectos lingüísticos y extralingüísticos de una UF sea completa, atractiva y útil desde la perspectiva de la didáctica de la LE.

Partiendo de la premisa de una consecuente complejidad de las tareas, hemos tenido en cuenta la secuenciación de las actividades enfocadas en el desarrollo de la competencia fraseológica propuesta por Prado Aragonés (2004):

- Fase de reconocimiento;
- Fase de fijación;
- Fase de exploración;
- Fase de explotación;
- Fase de refuerzo.

Partiendo de estos hallazgos esbozados brevemente y de cara al objetivo mencionado en las páginas anteriores, se ha optado por una metodología didáctica mixta que comprende los siguientes pasos:

- selección de las UF;
- aplicación del método de clase invertida;
- semantización de la UF en clase con la visualización;
- identificación de connotación, búsqueda de sinónimos en ruso y posibles equivalentes en español;
- tareas enfocadas en el desarrollo de habilidades receptivas y productivas.

Dado el carácter de las UF seleccionadas, la presente propuesta didáctica está enfocada al alumnado de un superior nivel de dominio de RLE (B2-C1).

A modo de ilustración, recurriremos a un ejemplo. La primera etapa comprende un pormenorizado trabajo con los diccionarios fraseológicos del RLE (Telija, 2006; Fyodorov, 2008, entre otros). También debe tenerse en cuenta la lista de las UF que está recogida en el manual de referencia para el alumnado del dicho nivel (en nuestro caso, para los candidatos de *TRKI-II (CRLE, B2)* y *TRKI-III (CRLE, C1)*). La elaboración de la lista de las UF de tipo histórico y costumbrista debe comprender la frecuencia de uso de las locuciones, su carácter universal o, al contrario, temático, el registro, el grado de expresividad, las relaciones internas de algunas UF (sinónimos, antónimos, partes del habla, etc.), así como la periodicidad de implementación de estas tareas en clase a lo largo del curso académico para poder ser una parte integrante del currículo.

Las UF seleccionadas se agrupan por grupos temáticos (por ejemplo, el trabajo, las relaciones interpersonales, etc.) y se establece el orden y la frecuencia con la que se van a incorporar en el currículo para proporcionar su eficiente enseñanza y aprendizaje dentro del periodo de tiempo establecido.

Como la presente propuesta se ha diseñado para la aplicación en clase de RLE en el primer cuatrimestre del curso académico 2022/2023 (60 horas) en el Centro Ruso de la Universidad de Granada, se ha delimitado una lista del máximo de 50 locuciones fraseológicas. De este modo, se trata de 5 bloques compuestos de 10 unidades. Cada bloque de 10 UF se ha dado en clase una vez cada dos semanas, lo que ha permitido establecer un constante conocimiento, una paulatina y gradual asimilación de las UF seleccionadas a lo largo del primer cuatrimestre del año académico.

En la segunda etapa se ha optado por la aplicación del método de la clase invertida para que el alumnado busque la etimología de las UF asignadas por su cuenta, prepare el comentario cultural y la visualización de algunos conceptos de mayor relevancia. La visualización de la información facilita la comprensión de planteamientos complejos y, dentro de esta propuesta didáctica, ayuda a esquematizar, organizar y resumir el contenido semántico a veces complicado debido al desconocimiento de

algunas realidades ajenas al alumnado no nativo de la lengua que se estudia (Aguilar Tamayo, 2006; Pontalti, 2018). La decisión de implementar el método de la clase invertida se basa en el deseo de convertir al alumnado en el agente activo de la clase, ya que la búsqueda de la definición de una UF, su etimología y la organización de la visualización de la información, sin lugar a dudas, elevan considerablemente la motivación del alumnado en clase.

El tercer paso incluye la presentación de la UF asignada (con la mención del origen etimológico) por parte del alumnado en clase, con una imprescindible visualización de algunos elementos léxicos que forman parte de esta locución. Cada una de la presentación va acompañada del comentario etimológico, culturológico del alumnado y una imagen que posee un importante valor añadido para fomentar una mejor memorización de cada una de las locuciones. Por ejemplo, la UF *спустя рукава* ("con manga suelta" (traducción literal)) irá acompañada con una imagen (Figura 1).

FIGURA 1. *Trajes nacionales de la nobleza rusa del siglo XIX.*



Fuente: Greger, F. (1851). XIX. Rusia. Ilustrador: Solntcev, F.G.

El origen de la UF *работать спустя рукава* está estrechamente relacionado con un tipo de vestido nacional de verano (*сарафан*). Al principio, no se lo ponían las mujeres, sino los hombres de alta clase social. Así, el término *vestido de verano* aparece en Rusia alrededor de los siglos 13-14. El origen del nombre de este vertido hasta hoy en día se desconoce. Pero incluso hasta ese momento en Rusia, preferían usar una túnica de forma trapezoidal con mangas muy largas. Como es de presuponer, solo las personas de alto rango podían permitirse una ropa tan incómoda y costosa. Se trataba de un vestido de tejido grueso, hecho de brocado, terciopelo o seda y se ponía por encima del camisón. Un poco más tarde, el traje se hizo más popular entre otras clases sociales: boyardos y eclesiásticos, que también comenzaron a vestirse con ropa larga y mangas colgantes. Ya más tarde, el vestido de verano llamado *sarafan* se convierte en la ropa nacional de las mujeres rusas. De ahí, proviene la UF *работать спустя рукава* ("trabajar con las mangas sueltas") que indica a la imposibilidad de trabajar vestido con ese tipo de ropa porque las mangas tan largas impiden la realización de alguna actividad o labor de manera eficiente. Sin embargo, aquellos que llevaban tal atuendo no debían realizar trabajo físico debido a su alto rango social. La gente más humilde no se cosía ropa tan incómoda y costosa por razones obvias.

La connotación de esta UF es negativa porque, como está recogido en el Diccionario de fraseología rusa (2006), dentro del contexto de una actitud moral el hombre está obligado a trabajar: "Con el sudor de tu rostro comerás el pan hasta que vuelvas a la tierra, porque de ella fuiste tomado; pues polvo eres, y al polvo volverás" (Génesis 3: 19). En este aspecto, toda la imagen de una persona que trabaja *con las mangas no remangadas* entra en conflicto con los estándares que promulgan el trabajo como una actividad física que requiere mucho esfuerzo, perseverancia y sacrificio.

En la cuarta etapa es importante el uso de mayor semantización posible que incluye la definición de la UF, la connotación (positiva o negativa), la búsqueda de los sinónimos en ruso, el contexto de uso y la situación comunicativa y algunas posibles aceptaciones en español. Si la definición la proporciona cada uno de los responsables de las UF, pues, el

resto de las tareas se llevan a cabo con el resto del alumnado en clase, lo que posibilita un mayor desarrollo de la intuición lingüística (Tabla 1).

TABLA 1. *Pasos de la semantización de la UF «спустя рукава».*

Pasos	Unidad fraseológica спустя рукава
Definición	(Trabajar) mal (por pereza), de mala gana, sin ganas
Connotación	Negativa
Sinónimos	Кое-как, плохо, без старания, без желания, ленясь, как придется, через пень-колоду, небрежно, недобросовестно
Contexto y situación	Другие люди к работе относятся спустя рукава, лишь бы день до вечера, а Федоша… для него, понимаете, семья на втором месте, а на первом работа. (В. Войнович. Претендент на престол: новые приключения солдата Ивана Чонкина). Учился я и тут хорошо. Что мне оставалось? – затем я сюда и приехал <…>, а относиться спустя рукава к тому, что на меня возлагалось, я тогда еще не умел. (В. Распутин. Уроки французского).
Aceptaciones en español	No dar ni un palo al agua, no dar ni clavo

Fuente: elaboración propia

El último bloque de tareas se desarrolla como tareas de desarrollo de habilidades receptivas (la identificación de las UF y su semantización) y productivas (la producción oral y escrita).

La asimilación de las UF se efectúa mediante la identificación de una locución en el contexto y su correcta interpretación, como en este fragmento de un texto literario:

> Пани Ониклея сказала это больше для порядку. Элька училась ***спустя рукава*** и постоянно витала в облаках, и пани Ониклея на самом деле давно махнула на нее рукой. Мама и так хотела на следующий год забрать Эльку из школы. Читать, писать и считать умеет, а что еще надо? (Galina, 2013)

Una vez identificada la UF, se ofrece reestructurar la frase sustituyendo la UF por un sinónimo en la LE. Esta tarea fomenta la riqueza léxica del alumnado en el RLE y la asimilación de cada nuevo fraseologismo.

Otra tarea efocada en el desarrollo de las habilidades receptivas es la escucha. Para ello, se puede recurrir a los recursos del Corpus Nacional Ruso (www.ruscorpora.ru) que dispone de un amplio subcorpus de textos orales. La tarea consiste en rellenar los huecos insertando la UF correcta y explicando el significado que se te atribuye en cada situación comunicativa. En este caso, para la práctica de la escucha de la UF *спустя рукава* se da el siguiente ejemplo (véase el enlace del audio en las fuentes bibliográficas):

> [Александр Борисович Зезин, муж, ученый] Не жалели времени и сил/ но правда/ были довольно строгими людьми/ так что там на шармачка было не просто… И мы все понимали/ что/ в принципе/ если как-то _____ всё это делать/ то можно легко попрощаться с университетом/ и чаще всего этого не делали мои коллеги/ безусловно (Zezin, Bogatova, 2012).

Las tareas que ayudan a realizar una transición del desarrollo de las habilidades receptivas a las productivas pueden incluir el uso de las técnicas interactivas (como, por ejemplo, la gamificación, el juego de rol). Reconocemos la necesidad de un gradual avance de lo más sencillo a lo más complicado, por lo tanto, las actividades están organizadas de tal manera que el manejo de las UF vistas en clase se realiza, primero, en el diseño de unos diálogos breves con el obligatorio uso de las UF, la descripción de las mismas (el trabajo en equipo), pasando a la producción oral y escrita de volumen más extenso.

Para el alumnado de los niveles superiores de dominio del RLE se ofrece un tema para un ensayo en el que debe incluir, como mínimo, cinco de las diez UF estudiadas en clase. El uso independiente de las UF en una actividad de producción escrita u oral por el alumnado sirve para detectar el mal uso o incongruencias, indagar en el comportamiento discursivo de una UF, experimentar y reconocer los límites de una UF, determinar su lugar en un contexto en concreto.

El último eslabón en la asimilación de una UF ha recibido el nombre de la *desautomatización fraseológica* (Timofeeva, 2013: 332), que consiste en una consciente alteración de la estructura de una UF, su aspecto formal, semántico o discursivo con el fin de alcanzar un determinado efecto perlocutivo, lo que se explora con mayor frecuencia en géneros

humorísticos. Esta libertad y creatividad lingüística van más allá de la competencia fraseológica, ya que las nuevas estructuras conseguidas han dejado de ser fraseologismos, no obstante, se puede indagar en su valor discursivo mediante la reestructuración de la UF original. Dentro de las clases de RLE se puede experimentar con este último eslabón mediante el método de teatralización. La teatralización y la dramatización, al tener un componente visual muy presente y arraigado, permite jugar con la visualización de una UF haciendo referencia a los artilugios que figuran en la misma UF, explorar los límites de cada una de las UF y crear nuevas aceptaciones modificando la estructura formal de la UF, haciendo alusiones a una UF, etc.

4. RESULTADOS

Hemos de reconocer que la puesta en práctica de las actividades desarrolladas dentro del presente estudio ha supuesto una serie de dificultades en casi todas las fases de trabajo con las UF: la selección de las UF, la contextualización de las UF, la búsqueda de los sinónimos y sus posibles equivalentes en la lengua nativa. Cada una de estas fases ha requerido una mayor implementación del profesor en el diseño de las actividades para que sean interactivas, tengan un valor didáctico, posibiliten el rol activo del alumnado en cada una de las fases de conocimiento de las UF.

Debido a un reducido número de los alumnos, nos ha parecido justa la decisión optar por la evaluación cualitativa de los resultados de este trabajo. La consulta individual de los diccionarios fraseológicos, la búsqueda independiente de los artilugios y la visualización de los conceptos clave de cada una de las UF han sido valorados positivamente por parte del alumnado.

Hemos de reconocer que en las fases de enseñanza que implican la transición de las habilidades receptivas a las productivas hemos tenido unas complicaciones, debido a una inconsciente tendencia del alumnado a *adaptar* la estructura formal de los fraseologismos a una estructura *más natural y propia* del lenguaje.

Reconocemos los límites de la interpretación de los resultados, hecho que intentaremos solventar en los futuros estudios cuantitativos.

5. DISCUSIÓN

El hecho de tener en cuenta las previas consideraciones metodológicas ha tenido un efecto positivo en el diseño y la elaboración de las tareas y las actividades para el trabajo individual o en grupo. Cabe señalar que la estructuración de las tareas en 5 fases (Prado Aragonés, 2004) ha fomentado el diseño de las actividades siguiendo la lógica de lo más sencillo a lo más complicado (de la fase de reconocimiento a la fase de refuerzo). La exploración de diferentes contextos y situaciones comunicativas en los textos literarios, científicos, jurídicos, etc. han servido de punto de partida para fomentar en los discípulos la reflexión metalingüísica acerca de los valores discursivos que implica el uso de los fraseologismos en la LE. En este sentido, nos adherimos a la opinión de Timofeeva (2013: 333) que insiste en que:

> […] una presentación articulada y sistematizada de las informaciones de diversa índole que configuran el significado fraseológico en dos niveles de su actuación —el semántico y el pragmático— ofrece al estudiante una idea muy clara de la naturaleza y el funcionamiento comunicativo de las UF, así como le proporciona parámetros del tratamiento interlingüístico de este tipo de unidades.

El uso del método de la clase invertida, en la que el alumnado tiene que realizar una consulta individual e independiente sobre la estructura, la etimología y la semantización de cada una de las palabras que forman parte de una UF, ha tenido un efecto positivo en la motivación del alumnado, su mayor involucración y activo trabajo en clase. La implementación de la visualización de varios conceptos de las UF en casa (como parte de la clase invertida) ha potenciado la creatividad del alumnado.

Las fases de semantización y búsqueda de sinónimos en la LE y unas posibles aceptaciones en la lengua materna del alumnado han servido, por una lado, para ampliar el vocabulario de los aprendices en la LE y, por otro lado, establecer los vínculos entre las culturas de origen y la cultura de la lengua que se estudia.

6. CONCLUSIONES

La fraseología forma parte esencial de una lengua y, desde la perspectiva de la naturaleza holística de todo el acto comunicativo, las UF permiten expresar más con menos (Timofeeva, 2013: 333). Es por ello el dominio de la competencia fraseológica desempeña un papel importante y fomenta la formación y el desarrollo de la competencia lingüística general del alumnado en la LE, ofreciendo unos nuevos recursos más expresivos y más económicos y estimulando en el aprendiz una reflexión metalingüística sobre el valor discursivo que comprende la implementación de las UF.

Debido a los rasgos únicos y propios de las UF, la fraseodidáctica ofrece una serie de consideraciones metodológicas a tener en cuenta. La enseñanza de la fraseología se sustenta en diferentes pilares para que la asimilación de cada una de las UF presente un movimiento lógico y gradual de lo sencillo a lo complicado, de la fase de reconocimiento a la fase de refuerzo (Prado Aragonés, 2004) o, incluso, la *desautomatización fraseológica* (Timofeeva, 2013), de las habilidades receptivas a las productivas.

La aplicación de la visualización de los conceptos junto con el rol activo de los alumnos ha demostrado un efecto positivo en la motivación del alumnado y la mejora de la memorización de las UF. En esta etapa del estudio se puede llegar a algunas previas conclusiones:

- La enseñanza de las UF fomenta el desarrollo del bagaje lingüístico y culturológico del alumnado;
- El uso del método de clase invertida en la primera etapa de trabajo contribuye a un aprendizaje activo del alumnado y su mayor motivación en clase;
- La implementación de la visualización de los conceptos contribuye al desarrollo de la creatividad del alumnado, fomenta la motivación y su rol activo en clase, afecta positivamente una mejor asimilación y memorización de la estructura formal y del contenido semántico de las UF;
- Las consultas independientes de los diccionarios por parte del alumnado ayudan a adentrarse en la historia de la lengua, la

cultura del pueblo ruso, sus tradiciones y costumbres, descubrir los artilugios que se han quedado reflejados en la estructura formal de algunas UF.

Hemos de reconocer que la adquisición de la competencia fraseológica requiere una constante práctica de las UF estudiadas en clase del RLE, lo que requiere una profunda revisión del currículo. Otra importante observación implica el rol del profesor en clase del RLE que guía al alumnado, organizando el trabajo con las UF de tal manera que se activen las cuatro habilidades lingüísticas.

Reconociendo las limitaciones del presente estudio, el siguiente paso será explorar la eficiencia de las actividades y tareas diseñadas con un mayor número de los alumnos para poder detectar los puntos débiles y pulir las actividades para poder contribuir a la adquisición de la competencia fraseológica de manera más eficiente.

8. REFERENCIAS

Aguilar Tamayo, M. F. (2006). El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. Plasticidad y Restauración Neurológica, 5, 1, 62-72.

Alessandro, A. (2011). Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10803/83822.

Corpus Nacional Ruso. http://www.ruscorpora.ru/

Chernova, N. V. (2004). Russkaja frazeologija v praktike prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo filologam (La fraseología rusa en práctica de enseñanza de Ruso como Lengua Extranjera a los filólogos). Tesis doctoral. Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos. Moscú.

Fraseologicheskii slovar russkogo literaturnogo jazyka (Diccionario fraseológico de la lengua de la literatura rusa) (2008). Ed.: Fyodorov, A. I. http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm

Fraseologicheskii slovar russkogo jazyka (Diccionario fraseológico de la lengua rusa) (2006). Ed.: Telija E.N. http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/index.htm

Galina, M. (2013). Kurinyi Bog (Dios de gallinas). M.: AST.

Génesis (1960). Reina Valera. https://www.biblia.es/

González Rey, M. I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. Paremia, 21, 67-84

MCER (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Edelsa.

Pontalti, B. (2018). Taller de mapas conceptuales y mentales. Para aprender a pensar y organizar las ideas. Madrid: Nacea, S.A. de Ediciones.

Prado Aragonés, J. (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.

Saracho Arnáiz, M. (2016). Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE. In: La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE / coord. por Olga Cruz Moya; María Ángeles Lamolda González (comp.). (pp. 921-931).

Solano Rodríguez, M. A. (2007). El papel de la conciencia fraseológica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En: M.ª Isabel González Rey (ed.), Les expressions figées en didactique des langues étrangères (pp. 201-221). Cortil-Wodon: E.M.E.

Stoyanova, T. Y. (2005). Uchet nacional'no-kul'turnyh osobennostej russkoj frazeologii v bolgarskoj auditorii na prodvinutom jetape obuchenija (Estudio de las particularidades culturales y nacionales de la fraseología rusa en el aula búlgara en el nivel superior de aprendizaje). Tesis doctoral. Insttituto Estatal de la Lengua Rusa de A.S. Pushkin. Moscú.

Telija, V.N. (1993). Kul'turno-nacional'nye konnotacii frazeologizmov (Connotaciones culturales y nacionales de los fraseologismos). Moscú: Nauka.

Timofeeva Timofeev, L. (2013). Fraseodidáctica: a fraseoloxía para a didáctica. Cadernos de fraseoloxía galega, 15, 393-410

Timofeeva Timofeev, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: misión imposible? Onomázein, (28), 320–336. https://doi.org/10.7764/onomazein.28.17

Vereshhagin, E.M., Kostomarov, A.G. (1990). Yazyk i kultura (La lengua y la cultura). Moscú.

Vinogradov, V.V. (1972). Russskii jazyk (Lengua rusa). Moscú: Vysshaja shkola.

Zezin, A.B., Bogatova, T.V. (2012). Beseda T.V. Bogatovoi s A.B. Zezinym (La conversación de T.V. Bogatova con A. B. Zezin). bit.ly/3k64I28

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICADA A LA MEJORA DE PROYECTOS DE TELECOLABORACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

RAFAEL CUEVAS MONTERO
Universidad de Córdoba

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
Universidad de Córdoba

MANUELA ÁLVAREZ JURADO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos de telecolaboración se han erigido en los últimos años como una actividad clave en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) para los aprendices de lenguas extranjeras en contextos de educación formal (O'Dowd, 2021). De hecho, en la última década, este tipo de iniciativa didáctica ha aumentado considerablemente en todos los ámbitos educativos. Por ejemplo, la plataforma *eTwinning* es un programa desarrollado por la Comisión Europea que permite conectar a profesorado y alumnado procedentes de distintos países asociados (no solo limitados al contexto europeo) para organizar intercambios en línea entre los estudiantes y, así, fomentar la comunicación intercultural en el aula (Gómez, 2021), incluyendo también la formación docente universitaria del profesorado (Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2022). En concreto, para el ámbito de la Educación Superior, podemos destacar la importancia de UniCollaboration, un proyecto respaldado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea que se encarga de apoyar a los docentes en la organización de proyectos de telecolaboración, ofreciendo material, ejemplos de experiencias realizadas, así como investigaciones acerca de su aplicación didáctica (O'Dowd, 2018).

En la actualidad, existen distintos tipos de diseños de telecolaboración que varían en función de los objetivos didácticos y del contexto educativo. Algunos ejemplos son el modelo Cultura (Furstenberg et al., 2001), que se centra en el componente intercultural, o el modelo Teletándem, una modalidad de "tándem virtual que utiliza los recursos de escritura, lectura, audio y vídeo en línea" (Vassallo y Telles, 2006, p. 189). Los proyectos e-tándem se basan en la actividad tradicional de intercambios de lenguas o tándem en la que dos o más personas con diferentes lenguas maternas y culturas de origen entablan una conversación, con el fin de aprender su lengua meta a través de la interacción oral o escrita con su homólogo (Flores, 2022). El e-tándem, sin embargo, permite superar las barreras espaciotemporales, en tanto que facilita estas situaciones comunicativas gracias al uso de internet, por ejemplo, mediante correo electrónico (comunicación asíncrona), o utilizando chats o herramientas de videoconferencia (comunicación síncrona).

Siguiendo a O'Rourke (2007), el aprendizaje de lenguas basado en e-tándem se basa en dos principios fundamentales: (i) autonomía del aprendizaje, pues los estudiantes disponen de completa libertad para elegir cómo se llevará a cabo su aprendizaje (objetivos, corrección de errores, tiempo, ámbitos, etc.) y (ii) reciprocidad, puesto que a lo largo de una sesión de e-tándem, los participantes intercambian sus roles, según la lengua por la que se comunican; de este modo, los participantes son "tutores" de su lengua principal y "discentes" de su lengua meta.

Así, son numerosos los estudios que han demostrado que la integración de los proyectos e-tándem en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras tiene multitud de beneficios para los aprendientes, entre los que se pueden señalar: un aumento de su motivación (Negueruela-Azarola, 2011) y de su autonomía (Vurdien y Puranen, 2018), el incremento de las competencias lingüísticas y el desarrollo de la CCI (Lewis y O'Dowd, 2016).

En lo que respecta específicamente al diseño de proyectos de telecolaboración, la literatura científica se enfoca en las percepciones docentes (Kurek y Müller-Hartmann, 2017). En este sentido, son limitados los estudios que abordan las percepciones de los discentes en cuanto al diseño de proyectos de telecolaboración. Entre ellos, uno de los

principales trabajos de esta línea fue el de Al-Hariri (2016) donde trataba la perspectiva de los discentes en el diseño de tareas, así como el rol de los docentes en un proyecto de telecolaboración e-tándem. Sus resultados mostraron una preferencia del alumnado por las actividades abiertas y que traten temas de su interés. Asimismo, este estudio recalca cómo la retroalimentación de los estudiantes puede ser relevante en la creación o reelaboración de tareas didácticas.

En este trabajo se presenta el diseño de un proyecto de telecolaboración e-tándem realizado en el segundo cuatrimestre del curso 2020/2021 entre la Universidad de Córdoba (UCO) (España) y la Université Toulouse-Jean Jaurès (UTJ2) (Francia). Esta investigación analiza las percepciones de los estudiantes, recopiladas a través de un cuestionario post-proyecto, con el fin de crear una propuesta didáctica mejorada atendiendo a su valoración y retroalimentación, atendiendo a sus necesidades e intereses y, al mismo tiempo, solucionar las limitaciones y deficiencias del proyecto anterior (Krumm, 2011).

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales del presente estudio son los siguientes:

- Analizar las percepciones del alumnado acerca del desarrollo de su competencia comunicativa intercultural (CCI) y el diseño de proyectos de telecolaboración e-tándem.
- Proponer un diseño de telecolaboración e-tándem mejorado que considere la retroalimentación de los estudiantes con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en futuros proyectos de telecolaboración.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio de corte cualitativo es la de investigación-acción, que consiste en la autorreflexión por parte del docente sobre una práctica educativa, con el fin de mejorar su labor docente o explorar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (Burns, 2005). Las fases de este método son: (i) identificar una problemática,

(ii) analizar su causa a través de la información que puedan aportar los docentes o discentes y, posteriormente, (iiia) actuar en base a la información que se ha recopilado para modificar o, incluso, (iiib) mejorar la situación de aprendizaje en cuestión (Burns, 2010). Este método se basa en el análisis e interpretación de datos cualitativos de estudios de casos a través de medios cíclicos observacionales o no observacionales (Burns, 2005).

Se distribuyó un cuestionario al final del proyecto como instrumento de investigación, cuyos ítems estaban orientados a conocer la experiencia personal de los participantes y detectar las limitaciones del diseño del proyecto a través de sus percepciones como discentes.

3.1. Perfil de los participantes

Un total de 63 estudiantes formaron parte de este proyecto de telecolaboración; concretamente, 33 participantes estudiaban en la UCO y 30 en la UTJ2. No obstante, antes de detallar el perfil de los participantes, resulta necesario mostrar un esquema comparativo de los sistemas de Educación Superior francés y español, a fin de poder contextualizar el proyecto e-tándem.

TABLA 1. *Esquema comparativo de los sistemas universitarios francés y español*

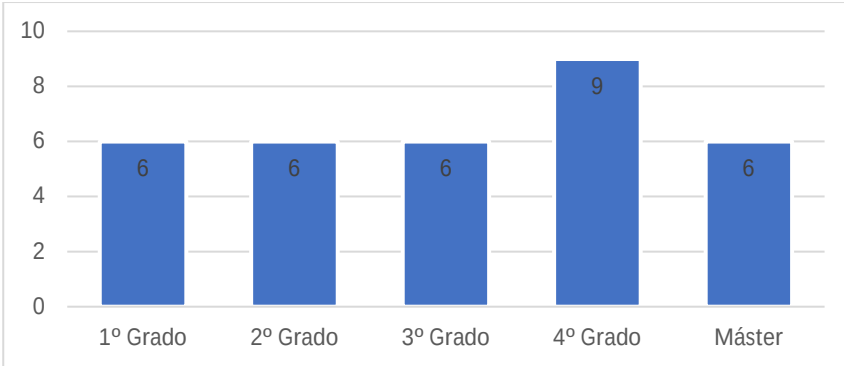
Sistema francés	Sistema español
1ère année de licence (L1)	1.º Grado
2ème année de licence (L2)	2.º Grado
3ème année de licence (L3)	3.º Grado
1ère année de master (M1)	4.º Grado
2ème année de master (M2)	Máster

Fuente: Ambassade de France en Espagne (2021)

En lo que respecta a los participantes de la UCO, proceden de distintos cursos de grado y máster (ver Gráfico 1). El género mayoritario entre los participantes españoles es el femenino (n = 28; 84,85 %). Asimismo, hay que destacar la diversidad de los grados y dobles grados que cursan los participantes españoles, a saber: Grado en Traducción e Interpretación, Doble Grado en Traducción e Interpretación y Turismo, Doble

Grado en Traducción e Interpretación y Filología Hispánica, Doble Grado en Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses, Doble Grado en Traducción e Interpretación y Educación Primaria, Grado en Filología Hispánica, Grado en Estudios Ingleses, Doble Grado en Historia e Historia del Arte, y Máster en Traducción Especializada.

GRÁFICO 1. *Distribución de los participantes españoles por curso*



Fuente: Elaboración propia

Únicamente tres estudiantes españoles (9 %) cursan Grados que no implican Traducción e Interpretación: Grado en Filología Hispánica, Grado en Estudios Ingleses y Doble Grado en Historia e Historia del Arte. Esta diversidad se debe a los requisitos mínimos para participar en el intercambio: estudiar asignaturas relacionadas con la lengua francesa o, en su defecto, contar con un título oficial de nivel B1 como mínimo en lengua francesa.

En cuanto al perfil de los participantes francófonos, todos los alumnos proceden de los dos primeros cursos de la *Licence* en Lenguas Extranjeras Aplicadas (ver Gráfico 2). Como ha sido también el caso de los estudiantes españoles, la amplia mayoría de los participantes francófonos son mujeres (n = 26; 86,67 %). Es importante recalcar que todos estudian dos idiomas: inglés y español.

GRÁFICO 2. *Distribución de los participantes franceses por curso*



Fuente: Elaboración propia

3.2. Herramientas de tecnología educativa utilizadas

En lo que respecta a la tecnología educativa, hemos empleado herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, así como instrumentos de creación de recursos educativos y gestores de contenidos de aprendizaje. A continuación, se describen las herramientas utilizadas a lo largo del proyecto:

- Herramientas de comunicación en línea: se ha empleado Zoom para la organización de las sesiones grupales por videoconferencia. Esta herramienta destaca por su interfaz intuitiva y la gestión de grupos de hasta 200 personas. Para empezar a conocer a sus compañeros, los estudiantes han utilizado su correo electrónico universitario y, más adelante, aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp o redes sociales como Facebook o Instagram.
- Herramientas de presentación online: se han empleado tres aplicaciones para la creación del material y las presentaciones por videoconferencia: Canva, Genial.ly y PowerPoint.

– Sistema de gestión de contenidos de aprendizaje (*Learning Content Management System* o LCMS): se ha utilizado una única aplicación, Google Classroom. En esta plataforma se han facilitado los materiales que los estudiantes necesitan para sus reuniones: instrucciones del desarrollo del proyecto, fichas de conversación y fichas de autoevaluación. Además, se han creado los buzones de entrega para las ocho fichas de autoevaluación que debían enviar tras realizar las ocho sesiones correspondientes.

3.3. Actividades y material

En este apartado se presentan las dos actividades que vertebran este proyecto de telecolaboración.

3.3.1. Sesiones de conversación

Durante las sesiones de conversación, de una hora de duración, los alumnos se comunican 30 minutos en su lengua materna y otros 30 en su lengua meta. Gracias a esta metodología de aprendizaje colaborativo, los alumnos tienen dos roles durante la actividad: la de discente de su lengua meta y la de docente de su lengua materna (O'Rourke, 2007). Estas actividades son semiguiadas, ya que a los estudiantes se les proporcionan fichas de conversación en formato PowerPoint que les ayudan a nivel léxico, les aportan ideas para mantener la conversación y enlaces web para comentar productos y fenómenos culturales.

Para completar este proyecto se exige realizar un mínimo de ocho sesiones, cada una corresponde a una temática cultural distinta. En total, se proponen diez temáticas culturales: presentación personal, sistema educativo, fiestas y tradiciones, cine y literatura, estereotipos, alojamiento y turismo, empleo, deporte, música y gastronomía.

Si nos atenemos a la tipología de tareas de telecolaboración propuesta por O'Dowd y Waire (2009), esta actividad se corresponde con las categorías: "tareas de intercambio de información" y "tareas de comparación y análisis", puesto que consta de dos partes: al inicio de la conversación los participantes se introducen en la temática cultural a través

de entrevistas etnográficas y, en la segunda parte, comparan productos o prácticas culturales, con el fin de profundizar en el tema.

3.3.2. Fichas de autoevaluación

Las fichas de autoevaluación se facilitan en formato Word y constan de una serie de cuestiones relacionadas con el proceso de aprendizaje de los participantes a lo largo de cada sesión de conversación. En concreto, se enfocan en conocer qué han aprendido y enseñado y cómo ha sido el proceso de corrección de errores. El objetivo de esta tarea es que los participantes reflexionen acerca de su aprendizaje y del de su compañero tras cada sesión. Se trata de una actividad que suele estar presente en los proyectos de telecolaboración e-tándem a modo de diario de aprendizaje (Padrón y Sosa, 2019; Mestre-Segarra y Ruiz-Garrido, 2022).

Para el diseño de nuestra ficha, hemos utilizado como modelo el implementado en el Tandemprogramm de la Universität Heidelberg (Universität Heidelberg, 2019), y lo hemos adaptado a nuestro proyecto de telecolaboración. Los participantes deben completarlas en la lengua meta y reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de la reunión con una serie de preguntas enfocadas en:

- Temática, objetivos y material empleado.
- Proceso de trabajo (por ejemplo, si se tuvo que aportar información adicional, qué problemas se han encontrado a lo largo del encuentro).
- Corrección (por ejemplo, si las explicaciones eran comprensibles, cómo de útil resultó la corrección por parte del compañero).
- Conclusiones (por ejemplo, en qué contexto podría utilizar lo aprendido y la evaluación de su progreso de aprendizaje).

3.4. Fases del proceso de investigación-acción

El método de investigación-acción cuenta con cuatro fases: plan, acción, observación y reflexión (Kemmis y Mctaggart, 1988) que se repiten cíclicamente, con el objetivo de mejorar en cada ciclo la práctica educativa. A pesar de que existen diversas versiones de las fases del método

investigación-acción (Elliot, 1991; Burns, 1999), se ha optado por el modelo de Kemmis y Mctaggart (1988), puesto que es el que suele aplicarse en la literatura con más frecuencia (Burns, 2010). A continuación, se describe el planteamiento de cada fase:

- Plan: debido a la situación sociosanitaria, se organiza y crea el proyecto de telecolaboración entre la UCO y la UTJ2 con el fin de incentivar al alumnado a aprender sus respectivas lenguas meta (francés y español), a través de la interacción con nativos usando la tecnología.

- Acción: se desarrolla el proyecto que inicia con la primera reunión grupal, los estudiantes cuentan con varias semanas hasta el final del segundo semestre para realizar las actividades: ocho sesiones de conversación y ocho fichas de autoevaluación.

- Observación: al finalizar el proyecto, se distribuyen los cuestionarios y, con los datos cualitativos recabados, se analizan las percepciones de los participantes acerca de sus creencias de aprendizaje y las propuestas de mejora para el proyecto. Para facilitar dicho análisis se han empleado preguntas de respuestas abiertas.

- Reflexión: a partir del análisis de las percepciones de los discentes, se reelabora una propuesta didáctica para satisfacer sus intereses y necesidades.

3.5. Instrumento de investigación

Como se ha indicado anteriormente, se ha empleado un cuestionario *online* post-proyecto como principal herramienta de recogida de datos, y que permite realizar generalizaciones y comparaciones entre los participantes (Pino, 2007). El cuestionario consta de cuatro ítems enfocados en las percepciones de los discentes y en su experiencia en el proyecto. Los dos primeros ítems se han extraído del cuestionario post-proyecto del estudio de Vinagre (2014), mientras que el tercero y el cuarto los hemos añadido para conocer las limitaciones del proyecto desde el punto de

vista de los participantes, así como su valoración con respecto a la utilidad de lo aprendido. Concretamente, los ítems son:

- ¿En qué modo ha contribuido este proyecto de intercambio a aumentar o disminuir tu interés por la cultura de tu compañero? Por favor, elabora y da detalles.
- Piensa en tus opiniones acerca de las personas y la cultura del país de tu compañero antes de participar en este proyecto. ¿Ha contribuido este proyecto a cambiar algunas de esas ideas previas que poseías o no? Por favor, explica.
- En tu opinión, ¿qué aspectos de este proyecto habría que mejorar?
- Puntúa del 1 al 10 si te ha parecido útil lo que has aprendido con este intercambio virtual.

Al tratarse de un cuestionario digital creado por medio de Google Forms, su difusión se ha realizado mediante el envío de un enlace web a los correos electrónicos de los participantes.

4. RESULTADOS

En este apartado se describen y analizan las respuestas correspondientes a los cuatro ítems que se han detallado en el epígrafe anterior. Hay que destacar que el 88,89 % (n = 56) de los participantes completó dicho cuestionario, de modo que la tasa de respuesta es muy positiva.

4.1. Interés por la cultura del compañero

En este apartado se presentan los resultados a la primera pregunta: "¿En qué modo ha contribuido este proyecto de intercambio a aumentar o disminuir tu interés por la cultura de tu compañero? Por favor, elabora y da detalles".

El 76,79 % (n = 43) ha afirmado que se siente más motivado por el aprendizaje de la cultura y la lengua metas después de haber realizado el intercambio. Este hecho se debe, por lo general, a que hasta entonces no habían conocido a ningún nativo con el que tuvieran un aprendizaje

colaborativo y el aumento de su conocimiento en la cultura meta ha despertado su curiosidad.

> Me ha gustado mucho poder interactuar con personas de Francia, pues a lo largo de mi vida muy pocas veces he tenido la oportunidad de hacerlo. Tenía mucho interés por aprender algunos aspectos de la cultura francesa, y este intercambio me ha ayudado a interesarme más y a querer viajar a Francia para seguir conociendo la forma de vida de ese país. También me ha servido para darme cuenta de que los franceses y los españoles no somos tan diferentes (UCO10).

> Avec Ana, nous sommes devenues amies au fur et à mesure des échanges, cela à renforcer l'intérêt que je portais déjà à la culture espagnole. De plus, apprendre avec une personne avec qui on s'entend bien rend l'apprentissage plus vif et intéressant que de l'apprendre avec un livre ou en regardant un documentaire (UTJ25).

Únicamente el 7,14 % (n = 4) no ha sentido que su interés por la cultura meta se incremente, debido a que ya tenía una fuerte atracción por la cultura meta o a que su compañero no ha contribuido en el intercambio de información cultural.

> Realmente no ha cambiado mi interés por esta cultura. Tras vivir un año en Francia ya sabía más o menos qué tipo de cultura tenían, por lo que ha habido poco cambio (UCO19).

> La verdad es que me ha servido para aprender y mejorar mis competencias comunicativas, pero mi compañero no ha colaborado para llevar este intercambio a cabo (UCO31).

El 16,07 % (n = 9) ha comentado que, gracias al proyecto de telecolaboración, no solo ha aprendido sobre la cultura meta del país (España o Francia), sino que además ha podido descubrir una nueva cultura. Los participantes españoles han conocido el origen cultural de algunos participantes franceses (por ejemplo: marroquíes, malgache) y los franceses han incidido en el hecho de aprender tanto la cultura española, como la andaluza. Ejemplos:

> El proyecto ha contribuido a aumentar mi interés en la cultura de mi compañera, pues al tratarse de una chica francófona de origen africano, me ha hecho preguntarme muchas cosas sobre su cultura de origen, más desconocida para mí que la francesa. A través de las fichas de conversación, hemos podido tratar varios aspectos culturales de gran interés, desde tres enfoques diferentes: el español, el francés y el malgache (UCO04).

> Ce projet d'échange n'a fait qu'augmenter mon intérêt pour la culture hispanique. Ma correspondante m'a permis de découvrir cette culture de façon authentique. Elle également fait découvrir la culture de l'Espagne du sud, que je ne connaissais pas tant que ça et ça m'a beaucoup intéressé (UTJ14).

4.2. IDEAS PREVIAS SOBRE LA CULTURA META

A continuación, revelamos los resultados correspondientes a la segunda pregunta: "Piensa en tus opiniones acerca de la gente y la cultura del país de tu compañero antes de participar en este proyecto. ¿Ha contribuido este proyecto a cambiar alguna de esas ideas previas que poseías o no? Por favor, explica".

De las 56 respuestas recibidas, el 53,57 % (n = 30) ha afirmado que este proyecto no ha contribuido a cambiar sus ideas, ya que no tenía ningún tipo de prejuicio, porque en la mayoría de los casos habían viajado al país y, contaban con un conocimiento cultural previo suficiente como para alejarse de los estereotipos.

> Por mis estudios y mis experiencias en Francia, he tenido la oportunidad de conocer la cultura francesa de primera mano, por lo que los clichés o tópicos que conocía sobre la cultura francesa, tuve la oportunidad de desmentirlos y saber que no eran reales (UCO26).

> Étant moi-même d'origine espagnole et ayant une partie de ma famille en Espagne, j'ai depuis mon plus jeune âge été en contact avec la population espagnole. Ce projet m'a simplement permis d'avoir une vision de la culture plus « jeune » et permis de pratiquer plus la langue (UTJ13).

Por otro lado, el 46,43 % (n = 26) afirma que sus percepciones hacia la cultura meta han cambiado gracias a que ha tenido la oportunidad de entablar una conversación con un nativo.

> Ce qui a surtout évolué dans ma manière de voir les choses, c'est d'aller au-delà des stéréotypes. N'ayant jamais eu de connaissances (proches) espagnoles, je ne m'étais arrêtée qu'à ce qu'on me disait de la culture et du peuple. Mais après cet échange, je me suis rendue compte qu'au moins 70 % des stéréotypes étaient faux et que pour connaitre un peuple et sa culture, rien de mieux que de s'intéresser à un natif (UTJ19).

> Antes tenía una imagen bastante diferente de la gente francesa. Pensaba que su modo de vida era muy diferente al modo de vida que tenemos en España. Sin embargo, he descubierto que tenemos muchas cosas en común y que tenemos gustos muy parecidos. Las diferencias que he

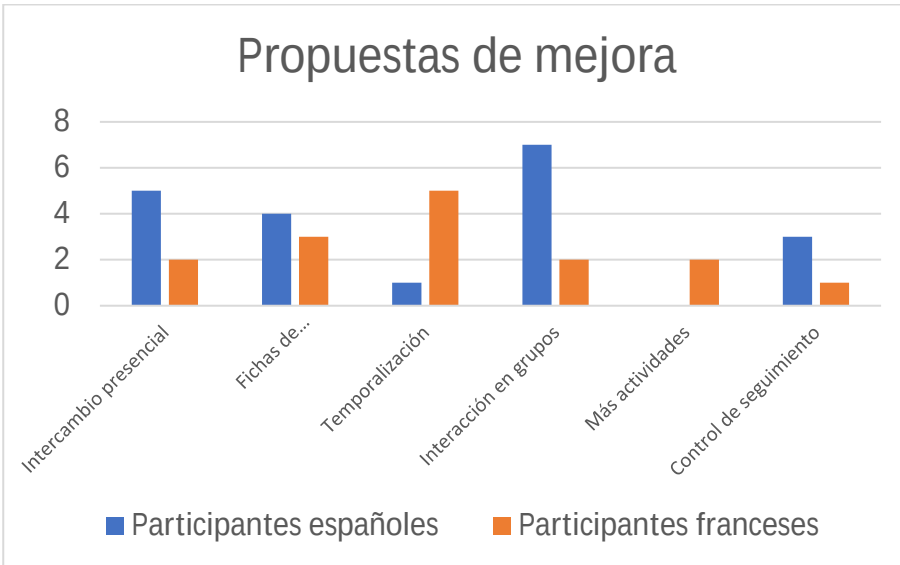
encontrado, en vez de hacerme sentir rechazo por la cultura francesa, me han motivado a seguir conociendo distintos aspectos de su sociedad y de integrarme un poco más en ella (UCO10).

4.3. Propuestas de mejora del proyecto

En esta sección se describen las respuestas a la tercera pregunta "¿Qué aspectos de este proyecto habría que mejorar?".

El 37,5 % (n = 21) ha señalado que el proyecto no necesitaba ninguna mejora y que estaba satisfecho con su estado actual. No obstante, el 62,5 % (n = 35) ha realizado una serie de propuestas de mejora que hemos clasificado en varios tipos para facilitar su análisis (véase Gráfico 3).

***GRÁFICO 3**. Propuestas de mejora de los participantes*



Fuente: Elaboración propia

– Interacción en grupos: el 25,71 % de las 35 respuestas (n = 9) se corresponde con la preferencia de trabajar en grupo. Los participantes afirman que hubieran preferido complementar las sesiones de conversación con más sesiones grupales para realizar otro tipo de actividades y relacionarse entre sí. Asimismo,

creen que esto fomentaría la participación en el proyecto. Ejemplos:

> Quizás la metodología. Al ser reuniones individuales, puede haber casos en los que no se cumplan todos los objetivos. Por mi breve experiencia en ejercicios de este tipo, creo que los alumnos tienden a ser más "responsables" cuando hay algún tipo de autoridad delante o se encuentran ante un grupo más numeroso (UCO20).

> Pour ma part, j'ai apprécié travailler en autonomie avec mon partenaire. Je pense qu'il est important de conserver cette liberté au niveau des échanges (pas de contrainte de temps, de support, de sujet de conversation…). Cependant, je trouve cela intéressant de faire une réunion de présentation en début de projet, une réunion intermédiaire en milieu de projet afin de veiller au bon déroulement du projet, et une réunion de clôture en fin de projet pour recueillir les sentiments et impressions de chacun (UTJ22).

– Intercambio presencial: al 20 % (n = 7) le hubiera gustado combinar la experiencia virtual con una estancia presencial en la ciudad de sus compañeros. No obstante, debido a la situación sociosanitaria y a la dificultad logística y burocrática, no es un objetivo que se pueda cumplir a corto plazo. Ejemplos:

> …un échange physique, c'est-à-dire se rencontrer en vrai et vivre chez notre partenaire puis inversement pendant 1 semaine, serait le seul aspect qui pourrait être mis en place pour améliorer le projet selon moi (UTJ10).

> Tal vez sería interesante implementar la posibilidad de realizar una reunión que fuera presencial y estuviera dirigida a todos los participantes del tándem, en alguna de las ciudades en cuestión (Toulouse o Córdoba) (UCO04).

– Cuestionarios: el 20 % (n = 7) declara que completar las fichas de autoevaluación le ha resultado pesado, ya que las respuestas se repetían constantemente en cada ficha y les tomaba tiempo. Dos participantes preferían, incluso, omitir esta actividad.

> Ce projet est une excellente idée, mais peut-être que modifier les fiches à remplir après chaque séance serait bénéfique. Parfois, les questions sont un peu similaires et donc les réponses aussi. Ou bien, certaines réponses ne changent pas entre les appels (UTJ14).

> El cuestionario que había que rellenar tras las reuniones me parecía poco dinámico y me solía costar ponerme a rellenarlo (UCO16).

– Temporalización: el 17,14 % (n = 6) señala que no ha tenido suficiente tiempo para realizar la actividad correctamente, ya sea por el plazo de entrega o por las actividades curriculares durante el curso.

> Creo que está muy bien pero organizado, aunque podría haberse realizado a principios de curso, cuando hay más tiempo para hacer las reuniones. Las propuestas de temas me han parecido adecuadas (UCO05).

> Je pense que le projet devrait être proposé plus tôt dans l'année car il est assez difficile de trouver un créneau toutes les semaines qui convienne aux deux personnes, surtout en période d'examens. Ou il faudrait consacrer une heure fixée par les enseignants au projet, mais cela reste difficile à mettre en place. Ou alors qu'il n'y ait pas de nombre de fiches à rendre imposé (UTJ23).

– Control de seguimiento: como ya se ha comentado anteriormente, algunos de los estudiantes no pudieron completar el proyecto debido a diversos factores (tiempo, motivación, contexto, etc.). El 11,43 % (n = 4) cree que, si hubiera habido un mayor seguimiento a lo largo del proyecto y una selección más estricta de los candidatos, la participación podría haber sido mayor.

> En mi opinión, la idea del proyecto es maravillosa. No obstante, habría que hacer algún tipo de control sobre el proceso en sí, ya que algunas de las personas involucradas en la actividad acaban perdiendo el interés. En consecuencia, la persona que sí sigue estando interesada pierde el tiempo y no saca el máximo partido de la experiencia (UCO29).

> Peut-être une sélection un peu plus stricte des candidats, je n'ai pas pu finir le programme avec ma partenaire d'etandem et c'est bien dommage, je trouve que c'est une excellente initiative (UTJ12).

– Más actividades: solo el 5,71 % (n= 2) hubiera añadido más actividades o más diversidad de temas culturales de conversación.

> La découverte des symboles distinctifs, les références et connotations des gestes différentes, l'expression des émotions, etc… Ces sujets sont parfois difficiles à aborder entre « jeunes » sans cadre (UTJ21).

> Podría mejorar el intercambio tras una añadidura al tema de la reunión, un aspecto gramático *(sic.)* (UCO22).

4.4. Valoración de la utilidad del proyecto

En lo que respecta a la cuarta cuestión "Puntúa del 1 al 10 si te ha parecido útil lo que has aprendido con este intercambio virtual", los resultados han demostrado un alto grado de satisfacción por parte de los discentes con el proyecto.

Los 56 informantes han valorado de manera muy positiva su aprendizaje a lo largo del proyecto con una media global de 8,58, con una variación mínima entre participantes españoles (8,56) y franceses (8,61).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

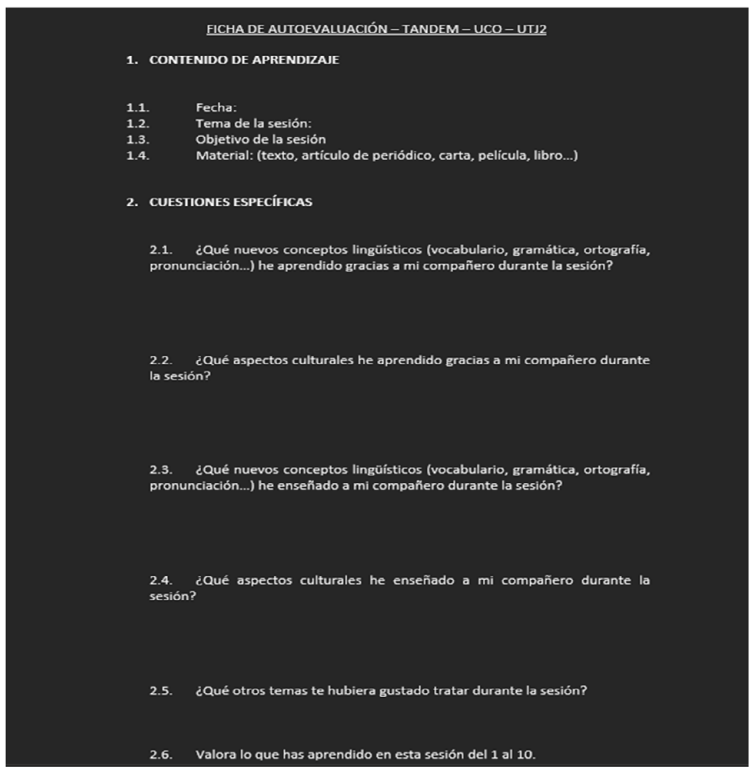
A través de los resultados recabados, hemos reelaborado el diseño de este proyecto de telecolaboración ateniéndonos a las valoraciones y retroalimentación de los estudiantes tras su experiencia en dicha actividad didáctica. A continuación, revelamos los puntos clave que se modificarán o añadirán en las siguientes ediciones del proyecto de telecolaboración:

- Añadir sesiones de control de seguimiento mensuales con actividades grupales. Con esto se pretende conseguir un mayor control de la realización de la actividad, al mismo tiempo que se fomenta la interacción entre todos los alumnos participantes como grupo.
- Mantener ocho sesiones de telecolaboración, ampliando la duración de la actividad. Al ser una actividad propuesta en un contexto de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020) no se ha podido extender la duración de la actividad y el 31 % de los estudiantes (n = 20) no pudieron completarla.
- Confección de nuevas fichas de conversación que aborden temáticas culturales que interesan a los universitarios: LGTBIQ+, expresión de los sentimientos… Como se han planteado únicamente diez temáticas culturales, los participantes han estado limitados a la hora de elegir temas que se adapten a sus gustos, por este motivo, se planea variar aún más el abanico de posibles temas de su interés.

– Reelaboración de nuevos cuestionarios de autoevaluación con preguntas más dinámicas, con el fin de evitar la repetición de las respuestas. Los anteriores cuestionarios presentaban preguntas generales como "¿Qué proceso de trabajo tenía planteado para esta reunión?" o "¿Qué procesos del trabajo podía manejar sin problemas, qué aspectos eran problemáticos?", que provocaban la repetición constante de las respuestas de los estudiantes. Por este motivo, se han transformado las preguntas con objeto de incentivar respuestas variadas en cada sesión y obtener información más precisa sobre su aprendizaje.

A modo de ejemplo, se muestra la versión española de la nueva propuesta de ficha de autoevaluación (Figura 1):

FIGURA 1. *Propuesta de ficha de autoevaluación*



FICHA DE AUTOEVALUACIÓN – TANDEM – UCO – UTJ2

1. **CONTENIDO DE APRENDIZAJE**

1.1. Fecha:
1.2. Tema de la sesión:
1.3. Objetivo de la sesión
1.4. Material: (texto, artículo de periódico, carta, película, libro…)

2. **CUESTIONES ESPECÍFICAS**

2.1. ¿Qué nuevos conceptos lingüísticos (vocabulario, gramática, ortografía, pronunciación…) he aprendido gracias a mi compañero durante la sesión?

2.2. ¿Qué aspectos culturales he aprendido gracias a mi compañero durante la sesión?

2.3. ¿Qué nuevos conceptos lingüísticos (vocabulario, gramática, ortografía, pronunciación…) he enseñado a mi compañero durante la sesión?

2.4. ¿Qué aspectos culturales he enseñado a mi compañero durante la sesión?

2.5. ¿Qué otros temas te hubiera gustado tratar durante la sesión?

2.6. Valora lo que has aprendido en esta sesión del 1 al 10.

6. CONCLUSIÓN

Los proyectos de telecolaboración suponen una actividad motivadora para los discentes de lenguas extranjeras. Asimismo, se ha comprobado su efectividad en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural (Hauck y Youngs, 2008). No obstante, al diseñar un proyecto de telecolaboración no se suelen tener en cuenta las percepciones de los discentes (El-Hariri, 2016). De hecho, y a pesar de que es necesario realizar una nueva investigación enfocada en el análisis de la nueva propuesta de diseño de telecolaboración creada, los resultados de este proyecto apuntan a la eficacia y utilidad de las percepciones de los discentes con el fin de mejorar cualquier iniciativa educativa.

En línea con estudios previos, los resultados de este trabajo indican que los participantes muestran un alto grado de satisfacción y participación en los proyectos de telecolaboración, ya que perciben su utilidad didáctica (Lewis y Qian, 2021). Del mismo modo, los resultados, acerca de las percepciones de los estudiantes, son sugerentes y nos confirman que los estudiantes son capaces de reflexionar sobre su propio entorno de aprendizaje y proporcionar una retroalimentación efectiva que haga evolucionar cualquier iniciativa didáctica (El-Hariri, 2016).

Asimismo, en consonancia con el estudio de Vinagre (2014), los proyectos de telecolaboración aumentan el interés por la cultura meta, gracias al intercambio con nativos y al aprendizaje de conceptos culturales que no suelen aprenderse en clase. No obstante, aproximadamente la mitad de los participantes han cambiado las ideas previas que tenían acerca de la cultura meta, en contraste con la investigación de Vinagre (2014) en la que se indica que el intercambio no ha repercutido en su opinión acerca de la cultura meta.

A pesar de las limitaciones de este estudio, sería interesante en futuras investigaciones analizar proyectos de telecolaboración reelaborados a partir de las percepciones de los estudiantes, para conocer si su efectividad en el aprendizaje ha aumentado o, por el contrario, no influye en el proceso de aprendizaje de otros grupos de participantes.

7. REFERENCIAS

Ambassade de France en Espagne. (2021, 6 de junio). Homologación, equivalencias, reconocimiento de títulos en Francia y en España. bit.ly/3WTsixc

Burns, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: CambridgeUniversity Press

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? Language Teaching, 38(2), 57–74. https://doi.org/10.1017/S0261444805002661

Burns, A. (2010). Doing Action Research in English Language Teaching. New York: Routledge.

El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral–visual eTandem Language Learning. Innovation in Language Learning and Teaching, 10(1), 49–72. https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138578

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press.

Flores, S. R. (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem/tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (35), 1-31.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. y Maillet, K. (2001). Giving a Virtual Voice to Silent language of culture: The Cultura Project. Language Learning & Technology, 5 (1), 55-102.

Gómez, M. (2021). La telecolaboración o "etwinning" para la enseñanza de la traducción literaria. En J. Martín-Párraga y J. M. Garrido-Angüita (Eds.) De Platón al Homo Tecnologicus: Las humanidades en el siglo XXI (pp.61-66). Tirant Lo Blanch.

Hauck, M. y Youngs, B. L. (2008). Telecollaboration in multimodal environments: The impact on task design and learner interaction. Computer Assisted Language Learning, 21(2), 87–124. https://doi.org/10.1080/09588220801943510

Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review. https://bit.ly/3zjN0vb

Huertas Abril, C. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). Learning English with Technology: eTwinning for Future Teachers para la formación de docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe. En Avances y desafíos para la transformación educativa (pp. 312-322). Universidad de Oviedo. bit.ly/3WyOGMl

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Alertes.

Krumm, H.-J. (2011). Die Lernperspektive bei der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Ein Rück- und Ausblick ausAnlass von 30 Jahren Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. En K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, y H.-J. Krumm (Eds.) Fremdsprachen lehrenund lernen: Rück- und Ausblick (pp. 75–83). Narr.

Kurek, M. y Müller-Hartmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. System, 64, 7–20. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004

Lewis, T. y O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice (pp. 21–66). Routledge.

Lewis, T. y Qian, K. (2021). Designing and Supporting Virtual Exchange: The Case of Chinese–English e-Tandem. Modern Languages Open, 0(1). https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.372

Mestre-Segarra, M. Á. y Ruiz-Garrido, M. (2022). Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context. System, 105, 102714.

Negueruela-Azarola, E. (2011). Changing reasons as reasoning changes: a narrative interview on second language classroom motivation, telecollaboration, and the learning of foreign languages. Language Awareness, 20:3, 183-201, https://doi.org/10.1080/09658416.2011.570348

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. Research-publishing. net, 1, 1-23. bit.ly/3PIBLEZ

O'Dowd, R. y Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. Computer assisted language learning, 22(2), 173-188.

O'Dowd, R. (2021) Virtual exchange: moving forward into the next decade, Computer Assisted Language Learning, 34:3, 209-224, https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201

O'Rourke, B. (2007). 'Models of telecollaboration (1): eTandem'. En R. O'Dowd (Ed.), Online Intercultural Exchange (pp. 41–61). Multilingual Matters.

Padrón, T., & Sosa, J. (2018). La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico. Entre Lenguas, 19, 51–62.

Pino, M. (2007). Algunos Métodos y Técnicas de Recogida y Análisis de Datos. Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense.

Universität Heidelberg (2019). Informationnen der Tandemprogramm. Institüt für Deutsch als Fremdsprachenphilologie. bit.ly/3C9ZSXP

Vassallo, M. L. y Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. The especialist, 27(1).

Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. Revista de Educación a Distancia (RIED), (41).

Vurdien, R. y Puranen, P. (2018). Enhancing students' intercultural competence and learner autonomy via Facebook telecollaboration. En B. Zou & M. Thomas (Eds.), Handbook of research on integrating technology into contemporary language learning and teaching (pp. 240-261). IGI Global.

DEL ESCENARIO AL AULA, DEL AULA AL ESCENARIO: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA

MARCELO URRALBURU
Universidad de Murcia

GUZMÁN CONESA ERRAGBAOUI, AMAL
Universidad de Murcia

JOSÉ CARRIÓN PÉREZ, GABRIEL
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El conjunto de prácticas docentes que, de un modo u otro, aplican la técnica teatral a la enseñanza recibe el nombre de "educación teatral". Estas prácticas tienen cabida en todas las etapas del sistema educativo español, desde la educación primaria hasta la educación superior. Es más, se da con frecuencia. Pero no es menos cierto que tiende a desaparecer en los programas de estudios superiores no especializados, concentrándose por contrapartida en los centros consagrados a las técnicas del espectáculo, como las Escuelas Superiores de Arte Dramático de cada comunidad autónoma.

Esta tendencia se aprecia particularmente en los programas de estudios oficiales de las universidades españolas, pues en ellas, como han advertido César de Vicente Hernando y Teresa García Gómez (2020: 447), que se ofrezca una formación teatral específica suele depender de las iniciativas particulares por parte de profesores comprometidos con la diversificación formativa (a través de seminarios, talleres o conferencias, o como recurso didáctico durante sus clases) o, también, por parte de los propios estudiantes, que participan en el Aula de Teatro de su centro o que se organizan en compañías que ofrecen cursos de formación de complejidad dispar.

De resultas de ello, muchos estudiantes que cursan carreras relacionadas directamente con la práctica teatral, como por ejemplo los estudiantes de filología, egresan sin haber recibido una formación teatral. Esto es preocupante no solo por cuanto las universidades españolas forman parte del entramado de instituciones que sostienen las prácticas teatrales en España (Vieites, 2014: 88), sino también por el desaprovechamiento de los recursos didácticos disponibles para todos los docentes universitarios.

No faltan estudios teóricos ni de campo sobre los beneficios de la educación teatral que, cuando menos, favorece que los estudiantes de cualquier programa de estudios desarrollen el pensamiento crítico (García Corleto, 2021), adquieran competencias interculturales (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro, Monreal Gimeno, 2017), mejoren su capacidad de intervención en la conversación pública (Lucas, 2008), y se reapropien de la historia nacional mediante el ejercicio de la memoria colectiva (Sandoval, 2020). Por eso mismo, la educación teatral debe ocupar un lugar central en un sistema educativo como el español, que desde hace progresivamente se dirige hacia el establecimiento modelo competencial en casi todos sus niveles.

1.1. Contextualización

El presente trabajo de investigación consta de una propuesta didáctica adaptada a la asignatura Literatura Hispanoamericana que se imparte cada año a estudiantes de cuarto curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia. Esta asignatura, anteriormente consagrada a la novela hispanoamericana, fue actualizada recientemente para comprender una historia del teatro hispanoamericano que parte de la mitad del siglo XX y concluye en los primeros años del siglo XXI y, así, hacer justicia con una de las regiones menos frecuentadas —si no la menos frecuentada— de los planes de estudios de literatura en lengua española.

La actualización de los contenidos de la asignatura permitió, asimismo, que esta asignatura se convirtiera en un espacio de reflexión para la ideación de estrategias pedagógicas que incorporasen nuevas herramientas digitales de las que, por desgracia, se suele prescindir en el aula de literatura. De todas las herramientas que hemos utilizado, la más destacable

es Perusall, plenamente integrada en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia. Esta propuesta didáctica resulta de dicho proceso de reflexión y espero que pueda concretarse próximamente.

Pese a la voluntad de crear nuevos contenidos, la organización de la docencia en la enseñanza de literatura en español suele estar fuertemente marcada por una perspectiva individualista, textocéntrica y grafocéntrica que deja de lado aquellas manifestaciones literarias que trascienden la creación individual, la escritura o el lenguaje para aproximarse al trabajo colectivo, a la oralidad y a las artes del espectáculo, que, como es lógico, ocupan un lugar central en los estudios teatrales. Por eso mismo, estimamos que se deben diseñar actividades mediante las cuales se aborden las posibilidades escénicas de los textos y que permitan que los estudiantes puedan explorar por sí mismos la dimensión práctica de los textos dramáticos.

Por necesarias que sean, sin embargo, este tipo de propuestas encuentran numerosas dificultades de carácter técnico. La primera de ellas es la inadecuación de las aulas, pues en algunas de ellas el mobiliario está anclado al suelo. Esto dificulta la creación de situaciones de aprendizaje que comprometan el uso de nuestro cuerpo o la resignificación del espacio. El segundo problema, común a las propuestas de innovación docente, es la falta de tiempo, sin duda un factor que desincentiva los experimentos pedagógicos en el aula universitaria.

Sin embargo, es necesario dejar de lado estas circunstancias, pues con demasiada facilidad se convierten en excusas para no actuar, y diseñar actividades que sí puedan ser llevadas a cabo. Por último, cabe añadir que en el desenvolvimiento de estas actividades tiene un papel determinante las características específicas del objeto de estudio. En nuestro caso, al tratarse de obras teatrales de la literatura hispanoamericana, hemos tenido en cuenta sus rasgos formales, el conocimiento de que disponemos de su puesta en escena original y sus posibilidades de representación.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta de innovación docente pretende contribuir al cumplimiento de los objetivos generales de la asignatura, así como de una serie

de objetivos específicos que pretenden resolver algunas de las carencias elementales de la enseñanza teatral en los programas de estudios de literatura hispanoamericana.

2.1. Objetivos generales

- Aprender los contenidos correspondientes al Tema 5 de la asignatura de Literatura Hispanoamericana no como una amalgama de datos e informaciones sino como conocimiento de uso en contextos culturales amplios
- Practicar ciertas Competencias Básicas contempladas en la Guía Docente de la asignatura, como la expresión oral, la expresión escrita o el correcto uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)
- Diversificar los métodos de evaluación para que aquellas competencias o habilidades que no se suelen poner de manifiesto en un examen escrito puedan ser valoradas por el docente

2.2. Objetivos específicos

- Aproximarse a los textos escénicos desde una perspectiva no textocéntrica que ponga de relieve la especificidad espectacular del teatro mediante la exploración práctica de sus múltiples registros semióticos
- Conceder un cierto margen de apropiación libre del texto para que cada estudiante pueda negociar el sentido del mismo con sus compañeros, dando lugar a la conformación de comunidades de lectura dentro del aula
- Abordar los distintos modos de representación de la violencia que amenazaba a los países latinoamericanos a finales del siglo XX, de acuerdo con la clasificación establecida por Ariel Dorfman en su libro Imaginación y violencia en América (1972)

– Fomentar el trabajo en equipo por medio de experiencias que pongan de relieve que el conocimiento siempre resulta de la indagación colaborativa, no del ejercicio individual

– Familiarizar a los estudiantes con las estrategias didácticas que utilizan la escenificación teatral (como el Teatro del Oprimido) para que valoren su aplicación en las aulas de cualquier nivel educativo

– Mostrar a los estudiantes que el tejido teatral en España se ofrece como una alternativa laboral a la docencia en secundaria, que muchos escogen menos por vocación que por desconocimiento de otras salidas profesionales

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta didáctica consiste en la realización de una serie de ejercicios prácticos en el aula dirigidos a la escenificación de una o varias escenas de una de las obras de teatro que se contemplan en los contenidos de la asignatura. De todas las obras que se estudian a lo largo del curso, hemos elegido La muerte y la doncella, de Ariel Dorfman (1990-1992), por tratarse de la que se ajusta perfectamente a nuestras necesidades.

La muerte y la doncella, obra que mereció la atención internacional por la universalidad de su propuesta narrativa, denuncia las irregularidades de la transición chilena, que como la española se caracterizó por la impunidad, pero que a diferencia de ella tuvo que soportar la intolerable pervivencia del dictador. Como han constatado otras investigaciones (Sandoval, 2020), esta obra ofrece vastísimas posibilidades didácticas en relación con su defensa de los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la Organización de las Naciones Unidas. Y, por si ello fuera poco, es la obra que más interés ha suscitado durante el curso 2022-2023. Las estudiantes —pues la inmensa mayoría de ellas eran mujeres— demostraron que la habían leído con interés, pero sobre todo con empatía. Y esto las predispuso a interpretarla sin el miedo que normalmente experimenta cualquier estudiante cuando se enfrenta a textos complejos.

Aprovechando tales circunstancias, he querido servirme de esta obra para implementar algunas de las metodologías activas hoy disponibles para los docentes de literatura española e hispanoamericana. Algunas de las más destacables son la conducción de debates abiertos en el aula, la aplicación del Aula Invertida para la lectura colaborativa de textos de ficción y de no-ficción a través de Perusall, y el Aprendizaje Basado en Proyectos, que parte de un desafío que los estudiantes deberían resolver en grupos de trabajo.

3.1. Descripción de la actividad

A continuación realizo una exposición ordenada de las distintas fases de la propuesta:

3.1.1. Primera sesión presencial

Trabajo autónomo previo a la primera sesión presencial (2 horas de duración). Para que las distintas actividades devengan una verdadera situación de aprendizaje, se debe proporcionar a los estudiantes aquellos materiales con los que se trabajará activamente. Esta fase, como es lógico, no pretende ofrecer a los estudiantes el total de contenidos que deberían dominar al término de la actividad, sino de animarlos a relacionarse con el objeto de estudio con un cierto espíritu crítico que les lleve a analizarlo sin la mediación de un discurso de autoridad como es el del profesor o el de un investigador especializado, puesto que estos desvirtuarían el verdadero sentido de su acercamiento.

Por lo mismo, conviene seleccionar textos que no se hayan leído con anterioridad pero que los estudiantes puedan conectar con otros contenidos del curso o, también, textos cuyos razonamientos contrasten con las convicciones del estudiante. La muerte y la doncella, de Ariel Dorfman, suele tener buena acogida entre los estudiantes por exponer un caso de injusticia, por lo que su lectura se puede acompañar de aquellas reseñas periodísticas que atestigüen la mala acogida que le dispensó la crítica teatral chilena tras estrenarse en la primavera de 1991. Algunas de ellas son: “Obra sin dramaturgo”, de Hans Erhman (1991); “Arriba el telón”, de Yolanda Montecinos (1991); o “Dorfman, dramaturgo”, de Eduardo Guerrero del Río (1991).

Estas reseñas no solo dan una idea aproximada de cómo fue la puesta en escena de la obra (de la que se conservan pocas fotografías), sino que también ofrecen mucha información sobre el horizonte de recepción del campo teatral chileno tras la restauración de la democracia, que, como dijo Dorfman en el "Posfacio" a la primera edición impresa de la obra, estuvo determinada por la exigencia de cumplir lo que se daba en llamar consenso pero que en realidad era un silencio autoimpuesto. El propio "Posfacio" de la obra ofrece una interpretación interesante de este fenómeno tan complejo y sería una buena lectura de cara a preparar la primera sesión presencial.

Para asegurarse de que, efectivamente, los estudiantes han leído estos textos para ese momento, el docente siempre puede utilizar Perusall. Esta herramienta permite que los estudiantes compartan en línea sus opiniones sobre cualquier pasaje del texto, mientras los docentes recibimos cuantiosa información sobre el tiempo que han dedicado a leer cada uno de los textos, los pasajes que más les ha costado comprender o cómo interpretan el texto a través de sus comentarios.

Debate sobre la experiencia de la lectura (15-20 minutos de duración). El docente empezará la clase abriendo un debate sobre la lectura de la obra para hacerse una idea más o menos aproximada del modo en que los estudiantes se han apropiado de la obra y cómo observan su recepción. Conviene que el docente tenga preparadas algunas preguntas para guiar la discusión hacia los contenidos en los que quiera profundizar, como, por ejemplo: ¿Os ha conmovido la obra? ¿Qué sentimientos os inspira Gerardo? (Catarsis) ¿Creéis que Roberto es quien Paulina cree que es? (Anagnórisis) O, ¿qué imagen podemos hacernos de la primera representación de la obra a través de estas reseñas?

He podido apreciar que, tras leer la obra, las estudiantes tienden a empatizar con Paulina menos por ser víctima de la represión militar que por ser víctima de violencia de género, a pesar de que en la obra no se establezca una distinción clara entre ambas. Esta apropiación del texto no solo es perfectamente legítima, sino que demuestra el fuerte compromiso de los estudiantes con una lucha por la eliminación de todas las formas de violencia machista.

Pero el docente, cuidándose de no desacreditar dicho acercamiento, debe aprovechar esta oportunidad para recordar que toda apropiación resulta de la negociación del mundo del lector con el mundo del texto, por lo que, si bien esta lectura no es desechable, el texto admite ser leído de otras muchas maneras. Esto se puede observar a partir de las reseñas que debían haber leído antes de clase, pues en ellas el feminismo que parece atravesar la obra es rigurosamente ignorado. Hoy, en cambio, este discurso resulta ineludible y aparece sutilmente conectado con los debates del feminismo sobre el estatuto de "víctima".

Este debate inicial tiene por meta que los estudiantes se compenetren de manera conjunta con los contenidos de la asignatura a partir de sus propias inquietudes. Pero cabe advertir otro objetivo: el de distender la situación de aprendizaje para contribuir a que los estudiantes sientan que sus intervenciones son valoradas positivamente y afronten las siguientes actividades con espíritu de cooperación. Por esa misma razón, creo extremadamente importante que cada estudiante disponga del tiempo necesario para verbalizar sus ideas, pidiéndole que se explique en caso de ser confuso o animándole a escuchar a sus compañeros aunque no comparta su opinión. De este modo, se contribuirá al desarrollo tanto del pensamiento crítico como de aquellas competencias comunicativas que se requieren para hablar en espacios públicos.

Leer atentamente un acto o una escena de la obra (10-15 minutos de duración). Después del debate, el docente procederá repartiendo entre los estudiantes fotocopias que contengan un acto o una escena del texto con las indicaciones que crea pertinentes para su lectura. Puesto que el siguiente ejercicio consistirá en la puesta en escena del texto que han leído, conviene elegir un acto o escena cuyas acotaciones y parlamentos abunden en descripciones del espacio donde transcurren los hechos. La tercera escena del primer acto de La muerte y la doncella parece ser idónea para este propósito.

Ella es por entero una larga acotación donde se relatan las acciones de Paulina Salas mientras todos duermen en su casa. La escena se produce casi en total oscuridad, pero en su mano se alcanza a distinguir el revólver con el que reducirá a Roberto Miranda, a quien ha reconocido como el médico que la violó durante el tiempo que permaneció secuestrada

por el ejército y quien, por una serie de extrañas circunstancias, dormía aquella noche en su casa. Antes de esconder el coche de su victimario, convertido ahora en su víctima, Paulina usa su ropa interior para amordazarlo. Después, desaparece de escena.

La fuerza simbólica de esta acción justifica de sobra su idoneidad. Pero cabe advertir otra razón para elegirla, y es que la siguiente escena es igualmente apta. Ella comienza con el testimonio de Paulina, que por momentos emplea un tono burlón. Ha atado a Roberto a una silla. En la mano sostiene el revólver. Y de un momento a otro su marido entrará en la habitación sin tener la más remota idea de lo que ha sucedido durante la noche.

La lectura del pasaje elegido puede llevarse a cabo bien por medio de una dramatización, bien por grupos de 3 a 4 personas o bien individualmente. Depende de lo que docente estime oportuno. Por lo general, los estudiantes de cuarto curso no tienen problemas para comprender el significado de los textos literarios, la mayoría de ellos son capaces incluso de leerlos en voz alta sin perjuicio para su musicalidad; pero no son pocos los que, sabiendo leer en voz alta, se avergüenzan de hablar en público, no consiguen hacerse oír por sus compañeros o no se atreven a dramatizar las emociones que emanan del diálogo. Por eso, realizar una lectura dramatizada que permita que el docente discipline la interpretación oral del texto y dirija la mirada sobre aspectos que crea más relevantes se nos ofrece como una actividad útil para desarrollar competencias básicas relacionadas con la oratoria y la retórica (Lucas, 2008). Esta lectura, sin embargo, conllevaría más tiempo que una silenciosa, por lo que se deberá valorar cuál de ellas resulta más adecuada.

Idear la puesta en escena del espacio narrativo (25-30 minutos de duración). Terminada la lectura del texto, el docente agrupará a los estudiantes en grupos de 3 o 4 personas y les pedirá que imaginen que deben ponerlo en escena. ¿Cómo representarían sobre escenario el espacio donde sucede la acción? Esa es la pregunta que deben resolver en esta actividad y, para que todos tengan una comprensión ajustada de lo que se les pide, convendría facilitarles una serie de indicaciones más o menos detalladas. Mientras los estudiantes realizan esta actividad, el docente puede rondar los distintos grupos para orientar a sus integrantes,

recordándoles de paso que no cuentan con presupuesto para llevar a cabo sus propuestas, es decir, que deben prescindir de cualquier gasto y contar solamente con lo que pueden conseguir por su cuenta.

Comparar las distintas propuestas escénicas (30-35 minutos de duración). Cuando todos los grupos tengan una propuesta escénica más o menos definida, deberán debatirla con sus compañeros. Por orden, cada grupo expondrá su valoración de la escena, las posibilidades de escenificación que ofrezca, las decisiones que han acordado dentro del grupo y las razones que los han animado a ello.

Compararlas con una adaptación cinematográfica (15-20 minutos de duración). Si cada uno de estos ejercicios se ha ajustado al tiempo esperado, restarán quince o veinte minutos en los que se puede comparar las propuestas de los estudiantes con las adaptaciones más famosas de la obra. En este punto es donde se revela el potencial de la obra, puesto que no es demasiado antigua. Ha sido representada en escenarios de todo el mundo y cuenta con una adaptación cinematográfica. Dicha adaptación fue realizada en 1994 por el polémico director de cine Roman Polanski, que varios años antes había sido condenado por abusar sexualmente de una menor. La película de Polanski se nos presenta como una apropiación del texto dramático mediante la cual el director quiso justificarse ante el mundo con ayuda —no lo olvidemos— de Ariel Dorfman, que quiso intervenir activamente en el rodaje. Esto permitiría al docente dialogar con sus estudiantes acerca, por ejemplo, de la instrumentalización de capital simbólico que realizan ciertos artistas para reorientar el sentido de los textos que circulan en nuestra sociedad, pues este tipo de operaciones no tienen un fin exclusivamente artístico.

Para ahondar en los distintos modos de representación del espacio, el docente puede reproducir aquellas partes de La muerte y la doncella de Roman Polanski (o bien las de otras adaptaciones teatrales) que coincidan con las escenas trabajadas durante la clase. En este sentido, no es tan importante reparar en los elementos característicos del lenguaje cinematográfico (la perspectiva o el montaje) como en aquellos elementos que han formado parte de la discusión anterior, como el espacio en que tiene lugar la acción (el salón de la casa), los objetos que tienen una

función específica en la trama (el revólver, la soga, la grabadora) u otros aspectos de los que se haya podido conversar.

3.1.2. Segunda sesión presencial

Familiarizarse con los contenidos de la segunda clase (2 horas de duración). Para la preparación de la segunda sesión presencial los estudiantes tendrían que leer diversos fragmentos extraídos de libros sobre los métodos de actuación actoral. Los más básicos para este fin son los *Textos teóricos* de V. E. Meyerhold (2008); *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*, de Konstantin Stanislavski (2003); y *El espacio vacío* de Peter Brook (2015), que representan tres tradiciones alternativas dentro del campo de reflexión sobre la actuación teatral. De nuevo, Perusall es una herramienta útil para garantizar que los estudiantes lean los pasajes seleccionados antes de la clase.

Releer el mismo el mismo acto o escena con otro fin (15-20 minutos de duración). El motivo por el cual convenía que ningún grupo superara los 4 miembros se pone de manifiesto al principio de la segunda sesión presencial, pues esta se dedicará a la representación de los personajes de la obra, que son tres. Los miembros de cada grupo se repartirán o se sortearán los papeles con independencia de su género y emprenderán una segunda lectura del pasaje elegido —que, como ya he dicho, son las escenas tercera y cuarta del primer acto—, prestando especial atención al vestuario, a los parlamentos y a la gestualidad de su personaje. El cuarto integrante del grupo, si lo hay, bien puede ocuparse de cualquiera de los tres personajes tratando de ofrecer una interpretación distinta a la de su compañero o bien puede asumir un papel mediador entre los distintos papeles, a modo de un espectador distanciado.

Reflexionar sobre la interpretación de los personajes (20-25 minutos de duración). A continuación, cada grupo deberá valorar qué tipo de movimientos, gestos o emociones deberían desplegarse durante la interpretación de cada uno de los personajes, a partir de la propuesta escénica que realizaron en la sesión anterior.

Concretar la puesta en escena sobre un escenario (50-60 minutos de duración). Es el momento de invitar a los estudiantes a acudir a la sala de

teatro de su Facultad. En nuestro caso, se trata de la sala "Concha Lavella", ubicada en un lateral de este mismo edificio y que, por sorprendente que parezca, es desconocida por muchos estudiantes. Este es el momento de que cada grupo de estudiantes adapte su propuesta a un escenario real, por humilde que este sea.

En primer lugar, se les puede pedir que analicen la estructura de la sala, sus recursos escénicos, las posibilidades de iluminación, etc. Puede ofrecérseles uno o varios planos de la sala o pedirles a ellos que lo tracen sobre un folio en blanco, para describir visualmente la distribución de los cuerpos, de los objetos y demás signos escénicos. Y para terminar, se les podría pedir que cada grupo expusiera sus ideas sobre el escenario. No digo que representen la escena —salvo que quieran hacerlo— sino que la expongan críticamente, justificando las decisiones que han tomado y las razones que los han llevado a tomarlas.

El objetivo de esta actividad, a nuestro parecer la más importante de todas, es hacer que el alumnado abandone el rol de espectador al que normalmente se ve abocado en el aula, que se apropie de espacios donde tradicionalmente se ha visto obligado a mantener una actitud pasiva o que, por el contrario, desconocía que estaban a su disposición (no pasa desapercibido a ningún estudiante de esta universidad que los espacios podrían aprovecharse mejor), para dotarlo de herramientas teóricas y perceptivas que le permitan comprender la semiótica del espacio teatral (y arquitectónico) y cómo este establece un reparto de lugares y de cuerpos que puede ser cuestionado. Los estudiantes, por decirlo con Augusto Boal (1982, v. 1: 235), deberán abandonar su rol de espectadores teatrales para convertirse, en mayor o menor medida, en "espect-actores".

Es sabido que el modelo de Aula Invertida no consiste únicamente en trasladar la adquisición de contenidos afuera del aula. El trabajo autónomo, para ser verdaderamente emancipador, debe convertirse también en un espacio para la reflexión sobre la aplicabilidad del conocimiento a la vida cotidiana. Por eso, creo que la mejor manera de concluir este ejercicio es pedir a los estudiantes que busquen en su entorno cercano espacios que se podrían acoger una representación teatral: una sala de teatro independiente, una casa de la cultura, un espacio al aire libre o una vivienda particular. Esta actividad, además de intervenir en su modo

de relación con el texto, también podría favorecer la comprensión de los estudiantes de las prácticas teatrales que intervienen en el espacio público y sus posibilidades de intervención, lo que a su vez podría hacer que se interesasen por el teatro como alternativa profesional o, cuando menos, que desarrollaran competencias para la formación teatral abierta (Vieites, 2014: 90)

La operación sería semejante a la realizada en el aula: pedirles que reflexionen sobre el espacio escénico, sus posibilidades y sus limitaciones, ¿debería tener un vestuario específico? ¿O, por el contrario, bastaría con ropa común? ¿deberían tener acento chileno los actores? ¿O convendría adaptar los parlamentos al acento murciano? ¿Qué efectos tendría una decisión u otra? Este tipo de preguntas impide que la relación del estudiante con los textos esté mediatizada por el supuesto saber del profesor, desplazando el interés de los aspectos meramente teóricos (que, sin embargo, siguen presentes) hacia aspectos técnicos que no solamente son menos dependientes de nuestros conocimientos previos (dando lugar a una mayor igualdad de condiciones entres los estudiantes que proceden de estratos sociales distintos) sino que permiten un acercamiento a la realidad mucho más libre y orientado hacia el descubrimiento del teatro como actividad profesional.

3.2. Evaluación de la actividad

Hasta ahora no he hecho sino describir un conjunto de ejercicios mediante los cuales se habría ampliado la serie de lecturas que deben realizar los estudiantes hacia textos de carácter teórico y/o periodístico, los estudiantes se asomarían así a la dimensión práctica del espectáculo teatral y, ante todo, tendrían la oportunidad de expresar su creatividad por medio de la interpretación de textos dramáticos; de ahí que, por lo pronto, la evaluación de estos ejercicios tenga una importancia relativa.

Ahora bien, dado que la diversificación de los métodos de evaluación es positiva y deben tenerse en cuenta las competencias del estudiante, esta propuesta didáctica se nos presenta como una oportunidad excepcional para observar ciertos conocimientos y habilidades de los estudiantes que solemos desconocer. La evaluación de dichos conocimientos y habilidades se nos aparece como una manera de relativizar unos criterios de

excelencia académica, demasiado pendientes de la expresión escrita (frente a la oral) y del conocimiento teórico (frente al práctico).

Los criterios de evaluación de esta actividad serían, en cambio, saber trabajar en equipo, la gestión eficiente del tiempo asignado a cada actividad, la aplicación de conocimientos adquiridos durante las sesiones anteriores o los periodos de trabajo autónomo, la habilidad para razonar y exponer ideas públicamente, la pericia para justificarlas debidamente y las aportaciones individuales a las discusiones que han tenido lugar dentro del aula. Por su parte, los instrumentos de evaluación consistirían en la observación directa de la actividad de los estudiantes y la calidad de sus resultados y la calificación de la propuesta de escenificación por medio de una rúbrica.

4. RESULTADOS

Esta actividad ha sido llevada a cabo solo parcialmente durante el curso 2022-2023, habiéndose limitado, por problemas de espacio y de tiempo, a la lectura colaborativa de textos tanto en el aula como con Perusall, el desarrollo de debates abiertos y la discusión sobre las posibilidades escénicas de la obra. Nuestra propuesta, por lo tanto, más que unos resultados definidos, recoge la experiencia de este curso para proyectar una actividad que realizaremos durante el curso próximo. Y representa un esfuerzo por practicar una determinada comprensión de la docencia y de los límites de su innovación.

La selección de la obra de Ariel Dorfman resultó acertada por las posibilidades de apropiación que ofrece a las estudiantes, pues el testimonio de la violencia institucional (Dorfman, 1972), ejercida verticalmente por los militares contra una ciudadana, es percibido bajo un prisma feminista como el testimonio de una mujer cuyo sufrimiento es ignorado (u ocultado) por los hombres que la rodean. Esa misma lectura, permitió una aproximación al texto más distendida a través de Perusall, desde donde se les dio a leer varios textos de carácter teórico para acompañar a la lectura de la obra de Dorfman. De ese modo, fue posible orientar la lectura del texto a partir de la experiencia personal de los estudiantes, no

desde el saber del docente, y fomentar así una educación donde el profesor no detente el monopolio interpretativo de los textos.

Los resultados esperables de una actividad como la propuesta se justifican en la experiencia de otros muchos docentes cuyo trabajo ha inspirado el nuestro. En primer lugar, un acercamiento experiencial a los textos estudiados en la asignatura, así como a los procesos de representación teatral, favorecería una comprensión personal de los contenidos de la asignatura que integrara la teoría con la práctica, resolviendo uno de los obstáculos fundamentales de la educación teatral en los programas de estudios de filología. Entiéndase la práctica teatral no solo como un acercamiento específico a los textos teatrales, sino como un campo de actividad en el que los estudiantes pueden encontrar medios para la expresión de su creatividad o, incluso, oportunidades laborales.

La educación teatral, en la medida en que se nutre de la libertad creativa de los estudiantes y la implicación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje, es un recurso ideal para el desarrollo de un imaginario crítico. En palabras de César de Vicente Hernando y Teresa García Gómez, el imaginario crítico, a su vez, permitiría "pensar y ensayar acciones que se dirijan de forma efectiva y colectiva a la conquista de espacios de libertad, explorando nuestro estar en el mundo" (2020: 446).

Además, las actividades que fomentan el trabajo en equipo o la colaboración en el proceso de aprendizaje suelen tener como resultado el fortalecimiento del sentido de comunidad dentro del aula, así como el sentimiento de pertenencia a su comunidad universitaria, de manera que pueden plantearse como estrategias para la mejor integración de sus miembros, lo que, a su vez, podría tener una incidencia positiva en el proceso de aprendizaje.

Por último, en un campo de estudios como la filología hispánica, donde —a diferencia de la enseñanza de español como lengua extranjera— la enseñanza de literatura no se considera todavía un campo de conocimiento relevante para la formación completa del alumnado, esta actividad podría convertirse en un recurso eficaz para formar a aquellos estudiantes que deseen dedicarse a la enseñanza. Debidamente orientada a la reflexión pedagógica, estos estudiantes podrían extraer de esta

actividad el conocimiento necesario para aplicar los recursos de la educación teatral en su práctica docente, fortaleciendo así la educación teatral en España.

5. CONCLUSIONES

El inconveniente más evidente de esta actividad es su extensión. Tal como están organizada actualmente la asignatura de Literatura Hispanoamericana, se dedican dos sesiones presenciales al estudio de cada autor o autora: una teórica y otra práctica. Dadas las posibilidades pedagógicas de esta actividad, quise comprender un espacio de tiempo mayor y que la obra de Ariel Dorfman nos ocupara varias sesiones prácticas. Sin embargo, la versatilidad de esta actividad permite prescindir de aquellos ejercicios que le resulten inoportunos. Puede prescindirse, por ejemplo, del debate inicial de la primera sesión, aumentar la carga de trabajo autónomo adelantando a los estudiantes los pasos que deben seguir y hasta prescindir de una de las sesiones, dedicándose exclusivamente a las dificultades que entraña la representación del espacio o a las de la actuación de los actores.

Más que cualquiera de esos ejercicios, lo importante es que se cumplan los objetivos generales y específicos de la actividad y que, además, los estudiantes tengan la oportunidad de apropiarse libremente de los espacios de su universidad para explorar a través ellos las implicaciones éticas de la literatura y del teatro, y dar rienda suelta a su creatividad.

6. REFERENCIAS

Boal, A. (1982). Teatro del oprimido (2 vv.). Nueva Imagen.

Brook, P. (2015). El espacio vacío (Trad. Ramón Gil Novales). Península

Cárdenas-Rodríguez, R.; Terrón-Caro, T.; Monreal Gimeno, Mª. C. (2017). El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales. Revista de Humanidades, 31, 175-194

Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. Tonos Digital, 28. Universidad de Murcia

Dorfman, A. (1972). Imaginación y violencia en América. Anagrama

Dorfman, A. (1992). Teatro 1. La muerte y la doncella. Ediciones de la Flor

Erhman, H. (Mar. 13, 1991). Obra sin dramaturgo. Ercilla, 2902, 37

García Gómez, T.; de Vicente Hernando, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. Educación XXI, 23(1), 437-458

García Corleto, J. I. (2021). La enseñanza del pensamiento crítico a través del teatro foro en contexto. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 5 (1), 149-159

Guerrero del Río, E. (abr. 1991). Dorfman, dramaturgo. Mundo Diners Club, 101, 56

Lucas, A. (2008). El poder de la palabra. Técnicas para hablar en público. Ariel

Montecinos, Y. (Ene. 6, 1991). Arriba el telón. La Tercera, 10

Meyerhold, V. E. (2008). Textos teóricos (Ed. Juan Antonio Hormigón). Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España

Sandoval, O. (2020). El teatro posdictadura en Chile: alternativas a la enseñanza del género dramático. Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales, 45 (Extra). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Stanislavski, K. (2003). El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia (Trad. Jorge Saura). Alba

Vieites García, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 26 (1), 77-101

CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE FORMATOS LITERARIOS EN #BOOKTOK Y SU APLICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROYECO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE GESTIÓN CULTURAL[8]

DAVID GARCÍA PONCE
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una época donde reina la velocidad, bien sea en la tecnología, en nuestra vida cotidiana o también en el cambio generacional. En efecto, el concepto de «generación» no solo ha reducido sus límites temporales, sino que se suceden una a otra con características muy diversas entre sus componentes. Se puede afirmar que cada una de las últimas décadas ha tenido su propia generación.

Esta realidad convulsa afecta de manera directa al campo de la educación ya que ello exige adaptar los currículos educativos a las necesidades del momento e incorporar los medios precisos para optimizar el resultado.

En un contexto donde las redes sociales ocupan una presencia cada vez mayor, resulta lógico reformular los programas y sus metodologías, en función de las posibilidades que tienen los estudiantes. La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

Uno de los grados ofertados por algunas universidades españolas es el de Gestión Cultural. El objetivo principal es el de formar profesionales para la gestión de la cultura en sus di-erentes vertientes. Para tal

[8] El presente artículo se integra en la producción científica del grupo de investigación consolidado «Patrimonio y Artes Visuales» HUM068 perteneciente al Sistema Científico de la Comunidad de Andalucía.

finalidad, las universidades que proponen estos estudios, han diseñado el currículo académico basado en una formación multidisciplinar donde queden representadas las principales disciplinas humanísticas tales como : historia, geografía, antropología, lengua, literatura, filosofía y arte. Asimismo, se añaden estudios relacionados con la gestión del ámbito de las ciencias empresariales y del Derecho.

En el siguiente ensayo, nos vals a centrar en las asignaturas relacionadas con la literatura. Estas tienen como objetivo principal dotar al alumno de conocimientos generales de las diferentes corrientes literarias y de sus obras y autores más representativos, tanto de la literatura nacional como internacional. Como objetivo específico, se propone formar al alumno desde un punto de vista práctico para la puesta en práctica de proyectos culturales vinculados con la literatura, tales como: la organización de un evento literario con motivo de unas efemérides; el desarrollo de una ruta literaria; la elaboración de un programa de difusión literaria en bibliotecas; por citar algunos ejemplos[9].

La mayor parte del alumnado ha cursado previamente un grado universitario y muchos de ellos ya están incorporados al mercado laboral, aunque no precisamente desempeñan empleos relacionados con su formación previa. Los estudian-tes realizan estos estudios motivos por cuatro intenciones que indicamos de mayor a menor porcentaje:

- Los que realizan un primer o segundo grado con la inteción de tener acceso a una promoción laboral (pruebas de selección o concursos de méritos).
- Aquellos que cursan el grado para llenar su tiempo libre. Estos han escogido este grado ya que consideran que es más accesible y requiere menos tiempo que unos estudios científicos.
- Los que ya trabajan en el sector cultural y quieren ampliar sus conocimientos o complementar los que ya tienen.

[9] Estos datos corresponden a los cursos 2018/19 y 2019/20 de dos universidades que ofertan el grado de Gestión Cultural, ubicadas en comunidades autónomas diferentes. Con ambas instituciones nos hemos comprometido a no publicar el nombre.

– Los estudiantes que proceden de bachillerato o módulos formativos y que han optado por este grado.

Entre las asignaturas opcionales del grado, las materias relacionadas con literatura no son las que mayor interés suscitan, sino que son las relacionadas con el sector de la historia y del arte.

Entre el alumnado el 65% son mujeres. Un 70 % asegura tener un dominio medio del inglés y el 95 % considera que domina el empleo de las redes sociales y la predisposición para comer otras nuevas no supone un problema.

Asimismo, estos alumnos presentan un inconveniente para el aprovechamiento óptimo de las asignaturas de la carrera: su escaso conocimiento de la historia de la literatura, de los autores en vanguardia y destaca su bajo consumo de productos literarios. Por estos entendemos, libros en formato de papel o digital, asistencia a presentaciones de libros o participación en eventos literarios tales como una feria temática o una conferencia sobre el área. No en vano, las editoriales ad-vierten de un futuro poco prometedor debido al bajo consumo.

Si desde las aulas universitarias nos proponemos no erradicar pero sí contribuir a mejorar la situación, nos planteamos el reto de construir un perfil del estudiantado lo más ajusta-do posible para optimizar objetivos. Basándonos en la ley de los grandes números, observamos como la mayor parte de nuestros alumnos forman parte de la Generación Z. Por tanto, las características específicas de este grupo determinan el devenir de las aulas.

1.1. Características de la Generación Z

Llegado a este punto, conviene fijar las características principales de este segmento de población. La componen los jóvenes nacidos entre 1.993 y el año 2010 aproximadamente. La mayor parte de sus miembros han cursado o están cursando estudios universitarios y, una buena parte, ha sido testigo de situaciones de precariedad tanto a nivel salarial, como en las condiciones laborales. No obstante, la característica principal de este grupo viene marcada por su convivencia con las redes sociales. Por tanto, La inmensa mayoría están acostumbrados a hacer uso frecuente

de ellas, siendo estas la vía de acceso a plataformas culturales, lectura de contenidos lúdicos y educativos y medios de información. Luz Antúnez ha definido a esta Generación del siguiente modo:

> Los jóvenes pertenecientes a la generación Z han sido criados en un entorno volátil, incierto y de constante transformación. Con innumerables avances tecnológicos que generan un impacto importante en la forma en la que perciben la realidad, las relaciones sociales, el trabajo y la educación. ¿Quiénes son y… Son autosuficientes y autodidactas debido a la ilimitada cantidad de información con la que cuentan y a la que tienen acceso. Están habituados a realizar múltiples tareas de manera simultánea y a cambiar con facilidad de un tema a otro, lo que los hace más competitivos, pero también más distraídos, desconcentrados y con periodos más cortos de atención. (2020, 6)

Ante esta coyuntura, resulta obvio entender que esta generación prefiere la cultura audiovisual a la letrada. Ya en el terreno específico de la literatura, esta constatado que un buen número de escritores/as emplean diversas plataformas para difundir sus obras.

La presencia de este grupo en las aulas y su futura incorporación al sector de la industria cultural obliga a diseñar Proyectos de innovación docentes adaptados a las exigencias del mercado y a los nuevos perfiles profesionales y, en segundo lugar, a las necesidades, motivaciones, conocimientos y las carencias que pueda tener el alumnado del grado de Gestión Cultural.

1.2. Definición del proyecto

Entre las diferentes plataformas que existen en el mercado se ha optado por emplear TikTok ® para un Proyecto de Innovación Docente cuyo objetivo es el siguiente: Creación de un Booktok con las presentaciones audiovisuales de las lecturas obligatorias de las asignaturas del Grado de Gestión Cultural y de las realizadas voluntariamente por el alumnado. Los videos creados estarán adaptados al formato de la plataforma TikTok ® y estos formarán parte un espacio colectivo al cual se le dará el uso de material educativo.

Las asignaturas en las cuales el proyecto se podría implantar son las siguientes: Épocas y mitos de la literatura universal Y Literatura sociedad y mundo actual.

Estas asignaturas se imparten durante 4 meses, con un total de 50 horas de docencia presencial, a razón de dos sesiones semanales de 1h. 30 min.

1.3. TikTok ® en las aulas

Una de las primeras cuestiones planeadas fue la red social más adecuada para el desarrollo del Proyecto de Innovación[10] Docente en el Grado de Gestión Cultural. Para ello, analizamos la oferta de redes sociales en base a las siguientes premisas:

- Adecuación de las posibilidades de la red social a los objetivos del PID.
- Grado de dificultad en el manejo de la red.
- Posibilidad de llevar a cabo actividades exentas de pago.
- Facilidad de descarga.

Tobeña en su estudio *Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de práctica. Claves desde TikTok*, concluye con una idea similar a la que se pretende llevar a cabo no solo con la puesta en práctica del PID sino para fomentar el trabajo grupal de los diferentes grupos del grado:

> Quizás el mayor provecho que la escuela pueda sacar de TikTok consiste en el potencial del aprendizaje experiencial que promueve. Porque en este aprender haciendo hay implícita una teoría del aprendizaje que fue desestimada por el modelo de enseñanza que adoptó la escuela moderna. Dicho modelo diferenció y separó la teoría de la práctica, el saber intelectual del manual, el pensar del hacer, centrándose en el trabajo sobre el polo más formal del conocimiento. (2000, 231).

2. OBJETIVOS

Los objetivos del Proyecto de Innovación Docente se dividen en dos: los generales y los específicos. Además, se establecerán otros objetivos concretos para las DOS asignaturas susceptibles de poder aplicar el PID.

Los Objetivos Generales son los siguientes:

[10] En las páginas sucesivas se emplearán las siglas PID.

– Contribuir a optimizar los objetivos generales específicos de las asignaturas incluidas en el PID.

– Dotar al alumnado de conocimientos y prácticas en el empleo de redes sociales para la difusión y comercialización de productos culturales.

Los objetivos anteriores se basan en los generales del grado, mientras que los específicos se basan en los asignados a las materias de literatura. De tal modo que los Objetivos Específicos del PID son:

– Potenciar la crítica literaria del alumnado.

– Adquirir técnicas para el trabajo colaborativo.

– Contribuir a la formación interdisciplinar.

– Mejorar las técnicas de comunicación oral.

– Practicar con supuestos prácticos reseñas literarias, microcríticas y ejercicios comparativos.

– Fomentar la escritura creativa.

– Detectar las nuevas sensibilidades y hacer de las redes sociales su canal de difusión.

Para la adquisición de estos objetivos se parte de los materiales entregados en el aula, los aconsejados por el docente, la bibliografía obligatoria y la específica.

La asignatura de *Temas y mitos de la literatura universal* se describe en su guía docente del modo siguiente:

Descripción de la guía docente:

Panorama general y análisis de las grandes obras, autores, épocas, géneros y movimientos que han marcado la historia literaria del mundo occidental, con especial atención a su impacto editorial y a su relevancia para la comunidad lectora en el mundo actual.

Para esta materia los objetivos adaptados son los siguientes:

– Comprender y analizar los textos canónicos de la literatura universal.

– Conocer de forma general las características de las grandes épocas y movimientos de la literatura occidental.

– Entender la relevancia de las grandes obras de la literatura universal como transmisoras de valores en el mundo actual.

– Valorar la importancia y difusión de los clásicos de la literatura universal en el mercado editorial actual, a través de sus distintos formatos de edición (libros tradicionales, libro electrónico, internet, etc.).

– Ser capaz de articular contenidos de carácter literario como base argumental de proyectos e iniciativas culturales.

La asignatura de *Literatura y sociedad en el mundo actual* cuenta con la siguiente descripción en su guía docente:

Panorama de las últimas tendencias de la literatura universal, con especial atención a la proyección social de la producción literaria: mercados editoriales, certámenes y premios, encuentros, publicaciones de divulgación literaria, etc. Estudio de los géneros, estilos, obras y autores más relevantes del panorama literario de los últimos cincuenta años.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

– Conocer las últimas tendencias literarias, sus obras y sus figuras clave.

– Comprender la dimensión pública y la proyección social de la literatura y el teatro.

– Ser capaz de articular contenidos sobre teatro, artes escénicas y literatura contemporánea como base argumental de proyectos e iniciativas culturales.

3. METODOLOGÍA

Antes de pasar a definir la metodología y con el fin de optimizar la puesta en práctica del PID, es necesario definir los roles del profesorado y los del alumno. Para los primeros, sus funciones son las siguientes:

- Presentación del proyecto a los coordinadores docentes.
- Prestación al alumnado.
- Fomentar la motivación.
- Dotar al alumno/a de bibliografía, herramientas e ideas para optimizar la experiencia.
- Gestionar la plataforma y los contenidos.
- Difusión de los resultados.

Por lo que respecta al alumnado sus funciones propias serán las siguientes:

- Aplicar el proyecto docente a las tareas obligatorias de la asignatura.
- Buscar asesoramiento externo.
- Crear productos audiovisuales.
- Equilibrar los objetivos de la asignatura con la aplicación del PID.
- Difusión de los resultados.

Una vez definidos los roles, planteamos la metodología dividida en 6 fases diferentes:

FASE 1: Planteamiento del PID al alumnado junto con la presentación general de la asignatura. Asimismo, se asignará a miembro de la clase una tarea específica.

FASE 2: Entre los alumnos/as se buscarán voluntarios para asesorar a los compañeros/as menos habituados con el empleo de redes sociales. Otros miembros de la clase podrán asesorar sobre el diseño de los contenidos digitales. De este modo, se espera fomentar el trabajo en equipo.

FASE 3: Cada alumno/a desarrollara su actividad específica del PID de modo simultáneo al desarrollo de las clases. Durante este proceso será obligatorio mantener tutorías individuales o grupales con el profesor/a responsable para propuestas y/o modificaciones.

FASE 4: Cada estudiante colgará en el espacio habilitado de TikTok ® su producción audiovisual de este modo se creará un BookTok colectivo al cual, con el permiso previo de los componentes, se dará la difusión que previamente se haya acordado con la clase.

FASE 5: Análisis grupal de la producción audiovisual y valoración individual del profesor. Para la primera actividad se solicitará a los alumnos/as una memoria que será evaluada y tendrá un porcentaje acordado en la evaluación global.

FASE 6: Unos responsables de la clase asistirán a las jornadas sobre PID organizadas por la facultad, para exponer el desarrollo del trabajo, analizar el impacto conseguido en las redes y, con todo ello, extraer unas conclusiones.

Para llevar a cabo las frases descritas anteriormente se proponen al alumno una serie de actividades para que lleven a cabo el ejercicio audiovisual. A modo de ejemplo, estas podrían ser:

- Resúmenes de obras de lectura obligatoria.
- Resúmenes y propuestas de obras leídas durante el curso.
- Reseñas de libros, obras de teatro, cine, series, etc.
- Entrevistas a personas vinculadas con la actividad literaria o la gestión cultural.
- Información y difusión de actividades relacionadas con la literatura: ferias, jornadas, congresos, exposiciones, presentaciones de libros, etc.
- Bloque de escritura creativa.

Una vez que el alumnado tenga escogida su propuesta, el profesor/a les sugerirá algunas pautas para que aquellos aporten su enfoque particular. Estas sugerencias consisten en unas preguntas que los alumnos/as deben cuestionarse antes de comenzar la actividad:

- ¿En qué pensaba el autor cuando escribió la obra?
- ¿Por qué tendría que comprar o descargarme la obra?

– ¿Qué tengo yo en común con el protagonista?

– ¿Qué pasaría si sucediera hoy esa escena?, ¿Cómo se viviría?

– ¿Qué es lo que más y lo que menos me gusta contar de la —obra?

– ¿Valió la pena quedarme en casa leyendo esta obra?

– Creo que dentro de cinco años lo que recordaré de esta obra será…

– ¿Por qué y a quién regalaría esta obra?

A modo de ejemplo, nos centramos en la obra *La Regenta* (1885) del afamado escritor Leopoldo Alas Clarín. Se trata de una novela que una universidad propone como lectura obligatoria para la asignatura de *Temas y Mitos de la Literatura Universal*. A pesar de que la obra cuenta con renombre y algunos estudiantes la han trabajado en bachillerato, la motivación por leer la novela de Clarín es baja. Para ello se proponen diferentes actividades:

– Dramatización de una escena, previa consulta con el profesor, y crear un video de máximo 3 minutos.

– Crear un perfil de uno de los personajes importantes de la obra para después colgar un video. En el ejercicio se valorará la originalidad, por tanto, se permitirá el empleo de la primera o la tercera persona.

– Extrapolar un problema presentado en la obra a un contexto actual. Para ello, el estudiante podrá optar por la fórmula expresiva que prefiera: monólogo, exposición irónica, tono dramático, ejercicio comparativo, etc.

Otro ejemplo, en este caso para la asignatura de *Literatura y sociedad en el mundo actual,* es el empleo de una de las novelas propuestas sobre el precariado. Es decir, se pretende que el alumno entre conozca y, por ende, entre en contacto con obras actuales del realismo social. Estas relatan situaciones próximas al alumnado: precariado, acceso a la vivienda, problemas medioambientales, crisis financieras, etc. Una vez

que cada estudiante ha escogido una obra entre la lista propuesta por el profesor de la asignatura, aquel deberá relacionar la trama de la novela con una situación de su entorno. Podrá basarse en anuncios, testimonios personales, vivencias propias, películas, otras obras, y con ello construir un diálogo.

Por ejemplo, una de las obras que se proponen es *La trabajadora* (2014) de Elvira Navarro. La obra relata las vicisitudes de una joven traductora que trabaja por un sueldo bajo en calidad de profesional liberal. Su caso es un claro ejemplo de explotación laboral. Además, la obra pone de relieve el problema del alquiler y el desplazamiento que algunos habitantes del centro de la ciudad deben hacer hacia las afueras de la ciudad para soportar los costes de vida. Estos problemas conducen a la protagonista a una situación de inestabilidad emocional.

Estos temas lamentablemente no quedan tan lejos de la realidad que viven algunos de los estudiantes. Por tanto, quien así lo desee puede intercalar el análisis de la lectura con su testimonio. Otros estudiantes pueden trasladar la situación de Elisa, la protagonista, a contextos que ellos conozcan. Cualquiera que sea el modo de trabajo lo deben colgar en formato audio visual en la cuenta de TikTok que se habrá habilitado al comienzo del curso.

De igual modo, se pueden trabajar obras que aborden la problemática medioambiental y el alumnado puede aportar ejemplos concretos y, aquellos aficionados a la fotografía, pueden colgar sus imágenes.

En ambas asignaturas se proponen algunas lecturas adscritas al género de viajes. Sobre esta cuestión se puede teatralizar un contexto que puede pasar por ofrecer un *post-it* promocionando el lugar donde transcurre la acción de la novela. Por otro lado, en función de los intereses del estudiante, se pueden diseñar rutas o reseñar algunos de los lugares que el lector encuentra en la obra.

Obviamente todos los ejemplos presentados requieren la lectura atenta de la obra propuesta, bien sea por el profesor o por el alumno/a, de lo contrario el proyecto se estaría alejando de los objetivos generales de la asignatura. Cabe añadir, que el profesor/a estará abierto a las propuestas del alumnado que se llevarán a cabo en el aula o en tutorías, ya que se

parte del supuesto que los intereses cambian y no siempre los docentes captan las motivaciones de su alumnado.

3. PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN

En el dosier presentado al organismo competente para la aprobación del PID, se fijarán unas normas de aplicación de las actividades y los criterios de evaluación con independencia del profesorado que lleve a cabo el proyecto. Estos serán los siguientes:

- La actividad será evaluable y de obligada realización para aprobar la asignatura.
- La presentación de las propuestas tendrá un formato libre.
- El tiempo de la presentación audiovisual no será superior a 3 min.
- El autor/a deberá identificarse bien sea de modo oral o escrito.
- Los videos deberán guardar relación con el temario de curso y/o lecturas obligatorias o de consulta.
- La presentación de videos sobre creación literaria no exime a los alumnos/as de realizar obras relacionadas con el punto anterior.
- Se valorará la calidad académica y la capacidad creativa.
- El porcentaje de la nota global se detallará en la guía docente de la asignatura y en el campus global.

4. IMPACTO ESPERADO

Transcurrida la fase de ejecución del proyecto y antes de obtener una valoración a corto y medio plazo, consideramos oportuno fijar unos objetivos inmediatos y que el estudiante vea su fruto en el mismo año académico que está cursando. Por tanto, se espera con efecto inmediato lo siguiente:

- Mejora del manejo de las redes sociales, de forma que el alumnado pueda optimizar su uso.
- Familiarización con las plataformas actuales de difusión cultural y con ello incitar al alumnado a que sean selectivos en el momento de escoger una red social.
- Contribución a la mejora de las actitudes curriculares del alumnado y que ello se perciba en las diferentes pruebas de evaluación.
- Mejora de la comunicación oral, principalmente en el registro formal.
- Fomento de la lectura.
- Incrementar la capacidad crítica del alumnado sobre productos culturales vinculados a la literatura y que el estudiante conozca los medios para estar informado.
- Desarrollar las habilidades creativas del alumnado en todas las facetas posibles.

En este proceso de evaluación se incluye las encuestas de satisfacción del alumnado con el fin de subsanar errores cometidos y mejorar el proyecto para ediciones posteriores. El alumnado dispondrá de un formulario de preguntas que podrá contestar a través de la red social empleada. El resultado de estas se deberá adjuntar al informe final que elaboraran los docentes encargados del Proyecto de Innovación Docente. Las preguntas se deben valorar del 1 al 5, de menor a mayor satisfacción, salvo las dos últimas que son de respuesta libre:

¿Consideras que el proyecto ha sido ameno?

¿Consideras que te ha aportado visiones profesionales nuevas?

¿Crees que el sistema de trabajo planteado te ha servido para estudiar mejor las asignaturas de literatura?

¿Crees que la participación te ha supuesto una inversión grande de tiempo?

¿Te parece que la tutorización del profesorado ha sido la correcta?

¿El proyecto ha incentivado tu gusto por la lectura?

¿Participarías voluntariamente en un proyecto similar durante tus estudios universitarios?

¿Cuál es tu valoración global?

¿Qué cambios propondrías para futuras ediciones?

¿Deseas añadir algún comentario?

5. CONCLUSIONES

A falta de encuestas institucionales de satisfacción, nos debemos basar en las observaciones de los docentes y las opiniones trasmitidas por el estudiantado.

Durante el desarrollo de las actividades el estudiante se ha mostrado receptivo. Se ha observado que la motivación principal viene por la oportunidad de poder manejar una red social que resulta de agrado a la franja de edad que tratamos. En cierto modo, los estudiantes se plantean retos y, en la mayor parte de los casos, se traduce en una motivación por la calidad del trabajo. Ello facilita el trabajo en grupo, la estimulación y la creación de contenidos. Sin embargo, en el resultado final se perciben los problemas presentes en otras asignaturas del grado, tales como la expresión oral que mezcal el registro impersonal con el formal, la pobreza de vocabulario, y la baja comprensión escrita. Por ello, y de forma prematura, los creadores del PID nos planteamos endurecer la evaluación formal, proponiendo el empleo de sinónimos, coherencia verbal y una mejor exposición de los contenidos estudiados.

A pesar de que el PID no consiga solventar los problemas citados en el párrafo anterior y que algunas partes sean susceptibles de modificación, nos parece que ofrece la suficiente motivación para que el alumnado lea y se familiarice con la literatura desde la óptica de la gestión cultural. En resumen, el proyecto, ofrece una visión práctica del ejercicio profesional y permite mejorar habilidades que el alumno precisará en su vida personal y laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Ramos, R.; Heredia Ponce, H. y Romero Oliva, M. (2019). «La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España». Revista Espacios, 40 (20). Disponible en: http://www.revistaespacios.com/a19v40n20/19402009.html

Chudinova, V. P. (2018). «Reading and literary preferences of Generation Z schoolchildren», Socio-Cultural Context Observatory of Culture. 15(6), 668-681. Disponible en: https://doi.org/10.25281/2072-3156-2018-15-6-668-681

Cerezo, J. (2016). «La Generación Z y la información». Revista de Estudios de Juventud, 114, pp. 95-109.

Fernández Prieto M. S. (2001) «La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación». Tendencias pedagógicas, 6, 139-148. Disponible en: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1811

Hernández, A. (2021). «Píldoras históricas en TikTok. Explorando una nueva forma de enseñanza en la era de las redes sociales» Unes. Universidad, Escuela y Sociedad, 10, 92-99. Disponible en: https://digibug.ugr.es/handle/10481/67915

Luz Antúnez, K. E. (2020). «La Generación Z y la información». Actas del coloquio de docentes de educación media superior. Ibero Puebla, pp. 6.

Martín Critikián, D., Solano Altaba, M., y Serrano Oceja, J. F. (2022). «Hábitos de consumo de moda a través de influencers en la Generación Z». Vivat Academia. Revista de Comunicación, 155, 39–68. Disponible en: https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1387

Tobeña, V. (2020). «Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de práctica. Claves desde TikTok», en Marina Garcés y Antonio Casado da Rocha (eds.). Debate: Comunidades de práctica y el futuro de la educación ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, nº 33, 221-233

TIK TOK Y EL CANON LITERARIO: LAS TIC COMO ELEMENTO DE REFLEXIÓN LITERARIA EN EL AULA DE SECUNDARIA

Gabriel José Carrión Pérez
Universidad de Murcia

Amal Guzmán Conesa Erragbaoui
Universidad de Murcia

Marcelo Iraultza Urralburu García
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Mediante esta propuesta se pretende propiciar una situación de aprendizaje que se acerque a los centros de interés del estudiantado. De esta manera, desde una perspectiva de carácter multimodal buscamos propiciar una reflexión crítica en el estudiantado en torno al concepto de canon literario. Dicha reflexión crítica llevaría consigo una reflexión en torno a la cuestión de género en la literatura y la sistemática marginación de productos estéticos planteados por mujeres a lo largo de la historia.

Para tratar de acercarnos a los centros de interés del estudiantado se plantea una metodología basada en el uso de la red social *Tik Tok*, para así dotar al estudiantado de las herramientas para crear un corpus literario contra canónico de autoras marginadas, posibilitando así la adquisición de los conocimientos planteados.

El actual marco legislativo del Sistema Educativo español plantea una serie de retos que consideramos fundamentales para el adecuado desarrollo competencial del estudiantado. Dicha reforma plantea la necesidad de adaptar las propuestas metodológicas para tratar de adaptarnos de la manera más acertada a los cambios que acontecen en el seno de nuestra sociedad.

Asumiendo como marco guía la LOMLOE y el Real Decreto 243/2014 mediante esta propuesta de innovación docente planteamos la necesidad de centrarnos en el desarrollo competencial de la comunicación lingüística, la competencia digital, la competencia personal, social y de aprender a aprender y finalmente la competencia en conciencia y expresión culturales. Con el siguiente trabajo nos proponemos plantear una propuesta metodológica que se ajuste a las nuevas necesidades sociales, tales como la cuestión de género y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, a la vez que propiciamos una situación de aprendizaje que acerque al estudiantado a la expansión de su conocimiento en el área de Lengua y Literatura Españolas.

Mediante la siguiente propuesta destinada a ciclos superiores de Educación Secundaria y Bachillerato, se persigue propiciar una situación de aprendizaje que permita la asimilación por parte del alumnado de un concepto dinámico y cambiante como es el de *canon literario*. A su vez, se plantea la necesidad de emplear mecanismos que fomenten el interés del estudiantado acerca de tales cuestiones y que incluyan el desarrollo de sus competencias digitales.

2. OBJETIVOS

- Consideramos relevante para el correcto desarrollo lingüístico-literario del estudiantado que sea capaz de determinar, mediante la propia construcción de un corpus literario contra canónico, que la literatura y el concepto de canon atienden a factores estéticos y, en muchas ocasiones, ajenos al propio objeto literario. En estos términos, entendemos la literatura y el canon como "un concepto cambiante, que evoluciona a lo largo del tiempo, y consecuentemente como un corpus no arbitrario, pero sí en transformación, a medio camino entre la fijación y la transformación." (Álvarez Ramos, E. M., & Morán Rodríguez, C: 2015)

- Resulta relevante admitir que la literatura canonizada es un constructo sujeto al devenir histórico y que, como tal, deviene en cambio en función de los distintos cambios en las dinámicas

de consumo y en los criterios estéticos de la sociedad que refleja el objeto artístico. Y, por ende, lo que nos interesa es "hacer al alumno consciente de que la historia de la literatura es un constructo, un discurso, y que como tal no es inamovible, sino mutable y relativo; no ya sujeto a cambio, sino permanentemente en cambio, aun cuando a veces no seamos conscientes de que el mismo se está produciendo." (Álvarez Ramos, E. M., & Morán Rodríguez, C: 2015).

– Es una actividad destinada a estudiantes de ciclos superiores, en tanto que, atendiendo al currículo de Lengua y Literatura españolas, estos ya poseerán una panóptica general de los devenires de la historia de la literatura española, no solo mediante el contenido ofertado por sus profesores si no a su vez, a través de una serie de lecturas realizadas a lo largo de sus distintos años de escolarización. De esta manera, el conocimiento previo ya asimilado puede verse enriquecido con la asimilación de este concepto. Consideramos, a su vez, que es necesario despertar una conciencia crítica en los estudiantes para que puedan relacionarse con los objetos artísticos desde el conocimiento de cómo las dinámicas de mercado afectan a los productos que son legitimados o rechazados por el conjunto de la sociedad.

2.1. Perspectiva de género

En la línea de esta creciente conciencia crítica por adaptar los procesos educativos a los cambios que acontecen en el seno de la sociedad, consideramos necesario realizar una revisión crítica del canon literario desde una perspectiva multimodal y de género. Esta revisión crítica permitirá al estudiantado cuestionarse acerca de la pervivencia de ciertos textos canónicos a la vez que presta atención a la presencia de obras escritas por mujeres.

Por diversos motivos, a lo largo de la historia muchas de las experiencias creativas y de los productos estéticos creados por mujeres han sido marginados, eclipsados, subordinados y excluidos de manera generalizada del panorama cultural. Sin embargo, en la actualidad se vienen

adelantando una serie de acciones sociales, culturales y artísticas que buscan visibilizar el trabajo femenino y concientizar sobre la importancia de promover sistemas educativos que busquen la reflexión y el pensamiento crítico ante los productos y los contenidos que perpetúan los prejuicios y los estereotipos de género (López, 2003)

El modelo educativo europeo actual plantea un especial énfasis en la atención a la diversidad y las cuestiones de género como motor de cambio social. La acción docente para facilitar en el estudiantado una conciencia crítica que permita el reconocimiento de la alteridad, ya no solo como un elemento fundamental para un correcto proceso de socialización, sino también para poder reconocer a este en las distintas producciones estéticas.

Tenemos en fin que aprender a pensar que, frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda "fabricar" un ser humano, para luego abandonarlo a su suerte (…) es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad" (L. F. Cao, M. 2000)

En la actividad que nos ocupa, la asunción de una perspectiva de género unida al deseo de que el alumnado asimile el concepto de canon literario se materializar mediante la creación de un corpus literario de carácter contra canónico compuesto por expresiones literarias producidas por mujeres a lo largo de la historia. El objetivo de esta actividad no es exclusivamente hacer valer las producciones estéticas creadas por mujeres en el campo de la literatura, sino también poner de manifiesto para el estudiantado que es posible determinar los avatares generales de las distintas épocas literarias planteadas por el currículo de secundaria. Se podría determinar así una hoja de ruta alternativa por la Historia de la Literatura a través de productos estéticos marginales. Esto a su vez podría derivar en la posibilidad de trabajar en el aula de secundaria géneros discursivos marginados por pertenecer al universo privado de lo femenino. Históricamente la creación literaria femenina se ha visto supeditada la masculina y en consecuencia podemos encontrar géneros discursivos que reflejen el universo privado femenino, frente al público masculino.

> "las mujeres pasaron a ser conceptualizadas como un genérico homogéneo donde no se permitía la individualidad, la autonomía y la capacidad de libertad. La mujer, esa palabra abstracta, pasó a ser el negativo desde donde se conformaba el sujeto universal. Y la mujer y lo femenino pasó a convertirse en lo dependiente frente a lo independiente, lo privado frente a la vida pública, lo natural frente a la cultura" (L. F. CAO, M. 2000)

La creación de dos imaginarios diferenciados, lo masculino frente a lo femenino, se determina como una de las principales causas, por su relación con la creación de roles estereotipados, con la violencia de género ya que estos dos imaginarios

> "no ocupan el mismo lugar en la dinámica de dominación, siendo lo masculino el principio absoluto de la existentcia que ordena y rige la realidad. Estos estereotipos van forjando una dualidad antagónica en la especie humana que, en gran medida, el sistema educativo continúa perpetuando, convirtiéndose así en una instancia socializadora de las normativas patriarcales a través de los contenidos, metodologías y relaciones escolares. (Bordas, S. A., & De Córdova, C. F. 2021).

No debemos caer en la tentación de considerar que esta polarización estereotipada de la realidad se encuentra alejada de nuestro campo de conocimiento. Como docentes, y en el marco de la legalidad vigente, debemos determinar una correcta educación en materia de género en nuestros estudiantes para así asegurar una correcta socialización. Entendiendo el concepto de socialización desde el paradigma planteado por la sociología de la educación como la labor docente de conducir a un estudiante como miembro pleno de una sociedad mediante una transmisión de valores y un proyecto emancipador. De esta manera, podemos determinar que:

> "asegurar la asistencia de todo el alumnado a una escuela de calidad no basta con garantizar la igualdad. Por eso, es necesario preguntarse qué tipo de prácticas se llevan a cabo dentro de las escuelas y qué efectos de distribución generan dependiendo de su calidad, modalidad de enseñanza y condiciones de origen de las familias." (Dussel y Tedesco, 2004).

Como hemos determinado, una incorrecta socialización del estudiante puede desembocar en la creación inadecuada de dos imaginarios diferenciados que se relacionen entre sí de una manera desigual. Dentro de dicha dinámica de dominación masculina, los productos artísticos femeninos se supeditan a una visión masculina que rige, moldea y domina la

realidad y, por ende, determina nuestros hábitos de consumo. Si finalmente entendemos la literatura como una categoría estética, social e ideológica, producto de una cultura y un contexto, la manera en que se aborda su estudio y la apreciación de los distintos productos literarios debe responder a los cambios ya citados que se están dando en el plano educativo, promoviendo así inclusión y tolerancia.

3. METODOLOGÍA

El nuevo marco legal que rige el sistema educativo español ha marcado la hoja de ruta de una serie de cambios estructurales en los principios didácticos que dirigen la educación secundaria. La reforma legal plantea que la adquisición de las competencias clave se produzca mediante lo que se ha denominado situaciones de aprendizaje. El Real Decreto 234/2022 recoge en su anexo III que, para plantear estas situaciones de aprendizaje, debemos partir de los centros de interés del alumnado, aumentándolos de forma que permitamos al alumnado construir el conocimiento con autonomía, iniciativa y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias. Por ello, con esta actividad se persigue una experiencia de clase invertida donde además se va a producir una comunicación entre iguales. Como plantee anteriormente, nuestro objetivo radica en acercar el concepto de canon literario con un enfoque de género desde una perspectiva dinámica. Y para ello la actividad asume una metodología fundamentada en:

> "la necesidad de incorporar a las aulas recursos de la sociedad de la información, como Tiktok, para facilitar experiencias de aprendizaje que estén en sintonía con las necesidades socioculturales de los individuos y que favorezcan el enriquecimiento de los currículos, posibilitando la formación integral y expandida a todos los niveles." (Martínez, A. B., & Sanmamed, M. G. 2021)."

La utilización de diversas herramientas tecnológicas, como las redes sociales, para tratar de fomentar entornos virtuales de aprendizaje que posibiliten y favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello la herramienta adoptada, atendiendo a esos centros de interés propuestos por el Real Decreto 234/2022 es la red social TIK TOK.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La situación de aprendizaje consiste, por tanto, en la elaboración de una serie de grupos de trabajo tematizados en torno a la demarcación de la historia literaria planteada en el currículo docente de Secundaria. De esta manera se crearían una serie de grupos trabajo tales como: *Edad Media, Renacimiento y Barroco, Ilustración, Romanticismo* y, finalmente, *Siglo XX o Modernidad*. Tras una primera sesión de explicación en la cual incidiré a continuación, se pretende que el alumnado recabe un corpus literario de autoras no canonizadas de cada una de las épocas de la historia literaria planteadas. Así se persigue que ellos puedan determinar por su cuenta un corpus contra-canónico. Junto a la elaboración de este corpus se busca la creación por parte del estudiantado de un perfil grupal en Tik Tok donde poder difundir una serie de videos explicativos de cada una de las autoras seleccionada. Para que la propuesta sea realmente efectiva, considero que es necesario que los alumnos elijan de forma autónoma las diferentes autoras que integrarán el corpus. Por tanto, se busca la inclusión de espacios de aprendizaje informal propios de la comunicación digital, adquiriendo competencias literarias y digitales a la vez que propiciamos la consecución del objeto de la tarea. Con estos videos explicativos cortos, no se persigue la crítica, es una labor casi de divulgación, en tanto que el objetivo fundamental es adquirir una visión de conjunto en torno al concepto de canon literario.

Por tanto, encontramos **dos escenarios de aprendizaje,** un escenario formal, identificado con el aula y la red social *Tik Tok*, y otro escenario de enseñanza informal registrado en su mayoría en casa y de manera individualizada. El docente en el aula podría sugerir una serie de materiales para guiar el trabajo autónomo del estudiante, no obstante, estos materiales principales pueden dar paso a otra serie de agentes secundarios, como YouTube u otras herramientas. Es especialmente importante, y así se indica en la actividad, la creación de canales de comunicación, como grupos de WhatsApp, que faciliten el intercambio de ideas entre los estudiantes y se alcen como escenarios de aprendizaje de carácter informal y secundario.

Mediante la realización de esta tarea, esperemos del alumnado:

- La asimilación desde una perspectiva multimodal del concepto de canon literario apoyado en un enfoque de género
- La adquisición de conocimientos relativos al análisis literario
- Fomentar la competencia digital del alumnado
- Producir textos escritos, orales y multimodales correctamente

El conjunto del proyecto está planteado para su desarrollo a lo largo de un trimestre escolar. De esta forma, la distribución de las sesiones y tareas es flexible, y permite al alumnado disponer del tiempo necesario para la gestión de su aprendizaje autónomo e individual. La actividad está planeada para desarrollarse en **cinco sesiones.** Por la naturaleza de la actividad puede ser extendida a placer por el docente, con la adición de las sesiones de control que considerase oportunas.

4.1. TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES

4.1.1. Primera sesión

El objetivo fundamental de esta primera actividad es dotar al estudiantado de una base teórica en torno al concepto de canon literario. A partir de esta base, posteriormente, podrán edificar su propio conocimiento y establecer reflexiones críticas sobre la literatura, cuestiones de género o dinámicas de mercado gracias a la actividad.

De esta manera, trataríamos de ejemplificar el concepto de canon literario con una terminología cercana al estudiantado y tratando de acercarnos a sus centros de interés, conectando con cuestiones curriculares de sobra conocidas por ellos. Como determinan las profesoras Ramos y Rodríguez, gracias a su experiencia docente, a los estudiantes "les sorprende encontrar a San Juan de la Cruz o Góngora considerados como autores menores, frente a un Villegas que se consideraba modélico y hoy es ciertamente poco leído." (Álvarez Ramos, E. M., & Morán Rodríguez, C. 2015).

Aspiramos a que los estudiantes asimilen en esta primera sesión que la historia de la literatura y el currículo literario que ellos han recibido, en algunas ocasiones, es un discurso determinado por criterios de carácter extraliterarios.

Tras una profundización teórica en la cuestión, se explicarían las líneas generales del proyecto a desarrollar a lo largo del trimestre con una lista detallada de las tareas a realizar a lo largo del trimestre. Finalmente, se formarían los distintos grupos de trabajo y se animaría a la creación de los canales de comunicación informales, cada uno de ellos tematizado, como comentamos anteriormente.

4.1.2. Primera tarea

Como forma de trabajo autónomo, para una primera tarea se animaría a la creación de grupos de WhatsApp como espacio de trabajo informal y a la creación de una cuenta de *Tik Tok* grupal donde poder desarrollar y difundir posteriormente la tarea. El uso de *Tik Tok* como herramienta digital no se justifica exclusivamente desde la perspectiva de los centros de interés del estudiantado. Esta herramienta también nos permitirá desarrollar el discurso oral del estudiantado y posteriormente difundir la tarea. Consideramos de suma importancia que el estudiantado comprenda que los espacios públicos determinados por el uso de redes sociales pueden ser ocupados también por distintos tipos de discursos críticos que pueden ser relevantes para ellos y sus compañeros.

4.1.3. Segunda sesión

Comenzaríamos una segunda sesión con una explicación detallada del funcionamiento de *Tik Tok*, su intuitiva herramienta de edición de video y las posibilidades que este ofrece. A su vez, se propondría a cada uno de los grupos la realización de un primer video, con una duración no superior a tres minutos. Mediante la creación de estos videos explicativos breves en torno a la vida y obra literaria de las distintas autoras no se persiguen labores de crítica literaria. Es necesario entender la actividad desde un punto de vista global cuya reflexión se materializa tras la creación de ese corpus global. No obstante, entendemos que mediante la

profundización, síntesis y selección de materiales existe un trabajo de análisis literario.

Para la realización de cada uno de estos primeros videos, el docente facilitará, como ejemplo, una autora a cada uno de los grupos, que, tras la creación del primer video y su exposición en clase, nos permita determinar que es posible, en términos generales, determinar o ejemplificar las líneas generales de cada época literaria más allá de los autores más eminentemente estudiados.

De entre el amplio abanico de ejemplos femeninos que podemos encontrar en la historia literaria, un ejemplo, quizá pertinente, por las posibilidades de asimilación y las características en común con otros autores ya conocidos por el estudiantado, sería el siguiente, sin embargo, entendemos que este es un corpus abierto y el docente puede determinar esta primera autora central en base a criterios dispares que se alineen con sus intereses e inquietudes para con sus estudiantes. El criterio de selección siempre ha de servir como piedra angular para conectar con el conocimiento previo de los estudiantes otorgado por el currículo oficial de Lengua y Literatura española en torno a la demarcación tradicional de la historia literaria.

Edad Media: Un ejemplo interesante a nuestro parecer sería Isabel de Villena. Por sus relaciones con el misticismo y cómo aborda la vida de Jesucristo desde el punto de vista de la Virgen puede suponer una interesante hoja de ruta para conectar con las tendencias literarias más generalistas de la Edad Media. A su vez, resaltó a personajes femeninos previamente ignorados de manera generalizada, como María Magdalena.

Renacimiento/Barroco: Dos instancias perfectamente divisibles pero que hemos optado por unir aquí. Entendemos que el arte Barroco busca diferenciarse de las primeras muestras literarias renacentistas, pero al no existir una conciencia clara y unívoca de cambio generacional en dichos autores, en aras de buscar la claridad, pueden determinarse como un único grupo de trabajo. Esto facilita al docente la oportunidad de adecuar los grupos de trabajo a la ratio de estudiantes en clase ya que, como hemos comentado, son perfectamente divisibles.

Beatriz Bernal por otro lado, nos permite el análisis de la novela de caballería y cómo esta evoluciona y muta a lo largo del Renacimiento. Su novela, *Cristalían de España*, nos permite analizar cuestiones como la anonimidad de la obra escrita por mujeres y su firma como una señora natural de la noble y más leal villa de Valladolid, que es una muestra de la posición crítica de Beatriz Bernal ante la difícil situación de las mujeres que pretendían no solo emplearse en la escritura, sino también publicar.

Ilustración: Por su capacidad para subvertir los roles femeninos clásicos, en sintonía con el proyecto crítico y emancipador de la Ilustración, Margarita Hickey nos lega de una de las más amplias muestras de literatura amorosa del siglo XVIII.

Romanticismo: Gertrudis Gómez de Avellaneda resulta una opción interesante ya que nos permite vislumbrar la realidad literaria y social de Hispanoamérica. Además, es un excelente ejemplo de literatura romántica que adquiere cierto compromiso con la figura femenina.

Siglo XX: Los ejemplos que aquí podemos encontrar son nutridos, desde Zambrano a Bazán, pasando por Matute. La elección queda, como en todos los casos, sometida al buen juicio del profesor y las particularidades de su clase.

4.1.4. Segunda tarea

La segunda tarea consistiría en la creación grupal de este primer video. La autora propuesta serviría como piedra central en torno a la cual articular el futuro corpus seleccionado de manera autónoma por los estudiantes. Se deberá crear un video corto explicativo a través de la red social *Tik Tok* donde se determinen las líneas generales de la obra y vida de la autora seleccionada. La creación del guion, la grabación y la edición del video se realizarán de manera grupal. Se animará, a su vez, a la participación de todos los miembros del grupo.

4.1.5. Tercera sesión

En una tercera sesión se plantearía la puesta en común de los videos realizados. Mediante la visualización de estos videos, el docente pasará a explicar y determinar lo anteriormente expuesto. Que podemos determinar las líneas generales, atendiendo a sus características, de las distintas épocas de la literatura española mediante un corpus contra canónico protagonizado por voces femeninas. De esta manera podemos ahondar en el objetivo nuclear de la actividad: la comprensión de la historia literaria en términos generales gracias al concepto de canon.

4.1.6. Tercera tarea

La tercera tarea consistiría en recoger de manera grupal y conjunta un corpus de entre tres y cuatro autoras para su posterior desarrollo por parte del alumnado, al igual que lo hecho con la autora propuesta por el docente. Junto a la recogida del corpus, los estudiantes deberían de preparar una serie de guiones tal y como hicieran con la anterior tarea.

4.1.7. Cuarta sesión

Se trataría de una sesión de control por parte del docente para evaluar y valorar el trabajo realizado por el alumnado por el momento, revisar el corpus propuesto por el estudiantado y resolver dudas. La tarea global puede ser ampliada con el número de sesiones de control que el docente pueda determinar necesario.

4.1.8. Tarea final

La tarea final, ascendiendo en una escala de complejidad, consistiría en la creación grupal del resto de videos por parte del alumnado para su posterior difusión. Al tratarse de una actividad pensada para realizar a lo largo de varios meses, determina una cierta flexibilidad para poder espaciar la realización de tareas de control con la puesta en común planteada para la quinta sesión.

4.1.9. Sesión final

Por último, dedicaremos una sesión final, durante la cual se desarrolle la evaluación del proyecto final, mediante una evaluación entre iguales a partir de una rúbrica acordada con el alumnado.

4.1.10. Evaluación

Esta evaluación podría realizarse, como ejemplo, mediante la rúbrica propuesta por Torralba en 2018 que evalúa la consecución de objetivos tales como la claridad de la voz, el ritmo de la narración, el uso de gramática y lengua, la calidad e idoneidad de las imágenes, las reflexiones y valoraciones sobre la lectura, o en este caso sobre la vida y obra de la autora propuesta, y finalmente el interés y la emoción.

5. CONCLUSIONES

Mediante esta propuesta de innovación decente hemos pretendido hacer al alumno consciente de que la historia literaria y el programa de lecturas y autores, en torno al cual se construye el currículo de la asignatura de Lengua y Literatura Española en Educación Secundaria y Bachillerato, no es un ente inamovible y que como tal está sujeto a dinámicas extraliterarias. La perspectiva de género que hemos aplicado nos va a permitir poner en valor géneros discursivos marginados a la vez que pone en valor voces femeninas de gran valor y con una enorme valía pedagógica. La realización de la actividad mediante el uso de TIC, como *Tik Tok*, nos permite desarrollar la competencia digital del alumnado a la vez que nos acercamos a sus centros de interés, promoviendo así la reflexión crítica y la asimilación de conceptos dinámicos y abstractos.

8. REFERENCIAS

Bordas, S. A., & De Córdova, C. F. (2021). Canon literario escolar desde una perspectiva de género: Revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario. Collectivus, Revista de Ciencias Sociales, 8(1), 49-73.

Álvarez Ramos, E. M., & Morán Rodríguez, C. (2015). El canon literario en la clase: reflexión e innovación docente.

López, M. (2003). Educación, creación y género. Educación artística: revista de investigación (EARI), (1), 201-224.

L. F. Cao, M. (2000): Mujeres y creación artística: recuperar la memoria. Madrid, Narcea

Martínez, A. B., & Sanmamed, M. G. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de Tiktok. Educatio Siglo XXI, 39(2), 169-190

Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Juan Carlos Tedesco (comp.),¿ Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino.

FLIPPING SHAKESPEARE'S *HAMLET*: A STUDY TO TEST THE EFFECTIVITY OF FLIPPED CLASSROOM AS A METHOD TO INTRODUCING AND TEACHING LITERATURE IN ESL

MANUEL MACÍAS BORREGO
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad Isabel I

1.INTRODUCTION.

1.1 GENERAL INTRODUCTION TO THE STUDY.

At the beginning of 2020 and until very recently COVID-19 has been disrupting education with clear impactful consequences in all educational levels. Ranging from pre-school to higher education and university studies. In 2021 the OECD, initials that stand for Organisation for Economic Co-operation and Development, published some interesting results obtained from a survey conducted along the lockdown-confinement of March 2020. In this publication the International Organism elicited that in the period which comprised (at least) March to May 2020 all responding (to the survey) countries had closed campuses, schools, and other education institutions due to Covid-19 or as measure of action against the spread of the disease.

In the context described above, with most of the education campuses closed, education institutions needed to move their teaching-learning to online contexts. The online shift seemed inevitable and a necessary measure to allow learners to continue with their essential education or formation of their choice (OECD, 2021). This situation brought to light a problematic situation: although it is undeniable that online and distance education have benefits in a pandemic context with institutions closed, it also elicited that not all institutions, and learners, had access

to the necessary tools and infrastructure (Crawford et al. 2020). In other words, while some institutions and learners were performing an online effective teaching-learning process (through recorded lessons, videocall or online platforms), others simply had to postpone because of a lack of resources and an impossible access to ICT (Information and Communication Technologies), which according to institutions like United Nations meant enlarging and widening the already existing economic and social gap (Baral, 2021).

Recent research and observation of the situation lived in the educational institutions that did have the possibility of shifting to online teaching have come to clear and interesting conclusions: even within the privileged differences were observed (Crawford 2020), some institutions turned to video recordings and others invested time and economical resources into trying to find alternative methodologies and teaching strategies to adapt their pedagogical objectives to the new reality (Nolan, 2021). Notwithstanding these substantial differences among institutions and their possibilities, it has been elicited by recent researchers that whether consciously or not, most institutions turned to Flipped Classroom in a higher or lower degree (Strelan 2020; Nolan 2021). This has been observed in the fact that almost all institutions tried to offer a balanced amount of materials to continue with their learning process and these included video-recorded lessons, internet links to explore concepts and broaden their knowledge about a certain topic, more or less specialised readings, materials with which students and learners could extract conclusions and form themselves ideas or even with which they could prepare presentations and projects; most these resources, strategies and pedagogical views are closely related to Flipped Classroom as outline by Educational Studies experts when these mention that the key concept in Flipped Classroom methodology is designing the outline of lessons that enable to move the transmission of information typical in traditional classes, out of the classroom and preferably to an interactive destiny such as digital platforms that can help enhance learner engagement to their learning process (Abeyeskera & Dawson, 2015; Sams 2016; Lund & Nordsteien, 2021).

Hence, we could state that Flipped Classroom can be described as a methodological tool and a didactic approach that can be used in very different situations (such as the one described above) because it is one of the most student-oriented tools available today (Defour, 2013; Taha, 2014; Yunus, 2021) as well as one of the most flexible tools available for teachers to enhance their students' participation and motivations (Yunus, 2021; González-Zamar & Abad-Segura, 2022; Divjak et al., 2022). However, when approaching the academic study of Flipped Classroom, it must be noted that it is not a new concept born as a result of the pandemic, even when most of its theoretical development and practical implementations happened during the pandemic lockdowns described above. In the light of the previous it is essential to mention that it is academically acclaimed that we owe Flipped Classroom (as a methodology and pedagogical approach the coining of the concept to Sams and Bergmann (2013). These two theoreticians moulded the concept around a simple idea: teachers have always asked students to go to class prepared (by reading or doing other revising tasks).

As proved and demonstrated by research and researchers Flipped Classroom served as an effective tool to shift education to more interactive and to online environments during the COVID-19 pandemic (Manganoska & Giannakos, 2019: Hoshang et al. 2021). However, it has also been elicited by interesting recent research that many educational institutions lowered their expectations towards performance of their students as teachers and instructors identified a lack a motivation that had a very negative impact on their teaching learning process and, as a result, the acquisition of new knowledge was significantly lower than expected in presential learning (Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2016 in line with Nouri, 2016) significantly this situation coincided with the implementation of Flipped Classroom as a dominant methodology and research and researchers seem not to have enough data to draw conclusions. As a result, and with the intention of understanding the effectiveness of Flipped Classroom, the main objective of this case study is to determine to what extent is Flipped Classroom valid in introducing difficult and demanding reading texts into the ESL/EFL classroom at university level. This objective is briefly:

– Is the performance of students exposed to Flipped Classroom better than those following a more traditional methodology?

– Is Flipped Classroom related at all to the perceived effectiveness of a syllabus and students' / learners' motivation to take part in it when it is challenging?

1.2. Theoretical background review:

Education as any other human activity has benefitted with arrival of ICTs (Information and Communications Technologies). The benefit that ICTs can have in Education has been much studied, discussed and ultimately proved to be effective (Lidström & Hemmingsson, 2014; Azmi, 2017; Adam & Metjak, 2021; Dúo-Terrón, Moreno-Guerrero & Marín-Marín, 2022). The arrival and the impact of the ICTs helped implementing new teaching strategies and pedagogical approaches to teaching. In this context, Sams and Bergmann founded and introduced the term Flipped Classroom. These two experts argue that the arrival of ICTs to Education Studies could put an end to the endless centuries of teachers asking their students to be prepared for their lessons. In their view, the final objective of Flipped Classroom is to minimise the traditional teaching lecturing time by maximising the potential that learners must acquire knowledge out of the class, which inevitably leads to a less traditional use of the in-class time.

Thus, Flipped Classroom – or Inverted Classroom – has the objective of overcoming the challenges that time and space contribute to create in the teaching and learning process (Du, 2018). Du (2018) defines Flipped Classroom by focusing on its transformative and innovative character: the traditional classroom core, teacher-cantered, is flipped and inverted to a student-cantered core lesson when students are provided with materials and resources with which they can learn before the effective class takes place, in other words, the knowledge transfer happens by approximating and researching – related to learning by doing – this following some recent research allows to utilise the classroom time in a more effective way (Carhill-Poza, 2019).

As already stated by researches such as Du (2018) and Carhill-Poza (2019) we can attribute the popularity of distance, blended, and flipped teaching methodologies to the possibilities these offer when trying to overcome the traditional difficulties and failures of more traditional teaching methods; these innovative methodologies seem to be free of time-constraint problems as they allow to allocate the learning of contents out of the classroom (Muldrow, 2013; Zainuddin 2017; Rahman et al. 2019). Allocating the learning of contents out of the classroom also have important benefits for the possibilities of moulding more individual learning process: teachers, instructors and learners benefit from reducing studying-working groups (Kwan Lo & Foon Hey, 2017).

One of the many advantages of Flipped Classroom is that of flipping the traditional sequence in the teaching-learning process: traditional lecture content is no longer presented in form of a talk; it can be directly presented by video-recorded lessons, or it can be expected that the learners discover the content by exploring and researching through homework activities (Basal, 2015). This leads to a non-traditional utilisation of in-class time, which can be used for discussions, questions, doubts, experiments, or any other supplementary activity that enhances the learning process of the content already explored by the learners and students (Amresh, Carberry & Femiani, 2013).

All the previous characteristics and proceedings about Flipped Classroom as a pedagogical approach to teaching as an effective teaching method are included in the most accepted definition of Flipped Classroom: «a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter» (Bergman & Sams, 2013).

It has also been stated that another great advantage of Flipped Classroom is that it can lead to a students' and learners' mentality shift and change: if applied and followed correctly, the objective is no longer to complete the task but to understand it (Bergmann and Sams, 2013). This has some interesting pedagogical implications as it suggests that Flipped Classroom can be effectively linked to modern perspectives of pedagogical

scaffolding as those proposed by Gao (2016) and Rajaram (2019) among other scholars and theoreticians devoted to Educational Studies. These models propose that effective learning only occurs in a context in which educators and teachers accompany and guide the learners but do not instruct them. Quite the contrary, they must serve as a guiding figure in the process of learning by doing and discovering, enhancing their capacities and imagination but avoiding formal instruction and traditional lectures.

However, in recent research has also been stated that Flipped Classroom, although can be very beneficial, is not without risks. Some researchers argue that the methodology trusts too much of the learning process to the learners themselves and does not take into consideration differences among different individuals that may belong to the same group but may not have the same capacities and abilities to explore the target content in the same depth (Sakulprasertsri, 2017) or with the same resources, some may even have no personal accesso to the minimum ICTs requirements (Yavuz & Ozdemir, 2019). This pre-pandemic research reaches the same conclusions and findings as the United Nations (2021) and OCDE (2020) surveys conducted during the Covid-19 lockdowns.

As a consequence of everything mentioned so far, Flipped Classroom can also serve as a developmental and a necessity indicating factor: it can help understand and elicit the ICTs necessities in some populations of the world and some communities within countries (Ansori & Nafi, 2018). And Flipped Classroom can also be seen as an element with the capacities of dynamizing education and educational situations. Recent research studies have drawn one clear conclusion: when correctly applied in the correct environment Flipped Classroom tends to be one of the most flexible tools available for teachers to enhance their students' participation and motivations (Yunus, 2021; González-Zamar & Abad-Segura, 2022; Divjak et al., 2022).

2.OBJECTIVES.

We present here a case study that aims at determining to what extent (if at all) Flipped Classroom is a valid form of introducing difficult and demanding reading texts into the English as a Second Language and

English as a Foreign Language classroom at university level. In the case of the study, the content objective is the introduction of reading passages of *Hamlet* written by William Shakespeare in a specialised university course of English Language learners.

In previous experiences with similar profile students, introducing demanding and difficult texts has been an obstacle in the teaching-learning process and we aim at exploring the possibilities that Flipped Classroom can offer in overcoming the difficulties experienced before which had hindered considerably the process of learning and teaching with difficult and demanding texts.

To reach the above-mentioned objectives in this study, we have posed ourselves the two following research questions, which guide and limit the nature of study:

- Is the performance of students exposed to Flipped Classroom better than those following a more traditional methodology?
- Is Flipped Classroom related at all to the perceived effectiveness of a syllabus and students' / learners' motivation to take part in it when it is challenging?

By answering these questions, we hope, not only to fulfil the two main objectives of this case study, but also to comprehend better the dimension of Flipped Class as an active methodology- This will enable us to also explore the learners' perception of the possibilities of implanting Flipped Classroom as a stable methodology in their educational system, at not only as a resource or combined together with other pedagogical approaches devoted to help enhance their competences and abilities. Inevitably, as this case study has an empirical approach to applying and implementing Flipped Classroom as a tool to enhance university students reading competence, it will also help us understand teachers' perception on the effectiveness of the tool as opposed to other tools used on other occasions – with especial attention to individual variation and individual performance.

3. METHODOLOGY OF THE STUDY.

The basis of the methodology employed in this case study can be found in the works of Kumar (2005) and the concept of actional research as a means to action seeking the improvement of some areas of concern in case studies with variation within participant group (Kumar, 2005) and in Kumar & O'Reilly (2011) and their design of action research cases using case study as a methodology for implementation of process description and process implementation. In both works, the researchers emphasise the importance of identifying a clear area of concern or the problem identified that motivates and reasons the investigation itself (Kumar, 2005, pp.108-118). Identifying an area of concern leads to research acting within the limits of such area and as a result peripherical and not essential variables are not accounted in the action of the research; this allows the researcher to focus on their main objectives and to present conclusions that can be directly linked to the core of his / her / their investigation process (Kumar & O'Reilly, 2011). In other words, action research approach to case study methodology allows us to address the identified problems while measuring the effectivity of our approach to it.

In a context as the one already described in this work; the main problem identified is clearly the demonstrated difficulty and apathy students perceive and feel when approaching themselves the reading of difficult and demanding texts, such is the case of *Hamlet* - reading chosen for this case study. Reading difficult and demanding texts should not be perceived as a demotivational element in specialised university course as students are supposed to understand that those are part of their syllabus. In this particular context, is inevitably to pose ourselves with the following question: is it the reading of difficult text what causes the apathy in the students and makes them feel demotivated, or is it the methodology selected?

To answer the previous question and hence to understand if the cause of the problem should be linked to the reading difficulties or to the methodology employed and based on the action research methodologies but also with the objective of testing the effectiveness of Flipped Classroom in developing solutions for areas of concern (problem identification), we proposed the following four-step methodology:

Step 1. The first step is necessarily dividing the group into two equally distributed sub-groups (or meta-groups) with the same number of participants; 50% in each one – in this particular case presented here 33 participants in each group. The two groups are: Group 1 or intervention group and Group 2 or non-intervention Group.

> Group 1 or the intervention group follows the classes according to the Flipped Classroom: At home - reading passages of *Hamlet* as homework. This is accompanied by: supporting videos, podcasts, vocabulary explanations, complex literary terms explained, comprehension tests, and quizzes.
>
> Group 2 or the non-intervention group followed a traditional approach to reading and understanding complex texts: reading in class and discussing in situ specific questions about text understanding and formative quizzes and reading tests.

Step 2. Data collection and Data Bank creation. In the second step of this study all data regarding the intervention and non-intervention group were collected. We collected formative and summative data from the various traditional and flipped sessions conducted and devoted to the reading of *Hamlet.* We created two data banks: (i) interventional data bank or bank 1 (quizzes and digital and interactive comprehension tests) and (ii) non-interventional data bank or data bank 2 (recordings of discussions and reading tests). In both banks we incorporated two tests: pre-test or the initial exploring test used to determine students' knowledge and the final test assessment, specifically designed for this study case and presented in equal conditions to both groups.

Questions of the pre-test:

- Question 1 – What does Claudius propose to Laertes?
- Question 2 – Does Ophelia die? If so, how?
- Question 3 – Does Claudius kill Laertes? Or does he kill King Hamlet?
- Question 4 – Does the ghost talk to Hamlet?

The questions in the final assessment test were:

– Question 1 – Could you try to explain Hamlet's main dilemma and link it to his to or not to be soliloquy?

– Question 2 – Could you explain why we usually link Yorick and death?

– Question 3 – Why do you think Romantic and Victorian painters usually associate Ophelia with a river nymph?

– Question 4 – Is Hamlet simply procrastinating?

Step 3. Anonymous perceived effectiveness and satisfaction survey. All participants in the study received a survey in which they reflect on their perceptions about their participation in this study. This step enables us to fulfil one of the secondary objectives of this research: to explore the learners' perception of the possibilities of implanting Flipped Classroom as a stable methodology in their educational system, at not only as a resource or combined together with other pedagogical approaches devoted to help enhance their competences and abilities. They were requested to answer the following questions:

– Question 1 – To what extend are you satisfied with your participation mode? Select an option from 1 to 9.

– Question 2 – Would you have preferred to be included in a different group? If so, why? If not, can you briefly justify?

– Question 3 (only intervention group) – Did access to the internet and ICTs hindered your participation?

– Question 4 (only intervention group) – Do you think you have acquired a solid knowledge? If so, do you feel your workload increased?

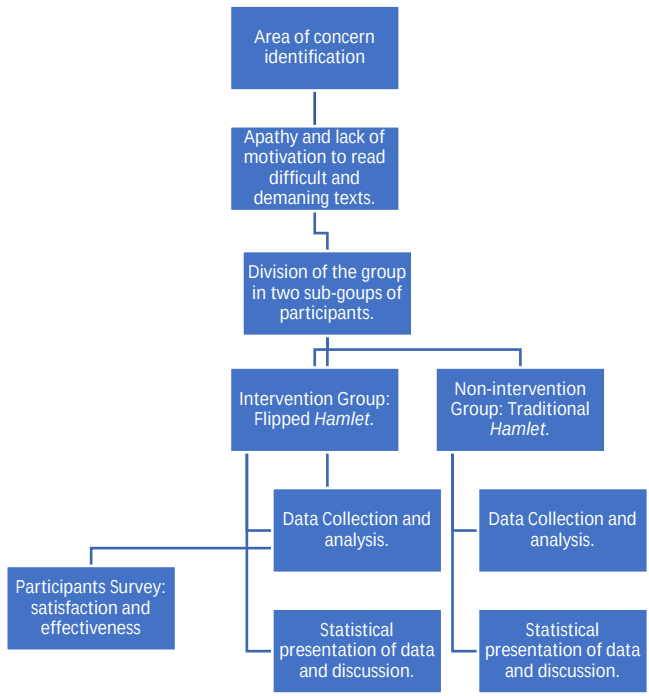
– Question 5 (only non-intervention group) – You followed a traditional approach to reading; do you identify it as a better option to acquire better a more solid knowledge?

Step 4. Data analysis. All data must be analysed to fully understand the results that can be drawn from this study case. Given the relatively small

population of the study, descriptive statistics seem to be the best option in which to present the data analysis for further discussion.

We propose the following image as a visual summary of the method by which the study is conducted:

IMAGE 1. *Visual summary of the methodology employed in this case study.*



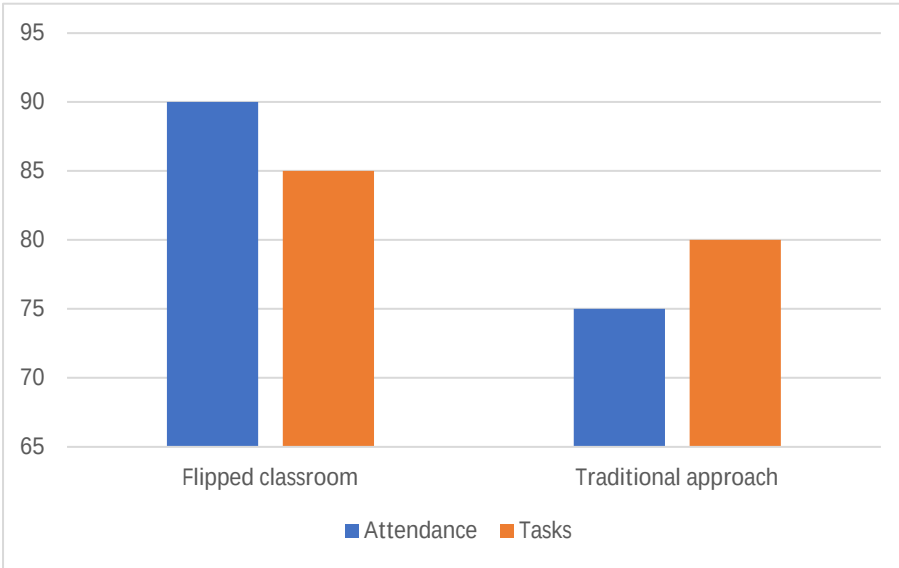
Source: original.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This study case has reached some interesting findings that have helped us draw some conclusions about the study conducted. One of the most significant conclusions we have reached is linked to participation in the study. As the study was conducted in what are normally regarded as seminar classes, students and learners could not be forced to attend all the lessons or do all the tasks.

As a result of what we have mentioned above, those following Flipped Classroom may have identified the potential of face-to-face discussion and scaffolding (Milman, 2014; Rajaram, 2019) necessary to fully activate all the benefits that this method can offer. Those in the intervention group benefitted from their attendance to the face-to-face classes – as opposed to those following a more traditional method that attended less to their proposed seminars. This may be one the reason that could explain why those following Flipped Classroom and a non-traditional approach attended lessons and did the requested tasks in a much higher percentage (90%) than those not following the inverted methodology (75%). This can be seen in the following graph:

***GRAPH 1**. Distribution of attendance and task completion by groups.*

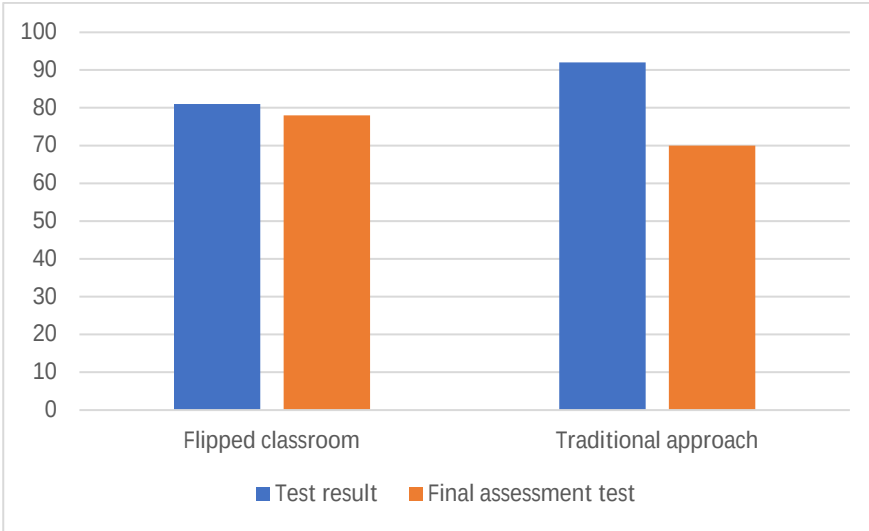


Source: Original

Another conclusive finding, we can highlight is that, even when attendance and participation of the non-intervention group was lower (as seen in graph one) their test scoring in summative and formative (session and homework) reading tests was significantly higher. The intervention group reached a media of 92% in the tests, while the non-intervention group reached 81%. One of the reasons that may explain this fact is

tradition. Traditionally, students perceive the need to study the lecture material more than that which was presented in alternative ways (Towey, 2010; Song & Kapur, 2020). Opposed to this significative finding, we can see than in overall performance (represented with the results in the final assessment test) the group following a more traditional approach to teaching difficult reading scored higher that those following the Flipped Classroom methodology (78& vs 70%). One of the many reasons that can explain this fact is that, as we have already stated, the perception of lecture content and tradition seem to be identified with study and learning content more than materials and data presented in more alternative and interactive ways (Song & Kapur, 2020). All this information is presented in graph 2:

GRAPH 2. *Distribution of test result and final assessment test scores by group*



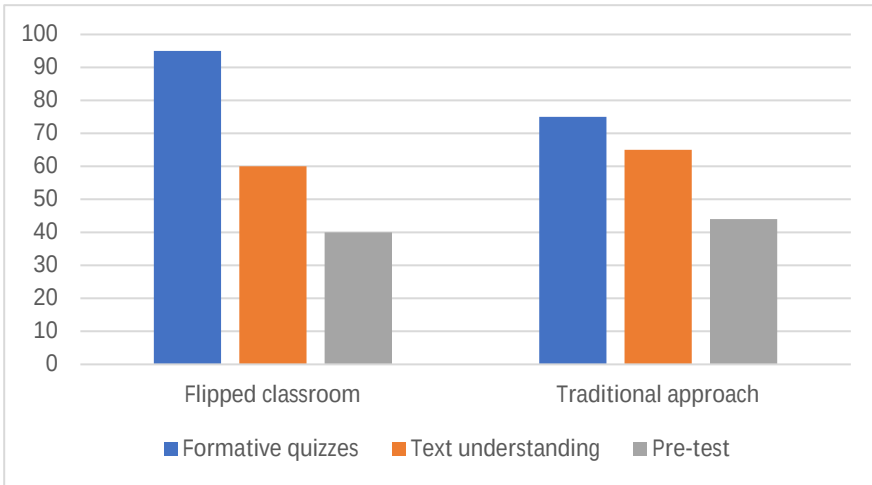
Source: Original.

However, even when the intervention group scored lower in the summative and formative tests (as seen in graph 2), the group following the Flipped Classroom methodology acquired better peripheral knowledge (important data related to the topic and the reading) and showed a better performance in the formative quizzes applied during the different sessions. This is a very significant finding because the intervention group

achieved a higher percentage (95%) in the formative quizzes (questions regarding fragments of the test) even when their text understanding quizzes show that their text understanding was almost equivalent (60% and 65%). This shows that Flipped Classroom multiplies the possibilities of learners to exploits their resources and that as stated by recent research knowledge acquired through inverted methodologies is prone to remain longer in students' learners' memories (Ming et al., 2020; Su & Fan, 2021).

The results mentioned related to text understanding, however, seem to not relate to the previous knowledge participants may have had of the play, the period, and the life of the author as the results in the administered pre-test show very similar results in both groups (40% and 44%). These findings are presented in the following graph:

GRAPH 3. *Statistical distribution of achievements in formative quizzes, text understanding tests and pre-test results.*



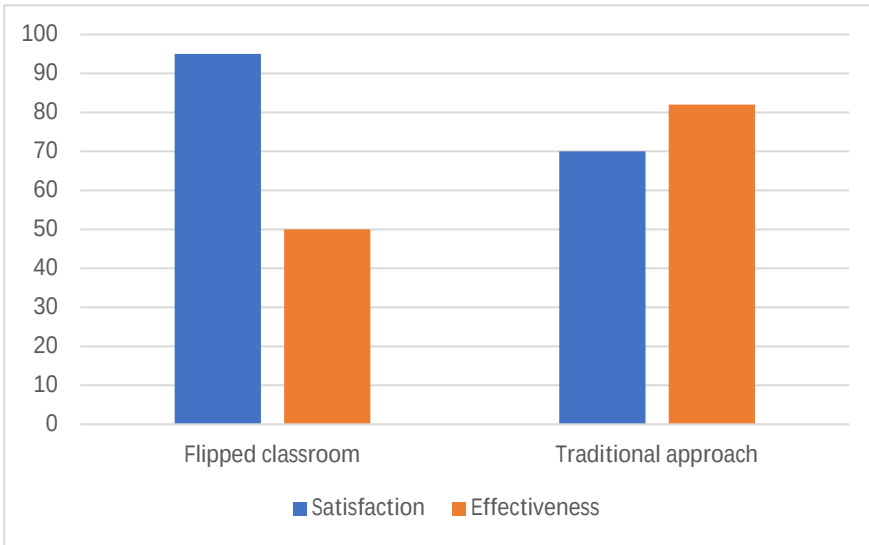
Source: Original.

During the course of the study, a survey to address the learners' perception of the case study was administered online via Google forms. In this survey we questioned the participants about their satisfaction with the activity and about their perceptions regarding the knowledge acquired and how effective or ineffective an activity like this could be for the

purpose of reading, understanding, studying, and analysing difficult and demanding texts can be.

The results obtained from this survey seem to be quite contradictory when analysing the intervention group answers. Although most of the participants expressed a high degree of satisfaction (96% vs 70%) with the process, the methodology and the case in general, they also perceived that the knowledge acquired was lower than those other participants following a more traditional approach (50% vs 82%) and some of the participants manifested that their perception of knowledge acquisition was even lower than the knowledge acquired in previous demanding readings following traditional approaches). This data is clearly supported by the results in the final assessment test, in which those following a traditional approach obtained better results (see graph 2). This relevant information extracted from the participants satisfaction survey can be seen in the following graph:

GRAPH 4. *Participants survey most significative results and findings.*



Source: Original.

5. CONCLUSIONS.

This study shed some light on the state of the question of Flipped Classroom when applied to the introduction of difficult and demanding texts in a university context. It is undeniable that, although Flipped Classroom has many classroom-oriented implications and does serve as an effective tool to introduce and explore concepts, and theories and to enhance students' attention and participation, it proves to be an ineffective tool to solve the problem identified in this study. And, consequently, considering the results obtained it may not be the most efficient tool to introduce highly demanding reading texts (such as *Hamlet*) in the ESL/EFL classroom.

However, given the small population of this study presented here (66 learners) we do not intend to draw universal conclusions and, thus, we cannot prove, nor is our intention, that the Flipped Classroom is a detrimental method. Quite the contrary, many of the results obtained in the study indicate a very similar level of performance with a much higher degree of satisfaction and enjoyment, which should not be discarded as simply superficial but should be considered to produce more engaging classes, lectures and lessons that help reduce the apathy identified towards difficult and demanding texts.

Recent research shows that motivation and enjoyment ultimately lead to better results (Gómez, Wu & Passerini, 2009; Mohammad-Davoudi & Parpuchi, 2016; Todaka, 2020) and this proves that Flipped Classroom can be an effective tool not only in classroom of English as a Second and Foreign Language, but also in any other area of knowledge and subject in the educational system.

It is evident that Flipped Classroom, as a pedagogical approach, has the potential to revolutionise the educational system and to allocate part of the teaching-learning process out of classroom, this is the main reason why the link between difficult and demanding reading texts and the methodology and its proceedings should be and will be explored in future research.

6.BIBLIOGRAPHY.

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development,* 34, 1-15.

Adam, T. & Mira, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social sciences and Humanities Open Journal (5),* 1, 1-9.

Amresh, A., Carberry, A. & Femiani, J. (2013). Evaluating the effectiveness of flipped classroom for teaching CS1. *Proceedings of IEEE Frontiers in Education Conference,* 1233 – 1236.

Ansori, M. & Nafi, N. N. (2019). English teachers perceived benefits and challenges of flipped classroom. *Journal of English Education and Linguistics Studies,* 5 (2), 211 – 227.

Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: from perceived utility to potential challenges. *Journal of Education and Social Research (7),* 1, 111-122.

Baral, P. (2021). Health systems and Services during COVID-19: Lessons and evidence from previous crises – a rapid scoping review to inform the United Nations Research Roadmap for the COVID-19 Recovery. *International Journal of Health Services*, 21 (4), 474-493.

Bergman, J. & Sams, A. (2013). *Flip your classroom: reach every student in every class every day.* Eugene: ISTE Publishing.

Campillo-Ferrer, J. M. & Miralles-Martínez, P. (2016). Diseño y validación de un instrumento sobre CLIL en las áreas de Science y Social Science en Educación Primaria. *Ensayos: revista de la escuela universitaria de formación del profesorado de Albacete,* 31 (1), 67 – 87.

Carhill-Poza, A. (2019). Defining flipped learning for English learners in an urban secondary school. *Bilingual Research Journal*, 42(1), 90-104.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2010). *Research methods in education*. 6th ed- Routledge Taylor & Francis Group

Crawford J. A., Butler-Henderson K. A., Jurgen R. & Malkawi B.H. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. Journal of Applied Learning Teaching, 20 (1), 10 – 21.

Defour, M. (2013). Flipped classrooms spreading in Wisconsin. *Community College Week Journal, 25* (16), 10 – 21.

Divjak, B. et al. (2022). Flipped classroom in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations. *International Journal of Education in Higher Education,* 9, 1 – 24.

Du, Y. (2018). Discussion on flipped classroom teaching mode in college English teaching. *English Language Teaching*, 11(11), 92-97

Dúo-Terrón, P., Moreno-Guerrero, A. J., & Marín-Marín, J. A. (2022). ICT Motivation in Sixth Grade Students in Pandemic Times – The Influence of Gender and Age. *Educational Sciences, 12* (3), 183 – 193.

Gao, Y. (2016). The study for the combination of scaffolding instruction and flipped classroom model. *Proceedings of the 2016 International Conference on Education, Management and Computer Society*, 1339 – 1342.

Gómez, A. E., Wu, D. & Passerini, K. (2010). Computer-supported team-based learning: the impact of motivation, enjoyment and team contributions on learning outcomes. *Computers and Education*, 55, 378 – 390.

González-Zamar, M. & Abad-Segura, E. (2022). Global evidence on flipped classroom in higher education, *Educational Sciences Journal 12* (8), 515 – 526.

Hoshang, S., Hilal, T. & Hilal, H. (2021). Investigating the acceptance of flipped classroom and suggested recommendations. *Procedia Computer Science,* 184, 411 – 418.

Kumar, A. & O'Reilly (2015). Action Research using Case Study Methodology for Implementation of Process Improvement Initiatives. *Proceedings of Action Research Colloquium 2015*, 1 – 6.

Kwan Lo & Foon Hew (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning (12),* 4, 29 – 38.

Kumar, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners.* California: Sage Editions.

Lindström, H. & Hemminsgsson, H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: a literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy (21),* 4, 251 – 266.

Lund, R. & Nordsteien, (2021). A. The link between flipped and active learning: a coping review. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, 21, 3 – 17.

Mangaroska K. & Giannakos M. (2019) Learning analytics for learning design: a systematic literature review of analytics-driven design to enhance learning. IEEE Transactions on Learning Technologies, 12 (4), 516 – 534.

Ming, Ji. et al. (2022). Short and long-term influences of flipped classroom teaching in psychology course on Medical Students learning effectiveness. *Front Public Health Journal, 28,* 10, 1 – 9.

Milman, N. B. (2014). What is flipped classroom? *Distance learning (11),* 44, 9 – 15.

Mohammad-Davoudi, A. & Parpouchi, A. (2016). Relation between team motivation, enjoyment, and cooperation in learning area based on team-based learning among students of Tehran University of Medical Science. *Social and Behavioural Sciences*, 230, 184 – 189

Muldrow, K. (2013). A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31.

Nolan E., Brady M., Rienties B. & Héliot Y. (2021) Once more on the rollercoaster: loses and gains from the rapid shift to online delivery during Covid. Academy of Management Proceedings.

OECD. (2021). The state of higher education: one year into the COVID-19 pandemic. OECD Publishing-

Rahman, A. et al. (2019). The influences of flipped classroom: a meta-analysis; approach every student capability in every class. *Proceedings of the IEEE International Conference on Engineering Education,* 1 – 9.

Rajaram, K. (2019). Flipped classroom: providing a scaffolding support system with real-time learning intervention. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning (9),* 1, 31 – 58.

Sams, A. & Bergman, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership Journal, 70* (6), 16 – 20.

Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10(2), 132-143.

Song, Y. & Kapur, M. (2017). How to flip the classroom – productive failure or traditional flipped classroom pedagogical design? *Education Technology & Society,* 20 (1), 292 – 305.

Strelan P., Osborn A. & Palmer E. (2020). The flipped classroom: a meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. Educational Research Review, 30, 314 – 324.

Su, F. & Fan, Z. (2021). Flipped classroom design of college ideological and political courses based on long and short-term memory networks. *Scientific Programming,* 1 – 8.

Taha, W. et al. (2014). Flipping a first course on cyber-physical systems – an experience report. *Association for Computing Machinery ESWEEK Proceedings,* 4 – 8.

Todaka, Y. (2020). EFL Learning motivation lifelong enjoyment. *International Journal of English Language Teaching 7 (2),* 2, 24 – 38.

Towey, D. (2010). Lessons from a failed flipped classroom: the hacked computer science teacher. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON),* 11 – 15.

UN. (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Yavuz, F., & Ozdemir, S. (2019). Flipped classroom approach in EFL context: Some associated factor. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 238-244.

Yunus, M. M & Rajedran T. (2021). A Systematic Literature Review on the Use of Mobile Assisted Language Learning (MALL) for Enhancing Speaking Skills among ESL and EFL Learners. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* (10), 586-609.

Zainuddin, Z. (2017). First-Year College Students' Experiences in the EFL Flipped Classroom: A Case Study in Indonesia. International Journal of Instruction, 10 (1), 133-150.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA MEDIANTE LA APROPIACIÓN ARTÍSTICA DE SUS TEXTOS: TÉCNICAS, PAUTAS Y ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR LITERATURA JAPONESA A HABLANTES DE ESPAÑOL

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PROBLEMÁTICA INICIAL

En este artículo se proponen pautas para la enseñanza de la literatura japonesa a hablantes de español. Nos centraremos básicamente en alumnado español, porque nuestra investigación se ha llevado a cabo en España, pero en principio los resultados de la investigación son aplicables a hablantes de español de otros países.

La enseñanza de la literatura japonesa a alumnado hispanohablante plantea tres grandes problemas debido a su lejanía cultural, estética y lingüística. La lejanía cultural y el desconocimiento estético constituyen las primeras barreras para disfrutar de esta apasionante literatura. Un tercer problema sería el absoluto desconocimiento de unos principios básicos sobre la lengua japonesa, que impiden disfrutar debidamente de la misma. Sin embargo, unas mínimas directrices permitirían al alumnado disfrutar en el original (acompañado de la traducción) de una de las grandes joyas de esta literatura, el haiku japonés.

El trabajo parte de la experiencia real en la enseñanza de literatura japonesa a alumnado hispanohablante y expone que la enseñanza de la literatura japonesa debe apoyarse en una contextualización cultural, estética y lingüística, cuyas directrices se presentan desde una experiencia pedagógica centrada en el alumnado hispanohablante.

A partir de esta contextualización y de las propuestas ya existentes se presenta una selección de textos literarios japoneses traducidos (y en ocasiones acompañados del original), que han resultado de interés para el alumnado. Seguidamente, se plantea la realización de actividades basadas en la apropiación artística de los textos por parte del estudiantado.

Consideramos que este trabajo puede aplicarse a la enseñanza de literatura japonesa en niveles universitarios de grados filológicos y que también puede ser útil para estudiantes de Bachillerato, por ejemplo, dentro de la asignatura de Literatura Universal. Este artículo podría ser de ayuda para la selección de obras de lectura adecuadas para los estudiantes, para la realización de guías de lectura para las mismas, así como para la realización de actividades que aumenten el criterio y la capacidad creativa y artística del alumnado de asignaturas de las Humanidades en general, y de la literatura en particular.

1.2. Estudios previos

La presente aportación se apoya en dos tipos de estudios. Por un lado, se han tenido en cuenta algunos trabajos que han tratado la literatura japonesa en el contexto español, por lo que resultan especialmente relevantes para esta propuesta. Por otro lado, se tendrán en cuenta las investigaciones que han promovido el estudio a través del uso de textos, especialmente a través del arte. A continuación, se tratarán amos temas en el mismo orden señalado.

1.2.1. Estudios sobre la literatura japonesa para hispanohablantes

El estudio de los valores estéticos con relación a la literatura ha sido llevado a cabo principalmente por F. Lanzaco Salafranca (2003), quien presentó un recorrido de las diferentes épocas literarias japonesas señalando y explicando los valores estéticos predominantes en cada una de ellas, como la sinceridad, el *mono no aware*, la elegancia, la sugerencia, etc. En la presente investigación se trabajan estos valores de acuerdo con la exposición del autor.

Dicho trabajo se tiene muy presente en la obra de C. Rubio (2007), que presenta una antología de la literatura japonesa, precedida por un amplio

estudio de esta literatura, que tiene en cuenta las obras de cada época y las diversas claves imprescindibles para acceder a ellas (desde la geografía, historia, lengua, ideología, religión, sociedad, literatura, valores estéticos, géneros, etc.). Esta importante aproximación a la literatura japonesa también se ha tenido muy en cuenta en esta aportación.

Son también reseñables los numerosos trabajos publicados sobre el haiku japonés, que es uno de los subgéneros de la literatura japonesa más dignos de ser considerados en la docencia, por lo que va a merecer un lugar destacado en la presente investigación, como se expondrá más adelante.

A los trabajos clásicos en inglés sobre el haiku, como el de Blyth (1967) o los más modernos, como los de Shirane (1998, 2019), se suman aportaciones de autores que han explicado el haiku japonés al público español. Es el caso de obras como las de Antonio Cabezas (1990), Fernando Rodríguez Izquierdo (1972), o más modernamente Vicente Haya (2002).

Si Antonio Cabezas tuvo el mérito de introducir el haiku y otros aspectos importantes de la literatura japonesa en la cultura española, Rodríguez Izquierdo introdujo aspectos importantes del haiku japonés de la escuela de Bashō, como el contraste entre lo atemporal y lo cambiante, expresado por la diferencia de potencial existente entre los tres versos del haiku japonés. Por su parte Haya ha ahondado en aspectos cruciales para entender el haiku, como el sentido sagrado o de trascendencia de este tipo de poesía.

1.2.2. El uso pedagógico de los textos como pretextos desde una perspectiva artística

En la presente investigación no solamente se proponen pautas para el acercamiento a los textos literarios japoneses. También se proponen actividades sobre dichos textos. Dichas actividades tienen en cuenta estudios previos que han resaltado la importancia del uso activo de los textos por parte del alumnado.

Una de las ventajas de este tipo de trabajo es el desarrollo en el alumnado de la capacidad investigadora, cuya importancia en niveles

universitarios ha sido reseñada en la investigación (Colás Bravo y Hernández, 2021, p. 3), aunque constituye una de las grandes carencias de esta etapa, de acuerdo con Matsouka & Nihal (2016) o Fischer et ál. (2018).

Importantes autores, como M. Montessori (1948) han dirigido su atención a la figura del estudiante, considerado como el protagonista dentro del proceso de aprendizaje, si se quiere revertir esta situación. También se ha considerado el importante papel que los valores sociales y emocionales tienen en la educación, de acuerdo con autores como Lera (2007) o Enkvist (2010). Otros autores, como Gripenberg y Lizarte (2012, p.20) han resaltado la importancia de las actividades de los alumnos y su interacción con el profesorado como factor del éxito educativo finlandés.

También el método *Pretextos* (Sommer, 2014, Falconi & Sommer, 1920) se ha centrado en estimular la capacidad investigadora del alumnado por medio del uso de textos que se usan como pretextos. El método se considera "a pedagogical acupuncture, it stimulates literacy, innovation and citizenship with a single prompt: Use a text as a material to make art and reflect on the process. UNESCO recognizes Pre-texts as a Education for Peace". (Cultural Agents, 2021)

Teniendo en cuenta que nuestra propuesta se refiere a la literatura, el interés de estas actividades es muy significativo y la materia permite desarrollar más y de manera muy concreta el rango de actividades artísticas sugeridas por los textos. En estas páginas se darán propuestas al respecto.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio consiste en presentar unas pautas y algunas actividades creativas para la enseñanza de la literatura japonesa a estudiantes hispanohablantes, de nivel universitario y preuniversitario (bachillerato). La elaboración de unas pautas de este tipo, así como la propuesta de actividades al respecto constituye una necesidad, habida cuenta de la distancia cultural y lingüística existente entre las tradiciones japonesa e hispana.

Este objetivo principal se divide en algunos objetivos secundarios, que se detallan a continuación:

- Presentar y trabajar sobre selecciones de obras que hayan dado resultado positivo para introducir la literatura japonesa a alumnado hispanohablante.
- Seleccionar los aspectos culturales que han resultado de mayor utilidad en la práctica real para facilitar la adecuada valoración de esta literatura por parte del alumnado.
- Proponer actividades creativas sobre estos textos basadas en el uso artístico de textos por parte del alumnado.

Estas actividades estarían orientadas a la asimilación de la belleza de las obras literarias japonesas y a la comprensión de los mecanismos por los que se consigue la belleza en esta tradición. También pretenden desarrollar las capacidades críticas y estéticas del alumnado a partir del arte.

3. METODOLOGÍA

Los estudiantes se han enfrentado a obras o fragmentos de la época antigua, (como una obra de teatro Noh), de la época Heian, (como *El Cantar de Genji* o *El libro de la Almohada)*, de la época medieval, (como haikus japoneses o una obra teatral de Chikamatsu), o diversas obras modernas. Partiendo de la complejidad y diversidad de obras tratadas, el presente estudio pretende valorar la mejor forma de hacerlas llegar al alumnado, especialmente mediante actividades de creación.

3.1. Sujetos analizados

Para la presente investigación, se va a considerar el trabajo realizado a lo largo de ocho cursos académicos en los que se ha impartido literatura japonesa a estudiantes de grado dentro de la asignatura universitaria *Literaturas de Asia oriental,* perteneciente a la titulación *Estudios de Asia oriental*.

Otro foco de la investigación ha sido la enseñanza de literatura japonesa dentro de la asignatura *Literatura Universal* dedicada a estudiantes

universitarios de la tercera edad e impartida durante cuatro promociones. Estas diferencias de público han permitido comparar los resultados de la enseñanza de la literatura japonesa a dos grupos de edad muy distinta.

En total se han analizado los resultados obtenidos a partir del trabajo realizado sobre más de cuatrocientos estudiantes. Estos resultados proporcionan una primera perspectiva de análisis del trabajo realizado.

3.2. Metodología empleada para la detección de problemas y desarrollo de actividades

A través de la impartición de estos contenidos a este alumnado se han venido desarrollando unas estrategias docentes basadas en la interacción continua con los alumnos, en actividades llevadas a cabo por ellos sobre las lecturas, y en actividades de retroalimentación por parte del alumnado sobre dichas lecturas.

La primera selección de lecturas se ha llevado a cabo a partir de referencias bibliográficas previas, que se citan. Tras las lecturas se ha pedido al alumnado que indique si le han gustado las lecturas y que expliquen por qué. También se les ha preguntado por los aspectos que no comprenden. A partir de los resultados, se ha puesto especial énfasis en seleccionar lecturas de gran importancia para la literatura japonesa y que hayan gustado a los estudiantes, así como en resolver los problemas que las obras planteaban al alumnado. Se ha realizado un esfuerzo por contextualizar estas lecturas, especialmente desde una perspectiva cultural y estética. En algunos casos se ha acudido a la bibliografía citada y en otros se han propuesto soluciones propias. Fruto de ese esfuerzo se indican unas pautas de trabajo para trabajar una selección de textos.

Como tarea principal se ha abordado el acercamiento a los aspectos de la literatura japonesa que necesitan más contextualización para un hispanohablante mediante la realización de actividades artísticas sobre los textos literarios trabajados o relacionadas directamente con ellos. En este artículo se proponen algunas de estas actividades.

A partir de este estudio se pretende extraer unas conclusiones sobre los aspectos trabajados que debería ser de ayuda para cuestiones importantes, como la selección de lecturas para el alumnado, la selección de

aspectos imprescindibles para su contextualización, el orden de presentación de los textos, una propuesta de actividades sobre los textos.

A este último aspecto se le ha dedicado especial atención durante todo el trabajo. En ese sentido se proponen actividades diversas para la adecuada comprensión y disfrute de la literatura japonesa.

Como resultado de esta investigación se presentan algunos ejemplos del modo de trabajo propuesto. En primer lugar, se introducen algunos fragmentos relevantes contextualizados de acuerdo con sus épocas. Para ello se ha tenido en cuenta la bibliografía ya existente y los aspectos que han funcionado mejor en el aula. Para cada fragmento introducido se proponen actividades creativas que han tenido éxito en el aula.

4. RESULTADOS

4.1. APORTACIONES DE LA LITERATURA JAPONESA A LA LITERATURA UNIVERSAL

La literatura japonesa constituye una joya dentro de la literatura universal, de gran interés para el alumnado, en sí misma, pero también con relación a su contexto estilístico y cultural. Esta literatura también ha producido géneros y subgéneros literarios distintos a los habituales en la literatura en lengua española, como el teatro Noh, el teatro de marionetas o el haiku. Evidentemente, es fundamental introducir estos géneros a los estudiantes. Para ello, es importante explicar ciertas técnicas literarias especialmente presentes en la literatura japonesa, como el amplio uso de los juegos de palabras, promovidos por la sencillez fónica del japonés, el gusto por la elipsis y la sugerencia, etc.

Así mismo, es difícil detectar la belleza si no se conocen los valores estéticos de la cultura japonesa. Es necesario un adiestramiento, porque diferentes culturas tienen diferentes conceptos de belleza. En ese sentido, la literatura japonesa aparece dentro de una cultura que se apoya en sus propios valores estéticos (Lanzaco, 2003), entre los que destacan algunos como la acción sincera, el alma de las palabras (*kotodama)*, o el sentimiento de profunda empatía con la belleza perecedera de las cosas (*aware)*, etc.

Y por detrás de estos valores estéticos se hace patente una cultura que se construye sobre valores como la importancia de las emociones, el amor a la naturaleza, basado en el sintoísmo, en base al cual se percibe lo sagrado en cada elemento de la naturaleza, etc.

Por otro lado, la comprensión de una literatura con hondas diferencias con la propia permite apreciar esta última desde una perspectiva más amplia. Además, ayuda a comprender las diferentes formas de manifestación de la belleza, aumentando la capacidad estética del alumnado, su criterio artístico, y, en última instancia, su capacidad de criterio en general y su capacidad investigadora.

4.2. Valores distintivos de la literatura japonesa a través de sus épocas

Un aspecto especialmente importante de la literatura japonesa es la pervivencia de sus valores a lo largo de la historia. Tal vez el valor más importante de la cultura japonesa sea el abandono a la naturaleza y la profunda emoción que la naturaleza despierta. La comprensión de esta característica esencial de la cultura japonesa es clave para empezar a apreciar la literatura japonesa.

El más importante compendio de literatura japonesa, realizado por Ki no Tsurayuki en el año 905 refleja esta importancia de la emoción por la belleza de la naturaleza para la literatura japonesa, como se cita en Keene

> Cuando contemplaban las flores dispersas en una mañana de primavera, cuando escuchaban la caída de la hija en un atardecer de otoño, cuando suspiraban ante la nieve y las olas reflejadas en sus espejos con cada año que pasaba; cuando al ver el rocío en la hierba o la espuma en el agua, les sobrecogían los pensamientos sobre la brevedad de la vida; o cuando, ayer, todos soberbia y esplendor; habían pasado de la fortuna al abandono; o cuando, habiendo sido amados tiernamente, se encuentran abandonados. (2009, p.90)

Una actividad reveladora consiste en leer fragmentos de esta antiquísima obra y ejemplificarlos con obras posteriores.

4.2.1. Época antigua (604-784)

La época antigua es de gran importancia para la cultura japonesa, pues se basa en unos valores fundamentales, que van a perdurar en toda la literatura posterior. Cabe destacar especialmente la importancia de "un corazón sincero que se distingue por su luminosidad, limpieza y honradez". En ese sentido se expresa Valèry, como se cita en Lanzaco

> Los japoneses siempre han valorado más la parte emocional del hombre que las otras facultades, y la sinceridad de sus sentimientos ha prevalecido siempre sobre otros posibles valores, tales como "la verdad", "la justicia", "el bien". (2003, p.17).

Otro valor de gran importancia es el del *kotodama* o alma de las palabras (Takagi, 2010). Según este valor, las palabras poseen una energía, que se manifiesta al pronunciarlas. Este valor cohíbe el exceso de palabras o el uso de palabras con carga negativa, lo que se refleja en el uso continuo de la elipsis y la sugerencia, en lugar de la expresión directa.

Como ejemplo de lectura representativa de estos valores, se propondrá un cuento algo posterior, pero que refleja muy bien estos valores previos. Se trata de *El cuento del cortador de bambú*. Se ha dicho que esta obra inaugura la historia de la literatura de ficción en Japón y, de acuerdo con la autora de *Genji Monogatari,* constituye el germen de toda la literatura japonesa. Tales características, y su brevedad, confieren especial importancia a la lectura del cuento.

En el siguiente fragmento, extraído de K. Takagi (2004), que relata cómo el emperador se enamora de Kaguyahime y ella empieza a corresponderle, se puede apreciar cómo la acción sincera por parte del emperador constituye el eje que permite despertar el amor en la princesa, la cual se caracteriza en todo momento por la sinceridad de su acción. Se observa también la importancia de la expresión escueta y de la sugerencia, tan habituales en la literatura japonesa.

> Observaba a las mujeres que le servían diariamente en el palacio, y cada día estaba más seguro de que ninguna podía competir en belleza con Kaguyahime. Si, entre algunas con fama de ser las más bellas, escogía a una para tenerla a su lado, no le parecía siquiera comparable. Solo Kaguyahime ocupaba su corazón, y pasaba las noches solitarias. Poco a poco sin razón aparente fueron disminuyendo las visitas a los recintos

> de sus mujeres. Escribía únicamente a su amada Kaguyahime con asiduidad: En respuesta a sus cartas, ella también le escribía expresando sus sentimientos, y esto aliviaba la pena del emperador (2014, p. 229)

Una actividad de interés tras la lectura de este cuento es pedir al alumnado que busque obras japonesas de cualquier tipo donde se vean los valores del *kotodama* o alma de las palabras (ver K. Takagi, 2010) y la importancia de la acción sincera o del corazón sincero. Es importante señalar que estos valores se pueden buscar en cualquier tipo de obra (videojuegos, manga, anime, películas, series, cuentos, canciones, novela, poesía, etc.) El alumnado debe explicar por qué ha visto los valores señalados en las obras o textos que elige, lo que suscita un debate.

También se puede pedir al alumnado que busque ejemplos de estos valores en obras españolas. De esta manera, se comprende que las diferencias entre culturas muchas veces no son radicales sino graduales.

4.2.2. La época Heian (794-1195)

La época Heian constituye una edad de oro de la literatura japonesa. En esta época Japón ha asimilado valores provenientes de sus contactos con China, entre los que destacan los siguientes, de acuerdo con Lanzaco Salafranca (2003) y posteriormente C. Rubio (2007):

- Elegancia y refinamiento (*miyabi*)
- Elegancia con curiosidad, viveza (*okashi*)
- Profundo sentimiento de empatía con la belleza perecedera de las cosas. Deleite estético junto a la tristeza de la belleza perecedera aceptada. (*Mono no aware*)
- Refinada melancolía ante la fugacidad de la vida *(Mujōkan)*.

Como lecturas para ejemplificar esta época se proponen las dos mayores obras del periodo, *El Cantar de Genji* y *El libro de la almohada*, o bien una selección de fragmentos. Ambas son obras escritas por mujeres de la corte y la primera de ellas constituye una de las diez obras más importantes de la literatura universal.

En el siguiente fragmento de *El Cantar de Genji*, perteneciente al capítulo 25 (*Hotaru*), como se cita en C. Rubio, se puede apreciar el valor estético de la elegancia en el baile de Genji. Una vez el alumnado capta la esencia del personaje de Genji es fácil captar el valor del *aware*, al conocer que la segunda parte de la obra acontece tras la muerte de Genji, y que esta parte supone vivir a Genji en su ausencia.

> El príncipe heredero, recordando la habilidad con que Genji había bailado en la pasada Fiesta de las hojas enrojecidas, le hizo llegar una ramita florida como señal de que deseaba que saliera a bailar. Genji, incapaz de negarse, se levantó y para contentar al príncipe inició los primeros movimientos. Su manera de moverse, con las mangas vueltas, lenta y armoniosa, resultó de una incomparable elegancia. Hasta el ministro de la izquierda, al verlo bailar así, dejó escapar lágrimas de emoción olvidando su viejo rencor. (2007, p. 430)

Por su parte, *El libro de la almohada* de Sei Shonagon, constituye un ejemplo del valor de *okashi*, y, al alumnado le suele resultar fácil conectar con una obra como esta, a pesar de la distancia temporal y cultural. Para comprenderlo, es sugerente leer estos fragmentos del capítulo "Cosas odiosas", como se citan en Rubio:

> Una está apurada por salir, pero el convidado se empecina en seguir conversando. Si es alguien sin importancia, una se puede librar de él diciendo:
>
> -Me debes contar todo acerca de esto la próxima vez.
>
> Pero si se trata de un visitante cuya presencia exige la mejor conducta propia, la situación se torna odiosa en verdad.
>
> (….) Un hombre que no tiene en particular nada recomendable discute toda suerte de temas al azar, como si lo conociera todo.
>
> (…) Un admirador ha llegado de visita clandestina, pero un perro lo otea y comienza a ladrar. Una siente ganas de matar a la bestia.
>
> (…) Un hombre con el que una tiene un amorío sigue cantando los dones de una mujer que antaño conociera. Aun si esto es algo del pasado, no es menor enojoso. (2007, p. 397 y ss.)

En este punto cabe preguntarse por las aplicaciones pedagógicas de este tipo de texto. En primer lugar, uno de los aspectos más interesantes de los inicios de la literatura en la época Heian es la perspectiva de género que aporta una tradición literaria que empezó de la mano de escritoras

mujeres, como es el caso de la japonesa. Por ello cabe proponer como actividad un debate preguntando al alumnado si considera que en estos textos existen o no características de la llamada literatura femenina.

Otra propuesta de actividad es continuar las series iniciadas por Sei Shonagon con ejemplos actuales pensados por el propio alumnado. Cada estudiante puede aportar un ejemplo propio y exponerlo. A continuación, se pueden elegir los ejemplos con los que se sienta más conexión o los que resulten más ingeniosos o artísticos.

4.2.3. La época feudal (1135-1868)

La época feudal japonesa es la que más ha llegado a occidente. Es una etapa dominada por la dictadura feudal de los samuráis y que se divide en grandes etapas a su vez. La etapa Edo, marcada por el dominio del clan Tokugawa, es la más diferenciada, dentro de las mismas.

Siguiendo a Lanzaco Salafranca, algunos de los valores más característicos de la época feudal implican una profundidad en la percepción de la belleza que muchas veces no se aprecia a primera vista. Es el caso de la tríada de los valores de frialdad (*hie*), austeridad (*wabi*), soledad (*sabi*), los cuales, por detrás de la desnudez que implican permiten descubrir una belleza más profunda.

Otros valores, influidos por las artes plásticas, son los de la belleza de formas imperfectas, sugerencia (*yojō*), belleza del espacio vacío (*yohaku*), profundidad, oscuridad, misterio, sublimidad (*yuugen*)…

Con relación a los haikus, destacan también los valores de la disolución del yo, su ocultación en la obra de arte la ligereza o la flexibilidad, que se desarrollarían en la época Edo.

Como ejemplo de esta etapa se trabajará el haiku (originales y traducciones) y se analizarán estilísticamente algunos haikus japoneses y sus valores y principios estéticos. El haiku es una composición japonesa, desgajada de una forma poética más larga, compuesta por tres versos de cinco, siete y cinco moras cada uno, y caracterizada por una palabra cortante (*kireji*), que separa dos imágenes yuxtapuestas, y una palabra

estacional (*kigo*), que ancla el poema en una estación concreta, lo cual afecta al conjunto de su carga semiótica.

Como ejemplo con gran interés estilístico se propone la traducción del siguiente haiku de Mukai Kyôrai, como se cita en VVAA (2022 a)

> "Dos ancianos de blancas canas,
> animados en conversación,
> contemplan los cerezos en flor. "

En esta traducción. se puede observar el valor estético del *mono no aware* y el de la sugerencia. La yuxtaposición de dos imágenes (la animada conversación de los ancianos y los cerezos en flor), nos hace ver la vida. Sin embargo, la blancura de los cerezos en flor representa una vida que nace y la imagen de la blancura de las canas de los ancianos nos presenta una vida (*animados en conversación),* pero una vida que termina (*ancianos de blancas canas*). Es esta yuxtaposición la que despierta en el lector la melancolía. Los haikus permiten diversas actividades, que se comentarán posteriormente.

4.2.4. La época moderna y contemporánea

Para el estudio de la época moderna y contemporánea suele ser interesante elegir una lectura traducida para el grupo y explicar sus valores estéticos a partir de los vistos anteriormente, en conjunción con valores más propios de la época moderna. Una actividad preparatoria útil suele ser ver una película actual y explicarla, porque la preparación visual suele ayudar a la comprensión de la obra. Un ejemplo de obra que suele gustar al alumnado y que permite comentar varios aspectos vistos en clase es la novela de Hiromi Kawakami *El cielo es azul, la tierra es blanca: Una historia de amor* (titulada originalmente *El maletín del profesor*).

Sin embargo, una actividad también interesante es ofrecer al propio alumnado un listado orientativo de autores modernos, para que ellos mismos lo completen buscando información en internet y en librerías y para que elijan una novela como proyecto de trabajo y la comenten en clase. Algunos autores posibles serían Sōseki (*Kokoro, Yo, el gato*), Ōe (*Una cuestión personal*), Tanizaki (*Elogio de la sombra),* Kawabata

(*Mil grullas, País de nieve*), Dazai (*Indigno del ser humano*), Mishima (*Confesiones de una máscara, El rumor del oleaje*), Ruy Murakami (*Sopa de Miso*) y Haruki Murakami (*Tokyo Blues*)…

Existen muchas escritoras japonesas actuales relevantes y se les debe dar un lugar en la exposición. Por ejemplo, Yoshimoto Banana (*Kitchen*), Yoko Ogawa (*La fórmula preferida del profesor*), Natsu Kirino, la citada Hiromi Kawakami, etc.

4.3. Propuesta de actividades a través del haiku

En este este apartado se propone el haiku como modelo de trabajo para conseguir de forma activa que el alumnado realice actividades de creación basadas en un contacto real con la lengua japonesa. Estas actividades el permitirían captar de forma activa los valores y recursos estilísticos que implica la literatura japonesa.

Esta propuesta está motivada por varias ventajas pedagógicas que presenta el subgénero del haiku y que se exponen a continuación:

El haiku es un subgénero que proviene de la literatura japonesa, pero que se ha extendido a otras lenguas, entre ellas el español, por lo que es posible comparar textos de ambas tradiciones, lo que permite al alumnado ir de lo conocido a lo desconocido.

El haiku es un poema brevísimo, lo que permite comparar ejemplos en el original, traducidos palabra por palabra, con sus traducciones al español, con lo cual se puede percibir la belleza del poema en su lengua original con una inversión de atención relativamente pequeña.

Esta brevedad del haiku permite analizar en su totalidad semiótica una obra de arte de diecisiete sílabas, lo que implica un esfuerzo mucho menor que el que implicaría la lectura de una obra de cualquier otro género.

El haiku es una obra que cualquier puede escribir en la tradición japonesa, que también permite escribir haikus en grupo. Es posible aprovechar esta tradición para que los alumnos trabajen en talleres y de forma creativa.

4.3.1. Actividades sobre traducciones de un haiku japonés

Un ejemplo de actividad artística realizada con alumnos de traducción consiste en proponer varias traducciones de un haiku. El interés de la actividad reside en que la traducción de un poema es en sí misma un acto artístico. Para llevar a cabo esta actividad, en primer lugar, se lee y explica el texto original. Para ello, se ha elegido como ejemplo el haiku de Bashō más famoso de todos los tiempos, *Furuike ya/kawazu tobikomu/mizu no oto*.

Seguidamente, se introduce la traducción palabra por palabra *Viejo estanque/rana saltar/agua de sonido*.

Finalmente, cada estudiante propone una traducción propia para el poema.

Otra actividad posible consiste en proponer, después de la actividad anterior, varias traducciones reconocidas del mismo haiku, como las que se recogen en VVAA (2022), para que el alumnado vote por la mejor traducción y explique sus motivos.

Este tipo de actividad permite captar y apreciar mejor el original japonés, al pensarlo desde las estructuras y posibilidades de la lengua materna. Además, la selección motivada desarrolla el criterio del alumnado, sus capacidades de análisis de textos literarios, y, finalmente, su capacidad de investigación.

4.3.2. Actividad para relacionar el sentido y la forma del poema

Una vez lograda la comprensión del poema *Furuike ya* en el original, se puede explicar que el haiku de Bashō se caracteriza por una diferencia de potencial entre tres momentos energéticos, el primer verso significaría la quietud, lo eterno, el segundo, la irrupción del movimiento. De la diferencia de potencial entre estos dos versos, surge la iluminación, que se representa en el tercer verso (*ruido del agua*).

A partir de esta explicación, empleada por autores como Rodríguez Izquierdo, se puede pedir a los estudiantes que valoren si poemas similares se podrían explicar del mismo modo. Un poema analizable en este

sentido sería el conocido haiku de la escuela de Bashō **閑さや岩にしみ入る蝉の声, (VVAA, 2022).**

A continuación, se presenta su transliteración y su traducción palabra por palabra. Seguidamente se darán algunas traducciones posibles.

> Shizukasa ya Calma (pausa)
> iwa ni shimiiru roca en impregnar
> semi no koe cigarras(s) de voz

Una posible traducción es: Todo en calma…/ En las rocas penetra/ voz de cigarras. Otra posible traducción alternativa según Octavio Paz y Eikichi Hayashiya sería "Quietud:/Los cantos de la cigarra/ penetran en las rocas" (VVAA: 2022)

4.3.3. La técnica de la yuxtaposición de imágenes en el haiku. Interés didáctico y actividades

Una de las características básicas de la estilística del haiku es la yuxtaposición de imágenes cuya conjunción sugiere algo (Cfr. Shirane, 1998, 2019). El alumnado hispanohablante está acostumbrado a la metáfora, muchas veces expresada de forma directa, y basada en la identificación de contenidos.

Las imágenes en la poesía japonesa se yuxtaponen y no siempre coinciden en aspectos similares. La diferencia o lo diferente dentro de lo semejante puede constituir un valor en sí mismo. Es el que sucede en el famoso haiku del cuervo, que se reproduce a continuación. El poema original **枯朶に烏 のとまりけり秋の暮, (citado en VVAA, 2022) es de** Bashō y a continuación se ofrecen su transliteración, una primera traducción palabra por palabra y una traducción posible

> "Kare-eda ni Seca rama en
> karasu no tomarikeri cuervo(s) de posarse
> aki no kure" otoño de tarde (o final)
> *La rama seca, /un cuervo se ha posado/ puesta de otoño.*

En este poema, la primera imagen es la de la llegada de un cuervo que se posa en una rama. La siguiente imagen es la de la puesta del sol, final de la tarde (puesta del sol) o final del otoño, así como oscuridad del otoño. En el original todos estos significados se superponen.

En ambas imágenes se pone el sol o se pone el cuervo en una rama. En ambas llega la oscuridad. Sin embargo, mientras la negrura del cuervo es completa, la de del final de la tarde es casi completa, puesto que el poema recoge el momento final del atardecer. El momento en que el día pasa a ser noche, o el otoño pasa a ser invierno. En ese sentido, el poema constituye una magnífica representación del valor estético del *mono no aware*, con su carga de melancolía.

Es muy interesante que el alumnado entienda esta forma de yuxtaponer imágenes para sugerir sentidos o simples emociones, porque la sugerencia es una de las bases de la estética japonesa.

A partir de un ejemplo de este tipo, se le puede pedir al alumnado que realice la actividad de identificar yuxtaposiciones de imágenes en traducciones de haikus japoneses, incluso en haikus españoles que emplean esta técnica. Este tipo de actividad resulta de gran interés.

4.3.4. Actividad sobre virtuosismo en el haiku

Otro aspecto interesante que vale la pena introducir es el del virtuosismo en el haiku. En este subgénero es frecuente componer un poema a partir de una composición previa, realizando un pequeño cambio. La gran cultura del pueblo japonés y la riqueza que la intertextualidad aporta al haiku hacen el resto.

Tras ejemplificar la técnica, una actividad interesante que se puede proponer al alumnado consiste en realizar ellos mismos un pequeño cambio en algunos haikus, con el propósito de crear una obra artística nueva, pero que recoja el valor semiótico de la anterior.

4-3.5. Actividad sobre comparación entre el haiku japonés y el haiku español

Finalmente, cabe introducir un conjunto de haikus españoles para decidir junto con el alumnado qué características les parecen diferentes del haiku japonés, y también para expresar sus gustos, opiniones, etc. Algunos autores interesantes son J. J. Tablada, J. L. Borges, A. Machado, M. Benedetti, etc.

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se han expuesto diversos acercamientos al estudio de la literatura japonesa. En primer lugar, se han introducido los estudios previos que presentan la literatura japonesa a estudiantado hispanohablante y que se centran en salvar la distancia cultural y literaria. A estos estudios hemos añadido la conveniencia de tener en cuenta la distancia lingüística e intentar paliarla.

Se han tenido en cuenta las selecciones de textos realizadas por estos estudios previos, además de otros textos, y se han elegido para esta publicación algunos de los que han despertado mayor interés en el aula.

En segundo lugar, se han tenido en cuenta trabajos que parten del texto como herramienta pedagógica al servicio del alumnado, quien se convierte en protagonista en el aula.

A partir de la experimentación de ambos acercamientos en el aula, se han considerado positivos los dos. Como muestra de ello se han propuesto actividades de elaboración propia que, a partir de una explicación encaminada a salvar la distancia de los textos japoneses para alumnado hispanohablante, emplean la apropiación artística de estos textos japoneses como medio para su completa aprehensión.

6. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se ha pretendido efectuar un acercamiento a la enseñanza de la literatura japonesa a alumnado de nivel universitario y de bachillerato. Se ha proporcionado una selección de textos para comenzar la andadura por esta apasionante literatura.

Teniendo en cuenta aportaciones previas, se han empleado algunas nociones importantes para introducir la literatura japonesa a neófitos hispanohablantes. Estas nociones se basan en salvar la diferencia cultural, estética y estilística.

También se han propuesto varias actividades creativas de elaboración propia, con el fin de usar los textos originales como pretextos. Estas actividades pretenden ayudar a aprehender mejor los textos.

Se ha observado un especial interés en el uso del haiku para proponer actividades artísticas creativas al alumnado de la literatura japonesa. En ese sentido se han aportado actividades al respecto.

Como resultado, queda patente el gran interés de conocer una literatura tan distinta y hacer propios sus valores y recursos más señalados. Así mismo, el acercamiento a la literatura japonesa a partir del uso de sus textos como pretextos de trabajo constituye una ayuda inestimable para comprender y apreciar en profundidad la literatura japonesa.

El empleo de textos en la lengua original cuando sea posible, especialmente en el caso del haiku, se revela como una poderosa arma para captar en profundidad la literatura japonesa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2080243 coordinado por la autora y concedido por la Universitat de València (Vicerrectorat de formació permanent, tranformació docent i ocupació de la UV)

8. REFERENCIAS

Bashō, M. (1981). Sendas de Oku. Seix Barral. (O. Paz y E. Hayashiya, ed.)

Benedict, R. (1974). El crisantemo y la espada. Alianza Editorial.

Blyth, R. H. (1967). A History of haiku. Hokuseido.

Cabezas, A. (1990). La Literatura japonesa. Hiperión

Cid, F. y Criado, I. (2011). Los haikus de José Juan Tablada de "un día…(poemas sintéticos) Como recursos didáctico"- Kokoro, 3, 3-9.

Colás Bravo, P y Hernández, M. (2021). Las competencias investigadoras en la formación universitaria. Universidad y Sociedad, 13(1), 17-25. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1891

Cultural Agents, Inc. (Ed.). (2021, 3 de febrero de 2022). Pretextos. Manual del facilitador. Harvard University Press. https//www.pre-texts.org.

Enkvist, I. (2010). Finland's success in PISA. Bordón. Revista de Pedagogía, 62(3), 49-67. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29193

Falconi, J. L. y Sommer, D. (Eds.). (2020). Pre-Texts International. Harvard University Press.

Fischer, F. Chinn, C. Engelmann, K. & Osborne, J. (Ed.). (2018). Scientific reasoning and argumentation. The roles of domain-specific and domain-general knowledge. Routledge.

Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba Pisa. JETT, 3(1), 14-24.

Haya, V. (2002). El corazón del haiku. La expresión de lo sagrado. Alquitara.

Keene, D. (1969). La literatura japonesa entre Oriente y Occidente. El Colegio de México.

Lanzaco Salafranca, F. (2003). Los valores estéticos en la cultura clásica japonesa. Verbum.

Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil Instrumentos de evaluación. Revista de Educación, 343, 301-323 http://hdl.handle.net/11441/50688

Matsouka, K. y Mihail, D. M. (2016). Graduates Employability. What do graduates and employers think? Industry and Higher Education, 30(5), 321-326. https://doi.org/10.1177/0950422216663719

Montessori, M. (1948). Ideas generales sobre mi método. Losada.

Murasaki, S. (2005, ed.). La novela de Genji. Destino

Pigeot, J. y Tschudin. J. (1983). El Japón y sus épocas literarias. Breviarios Fondo de cultura económica.

Rodríguez-Izquierdo, F. (1972). El haiku japonés. Historia y traducción. Evolución y triunfo del haikai, breve poema sensitivo. Guadarrama.

Ross, B. (2002). The Essence of Haiku. Modern Haiku, 38.

Recuperado de: https://www.modernhaiku.org/essays/RossEssenceHaiku.html

Rubio, C. (2007). Claves y textos de la Literatura japonesa. Una introducción. Cátedra.

Shirane. H. (1998). Traces of dreams. Landscape, Cultural Memory, and the Poetry of Bashō. Stanford University Press.

Shirane, H. (2019). Haiku. New Literary History, 50 (3), 461-465. https://doi.org/10.1353/nlh.2019.0043

Shonagon, S. (2015). El libro de la almohada. Alianza.

Sommer, D. (2014). The Work of Art in the World. Civic Agency and Public Humanities. Duke University Press.

Takagi, K. (ed.) (2004). El cuento del cortador de Bambú. Cátedra.

Takagi, K. (2010). "El concepto del ánima de las palabras, kotodama en la literatura japonesa", En Montaner Montava, M. A. y Querol, M. (Eds.) Lenguas de Asia oriental. Estudios lingüísticos y discursivos. LYNX, Universidad de Valencia, 18, 263-278.

Tognato, C. (Ed.), (2017). Cultural Agents Reloaded. The Legacy of Anthanas Mokus. Harvard University Press.

VVAA (2022, 3 de febrero) Antología del Haiku. El Rincón del Haiku http://www.elrincondelhaiku.org

EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE BLACKSAD

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior se encuentra acotada en la actualidad por un aprendizaje competencial que ayuda al estudiantado a desarrollar habilidades relacionadas con las preocupaciones del siglo XXI, siendo estas de índole digital y de equidad de género. Es por ello por lo que el profesorado al frente de la Educación Superior y de cualquier otra etapa académica está experimentando una transición metodológica y tecnológica, pues ya no se enseña y se aprende como antaño. Ahora, los discentes han de estar motivados para aprender y esto se consigue a través de la introducción en el aula de actividades mucho más prácticas y dinámicas que potencien un conocimiento significativo y de calidad.

No obstante, en el ámbito humanístico y, más concretamente, en el campo de la Lengua Castellana y la Literatura resulta complicado efectuar actividades motivadoras para enganchar al alumnado, sobre todo, en la vertiente literaria, pues no son capaces de adquirir el gusto por la lectura de una obra clásica (medieval, áurea, neoclásica, romántica, realista o naturalista) o de una pieza moderna. Por tanto, una de las posibles técnicas para adquirir el afán literario es la narrativa transmedia, en la que, a través de diversos medios tanto físicos como digitales, se potencie el placer por leer.

La lectura es un símbolo cultural que enriquece el saber intelectual y social. Por ende, este sustantivo polisémico puede acoger significaciones connotativas que lindan siempre con la obtención o la perfección de

conocimientos. Resulta interesante la definición subjetiva que construye Dubois en su artículo «Lectura, escritura y formación docente» que se encuentra relacionada con esta ideología:

> Tratando de recordar qué era para nosotros leer en ese entonces, se me viene a la mente la palabra recibir. Leer era recibir ideas, conocimientos, información. El libro se abría, se recorría con los ojos y se extraía el significado que encontrábamos en él. La lectura era un proceso que iba de la página al lector; ahí estaba el significado y éste llegaba hasta nosotros para depositarse en nuestra mente (1995, p. 23).

No obstante, en la lectura de fuentes literarias y no literarias se accede a conocimientos de diversos ámbitos, destacando, sobre todo, el cultural, el lingüístico y el social. De igual modo, la lectura es uno de los elementos más importantes en cualquier nivel educativo, aunque especialmente en el ámbito superior, puesto que conlleva a la implantación de aptitudes críticas con las que solventar los retos de la vida profesional y personal (Flores Guerrero, 2016, p. 130).

Ahora bien, el acto de leer y la manera de narrar historias se lleva manifestando desde finales del siglo pasado en diversos soportes de carácter digital, de ahí que se utilice el término *lectura transmedia* que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje del desarrollo lectoescritor, gracias a la gran cuantía de universos que la tecnología ofrece en la actualidad (Ballester Roca & Méndez Cabrera, 2021, pp. 200-201). De esta nueva tipología lectora, se pasa a hablar de *narrativa transmedia*, es decir, ese conglomerado de apoyos comunicativos que expanden el relato de una obra literaria, ya sea a través de una pieza cinematográfica, un libro o un videojuego.

En este sentido, la convivencia entre medios literarios materiales y tecnológicos es habitual en la vida diaria, sin embargo, cuesta apreciarla en el sector educativo, puesto que se aboga y se prefiere emplear, en el ámbito humanístico, el enfoque tradicional, perspectiva didáctica que no amplía los horizontes literarios y, en consecuencia, no estimula al alumnado porque no despierta ningún interés cognitivo ni sentimental. Por consiguiente, la introducción y la consecuente aplicación de la narrativa transmedia en el aula de la Educación Superior podrá acercarse a los gustos e intereses de los estudiantes, los cuales tomarán el acto de leer

como una práctica divertida y relajante que puede ser potenciada por la ampliación de la historia con la ayuda de otro medio telemático como puede ser un videojuego.

Por ese motivo, la temática principal de este trabajo estriba en la creación de una propuesta didáctica que consienta la lectura de la saga de cómic *Blacksad* y en la jugabilidad del videojuego que actúa como un tomo más de la serie y que complementa la historia, titulado *Blacksad: Under the skin*. De esta manera, se introduce en el aula la narrativa transmedia y, al mismo tiempo, se desarrolla un hábito lector que se centra en las inquietudes del alumnado de la Educación Superior. También, se aspira a labrar una competencia lingüístico-narrativa y un perfil digital óptimo a través del manejo de esta obra literaria y del videojuego.

2. OBJETIVOS

La programación pedagógica mantiene como propósito primario la creación de un afán lector en el contexto académico superior, a causa del escaso interés o afición de lectura que se puede encontrar en las generaciones estudiantiles que imperan en este nivel, que padecen serios problemas léxico-ortográficos en su comunicación oral y escrita. Para solventar este inconveniente, se ha pensado incorporar al aula un conjunto de actividades dinámicas que se encuentran relacionadas con la narrativa transmedia; una obra literaria y su propio videojuego. Así, los discentes del ámbito superior obtendrán una rutina lectora acompañada de una mejora en su expresión verbal. Asimismo, para cumplir este objetivo a la perfección, es coherente imbricar el desarrollo de algunas competencias clave especificadas por la LOMLOE, destacando: la Competencia en comunicación lingüística, CCL; la Competencia digital, CD; la Competencia personal, social y de aprender a aprender, CPSAA; la Competencia emprendedora, CE; y la Competencia en conciencia y expresión culturales, CCEC.

Asimismo, para mejorar aún más esta estrategia didáctica, se van a emplear metodologías emergentes, como el enfoque comunicativo y la gamificación, para que los estudiantes adquieran el rol protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el docente oriente al alumno para

que establezca su propia cognición y construya un hábito lector; esto conllevará al alcance de un aprendizaje significativo y útil no solo para su formación educativa, sino también personal.

Por esta razón, los discentes dispondrán de un conjunto de competencias y habilidades que favorezcan su madurez cognitiva, digital y lectora, desde una perspectiva mucho más amena y entretenida. Así pues, su entorno de enseñanza-aprendiza se convierte en un espacio inspirador y agradable, hecho que ayudará a la conformación de una afición lectora. Con todo ello, se espera que el estudiante se desarrolle integralmente, mientras adquiere conocimientos de diversas índoles humanísticas.

Igualmente, esta estrategia metodológica no podría conservarse si no tuviese una serie de subobjetivos que perfeccionen y fortalezcan la propuesta:

- Adquirir una concienciación de la normativa ortográfica a través del acto de leer.
- Apreciar la importancia de la narrativa transmedia como recurso de expansión literaria.
- Aprender a estimar las obras literarias, independientemente de su época de creación.
- Concebir al videojuego como una fuente de saber analizable que aporta nuevos saberes y desarrollan la capacidad lectora.
- Desarrollar la creatividad a través de la lectura y el videojuego.
- Valorar críticamente a una composición literaria por su estilo escritural, estructura o temática tratada.

3. MARCO TEÓRICO

La finalidad de este apartado es conocer lo qué es el cómic como composición literaria y cuál es su aplicación didáctica en el ámbito de la Educación Superior. Por su parte, también se saber qué es el videojuego, pero también cuál puede ser su introducción académica, puesto que representa un recurso digital poco empleado en los centros educativos.

3.1. El cómic y su aplicación didáctica

Esta tipología artística ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones universitarias desde finales del siglo pasado. Este arte es precisado por el DLE como la: «serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia» (RAE, 2022). Asimismo, es caracterizado como un fenómeno comunicativo de masas que, a pesar de haber sido siempre etiquetado en el terreno infantil, ha alcanzado la madurez para poder relatar historias a cualquier tipo de lector (Vilches Fuentes, 2014, p. 11). Por ende, al ser definido como un instrumento para contar historias, se constituye el debate en torno a su cualidad como género literario. En el panorama español, se destacan diversas posturas que alaban su rasgo literario y otras que no. Por un lado, Bojničanová, en su capítulo de libro: «El cómic como forma específica del discurso literario: en el límite entre la literatura y el arte gráfico» (2011), realiza un análisis minucioso que engloba desde la definición del concepto literatura hasta abordar elementos propios del sexto arte, como son: el lector, las temáticas tratadas, el elenco, los géneros literarios, el lenguaje y, por último, la autoría. A fin de cuentas, Bojničanová concluye que: «el cómic tiene elementos propios de una obra literaria, y como toda la literatura, también tiene su historia» (2011, p. 30). Asimismo, el escritor e historiador Román Gubern, en su obra *Literatura de la imagen* (1974), concibe a la historieta como una literatura de la imagen, puesto que, según su apreciación:

> Las tecnologías de multiplicación de imágenes utilizadas actualmente por la industria cultural han permitido la difusión a gran escala de las literaturas de la imagen, especialmente en dos formas de vasta aceptación popular: los comics y las fotonovelas, aquéllos basados en secuencias de dibujos y éstas en fotografías fijas (1974, p. 17).

Otro autor que se encuentra a favor de concebir al tebeo como obra literaria es Patricio Pron, quien vindica que: «La novela gráfica es la auténtica literatura de vanguardia de estos tiempos en los que, a veces, el futuro parece una cosa del pasado» (2011, p. 39).

Por otro lado, se postulan aquellos autores que califican al cómic como un arte independiente del hecho literario. Uno de ellos es Manuel Barrero, quien bajo su artículo «De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo

para la comprensión de la historieta» (2012), desestima el cómic como literatura por el propio lenguaje pictográfico que el tebeo emplea:

> Este nuevo lenguaje, con componente verboicónica y diferenciado de la literatura precisamente por esta razón (y de la pintura o de la fotografía, cuyas imágenes se emiten con intencionalidad no narrativa en principio, y de la cinematografía, que utiliza un lenguaje mucho más sofiticado por la intervención del sonido en movimiento), se formula como un mensaje comunicativo posible de analizar en sus elementos fundamentales con las herramientas de la narratología (2012).

Por su parte, Andrés Ibáñez impone en su artículo «El cómic hecho literatura» (2007) que este arte no posee ninguna relación con la literatura, al no disponer ningún elemento en común:

> El cómic se parece más al cine que a la literatura (muchas películas, de hecho, se dibujan en forma de cómic antes de filmarse, y las tres artes —cómic, cine y novela— poseen cada una su forma peculiar de contar historias, con técnicas distintas y con poéticas distintas (2007, p. 40).

Antonio Altarriba va un paso más allá y califica al tebeo como un arte diferenciado de cualquier otra disciplina artística: «[…] nos encontramos ante una forma de expresión específica, un medio de comunicación perfectamente diferenciado, como el cine, la pintura o la literatura. Dentro de él existen […] géneros, subgéneros, registros, tonos, estilos…» (2011, p. 9).

Independientemente de la adjudicación artística que se le quiera dar a la historieta, no deja de ser un medio lector, mediante el cual se pueden adquirir conocimientos lingüísticos verbales y no verbales gracias a su lectura. Es por ello por lo que el cómic es un objeto de estudio de la vertiente filológica.

Con toda esta descripción conceptual, es pertinente recalcar su aplicación didáctica en el ámbito educativo, reconociendo así sus beneficios cognitivos. Sin embargo, se aprecian pocas propuestas académicas que se hayan atrevido a utilizar el cómic como el eje principal de cualquier conocimiento en la Educación Superior.

Como se ha visto en la definición del tebeo, este ha sido considerado como un recurso para entretener humorísticamente. Por ende, tal y como objeta Onieva López: «Cuando se ha pretendido utilizar en el aula era

únicamente como entretenimiento o para hacer más atractivas las actividades o ejercicios en los libros, desprestigiándolo, así, como cultura» (2015, p. 111).

El primer artículo que aborda su aplicación didáctica es publicado en 1989 por las docentes Eva María Diago y Margarita Nieto. En su artículo establecen un total de dieciséis ítems que engloban los beneficios de la introducción del cómic en la educación. Todos ellos oscilan a favor de la adquisición de un espíritu crítico, un desarrollo creativo e ingenioso, la obtención de valores morales y personales, y la consecución de aptitudes para el trabajo en grupo (1989, p. 56). En otras palabras, se conoce desde finales del siglo XX que la aplicación del cómic en cualquier propuesta educativa permite mejorar una multitud de competencias generales que buscan el buen porvenir del estudiantado, pero es empleado de forma escasa en el aula.

También la historieta posee otros valores como recurso didáctico, puede introducirse como medio para la atención a la diversidad, no solo para concienciar sobre la existencia sobre un estudiantado con NEE, sino también para el conocimiento de otras ideologías y culturas. Puede ser, igualmente, un método de educación emocional a través del cual exponer sus anhelos o sentimientos más profundos. Incluso se puede utilizar como un instrumento para perfeccionar la escritura y el dibujo (Onieva, 2015, p. 112).

Ahora bien, ante todos estos beneficios que optimizan cognitivamente a los discentes, el cómic, según Onieva: «[…] favorece la lectura crítica cuando se analizan los clichés sociales y patrones de conducta» (2015, p. 110). Y, de igual modo, «[…] logra desarrollar destrezas de comprensión lectora, a pesar de que la presencia del texto no define al cómic como medio, ya que el proceso de comprensión de este va más allá de la comprensión de las palabras y expresiones» (2015, pp. 110-111). Ambos beneficios son los que se buscan para realizar esta propuesta académica.

3.2. El videojuego y su aplicación didáctica

El videojuego representa en la actualidad uno de los instrumentos relacionados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación,

TIC, más empleados por la población adolescente y joven adulta. El portal Statista expone que un 44% de personas a nivel nacional de entre 15 y 34 años que, por ende, pertenecen a la Generación Z, utilizaron durante el 2021 el videojuego como medio de entretenimiento cotidiano (Statista, 2022).

Abordando su definición, el DLE lo define como: «juego electrónico que se visualiza en una pantalla» (RAE, 2022). Este medio es puesto en funcionamiento mediante una videoconsola, un ordenador o un *smartphone* y es controlado mediante los controladores más adecuados. Constituye, además, un producto cultural que engloba dos planos completamente diferentes, pero que al imbricarse forman un recurso digital de entretenimiento. En primer lugar, se destaca un propio sistema de signos lingüísticos y metalingüísticos que se encuentran en otros artes como la música, la literatura o el cine. En segundo y último lugar, es el valor semántico del propio videojuego que tiene que ver con las acciones y movimiento que se ha de desarrollar durante ese proceso lúdico (Frasca, 2009, p. 3). Los especialistas Wolf y Perron afirman que al videojuego: «Se le considera narración, simulación, *performance*, re-mediación y arte; una herramienta potencial para la educación o un objeto de estudio para la psicología del comportamiento; un medio para la interacción social, y un juguete y un medio de distracción» (2005, p. 2).

En lo que concierne a su historia, se resalta, por lo general, a cuatro videojuegos como los pioneros, aunque todavía sigue siendo un caso de estudio; los primeros fueron creados durante la década de 1950, pero eran de uso personal y científico: uno, creado por Alexander S. Douglas, *Nought and crosses* —en español *Tres en raya*— y el otro, elaborado por William Higginbotham, *Tennis for two*. El tercero fue creado por un estudiante del Massachusetts Institute of Technology en 1962 y fue titulado *Spacewar!*, donde dos personas deben controlar dos naves espaciales y combatir contra los enemigos que aparezcan en pantalla. Este juego fue utilizado dentro del ámbito universitario. El cuarto videojuego, *Computer Space*, fue creado por Nolan Bushnell y, ahora sí, fue comercializado durante la década de 1970 (Belli & López Raventós, 2008, pp. 161-162). Durante este mismo decenio, surgieron las máquinas arcade en manos distintas compañías como Atari o Phillips. Diez años más

tarde, empresas japonesas como Nintendo, Sega o Sony crearon las primeras consolas domésticas. Tanto para este tipo de consolas como para PC, un conjunto de desarrolladoras de la época —Capcom, Konami o Square Enix— desarrolló videojuegos de diversos géneros en 2D y 3D. Hoy en día, en la industria del videojuego o, como es llamada popularmente, del *gaming* imperan tres grandes empresas: Microsoft (Xbox y PC), Nintendo (Nintendo Switch) y Sony (PlayStation). No obstante, los dispositivos móviles permiten, también, emplear videojuegos, por lo que sería significativo nombrar los sistemas operativos más importantes: Android y Apple iOS.

Como se ha indicado, los videojuegos pueden ser divididos en distintos géneros o subgéneros al igual que la música, el cine o la literatura. En palabras de Belli y López Reventós:

> Un género de videojuego designa un conjunto de juegos que poseen una serie de elementos comunes. A lo largo de la historia de los videojuegos aquellos elementos que han compartido varios juegos han servido para clasificar como un género a aquellos que les han seguido (2008, p. 167).

Por tanto, se destacan videojuegos de: acción, aventura, casual, conducción, deportes, estrategia, MMO, rol o simulación. Los juegos que más saber aportan al jugador son los de aventura y los de simulación. En esta propuesta didáctica se va a aplicar un videojuego de aventura, aunque más concretamente de aventura gráfica. Esta tipología de videojuegos sitúa al jugador ante un protagonista que debe resolver acertijos y puzles para avanzar la trama narrativa y solventar el conflicto (Belli *et al*., 2008, p. 170).

Tal y como se ha apreciado en la definición del concepto y en la descripción histórica, el videojuego es un recurso digital exclusivo para el entretenimiento. En palabras de Gros: «Video games are an interactive enviroment as different from television as television was from the radio. They represent a new means of communication and have a huge potential for entertainment and instruction» (2003, p. 10).

Mainer Blanco resalta en su artículo un total de cinco bloques competenciales que adquiere el estudiantado cuando se introduce el videojuego en cualquier estrategia didáctica. En primer lugar, aptitudes motoras,

pues se requiere una cierta rapidez manual para efectuar los movimientos con el mando; en segundo lugar, desarrollo lingüístico, ya que el jugador tiene que leer, comprender y realizar lo que se le pide; en tercer lugar, habilidades intelectuales porque el videojugador ha de tejer redes de significados; en cuarto lugar, comportamientos morales, puesto que se espera que el jugador sea tolerante y respetuoso con los demás; y, en quinto lugar, desarrollo memorístico porque el jugador debe recordar los objetivos que el juego le pide (Mainer Blanco, 2006, p. 4). Es decir, el jugador obtiene saberes cognitivos, éticos y motrices gracias a los videojuegos.

En el ámbito educativo, los videojuegos son capaces, además, de perfeccionar el espíritu crítico y reflexivo, el ingenio y la solvencia de problemas (Martínez, 2019, p. 5). Martínez dictamina también que los videojuegos son idóneos para modificar el comportamiento o la actitud del estudiantado:

> En particular, aquellos videojuegos con contenido educacional pueden ser entendidos como un recurso que, introducido en el mundo de los niños y adolescentes, puede llegar a influenciar directamente sus actitudes, comportamientos y estructuras cognitivas, favoreciendo la construcción de conocimiento de una manera novedosa (2019, pp. 5-6).

Finalmente, para que el videojuego se convierta en un recurso totalmente educativo, tiene que estar coordinado por el profesor que lo utilice para que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo. De igual modo, ese profesor, tal y como arguye Martínez, debe estar a la altura de las circunstancias y disponer de otras herramientas pedagógicas y metodológicas para esclarecer lo que se pretende llevar académicamente a cabo con el videojuego (2019, p. 6).

4. *BLACKSAD*: EL CÓMIC Y EL VIDEOJUEGO

Blacksad es una serie de tebeos de temática negra o policiaca que está creada por los españoles Juan Díaz Canales, como su guionista, y Juan José Guarnido, como su dibujante. A pesar de que sus creadores son de origen español, es publicada por la editorial francesa Dargaud y, por tanto, su público principal es francés. No obstante, los volúmenes son

traducidos al español un mes después y se publican bajo la firma editorial de Norma.

El cómic está situado en la ciudad de Nueva York durante los años 50, concretamente a principios de la Guerra Fría. Su protagonista, John Blacksad, un exsoldado que combatió durante la Segunda Guerra Mundial, trabaja como detective privado, resolviendo casos de diferente índole. La particularidad de este cómic es que el mundo social está representado por animales antropomórficos, encontrándose la inspiración en las fábulas grecolatinas. De ahí que todos los animales entrañen la personalidad que predica su especie, por ejemplo, el cuerpo policial de Nueva York está constituido por perros.

En total, *Blacksad* cuenta con seis volúmenes ya publicados y se espera que el séptimo sea anunciado en 2023. En todos ellos, aparecen tres personajes protagonistas: John Blacksad, un gato y detective privado; Weekly, una comadreja periodista que ayuda a Blacksad en sus investigaciones; y Smirnov, un pastor alemán y comisario del Departamento de Policía de Nueva York que proporciona a Blacksad distintos privilegios legales para resolver cada caso.

El primer volumen, titulado *Un lugar entre las sombras* (2000), presenta a John Blacksad, mientras investiga el asesinato de una actriz de Hollywood y su propia amante. Todas las pistas que encuentra le conducen a un alto ejecutivo de la alta esfera neoyorquina, que termina siendo ejecutado por el propio Blacksad.

El segundo volumen, *Artic-Nation* (2003), introduce la violencia interracial que se da en la América de los 50, donde un grupo supremacista denominado Artic-Nation, equivalente al Ku Kux Klan, se dedica a raptar y asesinar a personas de etnia negra. Ante este entorno, Blacksad es contratado para resolver el secuestro de una niña africana. Gracias a la ayuda de Weekly, descubre que el alto cargo de la organización es un oso polar que trabaja como jefe de policía y que está siendo investigado por pederastia. Al final del capítulo, Blacksad se toma la justicia por su mano y asesina al jefe de policía por haber matado a la niña secuestrada.

El tercer volumen, *Alma roja* (2006), se enmarca durante la denominada "caza de brujas", llevada a cabo por el senador de Wisconsin, Joseph

McCarthy. En realidad, esta caza perseguía a personas de cierto estatus social —como músicos, directores de cine, actores— que fueron acusadas de izquierdismo. Ante este panorama, Blacksad trabaja ahora como guardaespaldas en su ciudad natal. Allí, es invitado a la fiesta organizada por los Doce Apósteles, doce intelectuales de izquierdas. Al concluir la fiesta, uno de los eruditos es asesinado y Blacksad se dispone a encontrar a su asesino. Al final, se descubre un entramado de espías soviéticos que pasan información del gobierno estadounidense a Rusia.

El cuarto volumen, *El infierno, el silencio* (2009), Blacksad y Weekly viajan a Nueva Orleans para entrevistarse con un productor de música jazz retirado. Ambos son contratados para encontrar a un boxeador y músico desaparecido en extrañas circunstancias. Tras investigar por toda Nueva Orleans, lo encuentran cantando en un club nocturno, pero vuelve a desaparecer. Todas las pistas apuntan al productor de jazz y este confiesa sus verdaderas intenciones, ya que pretende curar su enfermedad degenerativa con el ADN del boxeador. Sin embargo, Weekly recibe la noticia de que el boxeador ha fallecido a causa de una sobredosis de heroína.

El quinto volumen, *Amarillo* (2013), expone a un Blacksad cansado de la violencia que emana a su alrededor y, por ello, decide hacer un pequeño receso en Nueva Orleans antes de regresar a Nueva York. Durante ese tiempo, un rico texano le encomienda llevar su vehículo, un Cadillac Eldorado amarillo, hasta Tulsa, Oklahoma. Pero, en una parada del trayecto, dos autoestopistas roban el coche. Así que, Blacksad, con la ayuda de una banda de motociclistas, va en su busca a Amarillo, Texas. Los ladrones discuten sobre una novela manuscrita y terminan accidentando el coche. Uno de ellos resulta ileso y huye. Por ende, Blacksad va en su busca hasta Chicago. Al final, el ladrón es detenido por la policía y Blacksad retorna a Nueva York.

El sexto volumen, *Todo cae. Primera parte* (2021), relata como Blacksad es contratado como guardaespaldas por el presidente del sindicato de trabajadores del metro de Nueva York, ya que ha sido amenazado por una de las bandas locales. La investigación le lleva a conocer la corrupción política y urbanística por parte de altos mandatarios ejecutivos y parlamentarios que juegan con Nueva York a su antojo. Dentro de esta

trama, Weekly entra en acción, debido a una rivalidad periodística, y ayuda a Blacksad a resolver el caso.

El videojuego, *Blacksad: Under the skin* (2019), mantiene la misma estética, trama y elenco que la saga de tebeos y se comporta, por tanto, como un volumen adaptado a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Por eso, se puede hablar de un claro ejemplo de narrativa transmedia, donde el videojuego no solo amplía la historia, sino que es un engranaje principal al igual que el cómic. *Under the skin* está desarrollado por la compañía española Pendulo Studios y publicado por la corporación francesa Microïds para diferentes plataformas: Nintendo Switch, macOS, PlayStation 4, Xbox One y Windows. Asimismo, ha estado guionizado y dirigido por los autores del cómic.

La trama comienza con el suicidio de un entrenador de boxeo en su propio gimnasio, por lo que Blacksad es contratado para averiguar si se trata de un suicidio o no. Todas las pruebas apuntan a que se ha cometido un homicidio y, por tanto, el nuevo objetivo de Blacksad es encontrar a su asesino. Uno de los puntos clave del videojuego es que el jugador puede tomar sus propias decisiones durante los diálogos y durante la investigación de los distintos espacios donde recoger pruebas. De esta manera, el juego se convierte en una historia con multitud de situaciones y finales, haciendo que la narración sea infinita y rejugable.

5. METODOLOGÍA

Este apartado tiene como fin la descripción del contexto de investigación para especificar el curso al que está ambientado esta propuesta y la descripción metodológica para precisar el desarrollo de narrativa transmedia de *Blacksad*.

5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta programación didáctica está destinada a los educandos del grado universitario en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja, particularmente, al primer curso, ya que tienen como obligación cursar la asignatura Lengua Castellana para Maestros. En esta asignatura, aparte de recordar y perfeccionar los conocimientos lingüísticos adquiridos

durante su escolarización obligatoria, se deben de impartir saberes pragmáticos, semánticos y ortográficos. Para conseguirlo, se suelen utilizar novelas actuales de género negro con los que intentar atraer al alumnado y propiciar un gusto lector, pero muchos de ellos al no tener un hábito de lectura, parece no atraerles. Por lo que, se va a intentar implantar la narrativa transmedia durante todo el cuatrimestre para acercarnos a las aficiones de nuestro alumnado.

Por otra parte, se va a disponer de una cuantía estudiantil bastante numerosa, destacando casi 200 discentes. Este ambiente heterogéneo permite disponer de estudiantes de diversos centros y comunidades, lo que favorece un aprendizaje orientado a la diversidad. En cuanto a los materiales que se deben emplear son muy básicos, en primer lugar, necesitarán adquirir el volumen integro de *Blacksad* para su posterior lectura. De igual forma, comprar el videojuego en cualquier plataforma, pero se alentará al alumnado a que lo compren conjuntamente y que lo jueguen de la misma forma. No obstante, el equipo docente a cargo de la asignatura aconsejará a los estudiantes dónde pueden obtener ambos recursos más baratos. En el caso de que algún educando, por diversas circunstancias, no disponga de recursos tecnológicos, se pondrá a su disposición los ordenadores portátiles que presta la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, BIBUR.

Por último, cabe decir que esta praxis estará llevada a cabo por el profesorado que imparte la asignatura, perteneciente al Área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, propia del Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas de la Universidad de La Rioja.

5.2. Descripción metodológica

La estrategia debe seguir enfoques metodológicos activos para que el alumnado conozca de primera mano cómo se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se ha optado por hacer uso del enfoque comunicativo, el aprendizaje colaborativo y la ludificación.

La respuesta a un cuestionario anónimo inicial sobre las actitudes lectoras es fundamental para conocer el afán literario de nuestro alumnado. No obstante, los datos recogidos han de tomarse con cierta seguridad

porque a veces las respuestas no son sinceras. Una vez contestado, el alumnado tendrá que fraccionarse en equipos de no más de cuatro integrantes y, de esta manera, trabajarán colectivamente. Antes de adentrarse en la lectura de *Blacksad*, tendrán que indagar un poco sobre su autoría, trama, dibujado, colorido, personajes, contexto histórico, entre otros elementos que puede seleccionar cada agrupación. Todas estas características serán presentadas en aula en un ambiente informal y distendido para que entre todos los grupos puedan intercambiar ideas iniciales sobre la obra.

Ahora, el estudiantado tendrá que leer los tres primeros volúmenes, *Un lugar entre las sombras*, *Artic-Nation* y *Alma roja*, para que se adapten al estilo literario y conozcan a los personajes y las convenciones sociales de la América de 1950. Igualmente, cada vez que se acabe un volumen, el grupo tendrá que redactar una reseña crítica en la que se introduzcan aspectos propiamente literarios y subjetivos. Estas reseñas se compartirán verbalmente ante el resto de la clase y, así, el profesorado dispone de un *feedback* que le permitirá conocer si cada equipo está realizando una lectura efectiva de cada volumen y, de igual modo, si le está gustando.

A continuación, se jugará al videojuego, ya que es donde mejor se adapta narrativamente. El juego podrá ser jugado individual o colectivamente, pero se inducirá a jugarlo colaborativamente en un plazo máximo de dos semanas. Después de terminarlo, cada grupo valorará las competencias lectoras ganadas con este instrumento digital. Posteriormente, se leerán los tres últimos volúmenes, *El infierno, el silencio*, *Amarillo* y *Todo cae. Primera parte*, y elaborarán la misma tarea que con los tres primeros.

Para concluir la propuesta didáctica, el equipo docente evaluará al estudiantado para verificar la mejora de su competencia lectora a través de la narrativa transmedia. Esta prueba entrañará preguntas relacionadas con la lectura y, sobre todo, con las destrezas lingüísticas.

6. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La ejecución de un afán lector a través de la imbricación entre una obra literaria y un videojuego permite romper con la cotidianidad de la lectura tradicional. De esta manera, el alumnado estará mucho más motivado

porque ejecuta la actividad desde una perspectiva lúdica y acorde a sus intereses. Por ende, los resultados de esta praxis tendrán que cumplir los objetivos propuestos para que la estrategia sea lo más óptima posible. Así, los estudiantes podrán labrar su competencia lectora y las destrezas lingüísticas.

Además, a lo largo del proceso lector y la jugabilidad del videojuego, se fomenta un espíritu crítico individual y colectivo, permitiendo que surja en el aula una tolerancia y respeto por la opinión ajena. Igualmente, al confeccionar las reseñas literarias y al exponerlas ante el grupo-clase, permite el trabajo colaborativo y la perfección de aptitudes personales como la resolución de problemas, la organización y la planificación. Por otro lado, al escribirlas y presentarlas de forma oral se tiene que afinar en cada grupo una estructuración, una coherencia, una cohesión y una adecuación lingüísticas para transmitir sus ideas de una manera apropiada.

En lo que concierne a la lectura de una saga de tebeos favorece el interés de aquel estudiantado que no le apasiona leer, ya que se podrá deleitar con las ilustraciones y le resultará mucho más sencillo crear la imagen mental de aquello que ha leído. El videojuego ayudará, igualmente, a ampliar su cognición literaria y a constituir nuevas habilidades psicomotoras. Es por ello por lo que la unificación de ambos recursos, físico y digital, va a potenciar su educación literaria con el objetivo de que se acerquen al hecho literario que esté constituido transmedialmente, lo que permitirá, en suma, la aparición de un gusto por la lectura.

Sin embargo, la propuesta didáctica vislumbra un aspecto negativo, ya que puede existir una parte del alumnado que no le agrade jugar a videojuegos y, en consecuencia, no se cumplan los objetivos propuestos. Para este tipo de estudiantes, se tendría que buscar una obra literaria que se construya también a partir de medios visuales, como puede ser una serie o una película, que no sean precuela o secuela, sino que se comporte como una expansión del compuesto literario.

7. CONCLUSIONES

Para concluir, ha sido evidente a lo largo de la programación didáctica que se pretende que los educandos adquieran una competencia general

a través de un hecho lúdico. Asimismo, se procura eliminar las reflexiones negativas en cuanto al cómic como una herramienta para afianzar el gusto literario y al videojuego como material didáctico.

En efecto, esta praxis tiene como meta aproximar la educación literaria a las necesidades y aficiones de los estudiantes del grado universitario en Educación Primaria. Por tanto, el cómic y el juego digital son dos recursos excelentes para optimizar su comprensión lectora. También con la escritura colaborativa de las reseñas se convierte en una actividad entretenida en la que todos los integrantes de cada grupo comparten sus pareceres sobre lo que han leído, mientras desarrollan una reflexión crítica y adquieren habilidades emprendedoras para convencer, en cierta medida, al resto de las agrupaciones.

Por otro lado, tal y como se ha podido apreciar a lo largo de la construcción de esta estrategia didáctica se ha querido transformar el aula universitaria tradicional, enmarcada con lecciones magistrales, a un espacio de intercambio subjetivo con el engrandecer los saberes curriculares y extracurriculares. De este modo, se obtienen numerosas aptitudes para que en su porvenir social y profesional sean más competentes.

8. REFERENCIAS

AA. VV. (2019). Blacksad: Under the skin. Pendulo Studios.

Altarriba, A. (2011). Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta. Arbor, 187 (5), 9-14.

Ballester Roca, J. & Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia.

Barrero, M. (2012). De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo para la comprensión de la historieta. Tebeosfera: Cultura Gráfica, 4 (10).

Belli, S. & López Raventós, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 14, 159-179.

Bojničanová, R. (2011). El cómic como forma específica del discurso literario: en el límite entre la literatura y el arte gráfico. Incursión a la historia y actualidad del cómic hispánico. II Jornadas de Estudios Románicos. Nuevas teorías, modelos y su aplicación en lingüística, literatura, traductología y didáctica en los últimos, 20, 23-36.

Diago Egaña, E. M. & Nieto Bedoya, M. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. Tabanque: revista pedagógica, 5, 53-65.

Díez Canales, J. & Guarnido, J. (2014). Blacksad Integral. Norma Editorial.

Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. Lectura y vida, 16 (2), 22-26.

Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la Educación Superior.

Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. Comunicación: revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 1 (7), 37-44.

Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. First Monday, 8 (7), 6-26.

Gubern, R. (1974). Literatura de la imagen. Salvat.

Ibáñez, A. (2007). El cómic hecho literatura. Revista de libros de la Fundación Caja Madrid, 125, 40-48.

Mainer Blanco, B. (2006). El videojuego como material educativo: La Odisea. Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 4 (1), 48-76.

Martínez, J. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. Pensamiento educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 55 (2), 1-21.

Onieva López, J. L. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. Filología y Didáctica de la Lengua N, 105-127.

Pron, P. (2011). Una literatura de vanguardia. Revista de libros, 174, 38-39.

Real Academia Española. (2022). Diccionario de la Lengua Española. RAE.

Statista. (2022). Distribución de los jugadores de videojuegos en España en 2021, por edad y género. Statista.

Vilches Fuentes, G. (2014). Breve historia del cómic. Nowtilus.

Wolf, M. J. P. & Perron, B. (2005). Introducción a la teoría del videojuego. Formats: revista de comunicació audiovisual.

EL LIBRO ILUSTRADO Y EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ROCÍO JODAR JURADO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo del curso escolar, se presentan al docente numerosas oportunidades de conectar los intereses del alumnado con los contenidos y aprendizajes abordados en clase. En esta ocasión, presentamos una unidad didáctica para la materia de Lengua Castellana y Literatura para el curso de 5º de Educación Primaria que parte de la fascinación de los discentes por los seres sobrenaturales y por la celebración de Halloween. Dicha propuesta tiene como objetivo introducir a los educandos en el Romanticismo literario, así como fomentar el hábito lector a través del álbum ilustrado *Ondina*, de Benjamin Lacombe (2013), y de la edición ilustrada por Francesc Rovira y adaptada por Rosa Navarro de las *Leyendas de Bécquer contadas a los niños* (2014). La lectura de estas obras ayudará además a consolidar la identidad lectora de los menores y a desarrollar su comprensión lectora, habilidad esencial estrechamente relacionada con la competencia en comunicación lingüística.

Para el diseño de esta unidad didáctica, implementamos un enfoque por tareas que favorece la autorregulación por parte del alumnado de su proceso de aprendizaje, incorporamos el uso de las TIC y de las TAC y partimos de los principios metodológicos establecidos por el constructivismo, los cuales sitúan al alumnado como protagonista del proceso en enseñanza-aprendizaje.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La lectura en el aula

En la segunda mitad del siglo XX, con motivo del desarrollo de las disciplinas lingüísticas de la comunicación –pragmática, sociolingüística y lingüística del texto–, la lectura pasó de considerarse una mera actividad de descodificación a ser concebida como un proceso interpretativo que conecta los intereses y conocimientos del lector con el contenido del texto. De esta forma, la comprensión del texto y la atribución de significados parten de los objetivos del lector, de modo que su motivación es esencial a la hora de abordar esta compleja tarea (Solé, 1994).

Esta redefinición de la lectura en términos hermenéuticos ha supuesto una importante renovación metodológica en el ámbito educativo, pues, frente al historicismo literario imperante en la materia de Lengua Castellana y Literatura en el XIX y en la primera mitad del siglo XIX (Colomer, 2005, p. 6), en la actualidad se apuesta por un enfoque comunicativo, tal como recoge el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Atendiendo a dicho enfoque, parece evidente que la lectura debe trabajase en el aula a través de situaciones educativas reales, en las que el alumno entre en contacto directo con los textos.

Ante tal panorama, parece preciso definir las prácticas lectoras en el aula, las cuales deben lo suyo al ámbito de ELE (Estrada Chinchón y Parrado Collantes, 2020; Cino, 1990). Tal vez la taxonomía más conocida sea la elaborada por Luzner y Gardner, quienes diferencian entre lectura receptiva, lectura reflexiva, lectura global o *skimming*, lectura selectiva o *scanning* y lectura intensiva o analística.

Esta clasificación, empero, se antoja insuficiente desde el punto de vista de la didáctica de la lengua y la literatura, puesto que el especial tratamiento metodológico que la lectura recibe en el aula da lugar a nuevas prácticas lectoras. Así las cosas, es de sobra conocida la diferencia entre la lectura extensiva y la lectura intensiva (Centro Virtual Cervantes, 2008), clasificación procedente del ámbito de ELE y que en la actualidad

ha sido ampliamente explotada en el aprendizaje de primeras lenguas (Viñao Frago, 2007) a través de los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC). Asimismo, esta clasificación metodológica está estrechamente ligada a la dimensión social de la lectura en el aula, según la cual se pueden establecer diferencias notables entre la lectura en voz alta y colectiva y la lectura silenciosa e individual, pues es evidente que la primera solo puede practicarse en el ámbito de actividades de lectura intensiva; mientras que la segunda puede trabajarse tanto de forma intensiva como extensiva.

Menos se ha reflexionado, empero, sobre los objetivos del lector en el aula, los cuales dan lugar a una lectura funcional, orientada a la adquisición de conocimientos o a la realización de tareas concretas, y a una lectura lúdica. En consecuencia, con esta división, desde el punto de vista de la didáctica, la lectura en el aula se bifurca en dos caminos bien diferenciados: el primero tiene como objetivo que los discentes adquieran las competencias necesarias para acceder eficazmente a la información escrita, mientras que el segundo persigue afianzar el hábito lector (Solé, 1994, p. 31).

Finalmente, no nos podemos olvidar de un aspecto fundamental para la consolidación del hábito lector: la voluntariedad de la lectura. Se trata de un factor determinante, tanto que Cerrillo Torremocha (2007) sostiene que "la verdadera lectura es la voluntaria, la que no tiene ninguna finalidad más allá de la misma". A la luz de esta afirmación podríamos deducir que cualquier tipo de lectura obligatoria podría perjudicar el afianzamiento del hábito lector y, por tanto, ir en detrimento del desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, es indudable, tal como apunta Cerrillo, que se trata de actividades que exigen esfuerzo y dedicación, encarecidamente convenientes desde el punto didáctico y que "presentadas con sinceridad y honestidad pueden ser aceptadas por los escolares" (2007).

En relación con esta última apreciación, nuestra propuesta didáctica plantea dos lecturas literarias de carácter lúdico, que se trabajarán tanto de forma extensiva como intensiva en el aula y que pretenden compensar el esfuerzo requerido a través de la vinculación entre imagen y texto.

2.2. El álbum ilustrado y la educación literaria

En relación con las prácticas descritas, parece obvio que el álbum ilustrado ofrece numerosas alternativas a la hora de trabajar la comprensión lectora. No obstante, precisaremos en primer lugar sus características para, posteriormente, definir posibles líneas de actuación.

Tal como apuntan Hoster Cabo y Gómez Camacho (2009, p. 66), "el álbum ilustrado es un tipo de libro relativamente nuevo con gran valor artístico" que no se identifica con "un libro de coleccionar fotografías, sellos, estampas, pegatinas ni otra clase de materiales". Por el contrario, "ha de presentar carácter literario (narrativo o lírico), aunque para ello a veces solo usen imágenes".

Morán (2006, p. 73) amplia esta definición al detallar sus características principales:

> El álbum ilustrado es un concepto de libro que surgió en los años setenta del siglo pasado. Suele ser de gran formato, normalmente impreso en color y generalmente destinado a los niños, en el que tiene tanta o más importancia la ilustración que el texto, con una doble lectura del texto y la ilustración, independientemente interrelacionados, con una marca estructural secuencial, con nuevos temas o nuevas formas de enfocarlos, y una estética variada que incluye experimentos e innovaciones en el terreno gráfico, en parte recogidas del diseño y publicidad, cine y cómic, sobre todo de la pintura, especialmente de las vanguardias del siglo XX.

Si bien los álbumes ilustrados no están dirigido a un público infantil en exclusiva, es evidente la gran cantidad de beneficios que la interconexión imagen-texto ofrece a los lectores noveles. La importancia de la imagen es aún mayor si tenemos en cuenta su omnipresencia en los medios comunicación y la influencia de estos en el proceso de alfabetización de los menores. No en vano, algunos autores han llegado a referirse a la existencia de una "crisis" del libro que "comienza a trazarse cuando, en el inicio de este siglo se rompe el monopolio de la cultura impresa", de modo que "pasó a constituir uno de los procesos de adquisición del conocimiento, coexistiendo con aquellos otros generados por la moderna tecnología que eliminan o reducen sensiblemente la intermediación del código alfabético" (Toledo de Araujo, 1990, p. 243). A la luz de tal panorama, podemos deducir que el uso del álbum ilustrado en pro del fomento de hábito lector aporta numerosos beneficios al presentar a

los discentes un producto estético, literario y didáctico acorde con sus experiencias interpretativas previas y con el medio audiovisual en el que viven inmersos.

Ante este panorama, es imprescindible detenernos en las relaciones que se establecen entre texto e imagen en los libros ilustrados, las cuales han sido catalogadas en cinco grandes grupos por Nikolajeva y Scott (2001): interacción simétrica, interacción de ampliación, complementaria, interacción de contrapunto y contradictoria. Mientras que en la interacción simétrica texto e imagen narran a la vez la misma historia; en la interacción de ampliación la imagen añade lo suyo a la acción narrada por el texto; en la interacción complementaria, por otro lado, uno de los dos lenguajes, bien sea el audiovisual, bien el texto escrito, aporta información relevante para la historia que no tiene reflejo en el otro código; en la interacción mediante contrapunto, sin embargo, ambos lenguajes abordan la narración desde puntos de vista distintos; finalmente, en la interacción contradictoria, ambos códigos se contradicen, subrayando la complejidad del mensaje. Si bien esta última relación no se registra en la obra de Lacombe, todas las demás se implementan con maestría.

Nos gustaría añadir a esta división dos posibles alternativas que en nuestro caso deberían ser tenidas en cuenta con motivo del álbum de Benjamín Lacombe que vamos a utilizar. La primera es que, a pesar de que texto e imagen establezcan una interacción simétrica, el código visual anticipa el contenido del código textual. En este caso, nos encontraríamos ante una interacción "proléptica". De este modo, Bejamín Lacombe anticipa el desenlace funesto de la historia al mostrar el castillo sumergido entre las aguas gracias a la superposición de dos páginas de papel vegetal translúcido –con una lograda impresión acuática– sobre la imagen del castillo.

Finalmente, un segundo tipo de interacción mucho más común que la anterior, es la de carácter analéptico, en la que la imagen remite a una acción narrada previamente por el texto. Es el caso de ilustración de Ondina y Her Hans abrazados, que representa el momento en el que el príncipe salva a la ninfa, el cual se narra en la página inmediatamente anterior (Lacombe, 2013, pp. 11-12).

Remitiremos a algunas de estas relaciones a la hora de abordar la lectura del libro álbum en el aula.

2.3. La adaptación de los clásicos y su importancia en el ámbito de la educación literaria

Si bien la edición ilustrada de las leyendas de Bécquer que hemos seleccionado no presenta la misma riqueza en lo que a la interrelación imagen-texto se refiere –casi todas las interacciones registradas son de orden simétrico–, presenta la gran ventaja de que adapta el texto original del sevillano al ámbito infantil y juvenil. A pesar de que el gran tamaño de la letra, la abundancia de imágenes y espacios en blanco y la adaptación del vocabulario más complejo facilitan notablemente la lectura, el acercamiento de los discentes a los clásicos literarios a través de este tipo de ediciones ha sido muy discutido. No en vano, han sido muchos los autores que censuran el uso de adaptaciones, pues suponen un empobrecimiento del texto original. Tal es el caso de Cerrillo cuando afirma que "el mismo espíritu de la adaptación, es decir, facilitar la lectura a quien no puede realizarla en su versión original y completa, conlleva un despojamiento de contenidos en la obra que terminará afectado a su expresión literaria" (s.f., p. 3). En consonancia con este planteamiento, se apuesta por introducir al alumnado en el rico universo de la literatura clásica cuando realmente esté preparado para ello, a pesar de que ello suponga el retraso de su lectura o, en el mejor de los casos, su reducción a la lectura intensiva de fragmentos en el aula.

Si bien este razonamiento podría ser válido a priori, la realidad es que los docentes retrasan tanto la lectura de estas obras que, en no pocas ocasiones, esta ni tan siquiera llega a producirse. En la actualidad, no es difícil encontrar adultos de veinte años o más que ni siquiera han leído *El Quijote*, pues nunca se han visto en la "necesidad" de hacerlo. Los currículos oficiales tampoco ayudan mucho, habida cuenta de que el aprendizaje historia de la literatura –esto es, de los periodos literarios y los principales autores– se aborda únicamente a partir del segundo curso de la ESO. Las adaptaciones de los clásicos literarios persiguen cambiar este panorama y facilitar el acceso de todos los ciudadanos a unos referentes culturales que deberían ser universales.

Rosa Navarro Durán, autora de la edición de las *Leyendas* de Bécquer que pretendemos trabajar en el aula, se expresa en términos similares al apuntar que el vedo de la lectura de los clásicos a los niños y adolescentes conlleva dos consecuencias nefastas: "la primera es que los clásicos dejarán de serlo, serán libros raros o curiosos […] que día a día sonarán a menos personas. […] Y la segunda es el empobrecimiento de la formación de nuestros escolares, y de las personas" (2013, p. 65).

Así pues, recomienda promover la lectura de adaptaciones fieles al contenido del texto original, entendiendo por "fiel" aquella adaptación que respeta la unidad de la obra. En este sentido, afirma que toda adaptación debe construirse sobre dos premisas básicas: "la fidelidad al original, el respeto a ese texto; y junto a ella, el propósito que la guía: la supresión del muro de dificultades que impide al lector sin una madura competencia lingüística […] gozar del placer de su lectura" (Navarro Durán, s.f., p. 28).

En conclusión, nuestra propuesta suscribe las palabras de la autora y apuesta por la introducción del alumnado a los clásicos literarios a través de la lectura intensiva de textos adaptados a su nivel de comprensión lectora y fieles al contenido original.

3. UNIDAD DIDÁCTICA

3.1. Contextualización

Como ya se ha apuntado, la unidad didáctica que diseñamos está dirigida una clase de 5º de Primaria. Dado que nuestra propuesta pretende ser un recurso útil para todos aquellos que quieran llevarla al aula, no especificaremos un alumnado tipo, sino que la unidad debe ser comprendida como un "esqueleto" sobre el cual el docente debe concretar las actividades que posteriormente llevará a clase. Se trata, por tanto, de una propuesta abierta a modificaciones y que aspira a ser lo más ecléctica posible. Para ello, partiremos de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los cuales favorecen la implantación de una Educación Inclusiva (EI) en el aula (Alba Pastor, 2019). Dejamos, a pesar de ello, en manos del docente el desarrollo de las adaptaciones curriculares que sean precisas.

3.2. Marco legislativo

El sistema educativo español se encuentra en un momento de marcada inestabilidad: la paralización de la LOMCE (2013) –desarrollada por el gobierno de Mariano Rajoy– y la revisión de los principios de la LOE (2006) por parte en la LOMLOE (2020) han motivado que durante el curso 2022/2023 se encuentren en vigor reales decretos, órdenes y decretos emanados tanto de la LOE como de la LOMLOE. El desconcierto es aún mayor a nivel autonómico, pues la mayoría de las comunidades autónomas ni siquiera han redactado el borrador de las nuevas órdenes educativas. Esta última circunstancia no afecta, sin embargo, a nuestra unidad, pues aspiramos a que la propuesta pueda ser aplicable a todo el terreno nacional. De este modo, tomaremos exclusivamente como referencia el RD 157/2022, de modo que todos los elementos de currículo se ordenarán conforme al mismo.

3.3. Competencias generales y competencias específicas

Frente a la LOE, en la que el aprendizaje se diseñaba conforme a un conjunto de objetivos (de etapa y de curso) y de contenidos curriculares divididos en áreas, la LOMLOE apuesta por un aprendizaje competencial en el que, amén de trabajarse las competencias básicas, los objetivos han sido sustituidos por una serie de competencias generales de etapa y de competencias específicas de curso, las cuales se vinculan directamente con las anteriores. Asimismo, los contenidos han sido sustituidos por los saberes, los cuales contemplan no solo la adquisición de conceptos, sino también la vertiente práctica de los mismos.

Para la materia de Lengua Castellana y Literatura, el RD 157/2022 establece un total de diez competencias específicas vinculadas a las competencias generales propias de Educación Primaria. A continuación, seleccionamos las que se trabajarán en nuestra propuesta (RD 157/2022, pp. 68-72):

- Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos,

para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

- Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
- Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
- Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición.
- Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y para disfrutar de su dimensión social.
- Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

3.4. Saberes Básicos

Con el objetivo de desarrollar las competencias básicas seleccionadas y en relación con los cuatro bloques en los que se divide la materia de

Lengua Castellana y Literatura, se han seleccionado los siguientes saberes básicos:

- Las lenguas y sus hablantes
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística.
- Comunicación
- Tipologías textuales: la narración y la descripción.
- Interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística.
- Comprensión oral: identificación de las de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias.
- Producción oral: construcción, comunicación y valoración crítica de conocimientos mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.
- Producción escrita: estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada.
- Educación literaria
- Lectura progresivamente autónoma de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura adecuados a su edad y organizados en itinerarios lectores.
- Estrategia para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias.
- Análisis acompañado de la relación entre los elementos básicos del género literario y la construcción del sentido de la obra.

- Estrategias básicas para la interpretación progresivamente autónoma de los textos literarios
- Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.
- Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados.
- Reflexión sobre la lengua y sus usos
- Procedimientos básicos de adquisición de vocabulario. Mecanismos léxicos básicos para la formación de palabras.
- Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto y expresar la intención comunicativa.
- Estrategias básicas para el uso progresivamente autónomo de diccionarios, en diferentes soportes.

3.5. Metodología: el constructivismo y el rol tradicional del docente

Frente a la concepción conductista tradicional de la enseñanza que presupone el aprendizaje como una acción pasiva, en la que el docente asume el control de todo el proceso, el constructivismo sitúa en un primer plano al alumnado, dado que este es el responsable en última instancia de la construcción de sus propios conocimientos a partir del aprendizaje significativo. Tal como apuntan Moreno Guerrero, López Belmonte, Pozo Sánchez y Romero Rodríguez (2019, p. 15), se "requiere de un cambio metodológico en el proceso de enseñanza y aprendizaje […], al que se le da más importancia al acto de aprendizaje que al de enseñanza", de modo que "el docente debe pasar de un rol tradicional a uno más adecuado al método de enseñanza presentado, convirtiéndose en planificador, facilitador de información, motivador, generador de contextos estimulantes, guía y moderador". El constructivismo favorece, por tanto, la formación de un discente autónomo y activo, el

cual, paulatinamente, desarrolla la competencia de aprender a aprender y su creatividad.

Así pues, la etapa de Educación Primaria se antoja ideal para la implantación de metodologías activas de carácter constructivistas, habida cuenta de la curiosidad insaciable que los menores muestran durante este periodo. Podemos definir las metodologías activas como una serie de estrategias educativas que sitúan al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al fomentar el aprendizaje autodirigido (Defaz Taipe, 2021, pp. 468-469), que, además de favorecer la adquisición de contenidos, permite desarrollar habilidades metacognitivas de diversa índole.

Nuestra propuesta se sustentará sobre las bases del aprendizaje por tareas, el cual se combinará con las siguientes metodologías activas:

- Vídeo educativo: el vídeo educativo es un recurso que favorece la presentación y organización de contenidos educativos por parte del docente y que supone un medio de adquisición de saberes por parte del alumnado. Se trata de una actividad muy motivadora, que incorpora el uso de las nuevas tecnologías (TIC) y que favorece la competencia comunicativa y el pensamiento crítico (Moreno Guerrero, López Belmonte, Pozo Sánchez y Romero Rodríguez, 2019, p. 14).

- Aprendizaje cooperativo: se trata de una metodología tradicionalmente implantada por muchos docentes en sus aulas. Parte de la división del alumnado en pequeños grupos donde los estudiantes trabajan de manera coordinada para resolver tareas académicas. En los grupos se fomentan las relaciones de interdependencia positiva y la interacción, así como las habilidades interpersonales y la responsabilidad. Las tareas concluyen con una reflexión grupal sobre su desarrollo (Defaz Taipe, 2021, p. 469).

3.6. Secuenciación de los saberes y las actividades

- Puesto que una programación normal en Educación Primaria suele contar con unas 12 unidades didácticas, podemos deducir que, a lo largo de un cuatrimestre –es decir, en un periodo de

tiempo de 11-12 semanas– se imparten un total de 4 unidades que pueden oscilar entre las 8 y 12 sesiones. A continuación, hemos secuenciado las actividades y los saberes de nuestra actividad en 9 sesiones, con el objetivo de que cada docente pueda adaptar la unidad a las necesidades del grupo en caso de que sea necesario. La unidad didáctica se desarrollará durante las últimas dos semanas de octubre, coincidiendo con la festividad de Halloween.

Primera sesión

Con motivo de la efeméride de Halloween, se propondrá a los discentes realizar una serie de actividades temáticas en la materia de Lengua Castellana y Literatura. En primer lugar, se realizará una lluvia de ideas sobre esta festividad para comprobar qué conocimientos poseen los menores y qué deben aprender, evaluar la riqueza de su vocabulario y comprobar qué dificultades presentan a la hora de expresarse de forma oral. Posteriormente, se procederá al visionado de un vídeo educativo sobre el origen de Halloween y la historia de Jack el tacaño (Tik Tak Draw, 2018) en la plataforma EdPuzzle, el cual constará de una batería de preguntas de diversa índole relacionadas con el vídeo:

- ¿Qué vegetales solían tallarse en Halloween?
- ¿Cómo creó el granjero Jack su linterna y para qué la usó?
- ¿Dónde colocaban la gente las linternas talladas en vegetales? ¿Por qué?
- ¿Por qué comenzaron a tallarse calabazas y no otro tipo de vegetales?
- ¿Cuáles son los pasos para tallar una calabaza?

Finalmente, se explicarán brevemente a través de una infografía las características de la descripción y se pedirá al alumnado que realicen una descripción de su ser sobrenatural de preferido. Dicha descripción puede ir acompañada de un dibujo y puede terminarse en casa de ser necesario.

Segunda sesión

La segunda sesión comenzará con la corrección en gran grupo de las descripciones realizadas por algunos de los discentes, los cuales leerán a sus compañeros el trabajo realizado y enseñarán el dibujo en caso de haberlo realizado. Esta corrección nos ayudará a introducir la siguiente actividad: tras explicarles al alumnado qué es un préstamo lingüístico, el alumnado deberá buscar por internet o en diccionarios disponibles en la biblioteca vocabulario relacionado con la efeméride que estamos trabajando y, posteriormente, en gran grupo, realizar una lluvia de ideas con dicho vocabulario y apuntar los préstamos lingüísticos que hayan localizado (ej. *zombie*, *poltergeist*).

Por último, se les hablará de las ondinas, de la raíz romántica en torno a su leyenda y se procederá a leer de forma intensiva y coral el inicio del álbum ilustrado que Lacombe (2013, pp. 6-8) y a comentar las ilustraciones que acompañan al texto. Este comentario permitirá al alumnado establecer relaciones de simetría entre las imágenes y el texto y, por tanto, facilitará la comprensión. En casa el alumnado leerá el nudo de la narración (Lacombe, 2013, p. 9-32), que estará a su disposición a través de la plataforma Moodle. Se solicitará al alumnado que apunte en el cuaderno de clase aquellos términos de la historia que desconozca.

Tercera sesión

Al inicio de la sesión, se procederá a realizar en gran grupo un resumen oral del texto leído en casa, de modo que el docente tendrá la oportunidad de comprobar si todo el alumnado ha comprendido el texto en su totalidad. Asimismo, se procederá a comentar cómo las imágenes se relacionan con el contenido del texto y se intentará definir en gran grupo el vocabulario desconocido emanado de la narración. En caso de que el alumnado no pueda deducir el significado de algún término en concreto a través del texto, se recurrirá al uso del *DRAE* en su versión virtual. De esta forma, el alumnado incluirá a su cuaderno las definiciones de las palabras que habían anotado en casa.

– Posteriormente, se proyectarán las ilustraciones que anticipan el final de la historia y se pedirá a los discentes que de manera

individual desarrollen una hipótesis sobre el desenlace. Tras la lectura de las hipótesis del alumnado –las cuales deberían más o menos coincidir si tenemos en cuenta que todos han leído la mayor parte de la narración y han visto las mismas ilustraciones–, se procederá a leer de forma intensiva y coral el desenlace de la leyenda. El objetivo de esta lectura intensiva es asegurar la comprensión de la narración por parte de los alumnos y suscitar la reflexión.

Cuarta sesión

La cuarta sesión comenzará con la explicación del docente de las características de la narración (personajes, estructura, tiempo, acción) y de los subgéneros literarios narrativos. Dichas características se explicarán a través del texto de *Ondina*, de modo que el alumnado reflexione de forma explícita sobre el texto trabajado.

Una vez finalizada la explicación, se pedirá al alumnado que busque información sobre el subgénero de la leyenda y su vinculación con el Romanticismo y con Bécquer. El alumnado apuntará la información recopilada en el cuaderno de clase y, para ello, podrá hacer uso tanto de los ordenadores como de la biblioteca del centro.

Quinta sesión

La clase comenzará con la realización de un esquema en gran grupo con la información recopilada por el alumnado, el cual quedará a disposición de todos los educandos. Posteriormente, se procederá a la lectura intensiva y coral de la leyenda "Los ojos verdes" de Bécquer (Navarro Durán y Roviera Jarqué, 2014, pp. 37-55), que será entregada al alumnado a través de fotocopias. En casa, el alumnado deberá responder a una batería de preguntas en torno a la leyenda:

- ¿Por qué los lugareños no se acercan a la fuente de los Álamos?
- ¿Qué ocurre con las piezas de caza que se refugian en la fuente misteriosa?

- ¿De quién piensa Fernando que son los ojos que ha visto en la montaña?
- ¿Qué escuchó Fernando en las orillas de la fuente de los Álamos?
- ¿Crees que la ilustración de la mujer que ve Fernando en la página 51 se corresponde con la descripción que hace el texto de ella? ¿Añade la ilustración algún dato que no aparezca en la descripción? ¿Cuál?
- La nueva descripción que se hace de la dama en la página 57 añade datos nuevos a la anterior. ¿Cuáles?
- ¿Qué dice la mujer que es en realidad?
- ¿Qué parecía la mujer ofrecerle a Fernando al final de la historia?
- ¿Qué le ocurre finalmente a Fernando?
- ¿Qué crees que era en realidad la mujer de la fuente?

Asimismo, se solicitará que nuevamente se anoten las palabras desconocidas en el cuaderno de clase.

Sexta sesión

En primer lugar, se procederá a corregir la batería de preguntas y a definir –tal como se hizo en la tercera sesión– el vocabulario desconocido por el alumnado. Tras ello, se leerán de forma intensiva y coral las descripciones de la dama que ofrece la leyenda (Navarro Durán y Roviera Jarqué, 2014, pp. 51 y 57), así como la descripción paisajística de la fuente del Álamo (p. 48). Posteriormente, se pedirá al alumnado que a partir de las ilustraciones del libro realicen una breve descripción bien de Fernando bien de su escudero Íñigo. Por último, se leerán en gran grupo algunas de las descripciones y se realizarán sugerencias de mejora.

Séptima y octava sesión

Durante estas dos sesiones, se pedirá al alumnado que seleccione uno de los seres sobrenaturales de Halloween vistos en clase y que redacten en pequeño grupo una leyenda en la que este desempeñe el papel

protagonista. Conforme a las características de la leyenda, esta deberá vincularse a un espacio físico real, situarse en un tiempo lejano o indeterminado y disponer de una estructura tripartita (introducción, nudo y desenlace). El alumnado deberá, además, ilustrar su leyenda, de modo que el resultado final debe ser semejante a un álbum ilustrado. Se deberá prestar especial atención a los aspectos formales de la redacción, tales como la ortografía y la puntuación. Asimismo, los discentes dispondrán de ordenadores para su realización y contarán con la ayuda del docente, que irá guiando a cada uno de los grupos durante todo el proceso.

Novena sesión

La unidad didáctica finalizará con la presentación de la leyenda realizada por el alumnado en clase, la cual deberá ser leída de forma dramatizada por los miembros de cada uno de los grupos. Asimismo, los discentes mostrarán las ilustraciones realizadas y explicarán qué pasajes de la narración han decidido ilustrar y por qué. La sesión terminará con una actividad de coevaluación en la que el alumnado, a partir de una rúbrica proporcionada por el docente, valorarán el trabajo realizado por cada grupo. Si bien la nota final dependerá del docente, este tendrá en cuenta las apreciaciones hechas por los discentes.

3.7. Criterios de evaluación

En relación con las competencias específicas seleccionadas para esta unidad, el RD 157/2022 (pp. 75-76) establece una serie de criterios de evaluación para el segundo ciclo de la etapa. Para nuestra programación hemos seleccionado los siguientes:

- Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.
- Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.

– Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias básicas de escucha activa y cortesía lingüística.

– Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.

– Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

– Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.

– Leer con progresiva autonomía o de forma acompañada textos de diversos autores y autoras, ajustados a sus gustos e intereses y seleccionados con creciente autonomía, avanzando en la construcción de su identidad lectora

– Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera acompañada.

– Producir, de manera acompañada, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

4. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que se ha avanzado mucho en materia de alfabetización, no lo es menos que en la actualidad los docentes se enfrentan a numerosos desafíos a la hora de introducir al alumnado a la lectura de textos literarios. No obstante, estos se antojan como el mejor recurso a la hora de desarrollar la comprensión lectora. Esta programación persigue, en definitiva, eliminar el rechazo inicial que supone la lectura de textos, en este caso de raíz romántica, a través de la lectura del álbum ilustrado *Ondina* y de las *Leyendas* de Bécquer ilustradas, así como de actividades de recepción y creación que implican todas las macrohabilidades lingüísticas de forma integrada. Por último, dada la inestabilidad educativa actual, esperamos que esta propuesta pueda servir de modelo para todos aquellos docentes que deseen desarrollar unidades didácticas de carácter similar.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi más sincero agradecimiento a Carmen María Sánchez Morillas por sus consejos y su tiempo.

8. REFERENCIAS

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación Educativa, 6 (9), 55-66. Consejo Escolar del Estado.

Centro Virtual Cervantes. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Editorial SGEL.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. Biblioteca Virtual de Cercantes.

Cerrillo Torremocha, P. C. (s.f.).Las adaptaciones de clásicos en la LIJ: ¿un problema o un recurso?. Fundación CuatroGatos. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_458.pdf

Cino, I. (1990). Desarrollo de habilidades de lectura en la lengua extranjera. Pedagogía cubana.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica.

Defaz Taipe, M. (2021). Metodologías activas en el proceso de enseñanza. Roca, 16, 463-472. Universidad de Granma.

Estrada Chinchón, J. L., y Parrado Collantes, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendiaje de lenguas extranjeras. Revista Inclusiones, 2 (7), 14-37. Cuadernos de Sofía.

Hoster Cabo, B., y Gómez Camacho, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. RedVisual, 19, 65-76. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

Lacombe, B. (2013). Ondina. Edelvives.

Morán, J. (2006). Arte en los ilustradores para niños. Peonza, 75-76, 67-80.

Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., y Romero Rodríguez, J. M. (2019). Influencia del género en el aprendizaje del alumnado mediante "role playing" y vídeo educativo. En A. Baena Extremera, y P. J. Ruiz Montero (Eds.), Metodologías activas en ciencias de la educación (pp. 9-28). Wanceulen.

Navarro Durán, R. (2013). La salvación de los clásicos: las adaptaciones fieles al original. Quaderns de Filología. Estudis literaris, XVIII, 63-75. Universitat de València.

Navarro Durán, R. (s.f.). Las adaptaciones de los clásicos: puentes hacia islas de tesoros. Edetania, 49, 17-28. Universidad Católica San Vicente Martir de Valencia.

Navarro Durán, R., y Roviera Jarqué, F. (2014). Leyendas de Bécquer contadas a los niños. Edebé.

Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). How Picture Book Work. Garlan Publishing.

Ministerio de Educación y Formación profesional. (02 de 03 de 2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 24386-24504.

Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Grao.

Tik Tak Draw. (2018). Origen de Halloween [vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=cMeafAJRJKM

Toledo de Araujo, W. (1990). Los medios audiovisuales y la lectura. Documentación de las Ciencias de la Información, 13, 243-249. Universidad Complutense de Madrid.

Viñao Frago, A. (2007). Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. Ethos Educativo, 40, 47-60. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

UN CALEIDOSCOPIO DIDÁCTICO: EL MÉTODO ECO EN EL MÓDULO ESPECÍFICO DE LENGUA Y LITERATURA DEL MAES

NATALIA SILVA LÓPEZ
Escuela Universitaria de Osuna

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempo real fue lo que motivó, en primera instancia, el cambio metodológico propuesto para las asignaturas impartidas en el curso 2021-22 en la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla. No deja de resultar paradójico que un máster en el que se forma a futuros docentes adolezca en sus programas de metodologías activas que repercutan no solo en la formación actualizada del alumno, sino en el análisis en tiempo real de las ventajas e inconvenientes de aplicar dichas propuestas innovadoras.

Nos servimos de las palabras de Paz Battaner (2002) para recordar una de las funciones indispensables de la investigación en Didáctica:

> La necesidad de investigación en la Didáctica específica de las lenguas, es decir, en la habilidad instrumental y central en todo el proceso de enseñanza cuyo dominio requiere contenidos culturales y estéticos, es un reto al que hay que plantar cara. Ello no solucionará en el futuro inmediato la mejora de la enseñanza de estas materias ni garantizará la formación de los docentes; pero es requisito indispensable para fundamentar cambios, para saber si se avanza o no, para tener datos, y no solo opiniones, sobre la enseñanza que impartimos. (p. 78)

Con esta contribución pretendemos exponer las ventajas de la aplicación del método *ECO* en el entorno de formación de futuros docentes en las asignaturas del módulo específico de *Lengua y Literatura* del *MAES*. Y demostrar así que, además de recabar datos fehacientes sobre cómo afectan los cambios metodológicos a la impartición de ciertas asignaturas

universitarias, se puede visualizar una mejora en el proceso de aprendizaje del alumno, haciendo de este un sistema más eficaz y atractivo. Porque «innovar no es solo hacer cosas distintas, sino mejores» (Zabalza, 2013, p. 117).

Así, como si de un caleidoscopio didáctico se tratase, la propuesta de innovación docente que se plasma en este trabajo consiste en la organización conjunta de las tres materias obligatorias de Lengua y Literatura ofertadas a los futuros docentes en el *MAES* en torno a un marco de trabajo *ECO* (*Explorar*, *Crear* y *Ofrecer*) en el que se van a ir multiplicando, como imágenes simétricas, los patrones de trabajo propuestos en las tres fases, adecuándose siempre a cada asignatura. Se consigue con ello una propuesta de innovación docente compacta y sopesada en la que cada apartado encaja de forma sistemática y se sirve de los restantes para trazar la visión global.

En el presente trabajo se describe tanto la adaptación metodológica aplicada a las tres materias, como la implementación de cada una de sus fases: *Explora*, *Crea* y *Ofrece*, tomando como eje vehicular la creación de un producto que solventa, en cada caso, una carencia o necesidad estudiada en el entorno social descrito, el de los centros educativos, y las programaciones didácticas en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Al mismo tiempo, se recopilan también los resultados obtenidos de la aplicación de este proyecto en el curso académico 2021-22, se definen los logros alcanzados por los alumnos –difundidos en la fase final del proceso—y se plantean nuevos retos didácticos en torno a la discusión que genera el proceso de autoevaluación docente.

1.1. El método *ECO* y su aplicación al *módulo específico* del *MAES*

Durante el curso académico 2021-22 se presentó una coyuntura académica, tras el reparto de la docencia del área de Lengua y Literatura en la Escuela Universitaria de Osuna, que en raras ocasiones suele ocurrir; esta llevó a que yo misma me encargase de la docencia al completo del módulo específico de Lengua y Literatura del *Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (*MAES*), es decir, de las

tres asignaturas que lo conforman, estas son: *Aprendizaje y Enseñanza de la Materia de Lengua y Literatura*, *Complementos de Formación Disciplinar en Lengua y Literatura* e *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Lengua y Literatura*.

Esta coyuntura podía presentar desde el principio tanto ventajas, como inconvenientes de índole pedagógico. Por un lado, el hecho de impartir toda la docencia a un grupo muy reducido de estudiantes de máster (12 alumnos en total) era muy positivo; puesto que el trabajo cooperativo era factible, al igual que la integración del contenido del módulo al completo bajo una misma metodología de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, esta misma situación también suponía un reto tanto para mí como docente, como para ellos como discentes, pues no resultaba nada fácil conservar un ritmo activo, ni que los alumnos mantuviesen la atención constante cuando se trataba de clases de dos horas y el horario de las tres asignaturas era correlativo, seis horas seguidas (de 15:30 a 21:30 horas) de miércoles a viernes.

Ahora bien, ninguna de estas cuestiones evitó que se afrontase dicho reto como lo que era: una oportunidad de cambio en la metodología docente practicada hasta el momento en la impartición de dichas asignaturas y una posibilidad de recopilación de datos fehacientes que pudiesen explicar, en palabras de Battaner (2002, p. 63) «las razones de éxitos y fracasos de ciertas prácticas docentes».

De este modo, la presente propuesta de innovación se justifica en el marco de los proyectos docentes que dichas asignaturas recogen en los que, entre otras muchas cuestiones, se señalan las siguientes competencias transversales específicas que recalcan las ventajas de adoptar una perspectiva de carácter interdisciplinar y de conexión entre los diversos contenidos formativos (Porlán, 2003, p. 27):

- Saber transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos
- Diseñar actividades aplicables dentro y fuera del aula

– Promover el uso de los procesos de investigación en el aula como base de su desarrollo profesional

– Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la lengua española y la literatura

Resulta, por tanto, evidente que la afinidad temática de las tres asignaturas y de sus correspondientes programas docentes propiciase el trabajo al unísono. Además, la relación entre los diversos contenidos formativos del módulo hacia posible la búsqueda de la enseñanza de la Lengua y la Literatura no como un compartimento estanco, sino aplicada a la realidad e integrada en el día a día de los futuros docentes de secundaria a los que se les exige tanto una lectura «intradisciplinar», como «interdisciplinar» (véase Porlán, 2003, p.27).

Para realizar el diseño del proyecto docente personalizado empleado para impartir estas tres asignaturas del módulo mediante un nuevo sistema integrado, nos servimos, una vez más, de la muestra teórica enunciada por Porlán (2003; 2017) sobre cómo adoptar una perspectiva de carácter *interdisciplinar*, *transdisciplinar* y *metadisciplinar*:

> Más allá de cada disciplina concreta e, incluso, más allá de las diferentes formas de conocimiento (científico, cotidiano, escolar, etc.) se deben considerar determinados conceptos (unidad, diversidad, interacción, sistema, cambio, etc.), procedimientos (formular problemas, expresar y argumentar las propias ideas, establecer contrastes rigurosos con fuentes de información externas, y reestructurar y aplicar ideas propias, etc.) y valores (autonomía, respeto a la diversidad, cooperación crítica, acción transformadora, etc.) que favorecen una perspectiva más integrada y compleja del mundo a la hora de conocerlo, analizarlo y transformarlo.

Sobre la elección de la metodología docente hablaremos más adelante, pero baste mencionar que, además de la perspectiva interdisciplinar ya expuesta, el planteamiento integrador de las tres asignaturas del módulo específico optaba por favorecer una visión crítica y contextualizada de la Lengua y la Literatura, de manera que, se planteaban para cada una de ellas las siguientes conexiones:

– Entre la disciplina y los problemas, necesidades e intereses de los adolescentes

– Entre la disciplina y los problemas socio-educativos generales planteados en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y F.P.

– Entre la disciplina y su aplicación práctica para la mejora de ciertos sectores sociales

– Entre la disciplina y determinadas líneas de investigación científica en Didáctica de la Lengua y Literatura

De este modo, los contenidos de las diversas asignaturas se abordaban siempre desde un punto de vista didáctico y esto contribuía a trazar ese constructo caleidoscópico en el que el alumno *explora*, *crea* y *ofrece* tanto desde una visión de alumno, como desde una visión de futuro docente. El proyecto docente partía de las siguientes preguntas clave:

– *Aprendizaje y Enseñanza de la Materia de Lengua y Literatura*: ¿cómo transformo el currículo oficial de la materia de Lengua Castellana y Literatura en materiales curriculares innovadores y originales?, ¿cómo genero una guía didáctica y unos materiales de aula?

– *Complementos de Formación Disciplinar en Lengua y Literatura*: ¿cuáles son las competencias básicas de la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura?, ¿cuáles son los contenidos curriculares? y ¿qué legislación vigente debo consultar y dónde?

– *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Lengua y Literatura*: ¿cuáles son las propuestas docentes innovadoras actuales en el área de Lengua y Literatura? y ¿cuáles son las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje?

2. OBJETIVOS

Aunque ya se han mencionado en el apartado anterior los objetivos que se persiguen con esta propuesta docente, recopilamos de manera sucinta los principales retos que pretendíamos alcanzar mediante la aplicación del proyecto *ECO* en las tres asignaturas:

- Cambio del foco de atención desde el profesor hacia el alumnado
- Abandono del aprendizaje lineal (basado en contenidos conceptuales) en pro de uno vivencial y en el que se produce un desarrollo competencial
- Enfoque basado en metodologías activas (Vázquez-García, 2015)
- Mejora del trabajo cooperativo y del nivel de auto-exigencia
- Impulso hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, así como de la reflexión metalingüística
- Capacidad de creación de productos didácticos que pueden dar soluciones directas a las necesidades docentes actuales
- Implementación de los productos creados a la realidad del docente de secundaria como soluciones a los retos planteados

3. METODOLOGÍA

Como ya se expone en el título de este trabajo, el enfoque empleado para la creación de este proyecto integrador de las tres asignaturas del módulo específico del *MAES* es el denominado *método ECO*. Un enfoque centrado en el desarrollo de competencias y no en la consecución de contenidos propios de un área de conocimiento, y basado en la relación intrínseca entre diversas metodologías activas, como también ha quedado expuesto anteriormente en el apartado referente a los objetivos de esta contribución.

En realidad, como define Mora en sus diversos trabajos sobre innovación docente en el Grado en Filología Hispánica (2015; 2017ª; 2017b y 2020) el método *ECO* surge como una «adaptación de la metodología *DT* (*Design Thinking*) al contexto universitario español» (2020, p. 1382) y adopta dicha denominación del juego semántico con el término «eco», puesto que lo que se pretende conseguir con el método es hacerse «eco/*ECO*» de las necesidades del entorno, concretamente, en nuestro

caso, del entorno lingüístico, literario y educativo y, por tanto, formar a futuros docentes generadores a su vez de «eco/*ECO*».

A continuación, en la tabla propuesta por Eduardo Herrero y citada por Mora (2020), se pueden observar las tres fases de las que se compone el método (*Explorar*, *Crear* y *Ofrecer*) y su relación directa con las fases expuestas para el método *DT* (*Design Thinking*):

TABLA 1. *Etapas y pasos del método ECO, inspirado en el Pensamiento de Diseño o Design Thinking*

ETAPAS		PASOS
Método ECO	**Método DT**	
EXPLORAR	EMPATIZA	Observar Comprender Descubrir
	DEFINE	Procesar Elegir un punto de vista Formular el reto
CREAR	IDEA	Imaginar Establecer criterios de selección Elegir entre alternativas Decidir idea/solución
	PROTOTIPA	Construir Someter a interacción Reconstruir
	EVALÚA	Ganar comprensión Aplicar retroalimentación Refinar solución
OFRECER	COMPARTE	Implementar Difundir Contagiar Celebrar

Fuente: Mora 2020

Como se aprecia en los verbos que aparecen en la tabla insertos en los pasos que se deben dar para lograr la consecución de las distintas fases del método *ECO*, en este confluyen enfoques pedagógicos diversos, todos ellos centrados a su vez en el aprendizaje competencial. Fundamentalmente hacemos hincapié en tres de esas metodologías activas:

El diseño centrado en las personas o *HCD* (*Human Centered Design*) es un método basado en un enfoque humanista universal y se concreta en tres fases: inspiración, ideación e implementación (Melero-Aguilar et al., 2020, p. 158)

Resulta ser un enfoque muy útil para el proyecto docente que hemos puesto en práctica pues proporciona al alumno un espacio creativo y colaborativo en el que diseñar y construir propuestas didácticas efectivas que atienden a las necesidades reales del contexto socio-educativo (Zachry y Spyridakis, 2016).

El pensamiento de diseño o *DT* (*Design Thinking*) focaliza su objetivo en dar soluciones finales partiendo de retos co-creados entre los usuarios y profesionales de un grupo, colectivo o institución social (Renard, 2014). De este modo, permitimos que el alumno encuentre soluciones reales y situacionales a retos que ellos mismos, como futuros docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y F.P., y acompañados de profesionales del área con los que tienen contacto mediante su periodo de prácticas, plantean en torno a una realidad que deben conocer bien, los centros educativos. Las fases en las que se desarrolla el método ya se han expuesto en la tabla, relacionadas con el método *ECO*: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar (Melero-Aguilar et al., 2020, p. 158). Destacamos de esta metodología el cambio de foco hacia el alumno, protagonista y beneficiario a su vez de todo el proceso, el trabajo cooperativo y la inmersión en la realidad socio-educativa, pues el conocimiento de dicha realidad es fundamental para llevar a cabo cada una de las fases que la componen (véanse Elsbach y Stagliani, 2018; Leinonen y Durall, 2014).

Y, por último, el aprendizaje basado en retos o *CBL* (*Challenge-Based Learning*) un enfoque didáctico que va muy en la línea de la metodología *DT*, pues este presenta un carácter vivencial, de nuevo el alumno se encuentra en el centro de atención y puede experimentar su formación en tiempo real, así como mantener un compromiso con su aprendizaje y trasladar ese conocimiento en forma de retos que plantean soluciones conjuntas a necesidades del entorno socio-educativo (véase Mcintosh, 2014)

Así pues, con este marco de trabajo en el que se estructuran, de un lado, varias metodologías activas que confluyen en el aprendizaje competencial y, de otro, las tres materias que componen el módulo específico de Lengua y Literatura del *MAES*, hemos creado ese «caleidoscopio didáctico» que pretende poner al alumno en el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje y demostrar que la única forma de constatar que se ha realizado una innovación docente es contemplar de forma directa que el alumno ha sido beneficiario de un aprendizaje significativo que podrá trasladar a su realidad como docente con efectividad.

4. PROPUESTA DE APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MÉTODO *ECO* EN EL MÓDULO ESPECÍFICO DE LENGUA Y LITERATURA

Para poder utilizar el método *ECO* como marco de trabajo en las tres asignaturas del módulo específico fue necesario plantear una adaptación no solo de los contenidos y de cómo el alumno alcanzaba las competencias presentes en los programas docentes, sino también de la evaluación (instrumentos y medios). Teniendo en cuenta que una de las características en la que focaliza su acción el método *ECO* (de la misma forma que lo hace el método *DT*) es precisamente el aprendizaje cooperativo y, más importante aún, porque el objetivo final del cambio metodológico propuesto no es otro que el de formar a alumnos generadores de «eco»/*ECO*, futuros docentes dispuestos a colaborar en el trabajo interdisciplinar a nivel departamental en los centros educativos, por ello, se tomó la decisión de combinar el trabajo individual y el trabajo en equipo para llevar a cabo la evaluación del proyecto *ECO* en el que confluían las tres asignaturas. Lo cierto es que, al tratarse de tres asignaturas que configuran todo un módulo de especificidad temática del MAES, se presentaba una coyuntura idónea para plantear un sistema de evaluación en el que se incluyeran tanto los proyectos diseñados por los alumnos en equipo, como los realizados de forma individual. Así, los instrumentos de evaluación se multiplicaban y contribuían a afianzar un proceso mucho más enriquecedor.

A continuación, se expondrán los diversos productos creados por los alumnos, tanto de forma autónoma, como de forma cooperativa, que sirvieron de instrumentos para llevar a cabo la evaluación global. Lo haremos teniendo en cuenta cada fase del método y esta, a su vez, aplicada a cada asignatura.

4.1.1. LA FASE «EXPLORAR»

El propósito principal de esta fase es que el alumno investigue un entorno que será próximo a ellos mientras realizan el máster, en sus prácticas, y en un futuro cercano: los centros de educación secundaria. A su vez, este objetivo fundamental puede desglosarse en los siguientes pasos:

1. Permitir que el alumno se sumerja en la realidad socio-educativa en la que va a desempeñar su labor como docente para conocerla, comprenderla, analizarla y descubrir en ella posibles necesidades que solventar o «hallazgos (*insights*) que inspiren un desafío» (Melero-Aguilar et al., 2020, p. 159).

2. Concretar la necesidad o «hallazgo» y el colectivo de personas con el que se va a trabajar. Cabe recordar que el alumno de este máster inicia su primer periodo de prácticas antes de comenzar el módulo específico, de manera que todos conocen ya el centro educativo en el que realizarán su intervención y el/los grupo/s en los que desarrollarán su propuesta didáctica. Aun así, en este punto tratamos de ser muy laxos y permitir una búsqueda amplia y abierta a cualquier tipo de colectivo y entidad con la que se quisiera trabajar, independientemente de que no fuera el centro en el que se fueran a realizar las prácticas (aunque esta fuera la realidad más provechosa para el alumno).

3. Proponer el reto en el que los alumnos destinarán toda su atención y esfuerzo en adelante. El concepto de *reto* también aparece denominado por los usuarios del método como estímulo, desafío u oportunidad de trabajo con repercusión social, pues como bien se enuncia en Melero-Aguilar et al. (2020) «un buen reto es un problema bien diseñado» (p. 159).

La aplicación de la fase «Explorar» del método *ECO* a las diversas asignaturas se realizó en torno a la presentación de las siguientes preguntas o planteamientos a los alumnos:

a. *Aprendizaje y Enseñanza de la Materia de Lengua y Literatura*: ¿Cómo transformo el currículo oficial de la materia de Lengua Castellana y Literatura en materiales didácticos reales, contextualizados en el centro educativo y aplicables al colectivo con el que voy a trabajar?, ¿cómo consigo que ese material se adapte a un método de enseñanza-aprendizaje competencial previsible en la implantación de la nueva ley LOMLOE?

b. *Complementos de Formación Disciplinar en Lengua y Literatura*: Planteamiento del reto, ¿cómo se estructura un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial basado en metodologías activas?, ¿cuáles son sus ventajas?, ¿cuáles sus inconvenientes?, ¿cuáles son las carencias del sistema educativo actual?, ¿ha habido un cambio metodológico con respecto al sistema en el que tú mismo te formaste?

c. *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Lengua y Literatura*: Planteamiento del reto, ¿cómo convierto mi programación didáctica en un proyecto docente innovador que solvente una necesidad educativa estudiada?

4.1.2. LA FASE «CREAR»

Una vez explorado el entorno social cercano, los centros de educación secundaria y los entresijos de la legislación que los sustenta, esta fase está orientada a la búsqueda de soluciones diversas a los retos, desafíos o problemas planteados. En ella se impulsa al alumno a ser creativo construyendo diferentes propuestas didácticas y alternativas metodológicas que puedan paliar las necesidades o carencias analizadas, eso sí, tratando de que sean siempre lo más efectivas posibles puesto que en la última fase (*Ofrecer*) se presentarán como propuesta a los centros de secundaria en los que se van a realizar las prácticas. De nuevo se

exponen los productos creados por los alumnos en función de cada asignatura:

a. *Aprendizaje y Enseñanza de la Materia de Lengua y Literatura*: el alumno crea un producto que solventa una necesidad apreciada en el currículo del área de Lengua Castellana y Literatura, una secuencia didáctica adaptada al Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) en la que se fomenta la interdisciplinariedad y la transversalidad por tratarse de un material didáctico aplicable a un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial y no basado en contenidos de área. Este producto será realizado y evaluado de manera individual por el alumno tendrá que contener tanto el material pedagógico para el docente, como el material didáctico para el alumno.

b. *Complementos de Formación Disciplinar en Lengua y Literatura*: el alumno crea y experimenta al mismo tiempo (aprendizaje vivencial); crea una propuesta didáctica basada en las metodologías activas y experimenta, pues es a su vez el protagonista de la acción planificada. La actividad lleva por título «Innovaprofes viajeros. Conexión Sevilla» y consiste en organizar un paseo lingüístico y literario por la ciudad de Sevilla que conecte los contenidos conceptuales estipulados para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en los distintos cursos de la ESO y Bachillerato con la historia social, lingüística y literaria de la capital hispalense, de forma que se puedan convertir en procedimentales y actitudinales y ellos mismos experimenten si el aprendizaje significativo tiene lugar tras vivir la propuesta didáctica como alumnos y docentes al mismo tiempo. El desarrollo de esta actividad implicaba apartados individuales y de trabajo en equipo, por ello, para la evaluación se empleó una rúbrica individual y otra de coevaluación (esta se realizó *in situ*, mientras tenía lugar la exposición de cada parada del paseo).

c. *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Lengua y Literatura*: el alumno lleva su producto (material didáctico) al terreno de la innovación docente y convierte la

programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura en proyectos de innovación docente. Para ello, se generan equipos de trabajo que analizan las programaciones tradicionales empleadas en los centros educativos actuales (ya sean aquellos en los que se va a intervenir en el periodo de prácticas o no) para impartir la asignatura en todos los cursos de la ESO y 1ª de Bachillerato. El producto creado de forma cooperativa vuelve a poner en marcha el objetivo enunciado en la fase inicial: analizar y explorar una necesidad en la sociedad para afrontarla como reto y plantear una posible solución. Además, este producto fomenta el uso de las TIC para desarrollar los materiales didácticos del docente y del alumno. En este caso, la evaluación fue grupal y también se llevó a cabo una pauta de coevaluación mediante la aplicación *Padlet* con muy buenos resultados.

4.1.3. LA FASE «OFRECER»

La última fase del método está destinada a «ofrecer» las diversas soluciones a los retos planteados en las fases previas. El alumno, por tanto, muestra sus propuestas al público receptor que, recordemos, no solo se compone de sus compañeros en formación, sino del sector laboral en el que se va a mover en su futuro como docente de enseñanza secundaria y, en última instancia, de la sociedad en la que repercute y que se servirá de la acción planificada siempre y cuando se aplique en el contexto real de interacción. Es importante recalcar en esta fase la importancia de compartir los logros del alumnado, pues el esfuerzo y tiempo de dedicación puede llevarles a valorar la calidad de los productos diseñados pero lo que, sin duda, les permite evaluar la efectividad de las soluciones emprendidas es aplicarlas al contexto real y experimentar su desarrollo como profesionales del sector educativo, es decir, convertirse en personas resonantes, en generadoras de eco (Rosa, 2019).

a. *Aprendizaje y Enseñanza de la Materia de Lengua y Literatura*: el alumno expone al resto de compañeros el resultado final de su producto didáctico, su secuencia didáctica *CIL* y se genera un debate en el aula acerca de su aplicación directa en el curso de enseñanza secundaria seleccionado y, por tanto, el contexto de

aplicación real de la propuesta. Además de la evaluación del producto entregado de forma individual, se lleva a cabo una rúbrica de evaluación de la exposición oral del material didáctico.

b. *Complementos de Formación Disciplinar en Lengua y Literatura*: puesta en marcha de la actividad «Innovaprofes Viajeros. Conexión Sevilla», el alumno realiza el paseo lingüístico y literario al tiempo que experimenta su desarrollo como profesional en formación. Con esta actividad se fomenta, además, la transformación de la actividad extraordinaria, que incluye una salida del centro educativo, a una programación didáctica de aula. Se exige al alumno que tras la experimentación real de la propuesta esta se adapte a una actividad de aula, los resultados, una vez más, superaron las expectativas. Los alumnos fueron creativos y demostraron que manejaban con eficacia la creación de recursos didácticos mediante las TIC, como el uso de diversas plataformas de curación de contenidos, Google Sites, o los códigos QR para paliar la creación de mapas didácticos, etc.

c. *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa en Lengua y Literatura*: se lleva a cabo la exposición y difusión de los proyectos de innovación docente por equipos de trabajo. De nuevo, se emplea la rúbrica de evaluación de la competencia oral y se comparte a través de *Padlet* con todos los miembros de los equipos para que sean ellos mismos los que se co-evalúen teniendo en cuenta: la solución emprendida para paliar una necesidad educativa concreta, la capacidad resolutiva del equipo y el desarrollo como profesionales de la educación. Todos los productos finales creados por los alumnos se subieron a una carpeta compartida en *Drive* a la que también tienen acceso algunos compañeros de la comunidad educativa que, amablemente, se ofrecieron a lo largo de todo el proyecto *ECO* a compartir sus experiencias docentes con los alumnos del máster en torno temas de absoluta actualidad como: la evaluación competencial, la aplicación en el aula de metodologías activas, el trabajo por proyectos en el aula, la resolución de conflictos con grupos disruptivos, el uso de las TIC para generar un material docente

innovador, etc. Aprovecho este apartado para agradecerles su labor, dentro y fuera del aula de secundaria.

5. RESULTADOS

Debido a la extensión de este trabajo, nos vemos en la obligación de limitar la exposición de los resultados de la aplicación del método *ECO* al módulo específico de Lengua y Literatura del *MAES* a una breve muestra extraída de los datos aportados por los alumnos que componían el grupo en una encuesta de evaluación que se les pasó a final de la experimentación (a través de un formulario de Google). Algunos datos cuantitativos y cualitativos presentes en dicha encuesta nos resultan muy interesantes y muestran que la mayoría de los objetivos/retos que nos habíamos planteado alcanzar mediante el cambio metodológico en la impartición de las tres asignaturas se han superado y han dado sus frutos:

- Los alumnos coinciden en que el método *ECO* como propuesta homogénea para la impartición de las tres asignaturas del módulo específico ha sido muy fructífera. Algunos hacen hincapié en que el horario podía ser tachado de antipedagógico (cuestión con la que estamos más que de acuerdo) y en que algunas fases del método presentan una mayor dificultad y, por ello, sería conveniente que se trabajaran con una temporalidad más amplia.

- Los alumnos recalcan que la fase que les ha resultado más útil del método propuesto es la fase «*Crear*», en ella han aprendido a producir materiales didácticos efectivos para el aula y, lo más importante, han podido aplicar muchas partes de esa programación didáctica basada en metodologías activas y fundamentada en la transversalidad y la interdisciplinariedad en su práctica docente en los centros de secundaria. De hecho, muchos afirman que tanto la secuencia didáctica individual, como el proyecto de innovación docente grupal fueron de suma importancia para llegar al aula de prácticas con conocimientos sobre programación y materiales de elaboración propia que les aportaron seguridad en sí mismos.

– Más del 80% de los alumnos han afirmado en la encuesta que aplicarán el marco metodológico *ECO* en su práctica como docente de secundaria en un futuro.

– Algunos comentarios resaltan de forma muy positiva la labor realizada por los compañeros del área que vinieron a impartirles actividades complementarias sobre la realidad en las aulas de secundaria. El cometido del cambio metodológico no era otro que el de marcar una senda de formación de los futuros docentes que implique la conexión directa con el contexto socio-educativo en el que se van a desenvolver y, para ello, es absolutamente necesario conocer de cerca la realidad, los problemas, las carencias y el comportamiento de la sociedad a la que se van a enfrentar.

Como propuesta de mejora de la práctica docente llevada a cabo en el curso 2021-22 podemos recopilar las siguientes ideas:

– Creación de grupos de trabajo más compensados y en los que se implante un pacto de implicación firme y tajante desde el comienzo. Definitivamente, el trabajo cooperativo sigue entendiéndose como una circunstancia desfavorable para el alumno y, casi me atrevería a decir, para la sociedad en general.

– Aumento de los tiempos de entrega para la fase «*Crear*» y regulación de la temporalidad mediante una plantilla de trabajo para el alumno más marcada que evite que la producción de trabajo sea abrumadora en el proceso final del proyecto.

– Ampliación de la difusión de los productos creados mediante la exposición (en la fase *Ofrece*) a otros compañeros del máster y del sector laboral (participación en los eventos organizados por la US, como un *showroom* al final del cuatrimestre #ECOshowUS).

6. CONCLUSIONES

El empleo del marco de trabajo *ECO* para la impartición de las tres asignaturas del módulo específico de Lengua y Literatura durante el curso 2021-22 en un mismo proyecto de innovación homogéneo ha sido altamente satisfactorio. Los alumnos han valorado positivamente la aplicación de una metodología alternativa y hemos podido comprobar los beneficios en los resultados obtenidos en cuanto a su aprendizaje vivencial y su desarrollo profesional.

Se ha conseguido trasladar el foco de atención del proceso de enseñanza íntegramente al alumno y esto ha repercutido positivamente en su desarrollo competencial. Se ha logrado conectar al alumno con la realidad socio-educativa y el entorno laboral en el que va a desempeñar sus funciones y este ha experimentado en cada una de las fases del método cuáles son los retos del futuro de la educación a los que puede dar respuesta. Por último, se ha alcanzado una mayor implicación académica y un mayor desarrollo de la competencia comunicativa del alumno que, al liderar los proyectos de creación de materiales didácticos, ha conseguido abrirse al debate, la reflexión y el pensamiento crítico dentro y fuera del aula.

Sin duda, este próximo curso 2022-23 el método *ECO* seguirá estando presente en mi apuesta docente personal por una educación diferente y posible.

8. REFERENCIAS

Battaner, P. (2002). Investigación en la «Didáctica de la Lengua y de la Literatura» y la consolidación del área de conocimiento. Revista de Educación, 328, 59-80.

Elsbach, K.D. y Stagliani, I. (2018). Design Thinking and Organizational Culture: a Review and Framework for Future Research. J Manage, 44(6), 2274-2306.

Herrero, E. Y Mora, J.P. (2018). Aprendizaje basado en Retos con Design Thinking: ECO en el Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Sevilla. Comunicación presentada al I Congreso Iberoamericano de Docentes, Universidad de Cádiz, del 6 al 8 de diciembre de 2018.

Leinonen, T. Y Durall, E. (2014). Design Thinking and Collaborative Learning. Comunicar, 21(42), 107-116.

Mcintosh, E. (2014). Pensamiento de diseño en la escuela: cómo lograr que surjan nuevas ideas y hacerlas realidad. SM editorial.

Melero-Aguilar, N., García-Jiménez, J. y Torres-Gordillo J.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.

Mora, J.P. (2015). Sobre el mejor uso del tiempo de clase y las nuevas tecnologías para lograr un aprendizaje más significativo en grupos numerosos de Lingüística, asignatura de primero de Filología. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), II Jornadas de Docencia Universitaria. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

Mora, J.P. (2017a). Una experiencia de cambio docente en Filología. En R. Porlán (Coord.) Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 169-178). Morata.

Mora, J.P. (2017b). Aprendizaje basado en Retos o CBL (Challenge Based Learning) en la asignatura Temas de Lingüística General del Grado en Filología Hispánica. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), IV Jornadas de Docencia Universitaria. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación

Mora, J.P. (2020). Aprendizaje basado en Retos con DT en Temas de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.) Ciclos de mejora en el aula, año 2019. Experiencias de Innovación docente en la Universidad de Sevilla (pp. 1374-1401). Universidad de Sevilla.

Porlán, R. (2003). Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1, 23-35.

Porlán, R. (2017). Enseñanza universitaria, cómo mejorarla. Morata.

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

Renard, H. (2014). Cultivating Design Thinking in Students trough Material Inquiry. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26(3), 414-124.

Vázquez-García, J.A. (2015). Nuevos escenarios y Tendencias Universitarias. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 13-26.

Zabalza, M.A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. Revista de Educación, (6), 113-136.

Zachry, M. y Spyridakis, J.H. (2016). Human-centered Design and the Field of Technical Communication, Journal of Technical Writing and Communication, 46(4), 392-401.

TRADUCIR ÁLBUMES INFANTILES: UN COMPLEJO ENSAMBLAJE DE ILUSTRACIÓN Y TEXTO

SOLEDAD DÍAZ ALARCÓN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Un álbum infantil es un sistema multidimensional en el que se produce una interdependencia compositiva entre texto e ilustración, por lo que la significación se activa en la relación entre ambos lenguajes. Se trata de una conversación multilateral entre varios códigos cuyo resultado es más eficaz que la suma de cada uno de ellos; es decir, en el álbum, palabras, imágenes y formatos se entrelazan para formar un texto: "le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots" (Dardaillon, 2009: 71), de modo que la ilustración comparte con el texto funciones narrativas y didácticas. Sin olvidar que el álbum es indiscutiblemente un producto comercial, un documento sociocultural y una experiencia para el lector infantil.

El álbum ilustrado se ha convertido en un campo de creación literaria y artística de extraordinaria riqueza gracias a que abarca varias franjas de edad y se hace eco de situaciones socioculturales actuales (ecología, discapacidad, multiculturalidad, migración, etc.). Así pues, desde un prisma didáctico, este género se prefigura como recurso preeminente para iniciarse en la práctica de la traducción literaria, por varios motivos: permite realizar un encargo de traducción de una obra íntegra al no comportar mucho texto; no existe complejidad lingüística ni terminológica; la ilustración agiliza el proceso de comprensión, y su contenido simbólico estimula la creatividad.

Consideramos, por tanto, que las habilidades de las que debe hacer gala el traductor literario (competencias bilingüe y bicultural, formación

literaria y filológica, ser un gran lector, sensibilidad hacia el hecho literario, saber llevar a cabo un análisis pretraslativo y del tejido metafórico, etc.) pueden ser adquiridas mediante la traducción del francés al español de un género poliédrico como es el álbum infantil.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que sustentan el diseño de esta metodología son los siguientes:

- Propiciar el aprendizaje de la traducción literaria imitando situaciones reales del ámbito profesional.
- Favorecer la adquisición de competencias para la traducción literaria a través del álbum infantil ilustrado que, por su doble código lingüístico e icónico, lo configuran como recurso eficaz de aprendizaje.
- Analizar y señalar las particularidades de este género desde un prisma traductológico. En este sentido, se abordará la traducción de álbumes ilustrados como texto literario y como traducción subordinada.
- Por último, aprender el proceso traductor con una metodología por proyectos y tareas diseñados con unos objetivos, estructura y secuencia de trabajo concretos.

3. METODOLOGÍA

En el presente trabajo presentamos un modelo metodológico implementado en el aula para iniciar a los alumnos a traducir literatura mediante álbumes infantiles (francés>español), estructurado en una *fase de pretraducción*, en la que nos detendremos en una lectura multimodal, lectura textual y poslectura, y una *fase de traducción* en la que se detectarán los desafíos de traducción atendiendo a planos fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-cultural e iconográfico. Este modo metodológico persigue la adquisición de las competencias traductora y literaria, que el alumno aprenda el proceso de traducción con una metodología de

secuencias de trabajo, y propiciar un aprendizaje en situaciones profesionales.

El modo metodológico que aquí presentamos se sustenta en el *aprendizaje significativo* de Beltrán (1993, pp. 39-54), es decir un aprendizaje activo (aprender a aprender), constructivo y de naturaleza cognitiva. El enfoque de Beltrán lo combinamos con el *aprendizaje colaborativo* de Kiraly (1999), el *aprendizaje interactivo por tareas* de González Davies (2003), y con el *aprendizaje por tareas de traducción* de Hurtado Albir (1999). Siguiendo estos enfoques construimos la praxis traductológica a partir de la siguiente secuencia didáctica que abarca todo el proceso de traducción y que se inicia con el diseño del encargo de traducción.

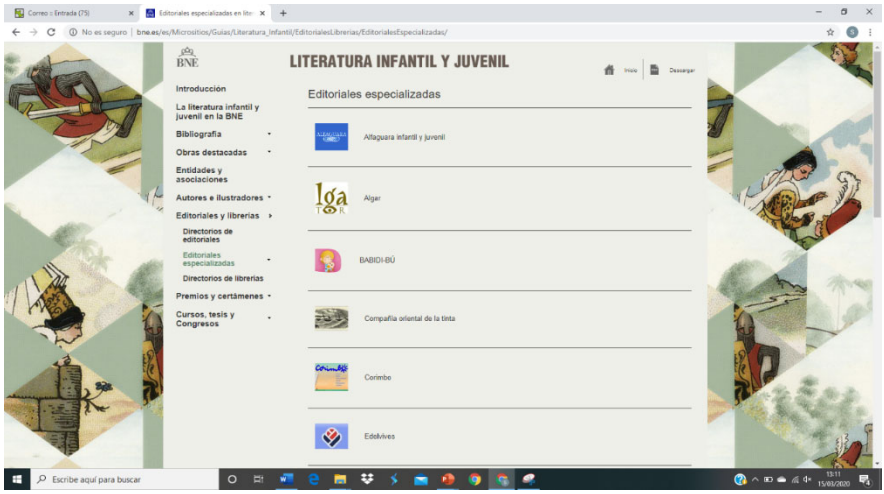
3.1. El encargo de traducción

Los alumnos de clase configuran equipos de trabajo para realizar un encargo de traducción de un álbum infantil ilustrado completo, asignado por el profesor e idéntico para todos los grupos.

El profesor realiza una presentación general del álbum incidiendo en la relevancia de la comunicación ilustración-texto. El álbum se muestra en clase para que todos los alumnos lo vean y toquen, finalmente se pone a su disposición, en formato escaneado, alojándolo en el aula virtual.

Dado que se trata de un simulacro de situación profesional, se les proporciona a los alumnos una serie de sitios web en los que los alumnos tienen acceso a múltiples editoriales españolas dedicadas a la literatura infantil y juvenil, un recurso ofrecido por la Biblioteca Nacional de España. Cada grupo debe llegar a un consenso y seleccionar la empresa que considere más conveniente en función del álbum infantil objeto del proyecto. Una vez elegida la casa editorial, el grupo debe describir el objetivo y misión de la editorial, su repercusión, sus valores y justificar la adecuación de la empresa al proyecto, al igual que los motivos que han llevado a considerar que esta empresa editorial estaría interesada en aceptar la traducción del álbum propuesto. El objetivo de esta tarea es determinar la función de la traducción y asimismo que el alumnado se sitúe desde un primer momento en un entorno profesional y que vaya conociendo empresas reales vinculadas a la traducción literaria.

FIGURA 1. *Captura de pantalla de editoriales especializadas en infantil y juvenil que ofrece la BNE*



Fuente: Editoriales especializadas en infantil y juvenil de la BNE

A pesar de que marcamos unas pautas comunes, el alumnado tiene cierta flexibilidad para asentar algunos de los ítems que estructuran el encargo. Ahora bien, una vez diseñados dichos ítems deberán tenerlos en cuenta en cada una de las fases del proyecto y, por supuesto, en la traducción del álbum.

Se deben considerar como ítems obligatorios: el *receptor* (los grupos deben determinar la franja de edad de los receptores, aunque es obligatorio que los ubiquen en un público infantil); la *función* del texto original y de la traducción, de modo que la traducción sea aceptable y funcione como cualquier otro texto producido en la cultura meta para un público de esta cultura; en palabras de Nord (2010, p. 10), una *traducción-instrumento* pensada para lograr el mismo efecto (o un efecto similar o análogo) al del texto original. Y finalmente el *plazo de entrega,* el *presupuesto* y el modo de *distribución*. Atendiendo a las características de la casa editorial elegida, deben determinar el formato y soporte (ebook o papel, audiolibro, etc.). Finalmente, el encargo debe incluir una factura que recoja los conceptos de la traducción y de la grabación y locución en el caso de que se elija el soporte de audiolibro.

3.2. La fase de pretraducción

La fase de pretraducción está estructurada en varias etapas: *lectura multimodal, lectura textual* y *poslectura*. Nodelman (1988, p. 196) asume que un álbum ilustrado solo puede decodificarse si se tienen en cuenta tanto las imágenes como las palabras, dado que ambas pueden complementarse o cambiar el sentido narrativo de la otra. No debemos obviar que la ilustración, sobre todo en álbumes dirigidos a primeros lectores, es crucial, pues el niño conoce el álbum a través de la voz del adulto y de la imagen, que bien corrobora, amplía o contradice la información verbal.

En esta fase analizamos la presentación de la información visual y textual del álbum que nos servirá para descubrir cómo la combinación de modos semióticos visuales y textuales puede llegar a determinar la comprensión del álbum por parte del niño y/o del adulto implícito.

En primer lugar, nos detenemos en el *peritexto* (Genette, 2001 [1987]) compuesto por título, autor, editorial, colección, formato, tamaño, encuadernación, tacto de su portada, guardas (Consejo, 2014), tipografía (color y tamaño), páginas (plastificadas, acartonadas, gruesas, nº de páginas), etc. En los álbumes infantiles, los peritextos de muchas obras adoptan formas y funciones distintas de las tradicionales, de manera que estos espacios peritextuales están asumiendo estrategias narratológicas y se incorporan al discurso literario (Consejo, 2014, p. 12). Los *postextos* los constituyen aquellos cortometrajes realizados a partir del álbum o sagas de personajes particulares de una narración. La *transtextualidad o intermedialidad* (Mendoza, 1999) recrea la inserción que se establece entre formatos o artes diferentes. Finalmente, la *hipertextualidad*, analiza las situaciones en las que el texto original se tiene como referente para crear un producto nuevo.

La lectura multimodal se centra muy especialmente en las ilustraciones. Su función principal es establecer una comunicación visual con el lector que fomentará la lectura comprensiva de cada historia y aumentará los lazos entre este y la historia, no obstante, son muchos los beneficios de las ilustraciones en su relación con el lector:

- Se establece una comunicación simbólica con el lector. Esta comunicación fomenta la significatividad de la composición

texto-ilustración y mejora los estímulos emocionales, construyendo un verdadero aprendizaje que no solo se ve y se lee, sino que, además, se siente.

- Facilitan que el niño comprenda el relato. El lenguaje visual de las ilustraciones es un apoyo eficaz para la comprensión de conceptos, ambientación y sucesión de acciones.
- Aumentan la capacidad creativa del niño, despiertan y nutren su imaginación.
- Aumentan la motivación por la lectura. Las ilustraciones son un aliciente para los niños dada su llamativa estética y su expresividad.

Para el análisis de las ilustraciones nos detenemos en aspectos como la ubicación (si abarcan una página simple, media página o doble página) y los colores (Moya y Pinar, 2007, p. 29). No obstante, más importante si cabe es su tipología, que estructuramos en imágenes *conceptuales* (motivos inspirados en un texto), *narrativas* (desglosan acciones, personajes o paisajes presentes en el relato) y *decorativas*, que ofrecen imágenes con motivos secundarios del texto. Por último, analizamos su significado. Según el método de análisis semiótico de comunicación visual desarrollado por Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) basado en las macrofunciones del lenguaje de M.A. K. Halliday (2004), las imágenes pueden asignar tres tipos de significado:

- *Representacional*. Hace referencia a la información sobre personas, animales y objetos representados.
- *Interactivo*. Estudia la relación que existe entre todos los participantes que forman parte de la producción y recepción de una imagen.
- *Composicional*. Analiza la situación de los elementos representados y su valor y prominencia informativa dentro de la imagen (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]).

En la fase de lectura textual se presenta de modo genérico la historia y algunas claves introductorias como la trama argumentativa, el ritmo

narrativo, sonidos, tipo de narrador (omnisciente, en 3ª persona), tiempo de la narración (pasado concreto, pasado atemporal), formas dialogadas, registro del lenguaje, tipos de personajes (estáticos y planos) (Lluch, 2009) etc. Seguidamente se analiza la distribución de la información en las ilustraciones: si sigue un patrón marcado o no prototípico, si la información es novedosa o repite la información que introduce la imagen.

En la fase de poslectura se determina la interrelación de las imágenes con el texto. Nikolajeva y Scott (2001) proponen cinco categorías para describir la interacción entre los componentes verbales y visuales: interacción *simétrica*, *de ampliación, complementaria, de contrapunto* y *contradictoria*. Antes de concluir esta fase preparatoria, interrelacionamos los ejes anteriormente descritos con la semántica de la historia. Se analiza la simbología de los objetos, la evolución de los personajes, las temáticas y las reflexiones didácticas.

Una vez concluido el análisis previo, podemos afrontar la traducción del texto, para lo cual distinguimos los retos o escollos de traducción en los distintos planos lingüísticos y paratextuales, como por ejemplo algunos elementos *fonético-fonológicos* como onomatopeyas, aliteraciones, rimas, términos homófonos, ritmo de narración, etc.; elementos *morfosintácticos* relativos a la extensión de las estructuras sintácticas, paralelismos, negaciones, fórmulas de enfatización, asíndeton, uso de superlativos, interjecciones y exclamaciones, tiempos verbales, etc.; elementos *léxicos y culturales* (juegos de palabras, expresiones idiomáticas, connotaciones, intertexto, simbología de los nombres, canciones, referentes culturales varios, etc.) y finalmente, elementos *icónicos*. Hemos de tener en cuenta que, desde un prisma editorial, las imágenes no se pueden cambiar, por lo que no se pueden desatender los vínculos intersemióticos. Es decir, hay que adaptar el texto, ya que cualquier intervención en la parte icónica conllevaría un gasto añadido que las editoriales suelen evitar. En este sentido obtendremos una traducción que sirva de herramienta de comunicación en la cultura meta y que se forme a partir de una comunicación realizada en la cultura original (Nord, 1997 en Hurtado Albir, 2001: 246-247)

En definitiva en esta etapa preparatoria a la traducción detectamos todas las limitaciones interlingüísticas, interculturales, intertextuales e intersemióticas del texto base.

4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

Los resultados que se exponen a continuación provienen de cuatro de los álbumes que se han analizado y traducido en los respectivos proyectos. Estos álbumes han sido seleccionados atendiendo a determinadas singularidades que presentamos a continuación.

El primero de ellos, *Le secret du rocher noir*, es un texto original de Joe Todd Stanton, versionado al francés por Isabelle Reinharez y publicado por la editorial L'école des loisirs (2018). Se trata de un álbum para niños de entre 6-8 años.

La petite casserole d'Anatole, de Isabelle Carrier (2009), Bilboquet Valbert. A partir de 4 años.

Charles, prisonnier du cyclope, Alex Cousseau y Philippe-Henri Turin (ilustrador) (2012), Seuil Jeunesse. A partir de los 6 años.

Le fan club des petites bêtes, Elise Gravel (2022), Editor Alice Jeunesse. De 9 a 12 años.

4.1. Análisis de la fase pretraducción

En líneas generales, el tamaño y el formato de los álbumes son muy significativos, la encuadernación es de calidad y la imagen invade la página completa. A continuación mostramos algunos ejemplos del peritexto de los álbumes, como las guardas y paratextos verbales.

4.1.1. Lectura multimodal

En el caso del álbum *Le fan club des petites bêtes*, la autora/ilustradora recupera las imágenes reales de los insectos que ella ha dibujado y explicado en el álbum. En el pie de foto se aprecia la referencia a Adolphe Millot y el *Petit Larousse illustré* de donde se han extraído las imágenes.

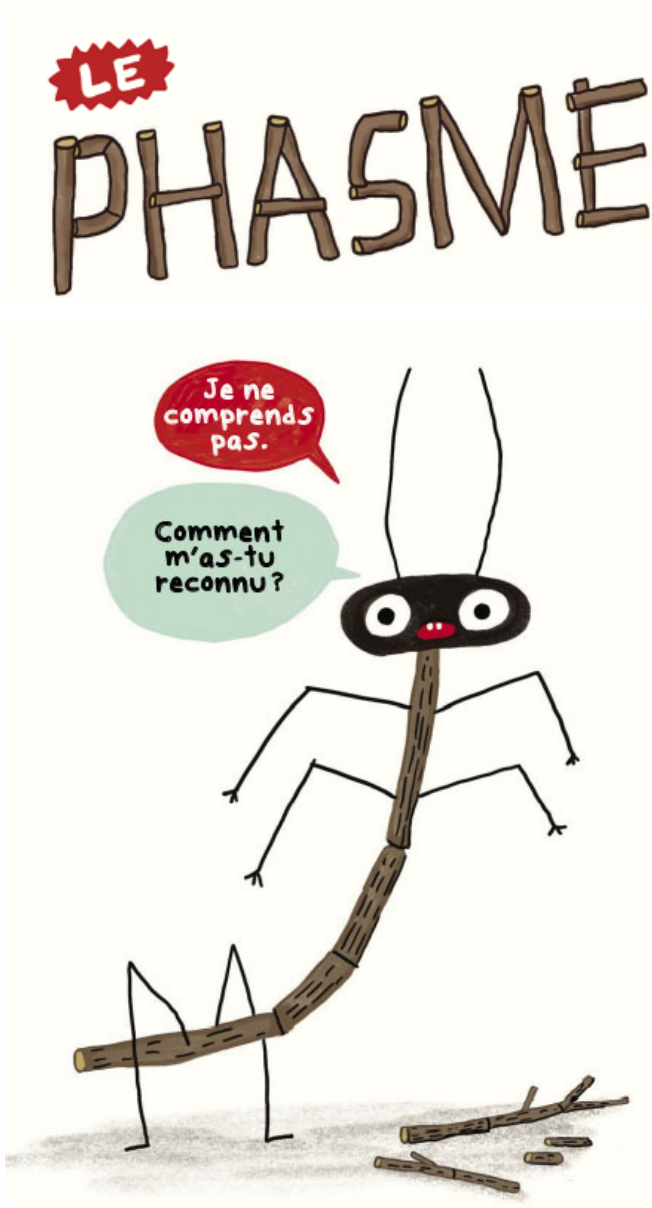
FIGURA 2. *Captura de pantalla de la guarda del álbum Le fan club des petites bêtes.*



Fuente: Gravel (2022)

Para los capítulos dedicados a los tipos de insectos o formas de las alas se utiliza la misma fuente en minúscula e idénticos colores que permiten reconocer los apartados teóricos. Sin embargo, en los títulos de los capítulos dedicados a cada insecto, la letra recupera la estructura externa del animal y sus colores. Veamos un ejemplo a continuación:

FIGURA 3. *Captura de pantalla de un título dedicado al insecto palo.*



Fuente: Gravel (2022)

La portada del álbum *La petite casserole d'Anatole* establece un paralelismo cromático entre las iniciales de los dos términos que representan el dibujo, Casserole y Anatole, y los hacen coincidir en la disposición.

FIGURA 4. *Captura de pantalla de la portada del álbum La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Carrier (2009)

En lo que concierne al postexto, este engloba los cortometrajes, sagas, producciones posteriores a la publicación literaria. En este sentido las figuras 5 y 6 muestran la saga del dragoncito Charles y un cortometraje de animación que es la adaptación del álbum de Anatole, realizado por Éric Montchaud en 2014 (7'50'').

FIGURA 5. *Captura de pantalla de la saga del dragoncito Charles.*



Fuente: Cousseau (2012)

FIGURA 6. *Captura de pantalla del cortometraje La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Montchaud (2014)

En la transtextualidad o intermedialidad, como propone Antonio Mendoza Fillola (1999), la inserción se produce entre formatos o artes diferentes. En este caso, proponemos como ejemplo la historia que Homero narra en el canto IX de la Odisea, en este caso se trata de la traducción al español de Antonio de Gironella (1851). En el libro XIII se recoge la historia de Polifemo y cómo Ulises logra escapar de la gruta en el vientre

de las ovejas. Vemos, pues, como un personaje literario se ha transformado en ilustración.

FIGURA 7. *Captura de pantalla del libro de Gironella y la imagen de Polifemo en el álbum.*



Fuente: Gironella (1851) y Cousseau (2012)

4.1.2. Lectura textual

En esta subfase nos detenemos en las modalidades y estilos narrativos, registros, representaciones gráficas de sonidos (onomatopeyas, gritos), refrentes culturales, etc., en definitiva, procuramos extraer el contenido semántico, discursivo, narrativo y lingüístico. La figura 8 muestra que el dragón utiliza la expresión versificada rimada para expresarse. Charles detalla sus gustos culinarios en una estrofa de ocho versos dodecasílabos (*alexandrin* francés) con rima gemela y cesura homogénea en la sexta sílaba.

FIGURA 8. *Captura de pantalla de la 1ª página del álbum Charles, prisonnier du cyclope*



Fuente: Cousseau (2012)

En la figura 9, el paratexto verbal reproduce una canción infantil.

FIGURA 9. *Captura de pantalla del interior del álbum La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Carrier (2009)

4.1.3. Poslectura

En lo que concierne a los resultados del análisis de las ilustraciones, nos hemos basado en la valoración de la tipología de las imágenes (Moya y Pinar, 2007), su significado y la interacción entre imágenes y texto (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]).

Las imágenes que presentamos en la figura 10 son de carácter narrativo y su significado es composicional. Todas ellas desglosan acciones, personajes y paisajes presentes en el relato. Su representación se produce a través de vectores de movimiento o acción (la navegación del barco o del hundimiento de Érine al fondo del mar).

FIGURA 10. *Captura de pantalla del interior del álbum Le secret du rocher noir.*



Fuente: Stanton (2017), traducción de Reinharez (2018)

En este álbum encontramos la particularidad de que el diálogo se establece siguiendo los elementos de un cómic, viñetas y bocadillos, sin embargo en los bocadillos no se incluye texto sino imagen, se produce por tanto una interacción intersemiótica. No nos sorprende esta presentación ya que el álbum ilustrado comparte especificidades con la historieta, de hecho Eisner (2002, p. 124) afirma que el potencial expresivo del cómic reside en "el manejo diestro de palabras e imágenes", hasta el punto en

que las funciones de escritura y dibujo se encuentran irrevocablemente entrelazadas; argumentos que identifican asimismo al álbum infantil ilustrado.

FIGURA 11. *Captura de pantalla del interior del álbum Le secret du rocher noir.*



Fuente: Stanton (2017), traducción de Reinharez (2018)

Las imágenes de la figura 12 son narrativas, desglosan acontecimientos en desarrollo y su significado es representacional pues aluden a objetos

y personajes. La interacción con el texto es complementaria: en las páginas previas, la protagonista había caído al mar y ahora las imágenes se presentan con formas redondas, como burbujas. Su disposición constituye una antítesis a partir de la simetría de la intersección de la página: las tres burbujas de la izquierda describen el universo marino y los seres que lo habitan, las tres de la derecha representan los daños que el hombre infringe al mundo marino con la contaminación.

FIGURA 12. *Captura de pantalla del interior del álbum Le secret du rocher noir.*



Fuente: Stanton (2017), traducción de Reinharez (2018)

La ilustración de la figura 13 es de carácter representacional. En este caso la imagen hace referencia a la información explícita que se da en el texto sobre las cualidades de Anatole. La imágenes son un apoyo muy valioso ya que ayudan al niño a comprender conceptos abstractos como la sensibilidad o la creatividad que aparecen representados gráficamente con la ayuda y el afecto hacia los demás o con el talento para la pintura. En cuanto a la interacción, son imágenes de contenido simétrico con el texto, cuentan la misma historia, en realidad ejemplifican visualmente la información textual.

FIGURA 13. *Captura de pantalla del interior del álbum La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Carrier (2009)

Con los análisis narrativo, lingüístico e iconográfico los alumnos están preparados para abordar la traducción y atender a los diferentes retos que podamos detectar.

4.2. Análisis de la fase de traducción

A continuación, mostramos algunos ejemplos de las traducciones llevadas a cabo por los alumnos en el desarrollo de sus proyectos.

En la figura 14 reproducimos algunos detalles de gran calidad de los trabajos presentados. El título del álbum traducido por los alumnos reproduce los elementos que configuraban su identidad: la rima entre el nombre del protagonista y el cazo, el uso del diminutivo, el detalle cromático de las iniciales para identificar a ambos personajes y el paralelismo entre texto e ilustración.

FIGURA 14. *Captura de pantalla de la traducción del álbum La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Carrier (2009)

La figura 15 muestra varios ejemplos de adaptación ortotipográfica, fonética (onomatopeyas y ruidos varios), adaptación del registro en un ámbito infantil, uso de exclamaciones, etc. Además el extracto textual que recoge la narración de las acciones ha sido trasvasado con claridad y precisión, para que sea fácilmente comprendido por los niños.

FIGURA 15. *Captura de pantalla de la traducción del álbum La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Carrier (2009)

En los siguientes ejemplos se ha producido una adaptación cultural muy precisa, no solo en las onomatopeyas que utilizan los niños para expresar alegría o divertimento, sino también en la elección de las canciones infantiles propias de la cultura española, como es la canción "Soy una taza, una tetera…".

FIGURA 16. *Captura de pantalla de la traducción del álbum La petite casserole d'Anatole.*



Fuente: Carrier (2009)

La figura 17 muestra las equivalencias léxicas de una terminología genérica de las ciencias naturales, en particular de animales invertebrados como son los insectos. La adaptación y equivalencia léxica se ajusta asimismo al formato del álbum, tanto con los nombres de los insectos como con la información incluida en los bocadillos que representan el diálogo entre los personajes.

FIGURA 17. *Captura de pantalla de la traducción del álbum Le fan club des petites bêtes.*



Fuente: Gravel (2022)

Otra particularidad la recogemos en la figura 18, que forma parte del capítulo de insectos imaginarios, por lo que se ha hecho un esfuerzo creador al componer neologismos que representen las nuevas especies inventadas por la autora del álbum.

FIGURA 18. *Captura de pantalla de la traducción del álbum Le fan club des petites bêtes.*



Fuente: Gravel (2022)

Para concluir con los ejemplos, en la figura 19 reproducimos las traducciones de los extractos en verso pareado que se recogen en el álbum de *Charles, prisonnier du cyclope*. Las versiones españolas recrean la homofonía de la rima final gemela, y los versos alejandrinos españoles con cesura homogénea tras la séptima sílaba. Por tanto se ha respecto la versificación del original. Además vemos cómo se ha tenido en cuenta el tono de voz del cíclope al ajustar el formato de letra a mayúscula cuando se reproduce su intervención en el diálogo.

FIGURA 19. *Captura de pantalla de la traducción del álbum Charles, prisonnier du cyclope*



Fuente: Cousseau (2012)

A modo de cierre del proyecto, los alumnos, además de las traducciones deben presentar una factura, en la que deben incluir los datos de la editorial elegida por los grupos, además del encargo de traducción. En los conceptos deben precisar tanto la traducción, la grabación y locución del libro álbum, en aquellos casos en los que hayan optado por presentar la traducción en formato de audiolibro. Recogemos una imagen a modo de ejemplo:

FIGURA 19. *Ejemplo de factura presentada por los alumnos.*



NIF: A-14286754
C/Andalucía, 19, 2ºA
14005, Córdoba, España
información@mousetrad.com
https://mousetrad.com
Tfno: +34 957 32 45 67

Factura
Número 001-2022
Fecha: 18/03/2022

CLIENTE	Kalandraka Editora
DOMICILIO	C/ Pastor Díaz, 1, 4ºB
C. P.	36001 Pontevedra, España
Tfno.	+34 986 860 276
Correo	editora@kalandraka.com

Condiciones de pago	30 días
Fecha de vencimiento	17/04/2022
Total a pagar	167,22 €
Abono por transferencia	Banco Santander. IBAN ES32 2260 8490 0132 4452 8766. SWIFT BSCHESCO

CONCEPTO	N.º palabras	Precio/ palabra	Base imponible	IVA +21%	Subtotal
Traducción y revisión del francés al español del álbum ilustrado *La petite casserole d'Anatole* Servicio exento de IVA art. 20.1. 26º Ley 37/1992 de 28 de diciembre	409	0,07 €	28,63 €		28,63 €
Grabación/locución	409	0,06 €	24,54 €	5,15 €	29,69 €
Subtotal					58,32 €
	N.º horas	Precio/hora	Base imponible	IVA +21%	Subtotal
Maquetación	6	15,00 €	90,00 €	18,9 €	108,9 €
TOTAL A PAGAR					167,22 €

Fuente: Creación de los alumnos

5. CONCLUSIONES

Para terminar, y a modo de conclusión, podemos decir que, en líneas generales, consideramos que el álbum infantil ilustrado es un recurso muy apropiado para introducir al alumnado a aprender a traducir literatura porque estimula al alumno, despierta interés por su poder de sugestión, fomenta la imaginación, ya que el alumno desarrolla la historia en su imaginario particular. Esta dimensión es fundamental para la interpretación y detección de los elementos semióticos de un texto artístico. Asimismo, el álbum fomenta la participación y desarrolla la dimensión expresiva gracias a la preponderancia gráfica que implica que su lectura sea visual, de modo que necesita que el lector haga una interpretación narrativa más allá de las palabras, pues la historia se apoya fundamentalmente en la ilustración, que comparte con el texto funciones narrativas y didácticas.

Constatamos pues que el trabajo colaborativo por proyectos enfrenta al alumno a la realidad profesional lo que favorece la adquisición de competencias como el trabajo en equipo, organización y cumplimento de plazos así como estrategias de resolución de dificultades.

6. REFERENCIAS

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis

Biblioteca Nacional de España. BNE https://bit.ly/3TyMjYC

Carrier, I. (2009). La petite casserole d'Anatole. Bilboquet Valbert

Consejo Pano, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras, 10, 1-17. http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/251

Cousseau, A. y Turin, P.-H. (ilustrador) (2012). Charles, prisonnier du cyclope. Seuil Jeunesse

Dardaillon, S. (2009). Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : Expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques. [Thèse de doctorat]. Université François-Rabelais de Tours.

Eisner, W. (2002). El Comic y el arte secuencial. Norma

Genette, G. (2001 [1987]). Umbrales. Siglo XXI Editores

González Davies, M. (coord.) (2003). Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada. Octaedro

Gravel, E. (2022). Le fan club des petites bêtes. Editor Alice Jeunesse

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. (2004). An Introduction to Functional Grammar. Routledge

Homero. La Odisea. Traducción al español de Antonio de Gironella, Antonio de (1851). Barcelona. Imprenta y librería politécnica de Tomas Gorchs. https://onx.la/ad707

Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes, Enseñar a traducir, Edelsa, 8-58.

Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Cátedra

Kiraly, D. (1999). From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration? Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training. Intercultural Studies Group Intercultural Studies Group, 27-31

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006 [1996]). Reading Images. The Grammar of Visual Design. Routledge

Lluch, G. (2009). Textos y paratextos en los libros infantiles. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://onx.la/02bef

Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Coords.). Literatura infantil y su didáctica. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Montchaud, É. (director) (2014). La petite casserole d'Anatole [court-métrage]. JPL Films.

Moya Guijarro, A.; Pinar Sanz, M.J. (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal, Revista OCNOS, 3, 21-38.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). How Picturebooks Work. Garland Publishing

Nodelman, P. (1988). Words about pictures. The narrative art of children's picture books. The University of Georgia Press

Nord, C. (1997). Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. 2e éd. Routledge

Nord, C. (2010). La intertextualidad como herramienta de traducción. Puentes, 9. Marzo 2010, 9-18.

Stanton, J. T. (2017). Le secret du rocher noir. Traducción al francés de Isabelle Reinharez, L'école des loisirs

EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO ANTE LA TRADUCCIÓN INVERSA DE TEXTOS ESPECIALIZADOS (ESPAÑOL-FRANCÉS): RESULTADOS PRELIMINARES DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN

ISABEL JIMÉNEZ-GUTIÉRREZ
Universidad Pablo de Olavide

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La evolución que ha experimentado el mundo profesional de la traducción en las últimas décadas implica, en la actualidad, no solo la necesidad de desarrollar un perfil más tecnificado (debido a la relevancia que han adquirido diferentes herramientas de traducción asistida, de traducción automática y de postedición), sino también más versátil en cuanto a los ámbitos de especialización y a la direccionalidad de la traducción.

Tradicionalmente se ha considerado que la traducción debía realizarse siempre hacia la lengua materna (L1), ya que, en teoría, es en este idioma en el que los profesionales de la traducción han desarrollado la competencia traductora al máximo nivel y, por tanto, pueden producir traducciones de calidad. En esta línea, investigadores tan relevantes en el ámbito de la traductología como García Yebra (1983) o Newmark (1992) desaconsejaban la traducción hacia una lengua extranjera (L2 o L3) por considerarla una práctica poco natural y cuyos resultados no podrían ser nunca tan satisfactorios como si un hablante nativo de la lengua meta (LM) hubiera realizado dicha traducción. La traducción inversa quedaba, por tanto, relegada a ciertas actividades de aprendizaje de lenguas extranjeras, en ocasiones también muy cuestionadas por algunos detractores de esta práctica.

De hecho, la norma UNE-EN ISO 17100:2015 de calidad específica para servicios de traducción establece que la traducción deberá realizarla un nativo de la LM. Sin embargo, es cada vez más frecuente demandar traducciones hacia la L2 o L3 del traductor, y esta tendencia se aprecia tanto en el caso de agencias de traducción y de traductores autónomos (Masseau, 2013) como en el de instituciones supragubernamentales como, por ejemplo, la Unión Europea (Contreras García y Turrión, 2013).

Como docentes consideramos que, ante esta situación, es preciso adaptar la formación de los futuros profesionales a las demandas del mercado laboral, e incidir en el desarrollo de la competencia traductora hacia la L2 y/o la L3. Esto implica, por una parte, sobreponernos a los recelos que a menudo nos suscita la traducción inversa, incluso a profesionales con varios años de experiencia (Lorenzo, 1999; Mraček, 2018); y, por otra parte, establecer una base formativa en la que se consideren las inseguridades propias del estudiantado en formación. Así pues, como punto de partida, debemos plantearnos cuestiones tales como si el alumnado de los programas formativos en traducción e interpretación conoce la importancia que tiene la traducción inversa en el mercado profesional actual, si es consciente de qué facetas de la competencia traductora ha desarrollado hasta el momento de comenzar con la formación en traducción inversa y cómo afronta dicha actividad (motivación, puntos fuertes, puntos débiles, capacidad de autoevaluación, etc.).

Con objeto de dar respuesta a algunas de estas cuestiones, en el presente curso 2022-2023 llevamos a cabo un proyecto de innovación docente (PID) en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (en adelante, UPO). Dicho proyecto está orientado a desarrollar la capacidad de autoevaluación de los estudiantes y el aprendizaje basado en errores para la adquisición de la competencia traductora desde y hacia la L1 (traducción inversa y traducción directa). En esta contribución presentaremos los resultados preliminares de dicho proyecto. En los próximos apartados contextualizaremos las asignaturas en las que se enmarca el proyecto, enumeraremos los objetivos planteados en relación con las perspectivas de los estudiantes respecto a la traducción inversa, describiremos la metodología que hemos aplicado para la recopilación de los datos aquí

presentados, los resultados obtenidos y las conclusiones que de ellos hemos podido extraer para su aplicación a la formación del alumnado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y OBJETIVOS

El proyecto de innovación docente desarrollado durante el presente curso académico se enmarca en las dos asignaturas de traducción inversa hacia la lengua francesa que se ofertan, durante el primer semestre, para los estudiantes de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UPO. La primera de ellas, denominada Técnicas de Traducción Inversa B: Francés (en adelante, TTINV B), es una asignatura de 6 créditos ECTS de carácter obligatorio para todos aquellos alumnos que cursan el grado con francés como lengua B de trabajo (L2). La segunda asignatura, también de 6 créditos ECTS y llamada Técnicas de Traducción Inversa C: Francés (en adelante, TTINV C), es optativa y se les ofrece a los alumnos cuya lengua C de trabajo es el francés (L3) y que cursan como L2 inglés o alemán. Ambas tienen un total de tres horas semanales de docencia, divididas en dos sesiones de hora y media cada una. Estas sesiones se distribuyen en Enseñanzas Básicas (EB), cuyo contenido es eminentemente teórico y Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD), destinadas principalmente a poner en práctica los conocimientos adquiridos por los alumnos en las sesiones de EB. En total, ambas asignaturas cuentan con 54 estudiantes matriculados, siendo más numeroso el grupo de alumnos de la asignatura obligatoria.

Respecto a la experiencia previa en la enseñanza de la traducción inversa del equipo docente, cabe destacar que ambas profesoras, firmantes de esta contribución, hemos impartido las dos asignaturas total o parcialmente desde 2018. En el curso actual, el contenido práctico y teórico de las dos asignaturas se encuentra distribuido de forma equitativa entre las docentes.

Esta experiencia previa nos ha llevado a percibir los retos más recurrentes a los que se enfrentan los alumnos, así como las ideas preconcebidas y los temores con los que comienzan a abordar la asignatura. Asimismo, hemos podido detectar una serie de deficiencias a las que consideramos

que es necesario hacer frente. Todos estos elementos nos han orientado a la hora de plantearnos los objetivos del presente proyecto y de desarrollar la metodología de investigación y de trabajo con los estudiantes.

En el marco de la docencia de estas asignaturas de traducción inversa hacia la lengua francesa, el equipo docente puso en marcha, durante el pasado curso 2021-2022, un proyecto de innovación docente destinado a implementar herramientas informáticas de ayuda a la traducción inversa para desarrollar la competencia instrumental de los alumnos. Como resultado de la ejecución de este proyecto, y a partir de las propuestas de traducción de textos reales de diversa índole escogidos por el equipo docente, los alumnos aprendieron a trabajar con corpus textuales, memorias de traducción y herramientas de traducción asistida y realizaron diferentes prácticas de traducción automática y postedición. De este modo, se simuló un entorno profesional de trabajo que ayudó a los alumnos a realizar sus traducciones de un modo más eficiente y a mejorar su productividad. Los resultados de este proyecto fueron enormemente positivos y llevaron al equipo docente a seguir desarrollando proyectos como el que se ha implementado este curso y que presentamos en este capítulo.

2.1. OBJETIVOS

Con nuestro proyecto de innovación docente pretendemos desarrollar la competencia traductora del alumnado de traducción inversa hacia la lengua francesa siguiendo un método de aprendizaje autónomo a través del cual los futuros egresados sean capaces de identificar los errores que cometen al realizar las traducciones y de reflexionar sobre ellos. A partir de esta identificación de errores, tanto durante el proceso de traducción individual como durante la puesta en común en clase, los estudiantes serán capaces de detectar sus puntos fuertes y débiles, tanto en lo relativo a su formación en lengua francesa como a su práctica traductora. De este modo, podrán comenzar a implementar los cambios necesarios para mejorar su desempeño y, como consecuencia, el producto final. Asimismo, los estudiantes desarrollarán la capacidad de revisar sus traducciones con objetividad y de forma autónoma, destacando tanto los aspectos positivos de su trabajo como los negativos. Con la realización

de estas prácticas, integramos la autoevaluación como parte del aprendizaje del alumno (Vigier Moreno, 2017, p. 262) y pasamos de la heteroevaluación, método habitualmente empleado en las asignaturas de traducción, a la autoevaluación. Por otro lado, y teniendo en cuenta el enfoque profesionalizante del proyecto que nos ocupa, no debemos perder de vista que, tal y como afirma Parra Galiano «la revisión de traducciones ha adquirido una nueva dimensión al institucionalizarse debido a que se ha constituido como una especialización en la profesión de traductor» (2007, p. 198).

Por lo tanto, y teniendo en cuenta que los alumnos que cursan estas asignaturas se encuentran en el último año de formación y que cuentan con las competencias suficientes para poder trabajar de forma eficiente y reflexionar sobre el trabajo realizado, nos marcamos los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad del estudiantado de trabajar de manera autónoma y desarrollar estrategias de aprendizaje adaptadas a sus problemas concretos.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado de tomar conciencia de sus decisiones a lo largo del proceso de traducción y de registrar dichas decisiones para posteriores revisiones y valoraciones de la traducción como producto final.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado de detectar errores en la traducción durante la fase de revisión.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado de clasificar dichos errores conforme a la clasificación propuesta por Hurtado Albir (2001): inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original, inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada e inadecuaciones pragmáticas.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado para determinar la gravedad del error cometido y, en consecuencia, valorar la calidad de su traducción.

- Desarrollar la capacidad del estudiantado para identificar los motivos que han llevado a cometer los diferentes errores detectados.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado de valorar el potencial que tiene el error en traducción como medio de mejora de la competencia traductora y de aprendizaje autónomo.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado para corregir los errores cometidos y para introducir mejoras a corto, medio y largo plazo en el proceso de traducción que permitan evitar que dichos errores se repitan.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado de valorar en qué medida afectan los errores cometidos a la calidad de la traducción como producto.
- Desarrollar la capacidad del estudiantado de evaluar las traducciones desde un punto de vista profesional, teniendo en cuenta la traducción como producto y no como elemento de evaluación que tiene como finalidad obtener una calificación.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos establecidos en nuestro proyecto, seguimos una metodología activa centrada en el alumnado. En ella, aplicando el modelo de aprendizaje por tareas y del aprendizaje colaborativo, proponemos diversas actividades de traducción de textos reales que se realizan tanto de forma individual como en grupo. Estas tareas de traducción se acompañan de sesiones de puesta en común de diferentes aspectos relacionados con la traducción inversa, la revisión y la detección de errores, y de varios cuestionarios que los estudiantes deben cumplimentar de forma individual.

Como indicábamos anteriormente, para recabar información acerca de las percepciones del alumnado, el equipo docente ha diseñado una serie de cuestionarios en línea que se distribuyen en tres momentos clave del semestre: al principio del semestre, a mediados de semestre y una vez

finalizada la asignatura. Estos cuestionarios están formados por un total de 10-15 preguntas tanto abiertas como de respuesta múltiple en las que se le pedirá al alumno que seleccione una o varias respuestas de entre las opciones que se le presentan. Con las preguntas abiertas, pretendemos, tal y como plantea García Álvarez (2011, p. 18) «analizar y evaluar los pensamientos de los estudiantes», mientras que afirmaciones incluidas en las preguntas de respuesta múltiple se redactaron a partir de las hipótesis del equipo docente formuladas como resultado de la experiencia previa en la docencia de la traducción inversa.

En primer lugar, propusimos a los alumnos que cumplimentaran un cuestionario de inicio de semestre, durante la primera semana del curso, y antes de comenzar a realizar los encargos de traducción. En este cuestionario inicial, les preguntamos acerca de sus ideas relacionadas con la traducción inversa y su presencia en el mercado de la traducción. Asimismo, formulamos preguntas relacionadas con su formación previa en traducción inversa y sus estancias en el extranjero y les planteamos cuáles consideraban que podrían ser sus puntos débiles a la hora de traducir, las dificultades que se les podrían presentar y las expectativas que tenían frente a la asignatura que iban a cursar. También dedicamos varias preguntas a las herramientas de traducción asistida y a las fuentes de documentación que utilizaban con más frecuencia, tanto de la lengua origen (LO) como de la LM. Finalmente, incluimos una última pregunta de respuesta abierta en la que solicitamos que nos formulasen todos los comentarios que considerasen necesarios antes de comenzar a cursar la asignatura.

En el momento de preparar esta contribución para su publicación, ha finalizado el periodo lectivo correspondiente al primer semestre, por lo que podemos enunciar someramente en qué han consistido los otros dos cuestionarios que hemos propuesto a los estudiantes. A mitad del semestre, cuando ya se han traducido varios textos y los alumnos han comenzado a corregir sus traducciones, planteamos un cuestionario intermedio en el que se formulan preguntas de carácter más concreto sobre el avance de la asignatura, las posibles mejoras que han experimentado a lo largo de las semanas de trabajo y los errores más frecuentes que han cometido. En este cuestionario, se incide en la tarea de revisión de las traducciones,

haciendo especial hincapié en las fuentes de referencia utilizadas para documentarse. Asimismo, y a diferencia del tipo de preguntas incluidas en el primer cuestionario, se incluye también un apartado con una serie de afirmaciones acerca de la asignatura respecto a las cuales los alumnos deben demostrar su acuerdo o su desacuerdo según una escala tipo Likert de respuesta graduada con un rango del 1 al 5. Para finalizar, al igual que en el primer cuestionario, también se incluye un apartado de sugerencias para que los alumnos propongan todo aquello que consideren que puede contribuir a mejorar el desarrollo de la asignatura

Por último, durante la semana n.º 14 y una vez finalizado el semestre, planteamos un cuestionario de final, cuyo objetivo es obtener su visión general acerca de la asignatura y las posibles propuestas de mejora que se podrían implementar. Consideramos que, una vez transcurridas las semanas de trabajo y realizadas las traducciones propuestas, los estudiantes tienen una visión global de la asignatura y de su desempeño en relación con ella. Así pues, en este último cuestionario, los alumnos deben reflexionar acerca de cómo ha evolucionado su concepción de la traducción inversa y si consideran que, una vez cursada la asignatura, se encuentran más capacitados para realizar traducciones a su L2 o L3 de trabajo. Además, deben valorar el tipo de errores que cometen y su frecuencia y reflexionar acerca de si cometen menos errores a la hora de traducir o si estos están relacionados con los tipos de textos con los que trabajen. Asimismo, les preguntamos si consideran que las últimas traducciones que han llevado a cabo tienen más calidad que las primeras que realizaron y si el hecho de revisar sus traducciones les ha ayudado a mejorar su competencia traductora.

Para orientar la tarea de autorrevisión y autoevaluación de las traducciones, en primer lugar, se realizó una actividad de aproximación a los errores de traducción. Así pues, al comenzar el semestre, el equipo docente realizó un seminario de presentación de los errores de traducción siguiendo la clasificación establecida por Hurtado Albir (2001). A partir de esta clasificación, se presentó el baremo de corrección que se utilizaría en las prácticas de traducción que realizarían los alumnos. Este baremo se divide en dos partes: una primera dedicada a las inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto final, en la que se abordan los

errores de sentido o las adiciones o supresiones de información, y una segunda en la que se incluyen las inadecuaciones que afectan a la expresión de la LM, con errores como los relacionados con la terminología, la ortografía o la gramática. En total, se puntúa cada traducción sobre 100 puntos y, para cada error, se ofrece un rango de penalizaciones que van de error leve a muy grave. Así pues, será el alumno el que determine la penalización que aplicará en función de la gravedad del error cometido una vez comentadas las diferentes traducciones posibles en cada sesión presencial.

A lo largo del semestre, se proponen varias prácticas de traducción de textos reales, que se corrigen en clase siguiendo el baremo propuesto al inicio del semestre. Estas prácticas abordan diferentes ámbitos temáticos y diversos géneros textuales para contribuir al desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes. La finalidad de estas prácticas es fomentar el desarrollo de la competencia traductora en todas sus facetas, así como ayudar a los estudiantes a diferenciar inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original, las que afectan a la reexpresión en la lengua meta y las inadecuaciones funcionales, así como sus efectos en la traducción como producto final.

4. RESULTADOS

Como hemos indicado anteriormente, los resultados que presentamos en esta contribución son parciales, puesto que corresponden a las respuestas proporcionadas por los dos grupos de estudiantes a una encuesta inicial que realizamos en la primera semana del semestre.

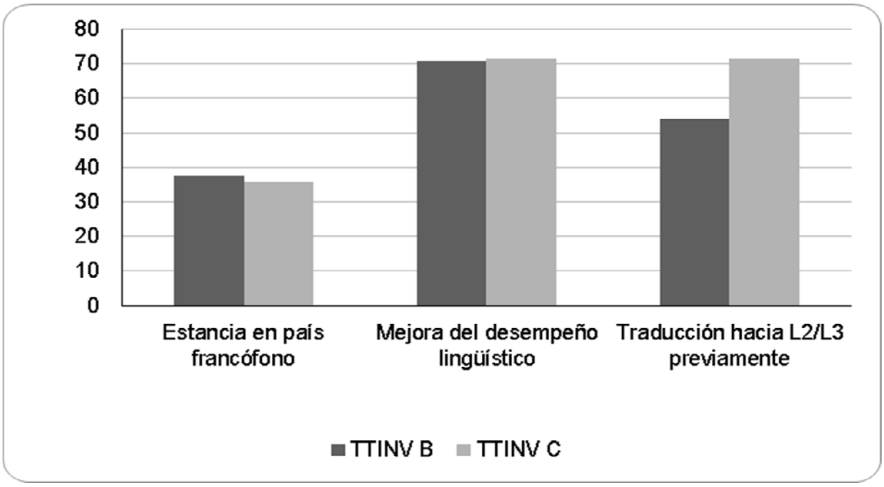
En el caso de la asignatura Técnicas de Traducción Inversa: Francés, (TTINV B) participaron 24 estudiantes de un total de 30 alumnos, lo que representa el 80 % de los matriculados. En la asignatura Técnicas de Traducción Inversa C: Francés (TTINV C), contamos con un total de 24 estudiantes, de los cuales solo 14 respondieron a la primera encuesta. Esta cifra representa el 58,33 % de alumnos matriculados.

En un primer bloque de la encuesta consideramos necesario recabar información acerca de la formación lingüística de los grupos de estudiantes en lengua francesa. En concreto, les preguntamos si habían realizado

alguna estancia de formación lingüística en un país francófono y si, en su opinión, dicha estancia había contribuido a mejorar sus niveles de desempeño en lengua francesa. En el caso del grupo TTINV B, el 37,5 % de los estudiantes había realizado dicha estancia, y el 70,8 % afirmaba que había tenido repercusiones muy positivas en su formación. En el caso del grupo TTINV C, el 35,7 % de los alumnos había realizado esta estancia formativa, y el 71,4 % confirmaba la utilidad de esta experiencia para su formación como futuros traductores.

En cuanto a su experiencia en traducción hacia la L2/L3, el 54,2 % de los alumnos del grupo TTINV B ya han afrontado esta modalidad de traducción en años anteriores, mientras que en el caso del grupo TTINV C este porcentaje asciende al 71,4 %.

GRÁFICO 1. *Datos generales de la encuesta inicial*

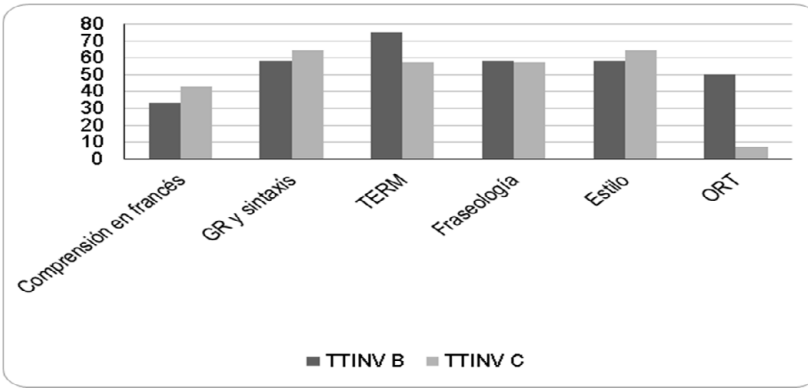


Fuente: elaboración propia

También interrogamos a los estudiantes acerca de los problemas que esperaban encontrar *a priori* en la traducción de textos especializados hacia el francés. Les propusimos una lista de problemas y de dificultades de traducción, que recogía, *grosso modo*, la clasificación propuesta por Nord (2009, pp. 233-236), y los errores de traducción identificados por Hurtado Albir (2001, pp. 304-306). Al tratarse de una pregunta de respuesta múltiple, los estudiantes que participaron en la encuesta pudieron

marcar cuantas opciones consideraron necesarias. En ambos grupos, los alumnos coincidieron al destacar dificultades y problemas relacionados con la comprensión de textos en lengua francesa, la gramática y la sintaxis de este idioma, la identificación y el uso de unidades terminológicas específicas, así como con aspectos fraseológicos y de estilo de redacción de determinados géneros textuales. Los alumnos del grupo TTINV B indicaron, además, que esperaban tener que resolver problemas relacionados con las normas ortográficas y tipográficas de la lengua francesa.

GRÁFICO 2. *Dificultades que los alumnos encuestados esperaban encontrar a priori en la asignatura en la que se desarrolla el proyecto de innovación docente*



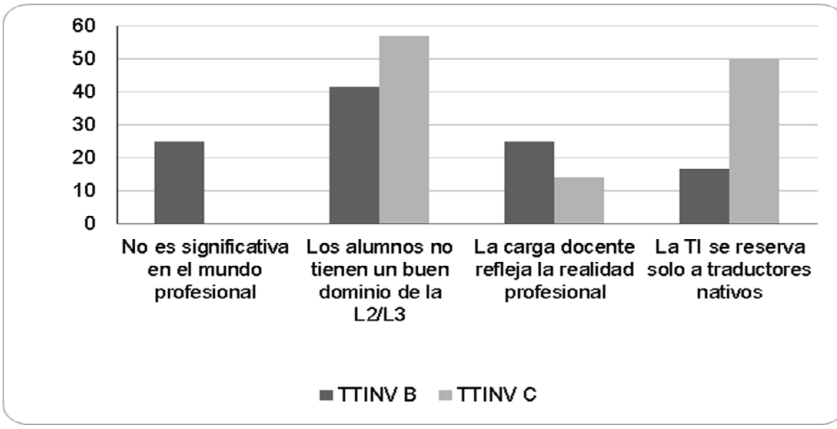
Fuente: elaboración propia

En un tercer bloque, quisimos conocer la percepción de los estudiantes acerca de la carga docente asignada a la traducción inversa en el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide. En este caso, les preguntamos si consideraban suficientes los créditos asignados a la formación en esta modalidad de traducción, los motivos por los que, en su opinión, solo se dedicaban 6 créditos ECTS en el plan de estudios a la traducción inversa y si creían necesario aumentar dicha asignación.

El 83,3 % de los alumnos del grupo TTINV B y el 100 % de los encuestados en el grupo TTINV C consideraron preciso aumentar la carga docente dedicada a la formación en traducción inversa, mientras que solo

un 17,7 % de los estudiantes del grupo TTINV B han indicado que los créditos dedicados a la traducción hacia la L2 en la UPO son adecuados. En relación con los posibles motivos por los que la traducción inversa se aborda solo tangencialmente en el plan de estudios, los estudiantes se decantaron claramente por tres razones: la traducción inversa no es significativa en el mundo profesional de la traducción (por tanto, en su opinión, la carga docente reflejaría esta realidad laboral), la traducción inversa queda reservada a traductores nativos de la L2/L3 y, la respuesta mayoritaria, la falta de dominio de la LM por parte de los estudiantes.

GRÁFICO 3. *Motivos que, en opinión de los estudiantes, justificarían la carga docente asignada a la traducción inversa en el plan de estudios*



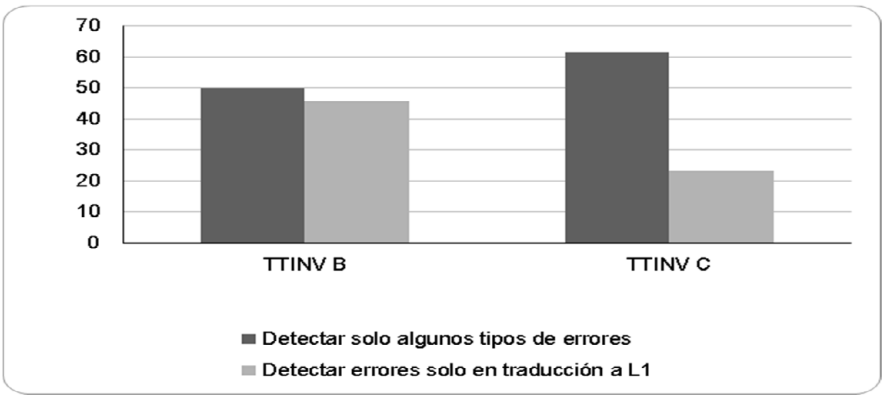
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la conveniencia de aumentar el número de créditos asignados a la formación en traducción inversa, más del 80 % de los estudiantes encuestados en ambos grupos se mostraron a favor de la propuesta por dos motivos: mejorar el aprendizaje de la L2/L3 y responder a las demandas del mercado profesional de la traducción.

En el último bloque del cuestionario nos centramos en la fase de revisión de las traducciones realizadas hacia la L2/L3. El 54,2 % de los encuestados en el grupo TTINV B reconoció que hacía una revisión más exhaustiva cuando realizaba una traducción hacia la L2, en contraste con el 45,8 %, que admitió modificar este proceso en comparación con las traducciones realizadas hacia la lengua materna. Sin embargo, en el caso

del grupo TTINV C, el 84,6 % afirmó prestar más atención a la fase de revisión cuando trabajaba en traducción inversa. Los estudiantes de ambos grupos prefieren realizar personalmente la revisión de sus traducciones hacia la L2/L3 (79,2 % en el caso del grupo TTINV B y el 76,9 % en el grupo TTINV C), frente a un porcentaje escaso de alumnos que solicitan la revisión de estos textos por parte de un hablante nativo de la L2/L3 (16,7 % en el caso del grupo TTINV B y 15,4 % en el grupo TTINV C). Por último, en cuanto a la detección de errores, los encuestados de ambos grupos manifestaron que se consideraban mejor capacitados para detectar solo cierto tipo de errores (50 % en el caso del grupo TTINV B y 23,1 % en el grupo TTINV C) y fundamentalmente en traducciones hacia su lengua materna (45,8 % en el caso del grupo TTINV B y 61,5 % en el grupo TTINV C).

GRÁFICO 4. *Impresiones de los estudiantes sobre su capacidad para detectar errores en las traducciones realizadas hacia la L1 y la L2/L3*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A partir del análisis de los datos recopilados a través de esta encuesta inicial podemos realizar algunas apreciaciones sobre la manera en la que nuestros estudiantes afrontan la formación en traducción inversa.

En primer lugar, las estancias formativas en centros universitarios extranjeros, realizadas en el marco de programas de movilidad

internacional, se confirman como una actividad de gran relevancia para el desarrollo de la competencia traductora en nuestros estudiantes, tanto a nivel lingüístico como cultural y traductológico. Sin embargo, nos ha sorprendido comprobar que el número de alumnos que no ha realizado esta estancia es excesivamente elevado en los grupos de estudio. En nuestra opinión, este descenso en el número de participantes en dichos programas vendría motivado por la pandemia de COVID-19, que ha restringido considerablemente la movilidad internacional durante, al menos, dos años.

En segundo lugar, comprobamos que los docentes somos conscientes de la necesidad de formar a los estudiantes en traducción inversa, ya que, a pesar de que no es obligatorio abordar esta modalidad de traducción en las asignaturas que se imparten entre el primer y el tercer curso, un porcentaje importante de los alumnos encuestados afirmó haber realizado actividades de traducción hacia la L2/L3 al iniciar la asignatura en la que desarrollamos nuestro proyecto de innovación. En este punto nos sorprende comprobar también qué tipo de actividades perciben los estudiantes como tareas de traducción inversa. Por ejemplo, en el caso de los alumnos del grupo TTINV B, realizamos sistemáticamente ejercicios de traducción pedagógica español-francés como actividad de aprendizaje de la L2 con un enfoque contrastivo durante el primer y el segundo año de formación. Sin embargo, solo un 54,2 % de los alumnos de este grupo afirmó haber realizado actividades de traducción inversa en los tres años anteriores. Es decir, algo menos de la mitad de los alumnos de este grupo no percibe la traducción pedagógica como tarea de traducción inversa, incluso si dichas actividades implicaban la traducción de párrafos bastante extensos, concebidos específicamente para abordar problemas gramaticales y léxicos propios de la traducción español-francés.

En tercer lugar, nos llama la atención comprobar las dificultades que preocupaban a los alumnos al comenzar la asignatura, la mayoría de ellas relacionadas con el nivel de conocimiento de la L2/L3. En nuestra opinión, estas respuestas nos muestran que los alumnos no confían plenamente en su competencia comunicativa en lengua francesa, a pesar de que un porcentaje importante de los estudiantes comenzaron su aprendizaje en la etapa de educación secundaria y de que a lo largo de los tres

primeros cursos del grado también cursan asignaturas de lengua B o C, según sea el caso. Cabe destacar, además, que los alumnos deben contar con un nivel C1 del MECR al finalizar estas asignaturas.

En cuarto lugar, ha quedado constatado que los estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación creen preciso ampliar la formación en traducción inversa. Sin embargo, nos resultan sorprendentes dos aspectos relacionados con esta cuestión. Por una parte, los estudiantes consideran que el reducido número de créditos asignado a la traducción inversa viene motivado por carencias en su formación lingüística, ya que ellos entienden que no tienen el nivel de dominio en la L2/L3 requerido para afrontar con garantías de éxito esta modalidad de traducción. Por otra parte, vemos que en los grupos encuestados pervive esa visión «tradicional» de la traducción inversa como actividad profesional reservada únicamente a los nativos de la L2/L3, algo que, como ya hemos argumentado, no se correspondería con la evolución actual del mercado profesional.

En relación con este bloque queremos destacar también la percepción de los alumnos de la traducción inversa como actividad de aprendizaje y de perfeccionamiento de la L2/L3, una práctica muy cuestionada por determinados investigadores porque, en su opinión, no trabaja todas las competencias comunicativas, pero que es defendida por otros como Lavault (1985), Hurtado Albir (1994), García-Medall (2001, p. 4), Alcarazo López y López Fernández (2014, p. 5) y Barceló Martínez et ál. (2021, pp. XIII-XVIII). No obstante, creemos que alumnos de un grado como el de Traducción e Interpretación que, en breve, se convertirán en futuros profesionales no deberían tener esta visión tan limitada de la traducción inversa.

En quinto lugar, nos desconcertó que los alumnos de ambos grupos prefirieran realizar un trabajo individual en la fase de revisión de las traducciones hacia la L2/L3, más aún cuando esta modalidad de traducción produce tanta inseguridad e incertidumbre en los estudiantes. Sin embargo, podemos entender la reticencia de los futuros egresados a realizar un trabajo colaborativo en esta fase del proceso de traducción al comprobar, por sus respuestas al cuestionario, que ellos mismos refieren dificultades importantes para detectar errores en textos producidos en lengua francesa. Interpretamos, por tanto, que esta barrera al trabajo colaborativo es una limitación autoimpuesta por los propios estudiantes, que,

primero, no se ven capacitados a nivel lingüístico para evaluar la calidad de una traducción al francés y, segundo, no se atreven a solicitar este tipo de colaboración a sus compañeros cuando consideran que no están en condiciones de actuar recíprocamente por no tener un buen nivel de competencia lingüística en francés.

6. CONCLUSIONES

Aunque, como hemos indicado a lo largo de la presente contribución, los resultados obtenidos tienen un carácter preliminar, nos han permitido extraer una serie de conclusiones que pueden ayudarnos a desarrollar el trabajo a lo largo del primer semestre y preparar también ciertas actividades formativas para el segundo semestre, en el que uno de los grupos de alumnos encuestados trabajará la traducción de textos especializados del francés al español.

Así pues, consideramos que es necesario adoptar una nueva concepción en lo relativo a la traducción inversa, tanto por parte de los equipos docentes como del alumnado, que se aleje de la visión tradicional imperante hasta ahora. No cabe duda de que el mercado profesional ha cambiado y los egresados en Traducción e Interpretación deben estar preparados para adaptarse a sus necesidades.

Asimismo, para contribuir a este cambio de mentalidad, resulta muy importante informar a los estudiantes de la realidad del mercado laboral mediante la realización de charlas y conferencias con traductores profesionales que se encuentren en activo y conozcan de primera mano el mundo de la traducción. En este ámbito, también cabe destacar la intervención de los profesores asociados, que pueden aportar su visión como profesionales experimentados en el mundo profesional.

Por otro lado, y ante los temores planteados por los estudiantes sobre las posibles dificultades a las que se pueden enfrentar al realizar traducciones inversas, no cabe duda de que la mejora de las competencias tanto lingüísticas como instrumentales y traductoras de los futuros egresados contribuirá a aumentar su autoestima y, por consiguiente, a fomentar su seguridad la hora de realizar una traducción inversa.

Asimismo, en esta misma línea, consideramos que también se mejorará la competencia lingüística de los estudiantes si se trabaja en la autoevaluación para la detección de errores y para el aprendizaje autónomo. De este modo, los estudiantes serán más conscientes de cuáles son los errores que cometen y por qué motivo lo hacen, y tendrán capacidad para poner en marcha posibles soluciones para así evitarlos en posteriores ocasiones. De igual manera, al pasar de la heteroevaluación a la autoevaluación tomarán más conciencia de la traducción como producto y no como proceso o como trabajo realizado en clase del que obtienen una nota y comenzarán a ser capaces de valorar cómo afectan estos errores al resultado final. De esta forma, serán capaces de discernir entre un error grave y uno leve.

Por último, consideramos que los objetivos planteados en el presente proyecto de innovación docente contribuirán en gran medida a mejorar la capacidad de los futuros egresados de trabajar de forma autónoma y eficiente, confiando en su formación tanto teórica como práctica y en su competencia traductora, para incorporarse satisfactoriamente a un mercado laboral cada vez más exigente, y ser profesionales completamente capacitados y competitivos. Por este motivo, consideramos que sería interesante replicar la experiencia en otros centros en los que se imparta el Grado en Traducción e Interpretación y confrontar los resultados obtenidos en la UPO con los que provengan del estudio de grupos de alumnos de otras universidades.

7. AGRADECIMIENTOS

Los resultados presentados en esta contribución corresponden al proyecto de innovación docente titulado *La autoevaluación en traducción directa e inversa como instrumento de aprendizaje autónomo en entornos colaborativos*, que se desarrolla en el curso 2022-2023 gracias al apoyo del Área de Formación, Desarrollo Profesional PAS y Eficiencia Administrativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

8. REFERENCIAS

AENOR (2015). UNE-EN ISO 17100 Servicios de Traducción. Requisitos para los Servicios de traducción. AENOR

Alcarazo López, N. y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 26, s.p.

Barceló Martínez, T., Brousse Lamoureux, F., Delgado Pugés, I., García Alarcón, V., García Luque, F. y Jiménez Gutiérrez, I. (2021). La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español). Comares

Contreras García, L. y Turrión, M. (2013). Inversa traducción en la Europea Comisión. Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción, 14(38), 265-274

García Álvarez, A. M. (2011). Evaluando la metacognición sobre la traducción en el aula: diseño de un cuestionario de preguntas abiertas. redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación, 6, 1-1

García-Medall, J. (2011). La traducción en la enseñanza de lenguas. Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación, 3, 113-140

García Yebra, V. (1983). En torno a la traducción. Gredos

Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. En Traducción, interpretación, lenguaje. Actas del III Congreso Internacional Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre (pp. 67-89)

Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la Traductología. Cátedra

Lavault, É. (1985). Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire. Didier Érudition

Lorenzo, M. P. (1999). La seguridad del traductor profesional en la traducción a una lengua extranjera. En G. Hansen (Ed.), Probing the process in translation: methods and results (pp. 21-134). Samfundslitteratur

Masseau, P. (2013). La traducción inversa en el grado de traducción: ¿un mal necesario? En M. T. Tortosa Ibáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), XI Jornada de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica (pp. 282-295). Universidad de Alicante

Mraček, D. (2018). Inverse translation: the more challenging direction. Linguistica Pragensia, 2, 202-221

Newmark, P. (1992). Manual de traducción. Cátedra

Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. Mutatis Mutandis, 2(2), 209-243

Parra Galiano, S. (2007). Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. Trans. Revista de traductología, 11, 197-214

Vigier Moreno, F. J. (2017). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje: una experiencia en el ámbito de la formación de traductores jurídicos. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 8, 260-269

PROYECTO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL BASADO EN EL ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL MUNDO FICTICIO CONSTRUIDO EN ROGUE ONE: A STAR WARS STORY

ROBERT SZYMYŚLIK
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo está centrado en la exposición de una propuesta de proyecto didáctico destinado a las aulas en las que se imparte la asignatura "Traducción audiovisual". De forma concreta, su premisa fundamental se relaciona con el hecho de que, a pesar de que la enseñanza de esta disciplina está contemplada en los currículos de los Grados en Traducción e Interpretación en España, es posible aplicar propuestas didácticas innovadoras, centradas en metodologías novedosas y objetos de estudio que se observan en las aulas con poca frecuencia. En este trabajo, se investiga la aplicación de discursos procedentes del género de la ciencia ficción y de sus singularidades narrativas, conceptuales y lingüísticas a la enseñanza de la traducción audiovisual. Esta propuesta posee una estructura bipartita, esto es, teórica y práctica: en el apartado teórico se expondrán aquellas nociones necesarias (tales como "mundo ficticio", "problema de traducción" o "traducción subordinada", entre otras) para desempeñar correctamente las tareas prácticas ulteriores, consistentes en el estudio de la traducción del inglés al español de un universo imaginario audiovisual creado en el ámbito de la ciencia ficción, en particular aquel construido en la película *Rogue One: A Star Wars Story*, título trasladado como *Rogue One: una historia de Star Wars* al español.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DIDÁCTICO

Los objetivos que guiaron el diseño de esta propuesta docente se fundamentan en los siguientes apartados, que permitirán a los estudiantes asimilar correctamente los contenidos teóricos necesarios y subsiguientemente desempeñar las actividades prácticas:

1. Exponer a los alumnos ideas básicas acerca del campo de la traducción audiovisual en su vertiente práctica y teórica y los atributos de los productos relacionados con él, además de conceptos fundamentales para este proyecto, como "problema de traducción" y "traducción subordinada".

2. Explicar nociones relacionadas con el ámbito de la "construcción de mundos" (cuyos productos son los "mundos ficticios") y aplicarlas a la comprensión de los universos creados dentro de producciones audiovisuales.

3. Mostrar a los alumnos las características y las posibilidades de transferencia entre lenguas de los discursos audiovisuales procedentes de la esfera de la ciencia ficción, cuyos mundos ficticios exponen unas características concretas muy destacadas que causan que sean idóneos para su uso en esta propuesta didáctica.

4. Comprender cómo pueden trasvasarse datos de naturaleza multimodal que se detectan en los productos culturales audiovisuales y en los mundos ficticios asociados a ellos, especialmente en los pertenecientes al campo de la ciencia ficción.

5. Detectar y analizar los problemas de traducción específicos que deben solucionarse al traducir un mundo ficticio de esta clase, en concreto el que se diseña en la película *Rogue One: A Star Wars Story*.

6. Proponer soluciones a los problemas de traducción detectados y realizar un ejercicio de reflexión crítica acerca de la funcionalidad de las opciones presentadas tras una puesta en común y compararlas con aquellas incluidas en el mundo ficticio meta.

3. LOS MUNDOS FICTICIOS CONSTRUIDOS EN EL MEDIO AUDIOVISUAL Y SU TRADUCCIÓN: EL CASO DEL UNIVERSO DE *ROGUE ONE: A STAR WARS STORY* Y SU APLICABILIDAD AL AULA DE ENSEÑANZA

3.1. Fundamentos de la traducción audiovisual

El mundo ficticio mostrado en *Rogue One: A Star Wars Story* representa un ejemplo de constructo audiovisual. Esto significa que, además de la información textual contenida en el guion (y que se expondrá a los espectadores por medio de diálogos y de signos escritos en la pantalla), se hace uso del canal auditivo y visual para completar la visión de este universo imaginario (Metz, 1974, p. 58). A pesar de que una gran carga de contenido se presentará a través de imágenes, esto no significa que la información textual quede relegada a un segundo plano de relevancia a la hora de plasmar una historia o un mundo ficticio, puesto que los conceptos que permitirán erigir esta estructura teórica tendrán una manifestación lingüística en muchos casos (mayoritariamente una terminología exclusiva de dicho contexto imaginario, manifestado a través de neologismos y neosemas, esto es, términos nuevos que se incorporan a una lengua y significados nuevos que se aplican a vocablos preexistentes, respectivamente, como explican Pikabea Torrano, 2008, p. 158; y Porto, 2007, p. 213).

Los estudiantes deberán asimilar, en primer lugar, diferentes preceptos teóricos fundamentales acerca de la traducción audiovisual, inicialmente denominada "traducción cinematográfica" hasta la ampliación del término en la literatura científica (Mayoral, 2001a, p. 32). De acuerdo con Chaume y Agost (2001, p. 15), en esta dimensión se trabaja con productos que muestran información multimedia a los destinatarios (comúnmente imagen y sonido) que se transmiten simultáneamente a través de un dispositivo tecnológico, cuya evolución ha permitido una diseminación sin precedentes de tales productos culturales en las postrimerías del siglo XX y a comienzos del siglo XXI (Díaz y Anderman, 2009, p. 20), que se está viendo fortalecida en la época actual a través de servicios de *streaming* y una gran oferta en televisión y cine. Esta popularidad a nivel mundial ocasiona que el volumen de traducción de las obras

audiovisuales sea ingente y dentro de esta pueden identificarse diferentes modalidades, entre las que destacan el doblaje o sustitución de los diálogos originales por los traducidos, el subtitulado, la interpretación consecutiva o simultánea y las voces solapadas (Gambier, 2003, pp. 168-172).

Uno de los factores clave que debe tenerse en cuenta a la hora de traducir o analizar material audiovisual es el hecho de que el contenido que recibirán los espectadores imitará las estructuras de la comunicación oral en un amplio grado, que se transmite por medio de un guion. Estos datos se trasvasarán predominantemente a los entornos de llegada por doblaje, subtitulado o ambos (entre otras técnicas, con la consiguiente restricción del espacio disponible para contener la información traducida y otras circunstancias, como la necesidad de lograr la sincronización labial o las restricciones de tiempo para el subtitulado, como explican O'Shea, 1996, p. 240; y Hurtado, 2004, p. 74). No obstante, este no es el único tipo de datos que puede encontrarse en una obra audiovisual, que puede verse complementada, asimismo, por iconografía visual o efectos sonoros, lo que obliga a considerar estas composiciones como una unidad polimórfica e indivisible (Bernal-Merino, 2002, pp. 43-48; Martínez, 2004, p. 19). Esta interrelación de distintas clases de información provoca que este sea un entorno de traducción subordinada, en el que la funcionalidad de las opciones de traducción depende de más de un canal de datos, no únicamente el textual, aspecto que delimitará la funcionalidad de determinadas opciones de traducción (Mayoral *et al.*, 1988, p. 362).

En el caso del presente estudio, se empleará el guion doblado para analizar la traducción del mundo ficticio de *Rogue One: A Star Wars Story*, así que se podrá concienciar a los estudiantes acerca de aspectos tales como la vigilancia del número de caracteres que podrán mostrar las soluciones para diferentes problemas de traducción y la expansión de determinados elementos léxicos o estructuras sintácticas durante la transferencia entre el inglés y el español.

La enseñanza de la traducción audiovisual ha sido ampliamente estudiada en el seno de los estudios de traducción. Una de las conclusiones más importantes que se ha obtenido acerca de la asimilación de los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas asociadas a esta

actividad por parte de los estudiantes es que es necesario enseñar cómo pueden utilizarse las tecnologías audiovisuales con el mayor rendimiento posible, puesto que a menudo se carece de las competencias tecnológicas para comprender en un grado amplio todos los atributos de las obras audiovisuales debido a esta circunstancia. De igual manera, los estudiantes deben ser conscientes de que se trabaja en este ámbito con obras multidimensionales que forman un todo compuesto por datos procedentes de distintos canales de información, tales como las imágenes, las palabras impresas, la banda sonora, los intertítulos o incluso el ruido ambiental, además del narrador implícito, que es el que guía las imágenes que se perciben a cada momento (Lachat Leal, 2011, pp. 101-105), que requerirán un procesamiento individualizado en cada caso.

Además, se debe encuadrar la traducción audiovisual dentro de la disciplina de la traductología y comprender las características especiales que muestran estos discursos en contraposición a las demás clases de textos que deberán transferir los estudiantes y, posteriormente, los profesionales. Asimismo, los discentes deberán ser conscientes de la creciente mutabilidad de esta clase de productos y de la reescritura progresiva de sus características y de su capacidad de llegar a los receptores (García Luque, 2011, pp. 94-96), puesto que la evolución de la tecnología disponible para todos los usuarios crece día a día. La formación debe ser lo más integral posible, esto es, que abarque la mayor cantidad (si no la totalidad) de las variantes de la traducción audiovisual para garantizar que los estudiantes posean una panorámica extensa de esta disciplina académica y profesional, la cual podrá ampliarse mediante estudios de posgrado (Cerezo Merchán, 2013, pp. 176-180). Es fundamental que los futuros profesionales sean conscientes de las singularidades de las obras audiovisuales que se crean en el momento en el que cursan sus estudios, pero también deberán estar preparados para encontrarse con retos nuevos que causen, por ejemplo, la aparición de la necesidad de adaptarse a nuevos formatos o a nuevos métodos de transmisión de películas o series.

3.2. Problemas de traducción de mundos ficticios en el medio audiovisual

En el campo audiovisual (como también ocurre en el caso de la literatura o de los videojuegos, entre otros) se relatan historias ficticias en una gran cantidad de obras. Por ello, es necesario construir tanto una trama que expone los diferentes acontecimientos que transcurren en la composición y un contexto en el que ubicar estos sucesos y a los personajes que estarán involucrados en ellos. Estos entornos pueden definirse como "mundos ficticios", esto es, mundos posibles con unas reglas establecidas por sus autores y que albergan un número limitado de entidades (Doležel, 1998, p. 20). Pueden considerarse también modelos hipotéticos cuyas pretensiones principales son presentar un cosmos alternativo a sus receptores con sus propias singularidades (Ryan, 1991, p. vii). Una historia (al margen del género narrativo en el que se ubique o la clase de trama que pretende transmitir) no puede completarse sin la construcción de un contexto imaginario, por lo que los mundos ficticios y las narraciones son dos realidades absolutamente indivisibles y simbióticas (Ryan, 1980, p. 403). La disciplina que se encarga del estudio del diseño de los mundos ficticios se denomina "world-building" o "worldmaking" en el contexto anglosajón, una rama de la narratología centrada en este aspecto particular de la composición de historias (Gavins y Lahey, 2016). En el caso de los mundos ficticios audiovisuales, el contenido textual se verá complementado por imagen y sonido, lo que, no obstante, no resta importancia a la carga de contenido proporcionada por los guiones y los diálogos, donde se concentrará gran parte de la información necesaria para la correcta descodificación del mundo ficticio meta.

La traducción de mundos ficticios (diseñado en cualquier modalidad creativa, ya sea la literatura, la narrativa gráfica, el entretenimiento interactivo o el medio audiovisual) puede estudiarse desde la perspectiva de los "problemas de traducción" (Szymyślik, 2019). Esta noción no dispone de una definición universal en la traductología y diferentes autores han aplicado criterios dispares para identificarlos y explicarlos, sobre todo su naturaleza subjetiva u objetiva: Mayoral (2001b, p. 15) o Hurtado (2004, p. 286) los conciben como realidades que dependen del punto de vista de cada profesional. Nord considera que los elementos de

un discurso cuya complejidad se valora en base a criterios subjetivos se deberían denominar "dificultades de traducción" (pues están sujetas a la idiosincrasia de cada traductor) y que los "problemas" son, en cambio, cuestiones objetivas (2018, pp. 166-168). Por su parte, otros autores prescinden de los criterios de objetividad y subjetividad y valoran estos constituyentes de los discursos tomando como referencia si es necesario realizar alguna clase de modificación semántica o formal profunda de un componente concreto o si se deben poner en práctica estrategias de documentación o traducción que no serían necesarias en otras secciones de un discurso (Thiel, 1975, p. 24; Sirén y Hakkarainen, 2002, p. 76).

Tomando en consideración los propósitos funcionales de toda actividad traductora, explicados por Nord (2018, p. 81) como la búsqueda del equilibrio entre la función y el efecto de los discursos en el entorno meta, los problemas de traducción detectables durante el estudio de esta producción también pueden evaluarse en función de estos parámetros. Esto es, se consideraría un problema de traducción en este trabajo como todo aquel elemento del discurso origen que posibilita la evocación de todos los componentes del universo imaginario contenido en la película *Rogue One: A Star Wars Story* en el contexto de llegada y que requieren soluciones funcionales para que los espectadores hispanohablantes puedan percibir un mundo ficticio meta que muestre el menor grado de desviación con respecto al original. Finalmente, se siguen las nociones antedichas y se interpreta un "problema de traducción vinculado a los mundos ficticios" (Szymyślik, 2019, pp. 116-190) como todo aquel componente de un contexto imaginario de cuya solución funcional depende la transmisión de un universo hipotético a un nuevo entorno sociocultural y que se identifican mediante las variables de traducibilidad (la disponibilidad de diferentes opciones funcionales para solucionar un problema de traducción concreto), contextualización (la adecuación a una situación comunicativa concreta) y evocación (la capacidad de visualización de estos constructos en la lengua meta). Para identificarlos, por ello, se siguen criterios objetivados y para solucionarlos se deberán aplicar estrategias específicas para ellos, que posiblemente no sean necesarias en el caso de los componentes comunes de un discurso.

3.3. El mundo ficticio de *Rogue One: A Star Wars Story*

La obra audiovisual analizada en este trabajo y que servirá de base para el futuro proyecto didáctico que se pretende implantar en una asignatura de traducción audiovisual en los Grados en Traducción e Interpretación españoles es, como se ha expresado anteriormente, la película *Rogue One: A Star Wars Story*. Esta producción fue estrenada en 2016 y pertenece a una saga más amplia, *Star Wars*, cuyos orígenes se remontan al año 1977. Fue en ese momento cuando su creador, George Lucas, presentó al público la primera iteración de esta secuencia de películas, cuyo título inicial fue *Star Wars*, pero que posteriormente se modificó por *Star Wars Episode IV: A New Hope*. La historia narra las aventuras de Luke Skywalker, un joven que se ve envuelto en un conflicto de escala galáctica en el que el Imperio quiere someter la voluntad del universo por medio del miedo y una maquinaria armamentística sin parangón, especialmente de la estación de combate llamada *Death Star* ("Estrella de la Muerte"), capaz de destruir planetas. La película fue todo un éxito y revolucionó hasta la actualidad la industria, especialmente en el campo de los efectos visuales. Esta primera película se amplió hasta convertirse en una trilogía y posteriormente se presentaron dos trilogías más, además de series de televisión, videojuegos, cómics y novelas (entre otros) que ampliaban este universo (Britannica, 2023, en línea).

Rogue One: A Star Wars Story se sitúa en un momento intermedio de la saga y relata un episodio fundamental para esta macrohistoria, en el que se consiguen los planos de la "Estrella de la Muerte". Debido a que se trata de un componente más de una narración más amplia, en esta producción puede detectarse terminología compartida entre diferentes obras (no solo audiovisuales, sino también literarias o interactivas). Esta circunstancia causa que los procesos de documentación deban ser muy intensos para localizar los términos compartidos en otras composiciones, comprender profundamente sus atribuciones en este universo imaginario y, por último, encontrar los equivalentes empleados por otros traductores anteriormente para aludir a estas nociones ficticias en la lengua española y así garantizar la uniformidad terminológica en el seno de este cosmos hipotético, lo que garantizará, a su vez, la solidez del mundo ficticio en su conjunto.

Esta película y la saga en la que se incluye pertenecen al género narrativo de la ciencia ficción. Los objetivos de esta clase de historias (desarrolladas en el campo de la literatura en un primer momento) son el estudio de la respuesta humana ante los avances de la ciencia y la técnica (Asimov, 1982, p. 82). Estas historias plantean hipótesis y posibilidades de desarrollo de distintos aspectos del ámbito científico-técnico en un medio narrativo, que, asimismo, pretenden ser empíricamente contrastables en un alto grado. Por ello, a la hora de traducir obras de este tipo, se debe ser consciente de las singularidades de este género y cómo estas pueden influir en las características lingüísticas y conceptuales de los discursos que se trasvasarán entre lenguas. Entre ellas, puede destacarse el empleo de ideas innovadoras (que es posible que no existan fuera del discurso en particular) que pueden tener plasmarse en la lengua original por medio de signos o estructuras pluriverbales o unidades semánticas novedosas. Estos elementos de los guiones originales, manifestados en forma de neologismos y neosemas, podrán representar un reto mayúsculo para los traductores desde el punto de vista de su comprensión, la documentación acerca de ellos y en lo concerniente a la selección de las estrategias más funcionales para plasmarlos en lengua meta.

4. METODOLOGÍA

Este proyecto se ha diseñado para una asignatura semestral en los actuales planes docentes de los Grados en Traducción e Interpretación ofertados en el sistema universitarios español. Puesto que probablemente no sea posible disponer de una asignatura completa para llevarlo a cabo, se planea incorporarlo en los planes docentes y al cronograma de una asignatura centrada en la traducción audiovisual. Se pretende destinar entre el 25 % y el 50 % de las horas de clase a abordar este proyecto, compaginándolo con las materias obligatorias que deben impartirse en la asignatura: de esta manera, se emplearían entre 3 y 7 semanas de un total de 14 sesiones que posee un semestre, con dos sesiones de 1,5 horas en cada una de ellas. Como se ha explicado en los apartados “Introducción” y “Objetivos”, se pretende mostrar a los estudiantes producciones que incorporen problemas de traducción específicos que les obligarán a realizar procedimientos de documentación y de trasvase de los productos

originales que no se ven comúnmente en los diseños curriculares de las titulaciones actuales en España.

La sección teórica, incorporada en el apartado anterior de este trabajo, pretende esbozar los conocimientos que deberán asimilarse en primer lugar durante el desarrollo de este proyecto. Respecto a la parte práctica, tanto en este trabajo como en la aplicación del proyecto, se llevará a término un análisis traductológico contrastivo entre el inglés y el español con el objetivo de identificar los problemas de traducción de *Rogue One: A Star Wars Story*. Esta clase de análisis fue estudiada por diferentes teóricos y pueden destacarse las conclusiones de Toury (1980, pp. 112-113; 2004, p. 122), Lambert y Van Gorp (1985, pp. 52-53) y Valero (2007, p. 129): todos inciden en la validez y utilidad de esta clase de análisis, tanto para conocer las relaciones entre discursos concretos en sus vertientes originales y traducidas como para descubrir los lazos que unen la comunicación intercultural en distintas dimensiones, como el mercado editorial internacional. Estos autores concluyen que la forma más operativa de lleva a cabo análisis de este tipo consiste en tomar extractos reducidos de contenido de los discursos originales y traducidos (que siempre incorporen la totalidad del problema de traducción y la solución proporcionada para él) para estudiarlos en detalle y obtener conclusiones científicas valiosas.

El análisis incluido a continuación incorpora 4 muestras de un total de 39 extraídas tras un vaciado integral de la película, aplicando durante este proceso las nociones expuestas en el apartado previo respecto de los "problemas de traducción vinculados a mundos ficticios". Los distintos ejemplos se analizan haciendo uso de una ficha traductológica especializada, derivada por la diseñada por Szymyślik (2019, p. 267) para el estudio de problemas de traducción vinculados a mundos ficticios localizables en obras artísticas multimodales, que también se propondrá a los estudiantes para su uso durante el proyecto. En ella, se incorporan todos los datos necesarios para identificar y comprender los diferentes problemas de traducción estudiados y localizarlos en el Mundo Ficticio Original (MFO) y en el Mundo Ficticio Meta (MFM), para lo que se incorporan marcas de tiempo en cada ficha.

5. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL MUNDO FICTICIO CREADO EN *ROGUE ONE: A STAR WARS STORY*

A continuación, se incluye el análisis de diferentes ejemplos de problemas de traducción detectables en la obra *Rogue One: A Star Wars Story*. Se trata de 4 muestras de contenido especializado que pueden encontrarse en esta producción audiovisual, seleccionadas (de acuerdo con los parámetros de este trabajo) de un total de 39 muestras totales obtenidas tras un vaciado integral de este producto. La versión doblada al español del guion, material utilizado para llevar a cabo este análisis, fue realizada por el estudio SDI Media. Como se ha expresado anteriormente en el apartado "Metodología", cada una de las muestras está incluida en una ficha traductológica diseñada específicamente para los trabajos de análisis de mundos ficticios multimodales.

5.1. KYBER CRYSTALS

TABLA 1. *Problema de traducción 1*

Código	**Pasaje**	**Entrada del MFO**
ROSW-1	00:09:42-00:09:57	*Kyber crystals*
Contexto en el MFO *An Imperial pilot, one of the cargo drivers. He defected yesterday. He's telling people they're making a weapon. The kyber crystals, that's what they're for. / What kind of weapon? / Look, I have to go. / What kind of weapon!? / A planet killer! That's what he called it.*		
Fuente del MFO Edwards, G. (Director). (2016a). *Rogue One: A Star Wars Story* [Película]. Lucasfilm		
Entrada del MFM "Cristales de kyber"		
Contexto en el MFM "Un piloto imperial, de los que llevan naves de carga. Desertó ayer. Cuenta que están construyendo un arma. Lo que quieren son los cristales de kyber. / ¿Qué clase de arma? / Tengo que irme. / ¡¿Qué clase de arma?! / ¡Un destructor de planetas! Lo han llamado así".		
Fuente del MFM Edwards, G. (Director). (2016b). *Rogue One: Una historia de Star Wars* [Película]. Lucasfilm		

Fuente: elaboración propia

El primer ejemplo estudiado en este análisis se centra en el elemento *kyber crystals*. Como se ha explicado anteriormente, la trama de *Rogue One: A Star Wars Story* gira en torno a uno de los conceptos más importantes para toda la saga, *Death Star*, la estación espacial de combate que debutó en 1977. En la película objeto de este trabajo, se detalla el funcionamiento de este artefacto tecnológico imaginario y se detalla que

uno de sus componentes fundamentales son los *kyber crystals*, mediante los que puede generarse la energía necesaria para destruir planetas.

Se trata de un término pluriverbal formado por dos sustantivos, el sustantivo común *crystal* ("cristal" en español) y el vocablo ficticio *kyber* (trasladado de la misma forma al español). Esta idea novedosa hace referencia a un tipo de cristales del universo de *Star Wars*, muy vinculado a los personajes denominados *Jedi Knights* ("Caballeros Jedi"), que hacen uso de una energía misteriosa llamada *Force* ("Fuerza"), a la que son sensibles estos cristales, que también pueden utilizarse como arma (Horton, Bray y Barr, 2017, pp. 16, 176-178). Al tratarse de un concepto que aparece en diferentes obras de este universo compartido, la tarea de los traductores consistió en concluir si se ha acuñado previamente un equivalente para él y localizarlo. En el guion doblado puede encontrarse la solución "cristales de kyber", la cual transfiere funcionalmente el contenido de este término y es coherente con las versiones traducidas que aparecen en otras producciones, como el sexto episodio de la primera temporada de la serie de televisión *Star Wars Rebels*, estrenado en 2014 (Kinberg, Filoni y Weisman, 2014), en el que, sin embargo, se utiliza la opción "cristal kyber", que prescinde de la preposición "de", pero que transmite funcionalmente el contenido de este término a la lengua española.

5.2. SCANDOCS

TABLA 2. *Problema de traducción 2*

Código	**Pasaje**	**Entrada del MFO**
ROSW-2	00:10:07-00:10:21	*Scandocs*
Contexto en el MFO *Who else knows this? / I have no idea! It's all falling apart. Saw's right, there're spies everywhere. / What's all this? Come on, let's see some scandocs. / Yeah, of course.*		
Fuente del MFO Edwards, G. (Director). (2016a). *Rogue One: A Star Wars Story* [Película]. Lucasfilm		
Entrada del MFM "Documentos"		
Contexto en el MFM "¿Quién más lo sabe? / ¡No tengo ni idea! Todo se viene abajo. Saw tiene razón, hay espías por todas partes. / ¿Qué ocurre aquí? Venga, vuestros documentos. / Sí, claro".		
Fuente del MFM Edwards, G. (Director). (2016b). *Rogue One: Una historia de Star Wars* [Película]. Lucasfilm		

Fuente: elaboración propia

El segundo ejemplo estudiado es *scandocs*, un neologismo relacionado con los documentos ficticios que poseen los personajes del universo de *Star Wars* y que sirven para demostrar su identidad, de acuerdo con la información proporcionado por el guion, reproducido más arriba en la ficha. Se trata de un sustantivo formado por composición, en el que pueden detectarse secciones de los sustantivos *scanning* o *scan* ("escanear", "escáner" o "escaneo") y *document* ("documento"), acortados y fusionados para crear un vocablo neológico. Se trata de la primera aparición de esta noción innovadora en las películas y series que construyen el mundo ficticio descrito en esta saga, aunque sí se mencionan de manera aislada en novelas y juegos de mesa en las décadas de 1990 y 2000 (Fandom, 2023, en línea), por lo que es probable que los traductores no dispusieran de equivalentes diseñados por otros profesionales en el momento de transferir esta lexía hipotética.

En el guion meta se observa el equivalente "documentos". En este equivalente se detecta la carga semántica del sustantivo *document*, pero no del prefijo *scan-*. Esto causa que el neologismo construido en la lengua original se traslade al español como un sustantivo común, lo que reduce su funcionalidad y su capacidad de evocación de una realidad que permite ampliar los límites del mundo ficticio que se describe en *Rogue One: A Star Wars Story*. Ocurre la misma circunstancia en el caso de apariciones recientes de este concepto, como, por ejemplo, en la serie de televisión *Andor* (Gilroy *et al.*, 2022), en el que el término *scandoc* se traslada al español como "documentación", prescindiendo también del diseño de un neologismo para aludir esta realidad.

5.3. STRUCTURAL ENGINEERING

TABLA 3. *Problema de traducción 3*

Código	**Pasaje**	**Entrada del MFO**
ROSW-3	01:45:30-01:46:11	*Structural engineering*
Contexto en el MFO		
Two screens down. Structural Engineering, open that one. / […]. / I'm on it. Project code names: "Stellarsphere". "Mark Omega". "Pax Aurora". "War-Mantle". "Cluster-Prism". "Black-Saber".		
Fuente del MFO		
Edwards, G. (Director). (2016a). *Rogue One: A Star Wars Story* [Película]. Lucasfilm		
Entrada del MFM		
"Ingeniería estructural"		
Contexto en el MFM		
"Dos pantallas más abajo. Ingeniería estructural. Abrid esa. / […]. / Tienen nombres clave: 'Estratosfera', 'Mark Omega', 'Pax Aurora', 'Garra de Guerrero', 'Prisma de Racimo', 'Espada Negra'".		
Fuente del MFM		
Edwards, G. (Director). (2016b). *Rogue One: Una historia de Star Wars* [Película]. Lucasfilm		

Fuente: elaboración propia

El siguiente concepto incluido en esta sección pertenece, al contrario que aquellos presentados hasta este momento, a la dimensión externa a la narración, esto es, procede de un ámbito de especialidad real, del que se han extraído conocimientos para cimentar más sólidamente este mundo ficticio desde un prisma conceptual. Se trata de *structural engineering*, disciplina científica que, de acuerdo con Morrison (2019, p. 7) es *a design process whereby the disposition and size of elements, which constitute a framework, are defined by analysis to have enough strength and rigidity*. En este caso, los traductores debían encontrar el equivalente que se emplea para este término en la literatura científica que versa acerca de este campo. La opción usada en el guion traducido es "ingeniería estructural", que concuerda con la denominación de esta esfera científica en la lengua española (Universidad Carlos III de Madrid, 2023, en línea; Universitat Politècnica de Catalunya, 2023, en línea), por lo que puede concluirse que este constituyente del discurso se ha trasladado funcionalmente a la lengua española.

5.4. STARDUST

***TABLA 4**. Problema de traducción 4*

Código ROSW-4	**Pasaje** 01:46:14-01:46:23	**Entrada del MFO** *Stardust*
Contexto en el MFO *What? / Stardust. That's it. / How do you know that? / I know because it's me.*		
Fuente del MFO Edwards, G. (Director). (2016a). *Rogue One: A Star Wars Story* [Película]. Lucasfilm		
Entrada del MFM "Estrellita"		
Contexto en el MFM "¿Qué?/ "Estrellita". Es este. / ¿Cómo lo sabes? / Era como él me llamaba".		
Fuente del MFM Edwards, G. (Director). (2016b). *Rogue One: Una historia de Star Wars* [Película]. Lucasfilm		

Fuente: elaboración propia

El siguiente ejemplo de este análisis representa un caso de problema de traducción que se aleja de los requisitos de las anteriores muestras y que mostrará a los estudiantes una nueva faceta de cómo pueden traducirse mundos ficticios en el medio audiovisual (aprendizaje extrapolable, además, a cualquier producción de este tipo). Se trata del término *Stardust*: no representa un término especializado desde el punto de vista de la construcción de la trama o del universo imaginario de la película ni proviene de una esfera de conocimiento ubicada en el contexto que ocupan los receptores y los destinatarios. La protagonista de la película, Jyn Erso, es hija de uno de los oficiales científicos que están desarrollando la estación denominada *Death Star*. *Stardust* es el apelativo cariñoso que utiliza este personaje para llamar a su hija y también lo usa para codificar los planos de esta estación en la base de datos imperiales. Por ello, la importancia de este vocablo para la historia de *Rogue One: A Star Wars Story* es crucial y plantea problemas en lo referente a su trasvase a la lengua española en el guion doblado. Desde un prisma lingüístico, la complejidad de la transferencia del sustantivo compuesto *stardust* es baja: se trata de un vocablo creado por composición de los sustantivos *star* ("estrella") y *dust* ("polvo"), que podría trasladarse como "polvo de estrella" o "polvo estelar". No obstante, debido a diferentes factores (el hecho de que no es posible construir términos compuestos en español de la misma forma que en inglés y a la expansión de caracteres que causaría el uso de uno de los dos sintagmas traducidos antedichos, lo que iría en contra de los criterios

de restricción de espacio y de necesidad de ajuste de la traducción audiovisual), esta opción no es funcional en este contexto.

Como la relevancia de la información concreta de esta denominación para la estructura del mundo ficticio de este término es reducida, era posible alejarse de los datos semánticos concretos que transmite el original y optar por otra solución traductiva: de esta manera, los profesionales que llevaron a cabo el trasvase de este elemento utilizaron el equivalente "estrellita", que transmite el matiz cariñoso de esta denominación en el guion original y recoge el sentido de *star*. A pesar de que se elimine cualquier referencia al sustantivo *dust*, esta opción es funcional, puesto que desempeña todas las funciones del componente original redactado en inglés en la lengua meta y ofrece a los destinatarios todos los datos necesarios para descodificar funcionalmente este componente del mundo ficticio mostrado en la película.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados que se espera que pueda proporcionar este proyecto didáctico se relacionan, en primer lugar, con la concienciación de los alumnos en lo referente a la existencia de diferentes clases de discursos audiovisuales y que todos ellos poseerán atributos delimitados y plantearán problemas diferentes a los profesionales que emprendan su trasvase. De esta manera, se posibilitará que la perspectiva de los estudiantes acerca de la traducción audiovisual se amplíe: al exponer a los alumnos a diversos tipos de discurso que no se incluyen frecuentemente en la planificación docente de los Grados en Traducción e Interpretación, estos tendrán la oportunidad de enfrentarse a nuevos retos y desarrollar nuevas habilidades en lo tocante a la traducción y, al mismo tiempo, percibir nuevas vías para ampliar su formación y su futuro laboral.

Por ello, se ha optado por mostrar a los discentes un discurso complejo que plantea un gran número de problemas de traducción (de los que solo se incluye una muestra reducida en este trabajo y cuya identificación y análisis total se reserva para la futura puesta en práctica del proyecto) como es el expuesto en la producción *Rogue One: A Star Wars Story*. En los ejemplos recogidos en el análisis, puede percibirse que se trata

de una obra, en primer lugar, cuyo mundo ficticio no está restringido únicamente a esta película, sino que pertenece a un universo imaginario mucho mayor, compuesto por películas, series de televisión, novelas, cómics, videojuegos, etc. Este hecho proporciona, por un lado, beneficios para la traducción, puesto que las posibilidades de documentación son considerablemente mayores que en aquellos mundos ficticios en los que los datos acerca de los conceptos innovadores solo pueden localizarse en una obra concreta, por ejemplo. Por otra parte, será necesario salvaguardar la homogeneidad terminológica en las versiones traducidas para garantizar la unicidad del mundo ficticio desarrollado en la lengua original. Pueden verse casos de este tipo en las entradas ROSW-1 (*kyber crystals*) y ROSW-2 (*scandocs*), en los que la funcionalidad de las opciones de traducción propuestas para trasladarlas al español dependió del conocimiento de este universo ficticio y de la capacidad de documentación y trasvase de los profesionales involucrados en la traducción del guion.

Asimismo, en las muestras incluidas en el trabajo, también se puede percibir que será necesario documentarse sobre distintas clases de contenido (no solo ficticio) dentro de estas obras, sino también fuera de ellas y acceder a información procedente de diferentes ámbitos de especialidad reales, como ocurrió en el caso de la entrada ROSW-3 (*structural engineering*). En este caso, se deberán consultar fuentes externas a la narración en los que se puedan comprender las características de las ideas manejadas y encontrar aquellos equivalentes que se empleen en dichos ámbitos en el contexto hispanohablante. Por último, la entrada ROSW-4 (*Stardust*) presenta una muestra del discurso original que, si bien su transferencia a la lengua española no resulta excesivamente compleja, es necesario aplicar procedimientos de documentación dentro del mundo ficticio y de reformulación para obtener un equivalente funcional debido a las singularidades de la modalidad creativa en la que se ubica la obra, como las restricciones de espacio y tiempo y la necesidad de alcanzar la sincronización labial.

Las nociones teóricas y las tareas prácticas incorporadas a este proyecto didáctico se han diseñado para permitir a los estudiantes descubrir nuevas vías mediante las que pueden desarrollarse los mundos ficticios y las

narraciones dentro del campo audiovisual y los problemas de traducción que pueden encontrarse en esta clase de producciones. Además, se pretende que asimilen nuevas posibilidades para entrenar sus habilidades traductoras y formarse acerca de nuevos campos a los que expandirse durante sus etapas de formación y, posteriormente, en su vida laboral.

7. REFERENCIAS

Asimov, I. (1982). Asimov on Science Fiction. Avon Books.

Bernal-Merino, M. Á. (2002). La traducción audiovisual. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Cerezo Merchán, B. (2013). La formación en traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo. Trans, 17, pp. 167-183.

Chaume, F. y Agost, R. (Eds.) (2001). La traducción en los medios audiovisuales. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Díaz Cintas, J. y Anderman, G. (Eds.) (2009). Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen. Palgrave Macmillan.

Doležel, L. (1998). Heterocósmica: ficción y mundos posibles. Arco Libros.

Edwards, G. (Director). (2016a). Rogue One: A Star Wars Story [Película]. Lucasfilm.

Edwards, G. (Director). (2016b). Rogue One: Una historia de Star Wars [Película]. Lucasfilm.

Encyclopaedia Britannica, Inc. (2023, 02 de enero). Star Wars: History, Movies & Facts. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/Star-Wars-film-series.

Fandom (2023, 03 de enero). Star Wars Wiki. Fandom. https://starwars.fandom.com/wiki/Star_Wars.

Gambier, Y. (2003). Screen Transadaptation. Perception and Reception. The Translator, 9, pp. 171-189.

García Luque, F. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza de la investigación en traducción audiovisual en los estudios de posgrado: una propuesta de programación. Redit, 6, pp. 82-97.

Gavins, J. y Lahey, E. (2016). World Building: Discourse of the Mind. Bloomsbury.

Gilroy, T., Luna, D., Kennedy, K., Haynes, Rejwan, M., Wohlemberg, S. (2022). (2022-2022). Andor [Serie de TV]. Lucasfilm.

Horton, C., Bray, A. Barr, T. (2017). Star Wars: The Visual Encyclopedia. Dorling Kindersley.

Hurtado Albir, A. (2004). Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología. Cátedra.

Kinberg, S., Filoni, D. y Weisman, G. (Productores Ejecutivos). (2014-2018). Star Wars Rebels [Serie de TV]. Lucasfilm Animation.

Lachat Leal, C. (2011). Didáctica de la traducción audiovisual: enseñar a mirar. Redit, 6, pp. 82-97.

Lambert, J. y Van Gorp, H. (1985). On Describing Translations. En T. Hermans (Ed.), The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation (pp. 42-53). Croom Helm.

Martínez, X. (2004). Film Dubbing: Its Process and Translation. En P. Orero (Ed.), Topics in Audiovisual Translation (pp. 19-28). John Benjamins Publishing Group.

Mayoral, R. (2001a). Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual. En M. Duro Moreno (Ed.), La traducción para el doblaje y la subtitulación (pp. 19-45). Cátedra.

Mayoral, R. (2001b). Aspectos epistemológicos de la traducción. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Mayoral, R., Kelly, D. y Gallardo, N. (1988). Concept of Constrained Translation. Non-linguistic Perspectives of Translation. Meta, 3, pp. 356-367.

Metz, C. (1974). Film Language: A Semiotics of the Cinema. Chicago University Press.

Morrison, H. (2019). Structural Engineering: Art and Approximation. Into Print.

Nord, C. (2018). Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Routledge.

O'Shea, B. (1996). Equivalence in Danish News Subtitling from Northern Ireland. Perspectives: Studies in Translatology, 4 (2), pp. 235-254.

Pikabea Torrano, I. (2008). Glosario del lenguaje. Netibiblio.

Porto, M. D. (2007). Creative Lexical Categorisation in Narrative Fiction. En J. Munat (Ed.), Lexical Creativity, Texts and Contexts (pp. 213-238). John Benjamins Publishing Group.

Ryan, M. L. (1980). Fiction, Non-factuals and the Principle of Minimal Departure. Poetics, 9, pp. 403-422.

Ryan, M. L. (1991). Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory. Indiana University Press.

Sirén, S. y Hakkarainen, K. (2002). Expertise in Translation. Across Languages and Cultures, 3 (1), pp. 71-82.

Szymyślik, R. (2019). Estudio de los problemas de traducción vinculados a mundos ficticios. Fahrenheit 451 de Ray Bradbury [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide].

Thiel, G. (1975). Von der übersetzungsbezogene Analyse von Texten zur Bestimmung ihres Schwierigkeitsgrades für die Übersetzung. Probleme des methodischen Weges. En W. Wills (Ed.), Übersetzungswissenschaft, Kongressbericht der 6. Jahrestagung der GAL (pp. 24-38). Groos.

Toury, G. (1980). In Search of a Theory of Translation. Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Toury, G. (2004). Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en Estudios de traducción. Cátedra.

Universidad Carlos III de Madrid (2023, 02 de enero). Máster Universitario en Ingeniería Estructural de Construcciones Industriales. Universidad Carlos III de Madrid. https://www.uc3m.es/master/ingenieria-estructural.

Universitat Politècnica de Catalunya (2023, 02 de enero). Máster en Ingeniería Estructural y de la Construcción. Universitat Politècnica de Catalunya. https://camins.upc.edu/es/estudios/master/miec.

Valero Garcés, C. (2007). Modelo de evaluación de obras literarias traducidas. Peter Lang.

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA

GISELLA POLICASTRO PONCE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad y los sistemas de comunicación han evolucionado de la mano de las nuevas tecnologías que marcan hoy en día las pautas y el camino hacia el progreso. En pleno siglo XXI, no cabe la menor duda de la supremacía de lo digital frente a lo analógico. En lo que respecta a la interacción comunicativa, la virtualidad y lo digital ha sustituido en muchos casos a la presencialidad o a lo material y físico.

Este cambio de paradigma fue vaticinado desde hace décadas por los denominados «gurús digitales», entre los que destaca Tapscott, empresario especialista en estrategia comercial y en el estudio del papel de la tecnología en el ámbito económico y social. Este autor introdujo el concepto de «generación Net» (1998) para hacer referencia a la inmersión digital en la vida moderna. A lo largo de las décadas, el autor ha estudiado los cambios de comportamiento social, comunicativo, psicológico y neuronal de «una generación bañada en bits» (2009, p. 39) y cómo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han creado un nuevo perfil de consumidor, de ciudadano, en definitiva, de ser humano.

En el campo de la educación, donde la utilización de los medios audiovisuales se ha multiplicado exponencialmente, se hace necesaria una reflexión en torno a las nuevas formas de comunicación regidas por el «lenguaje de la pantalla» (Lozano y Giralt, 2014, p. 118) en las que la utilización de diversos artefactos multimodales ha transformado los procesos cognitivos, discursivos e interpretativos. Asimismo, para una

correcta incorporación de los recursos multimedia a la metodología de enseñanza, el docente debe conocer a las particularidades de la generación a la que brinda su conocimiento didáctico con el fin de que el proceso de aprendizaje sea lo más acorde posible a su perfil y su potencial, marcado por las dinámicas socioculturales y tecnológicas que gobiernan su comportamiento ante la adquisición de conocimiento.

Teniendo presente los aspectos característicos antes enumerados, el propósito del presente trabajo se centra en la aproximación al contenido didáctico a través de las herramientas de comunicación con las que los estudiantes están más familiarizados, en el marco de un nuevo orden comunicativo vinculado a los sistemas electrónicos y tecnológicos innovadores que ofrece nuevas posibilidades y diversos modos de significación y aprendizaje. Todo ello en un escenario educativo en el que todavía, como apunta Scolari (2018, p. 9), «la nueva vida social de los adolescentes está construida alrededor de una serie de tecnologías digitales - de las redes sociales a la telefonía móvil - y de nuevas prácticas que, con frecuencia, son muy diferentes de los protocolos educativos de las escuelas» y en el ámbito universitario. Pese a que la literatura científica reciente ofrece una diversidad de enfoques educativos que integran la cultura digital y el movimiento mediático en el proceso de aprendizaje y enseñanza, aún queda un largo camino por recorrer y avanzar hacia las nuevas formas de alfabetización mediática, en todas sus facetas.

Nuestro estudio tiene por objeto crear nuevos espacios de comunicación multimodal en el aula universitaria, concretamente en la asignatura de Traducción Jurídica, sobre la base de una metodología de alfabetización transmedia, un concepto que, como estudiaremos más adelante, ha revolucionado el espacio educativo dotando a las herramientas telemáticas de una función didáctica y una nueva concepción pedagógica. Son diversos los modos semióticos que convergen en la construcción del significado y, en cuanto a la relación lógico-semántica entre el texto y la imagen, son varios los dispositivos multimodales capaces de crear significación y dotar a una pieza informativa de un carácter interpretativo accesible y visualmente atractivo para un determinado público no lego en una materia de especialidad. De esta forma, trataremos de acercar el conocimiento especializado a los estudiantes a través de materiales y

actividades didácticas atractivas, con las que están más familiarizados y de las que son consumidores y productores activos.

2. OBJETIVOS

En lo que al presente estudio concierne, los objetivos principales que se persiguen son los siguientes:

2.1. ANALIZAR LA EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE ALFABETIZACIÓN CONTEMPORÁNEOS Y LOS PLANTEAMIENTOS BÁSICOS DE LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA

- Partimos del análisis evolutivo y los orígenes de esta metodología pedagógica y de sus principales conceptos para asentar las bases teóricas de nuestra propuesta metodológica.

2.2. RECONOCER Y TRATAR DE RESOLVER LAS DIFICULTADES A LAS QUE SE ENFRENTAN LOS DICENTES EN EL AULA DE TRADUCCIÓN JURÍDICA

- El reconocimiento de los problemas a los que se enfrentan nuestros estudiantes a la hora de abordar nuestra asignatura resulta clave para nuestro diseño curricular, reforzando nuestro papel como mediadores, y ampliando las perspectivas de la práctica docente, a fin de que se priorice el rol del alumno (Tapscott, 1999) como elemento en torno al cual pivote el engranaje que conforma el proceso educativo.

2.3. RECOPILAR MATERIAL DIDÁCTICO MULTIMODAL Y DISEÑAR ACTIVIDADES DIDÁCTICAS TOMANDO COMO REFERENCIA LOS POSTULADOS DE LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA

Este estudio dirige la atención a la resolución de las dificultades identificadas mediante la recopilación y elaboración de un material didáctico multimodal destinado a los estudiantes de Traducción e Interpretación

que cursen la especialidad jurídica basado en estrategias de alfabetización transmedia y adaptado a una generación nativa digital.

3. EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS DE ALFABETIZACIÓN CONTEMPORÁNEOS HASTA LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA

La comprensión del poder transformador de la tecnología desde el marco pedagógico requiere una breve revisión de los constructos teóricos desarrollados durante las últimas décadas a propósito de los «fenómenos educativos, sociales y comunicativos implicados» (Valdivia-Barrios *et al*., 2018). Conviene aclarar que, para algunos estudiosos, todavía existen ciertas discrepancias y falta de concordancia respecto al recorrido histórico de la integración de las tecnologías en las prácticas educativas, si bien trataremos de trazar una línea coherente que recoja los aspectos principales y más significativos de cada etapa.

Algunos autores datan sus orígenes desde los años veinte y treinta, cuando comenzó a extenderse, de forma discreta y en tornos más selectos, la educación mediática a través del cine, la prensa o la radio (Fedorov, 2011). Concretamente, el autor señala su surgimiento en Estados Unidos, ya en 1911, con el *National Council of Teachers of English*, de la mano del arte cinematográfico. También Francia y Gran Bretaña se erigieron precursoras de la introducción de la alfabetización mediática en Europa a través de la educación cinematográfica, sirviendo de ejemplo ciertas instituciones educativas como *les Offices régionaux du cinéma éducateur* (1922), la Liga Francesa de Educación (1936), o el *British Film Institute* (1933) (Fedorov, 2011).

Las diferentes alfabetizaciones mediáticas o digitales comenzaron a perfilarse con mayor claridad e intensidad en la década de los sesenta y setenta, con la aparición de la televisión como medio de masas. Concordamos con Buckingham (2018, p. 5) en que cada una presenta «historias y motivaciones algo distintas: algunas son, sobre todo, para proteger a la gente joven de influencias dañinas, mientras que otras lo son para despertar una conciencia crítica». Así, gran parte de las reflexiones teóricas en torno a la comunicación masiva y su aplicación al entorno

educativo sostenían, en esta época, la idea de que era necesario inocular a los sujetos de su uso debido a los posibles efectos perjudiciales. Se atribuía a la tecnología una connotación negativa y potencialmente disruptiva. De hecho, aún continúa vigente la concepción ligada al cuestionamiento del papel de los medios digitales en la educación.

A partir de los años ochenta se impulsaron nuevas líneas de pensamiento que convergieron en el concepto de «alfabetización mediática» (*media literacy*), promovido por organizaciones como la UNESCO, en su Declaración de Grünwald (1982) o la Unión Europea. Este término hace referencia a la «habilidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas (Aufderheide, en Potter, 2010)» (Valdivia-Barrios *et al*., 2018, p. 132.). Sobre la base de esta conceptualización se presentan una serie de disparidades semánticas a partir de las diversas propuestas de traducción del concepto de «*literacy*», como explican Buitrago-Alonso *et al.* (2017, p. 95):

> A tenor de la citada disparidad de criterio semántico, la divergencia de posturas entre los que aquí consideraban la "alfabetización" como un resultado y los que primaban su sentido de "acción", ha hecho que los primeros se decantasen por conservar la traducción de *literacy* como alfabetización y los segundos decidiesen buscar otro término para hacer referencia al efecto logrado, esto es, la "competencia" alcanzada.

Otra disparidad surge en relación con el vocablo «alfabetización» y «alfabetismo», este último integrado en la RAE en 2014 «con el objeto de señalar de forma inequívoca el resultado positivo de un proceso de alfabetización» (Buitrago *et al.,* 2017, p. 95). Aclaramos que, en este estudio, hemos optado por emplear el término «alfabetización» y «alfabetismo» indistintamente como sinónimos, por tratarse del uso generalizado más extendido en documentos oficiales y por parte de las instituciones públicas, así como por parte de la comunidad científica.

A partir de la década de los noventa, el impulso de la comunicación multimodal desarrolló nuevas competencias, destrezas, habilidades y formas de actuación dentro del entorno educativo, dando paso a la «disolución de las fronteras entre los textos y los medios» (Buckingham, 2018, p. 25 en Scolari, 2016) a la par que se instaura el uso de las

Tecnologías de Información y Comunicación como metodologías para el acceso a información y gestión del conocimiento.

En lo sucesivo, se produce un profundo cambio de actitudes y concepciones a nivel comunicativo, social, cultural, y sin duda, educativo, y los instrumentos comunicativos evolucionaron (y continúan evolucionando) hacia una integración de diversos modos semióticos, favorecido por el desarrollo de la *World Wide Web*. En este sentido, surgen nuevas formas de alfabetización (*new literacies*), y así lo evidencia Scolari (2016) al hacer referencia a «la galaxia semántica del "alfabetismo" contemporáneo:

> desde alfabetismo del siglo XXI hasta alfabetismo en Internet, pasando por alfabetismo digital, alfabetismo en nuevos medios, multialfabetismo, alfabetismo informacional, alfabetismo en TIC, alfabetismo informático o transalfabetismos. Todos estos conceptos hacen referencia a la necesidad de desarrollar nuevas competencias y actitudes que vayan más allá de las tradicionales habilidades de interpretación y producción mediática inspiradas en el broadcasting o la lectoescritura. La nueva ecología de los medios impone la necesidad de desarrollar otras habilidades, desde la interpretación crítica de conjuntos (hiper)textuales interactivos, hasta la integración de diferentes tipos de alfabetismo (convergencia de competencias interpretativas vinculadas al cine, la televisión, los videojuegos, etc.) o la capacidad para navegar en las redes digitales, construirse una identidad on line y participar en comunidades virtuales.

Habida cuenta de la concurrencia de una acelerada expansión de nuevas prácticas sociotecnológicas, comunicativas y sociales, nuevos sistemas de representación y transmisión de información y contenido interactivo, y una nueva ecología mediática líquida, donde el papel del receptor de contenido comienza a transformarse, adquiriendo un papel activo como emisor de mensajes, se produce también una transformación a nivel competencial, surgiendo así las «competencias transmediáticas». Su principal rasgo distintivo reside en la habilidad de consumir y producir, al mismo tiempo, contenido mediático. El sujeto que desarrolla estas destrezas se conoce como «prosumidor» (resultado de la combinación de los términos «consumidor» y «productor»), un acrónimo introducido ya en los ochenta por Toffler (1980) en el ámbito económico (*prosumer*), empleado por Tapscott, en el año 2011 en el campo de la

comunicación y denominado por Meyers et al. (2013) como «creador participativo».

En este contexto se concibe el «alfabetismo transmedia» (*transmedia literacy*) (Scolari, 2018), como reclamo ante el surgimiento de una nueva dimensión en las formas de alfabetización, definido por el propio autor como «serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas» (2018, p. 17). Este modelo de alfabetización digital, basado en el constructivismo social, procura atender las necesidades de la sociedad actual y ofrece nuevas estrategias de aprendizaje como resultado de estudios llevados a cabo durante décadas de trabajo en este terreno. El conocimiento de las estrategias que ofrece el aprendizaje transmedia tratan de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a una mejor incorporación de estas en el aula (Fisgativa, 2022).

Un nuevo enfoque teórico que se postula como fenómeno revolucionario a nivel educativo, acentuado por la incorporación de una multiplicidad de canales, medios y plataformas de comunicación en los que las tecnologías digitales y telemáticas ejercen un papel clave. En un contexto sociocultural globalizado y altamente interconectado donde las nuevas culturas colaborativas generan nuevas experiencias pedagógicas, la multialfabetización digital implica nuevos usos educativos, procesos de enseñanza que integren competencias transmedia y una intervención colaborativa y productiva por parte de los estudiantes, que cobran especial relevancia como actores dentro del marco educativo.

Nuestra propuesta metodológica didáctica parte de los postulados del alfabetismo transmedia y de la proyección interdisciplinaria formulada en el marco del proyecto «Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes» (*Transmedia literacy*), finalizado en 2018 y liderado por Scolari, docente e investigador, especialista en el estudio de las nuevas formas de comunicación surgidas a partir del nacimiento de Internet. Este proyecto de investigación conocido como el proyecto *Transmedia Literacy* (2018) tiene como propósito ofrecer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que contemplen el universo transmedia y el uso de las TIC destinado a la

educación universitaria. En su metodología identifica un total de 134 competencias transmedia (agrupadas en primer y segundo nivel) clasificadas en 9 dimensiones (producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética) que quedan descritas de forma detallada en su obra «Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las oportunidades transmedia de los jóvenes en el aula» (Scolari, 2018a). Adicionalmente, partiendo del concepto del «aprendizaje informal», Scolari (2016) formula una serie de estrategias de aprendizaje informal, categorizadas en seis modalidades (Aprendizaje a través de la práctica, Resolución de problemas, Imitación / Simulación, Juego o recursos lúdicos, Evaluación y Enseñanza).

4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA TRANSMEDIA APLICADA AL AULA DE TRADUCCIÓN

Por medio del estudio, análisis y revisión de los axiomas recogidos en las obras y publicaciones científicas derivadas del citado proyecto, se ha diseñado el siguiente escenario didáctico adaptado a los objetivos esbozados con anterioridad, que contempla las siguientes fases:

- Fase 1: Identificación de las dificultades y los problemas de los estudiantes asociados a la asignatura de Traducción Jurídica.
- Fase 2: Selección y recopilación de material didáctico multimodal.
- Fase 3: Diseño de actividades didácticas transmedia.

Es necesario aclarar que, a pesar de que el marco educativo en el que se desarrolla el citado proyecto comprende la educación secundaria, consideramos que sus planteamientos teórico-prácticos son fácilmente aplicables a nuestros usuarios universitarios. Además, entre los aspectos positivos de su implementación destacamos la posibilidad de ofrecer prácticas didácticas emergentes, experiencias de aprendizaje transformadoras que repercuten en el impacto y la motivación a través de la estimulación de los sentidos, el compromiso emocional a través de la creación

de un entorno educativo espontáneo y que resulte familiar y fomentan la participación colaborativa a todos los niveles.

4.1. FASE 1. Identificación de problemas

Tras varios cursos impartiendo la asignatura de Traducción Jurídica a estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación y haciendo uso de instrumentos de análisis en el aula (cuestionarios con conceptos jurídicos básicos y entrega de documentos jurídicos para su identificación) que se facilitan a los estudiantes al inicio de la asignatura, se obtiene como resultado que los estudiantes presentan las siguientes dificultades:

- Falta de comprensión del lenguaje jurídico presente en los textos jurídicos, debido a su oscurantismo, ambigüedad y rigurosidad.
- Problemas de comprensión del contenido teórico jurídico.
- Inexperiencia y dificultades para definir los conceptos jurídicos básicos.
- Desconocimiento de la terminología, fraseología y expresiones fijas propias del lenguaje jurídico.
- Falta de familiaridad e imposibilidad para identificar las tipologías textuales jurídicas
- Inconvenientes para encontrar una propuesta terminológica o traductora idónea debido a la falta de comprensión del término en el ordenamiento jurídico de origen.
- Complicaciones interpretativas relacionadas con el contenido del texto origen.
- Ausencia de motivación y de estimulación cognitiva cuando trabajan con material teórico exclusivamente textual, no dinámico, sin efectos digitales.

Resalta, por tanto, en gran medida, el factor cognitivo e interpretativo como el principal impedimento para asimilar los contenidos teóricos, con la consiguiente dificultad para traducir adecuadamente el texto origen a la lengua meta, ante un evidente problema de comprensión de la

redacción, el lenguaje, la terminología, la fraseología, la sintaxis del propio lenguaje jurídico.

Dichos hallazgos, ligados a la necesidad de un componente motivacional que estimulara y facilitara la asimilación conceptual, han inspirado la idea de plantear un nuevo enfoque del material didáctico en nuestra asignatura. Estos argumentos apuntan a favor de la utilización de nuevas experiencias de aprendizaje informal orientadas hacia una mayor simplificación y conexión con el estudiante. Otros de los aspectos fundamentales que se deben de tener en cuenta son las connotaciones sociales y culturales que definen a las nuevas generaciones, marcadas por: a) una mayor libertad y autonomía, lo que implica la necesidad de diseñar actividades que potencien y estimulen su capacidad creativa, expresión emocional y autosuficiencia; b) un contacto directo y diario con el mundo virtual, lo que supone la estimulación de competencias vinculadas a las relaciones sociales y las comunidades en línea; c) un espacio colaborativo, donde poder interactuar con sus pares en comunidad y en plataformas sociales y virtuales; d) un entorno dinámico, atractivo e inmediato, y e) una constante estimulación e innovación.

4.2. FASE 2. Selección y recopilación de material didáctico multimodal

En esta segunda fase procedemos a la búsqueda de los recursos didácticos multimodales según determinados criterios basados en los resultados obtenidos en la fase 1 y elaboramos una propuesta didáctica que contribuya a facilitar la accesibilidad del contenido teórico a los dicentes, basada en las prácticas y competencia de aprendizaje transmedia.

En primer lugar, revisamos las competencias y las estrategias informales de aprendizaje transmedia que dichos instrumentos didácticos deben satisfacer, a partir de la consulta al material del proyecto *Transmedia Literacy.* Posteriormente, determinanos nuestros criterios de selección de los recursos didácticos:

a. Área de conocimiento: jurídica.

b. Idioma: español. Solo se trabajará con material disponible en la lengua meta de los dicentes para garantizar que asientan correctamente las bases de conocimiento.

c. Entorno virtual: cualquier tipo de soporte digital o virtual y/o red social que ofrezca contenidos teóricos simplificados con carácter didáctico y/o divulgativo.

d. Formato: multimodal, que no solo ofrezca información lineal, sino integrada y complementada por artefactos multimodales en formatos diversos (imágenes, audio, vídeo en sus más diversas modalidades).

e. Tipo de contenido: contenidos teóricos de calidad simplificados con carácter didáctico y/o divulgativo.

f. Autor: experto en la materia, con capacidades comunicativas adaptadas a un público joven.

g. Objetivos:

    a. Facilitar la comprensión y accesibilidad del contenido jurídico a los estudiantes de traducción.

– Simplificar la asimilación de contenidos a través del consumo de contenido digital, que posteriormente pueda ser producido por el docente mediante una actividad práctica.

Los recursos que cumplen dichos criterios son los siguientes:

***TABLA 1**. Material didáctico multimodal basado en estrategias de alfabetización transmedia*

Tipo de material y justificación de su elección	Recurso seleccionado	Descripción
Podcast Se ha optado por este tipo de plataformas de contenido de audio por su facilidad de acceso, gratuidad, y permite al estudiante consumir su contenido en cualquier momento. Su estrategia comunicativa se basa en la divulgación de contenido especializado por parte de expertos y destinado al público general interesado en ampliar sus conocimientos jurídicos a través de una comunicación cercana, sencilla y potenciando el carácter humano de la comunicación.	Café jurídico	Este recurso ha sido creado por el abogado Juan Manuel Delgado, y aborda cuestiones legislativas, interpretaciones de doctrina y jurisprudencia de interés actual. La particularidad de su formato radica en que su duración está marcada por el tiempo que dura un café, es decir, no más de 15 minutos. Así, de forma distendida, este podcast permite aprender aspectos básicos y novedosos del sector jurídico. Se publican nuevos episodios cada martes y jueves. Se encuentra disponible en Spotify, Apple podcasts, Yotube, y tiene cuenta en las diferentes redes sociales (Instagram, Twitter, Linkedin, Facebook), además de contar con su propia página web.
	Tertulia jurídica	Un podcast «donde los profesionales del Derecho se quitan la toga y comparten su visión sobre temas de actualidad». Esta es la presentación que ofrece en su página web esta herramienta didáctica a modo de tertulia, en la que cada miércoles se trata un tema de interés jurídico o bien se entrevista a una persona relevante en el sector (adoptando también el formato de café jurídico). Los diferentes episodios aparecen publicados en su página web, aunque también son accesibles mediante la aplicación iVoox. Igualmente, disponen de cuenta en Youtube así como en varias redes sociales (Instagram, Twitter, y Facebook).
	Universo jurídico	Disponible únicamente en Spotify, Apple podcasts y Podcast App, este recurso aborda cuestiones de divulgación jurídica. En él podemos escuchar cómo tres abogados narran aspectos básicos del derecho y la actualidad legislativa con un toque distendido, ameno y adaptado al público lego.
Canales de Youtube Este tipo de plataformas estimula las habilidades transmedia de los estudiantes	Entorno Legal	Este canal de Youtube creado por la abogada Diana Iglesias analiza y explica ciertos contenidos jurídicos, así como trámites legales básicos.

mediante técnicas de visualización de la información de manera dinámica, acompañada de explicaciones y la adaptación de los conocimientos de forma interactiva y entretenida. El material audiovisual potencia la atención y la retención, motivando su actitud ante el proceso de aprendizaje.	Canal de Youtube del Ministerio de Justicia de España	El gobierno de España ha creado este canal informativo en el que se publican videos aclarativos sobre trámites jurídicos de forma breve y expositiva, por lo que ayuda a los usuarios a entender mejor determinados aspectos legales. También podemos encontrar noticias y comunicados relacionados con la actividad legislativa del Ministerio de Justicia y sus áreas temáticas.
	UNED derecho	La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) cuenta con un canal de Youtube destinado a la explicación didáctica de conocimientos que se imparten en el Grado de Derecho. El material disponible comprende desde vídeos sobre nociones jurídicas básicas, conceptos esenciales explicados de forma breve, así como videoclases y audioclases relacionadas con las asignaturas curriculares que comprende este título universitario.
Cuentas de Instagram La red social que cumple con los criterios de selección establecidos es Instagram, porque combina distintos mecanismos de transmisión de la información (texto, imagen, audio, distintos tipos de vídeo, ya sea carrusel, vídeos con música, con explicaciones, con texto), ofrece distintos soportes y modalidades de publicación (stories, reels, directos, posts, IGTV, etc.). (Alonso y Terol, 2020). A escala global, es la más utilizada. De acuerdo con MacCune (2011) y Lee et al. (2015), el uso de Instagram favorece aspectos	@enteladejuicio	En 2018 y en formato blog, surgió «En tela de Juicio». Su creador, el letrado Mario Neupavert, declara en su página web que la finalidad de este recurso es abrir una «puerta de conocimiento jurídico para quienes carecen de estudios en esta rama». Actualmente, su cuenta de Instagram con más de 10 000 seguidores ofrece este mismo tipo de contenido, pero adaptado a la modalidad de posts.
	@Confilegal	Confilegal es un diario digital especializado en noticias jurídicas que dispone de una cuenta en Instagram destinada al público joven interesado en familiarizarse con el ámbito legal. Ofrece a sus usuarios posts específicos sobre conceptos jurídicos explicados con un lenguaje comprensible y apto para todos. Asimismo, a través de Reels también publica casos jurídicos relevantes dentro de la jurisprudencia por un motivo en particular. También ofrece recomendaciones de películas y series con tramas jurídicas.

relacionados con la motivación, tales como: el sentimiento de comunidad, la interacción social y expresión personal, la posibilidad de consultar otros perfiles desde el anonimato, la gratificación personal a través del desarrollo creativo.	derechovirtualoficial	En su descripción, esta cuenta de Instagram deja claro su objetivo: explicar el derecho en vídeo. Recurre a los vídeos de animación whiteboard, que publica a través de Reels, para dar respuesta a las dudas jurídicas más frecuentes o a cuestiones de actualidad. Está vinculada a la Academia Jurídica Online Derecho Virtual que cumple las expectativas del aprendizaje transmedia modernizando la enseñanza del derecho a través de instrumentos multimedia. Además, @derechovirtualoficial dispone de otra cuenta de Instagram de corte irónico, llamada @juristaenloquecido. Se trata de una comunidad jurídica según dice su lema para profundizar en «los límites del humor» a través del Derecho.
	@lawtips	La cuenta de Andrés Millán, graduado en derecho y ADE, aproxima el derecho al ciudadano de a pie, resolviendo dudas que pueden resultar de utilidad en el día a día y a cualquier persona. Al haber conformado una sólida comunidad de casi 500 000 seguidores, parte de las preguntas jurídicas a las que da respuesta son expuestas por sus followers.

Fuente: elaboración propia

4.3. FASE 3. DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS TRANSMEDIA

La tercera y última fase comprende el diseño de actividades didácticas inspiradas en el tipo de material multimodal con el que el estudiante ha trabajado en clase. Una vez abordados en el aula los conceptos teóricos sobre el ámbito jurídico en cuestión a través de los diversos recursos multimedia previamente mencionados, el docente explica el uso, utilidad y función didáctica de este tipo de herramientas y plantea su uso en clase con el propósito de afianzar los conocimientos adquiridos, invitar al estudiante a que asimile los contenidos teóricos desde la perspectiva del productor de contenidos y, de esta forma, poner en práctica las competencias y estrategias de aprendizaje transmedia.

Las actividades didácticas propuestas son las siguientes:

***TABLA 2**. Actividades didácticas diseñadas para estimular las competencias y estrategias transmedia.*

Actividad didáctica 1. Creación de un podcast de debate con perfil traductor y jurídico.		
Descripción	Esta tarea se divide en las siguientes fases: 1. Fase 1. El docente facilita a los estudiantes un texto jurídico relacionado con la tipología textual y los conocimientos jurídicos estudiados para que los alumnos aborden su traducción a la lengua meta (español). 2. Fase 2. Ejercicio individual. Deberán leer el texto concienzudamente, realizar un trabajo documental previo, tanto a nivel temático como terminológico, y preparar su intervenciones y preguntas para el debate. 3. Fase 3. Ejercicio colectivo. Crearán un podcast con varios episodios, cada uno dedicado a resolver los problemas de traducción que el texto haya suscitado. Cada podcast será de libre acceso, de manera que cada grupo puede escuchar los debates de sus compañeros, de manera que puedan nutrirse de sus intervenciones. 4. Fase 4. El texto traducido se corregirá en clase teniendo en cuenta las aportaciones y reflexiones de cada grupo. Teniendo presente que todo proceso de traducción es, a su vez, resultado de un proceso de toma de decisiones basada en una reflexión previa, se propone como actividad la creación de un espacio de debate en el que los estudiantes den respuestas a sus dudas, preguntas y propongan posibles propuestas traductoras. De esta forma se crea un foro de intercambio de opiniones alejado del formato tradicional, en el que prime la comunicación, la comprensión y la clara exposición de la información, en un formato fácilmente accesible en cualquier momento. Las características de esta modalidad requieren que al estudiante se documente con precisión para proporcionar intervenciones fluidas y debidamente justificadas.	
Tipo de actividad	En grupo (3-4 personas). Combina actividad de clase con actividad personal. Dicho espacio adoptará el formato de podcast con una duración máxima de 15 minutos.	
Competencias transmedia (de acuerdo con los postulados del Proyecto Transmedia Literacy, 2018)	GENERALES	ESPECÍFICAS
	Competencias de producción (concebir y modificar producciones de audio, usar software para grabaciones de audio y herramientas de edición)	Inspirarse en las creaciones de otros para crear nuevo contenido por escrito. Planificar y organizar la estructura, el argumento, etc. de un texto. Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios Apropiarse de un texto ajeno y hacerle cambios, siempre que se cite convenientemente. Concebir, planear, grabar y editar una grabación para un podcast haciendo uso de un software para edición de sonido.
	Competencias de gestión de contenido (buscar, seleccionar y descargar información; gestionar archivos de contenido)	Conocer fuentes primarias, proveedores de contenido o páginas web especializadas. Seleccionar adecuadamente el contenido. Descargar software y contenido. Ordenar y archivar contenidos

	Competencias de gestión individual (autogestionarse, gestionar la propia identidad, gestionar los sentimientos y las propias emociones)	Gestionar los recursos y el tiempo. Usar los recursos disponibles de la manera más efectiva. Expresar la personalidad a través de la creación de historias mediáticas y la personalización de la interfaz. Reflexionar sobre la construcción de la identidad de uno mismo. Ser empático y estar abierto a experimentar nuevas emociones. Ser resistente y saber adaptarse, lidiando con los sentimientos negativos y reconocer los puntos fuertes de uno mismo y los de los otros. Gestionar el malestar.
	Competencias de gestión social (actividades de colaboración, coordinación, liderazgo, enseñar,	Crear de forma colaborativa y ayudar a otros en la creación de contenido. Recomendar contenidos, herramientas y maneras de operar a terceros. Coordinar y liderar un grupo de personas cuando se están creando contenidos. Enseñar a crear contenido y enseñar contenido a través de una plataforma virtual a sus compañeros de clase.
Estrategias transmedia (de acuerdo con los postulados del Proyecto Transmedia Literacy, 2018)	El estudiante desarrollará estrategias de aprendizaje por imitación/simulación, a partir del material didáctico previamente facilitado. Pondrá en práctica la modalidad «aprender haciendo», poniendo en práctica de forma gradual las competencias que se desean adquirir. Asimismo, pondrá en práctica el «aprendizaje por enseñanza», al transmitir el conocimiento adquirido en clase y en su trabajo de investigación a sus compañeros, reforzando el dominio y asimilación del mismo.	
Material	Se facilitará a los alumnos un listado de herramientas para la creación de podcast (ejemplos: Ivoox, Speaker) y se explicará su uso en clase.	

<table>
<tr><th colspan="3">Actividad didáctica 2. Creación de una plataforma social jurídico-didáctica con fines traductores</th></tr>
<tr><td>Descripción</td><td colspan="2">Crear una cuenta haciendo uso de Youtube o Instagram.
Primero, el estudiante deberá elegir un concepto jurídico de interés relacionado con una temática de actualidad y comparar su significado y su funcionalidad entre dos ordenamientos jurídicos (según el par de lengua en el que se aborde la asignatura).
A través del derecho comparado, el estudiante llevará a cabo un trabajo de investigación que le permitirá individualizar las particularidades relacionadas con dicho concepto y que el traductor deberá tener en cuenta en su traducción.
De forma paralela, compartirá sus resultados en la cuenta creada a través de publicaciones ofreciendo a sus seguidores la información de manera divulgativa y didáctica (con posibilidad de elegir el o los formatos de presentación, siempre que combinen imágenes, vídeos y texto). El propósito es brindar soluciones o consejos a los traductores que se enfrenten a la búsqueda de un equivalente de dicho término en el mismo par de lenguas y de ordenamientos jurídicos.
Todos los estudiantes tendrán acceso a las cuentas de sus compañeros y deberán desarrollar un entorno de participación activa, consumiendo el contenido, comentando, dando a like, etc., pudiendo intervenir o corregir a sus compañeros.
El propósito es sustituir a las presentaciones orales de clase adaptándolas a un formato actual, fresco, dinámico, accesible en cualquier momento.</td></tr>
<tr><td>Tipo de actividad</td><td colspan="2">Individual
Combina actividad de clase con actividad personal.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Competencias transmedia (de acuerdo con los postulados del Proyecto Transmedia Literacy, (Scolari, 2018))</td><td>GENERALES</td><td>ESPECÍFICAS</td></tr>
<tr><td>Competencias de gestión de contenido (buscar, seleccionar y descargar información; gestionar archivos de contenido)</td><td>Conocer fuentes primarias, proveedores de contenido o páginas web especializadas.
Seleccionar adecuadamente el contenido.
Descargar software y contenido.
Ordenar y archivar contenidos</td></tr>
<tr><td>Competencias de gestión individual (autogestionarse, gestionar la propia identidad, gestionar los sentimientos y las propias emociones)</td><td>Gestionar los recursos y el tiempo.
Usar los recursos disponibles de la manera más efectiva.
Expresar la personalidad a través de la creación de historias mediáticas y la personalización de la interfaz.
Reflexionar sobre la construcción de la identidad de uno mismo.
Ser empático y estar abierto a experimentar nuevas emociones.
Ser resistente y saber adaptarse, lidiando con los sentimientos negativos y reconocer los puntos fuertes de uno mismo y los de los otros.
Gestionar el malestar.</td></tr>
</table>

	Competencias de gestión social (Participar en redes sociales, enseñar)	Crear de forma colaborativa y ayudar a otros en la creación de contenido. Realizar funciones de participación activa en redes (comentar contenidos, dar like, escribir comentarios, compartir contenidos, etc.). Aprender y experimentar con las propias competencias sociales Enseñar a crear contenido y enseñar contenido a través de una plataforma virtual a sus compañeros de clase.
	Competencias con los medios y la tecnología (reconocimiento, desarrollo, evaluación, puesta en práctica y ejecución)	Reconocer y desarrollar las características técnicas de los social media. Reconocer y aplicar las estrategias publicitarias. Evaluar y reflexionar sobre las cualidades o las características de las plataformas de las redes sociales. Llevar a cabo estrategias para escoger y validar la información.
	Competencias en la prevención de riesgos (evaluar y reflexionar, aplicar,	Evaluar y reflexionar sobre los riesgos de construirse una identidad personal digital. Gestionar la identidad personal.
Estrategias transmedia (de acuerdo con los postulados del Proyecto Transmedia Literacy, (Scolari, 2018))	Mediante este formato se potencian las estrategias de «imitación/simulación», a partir de los recursos didácticos facilitados por el docente, así como el propio conocimiento. De igual modo, pondrá en práctica la modalidad «aprender haciendo», a partir de la labor documental, y el «aprendizaje por enseñanza», que se verá nutrido por las intervenciones e interacciones virtuales con los demás compañeros.	
Material	Se facilitará a los alumnos las pautas necesarias para la creación de la cuenta en la red social o plataforma elegida.	

5. REFLEXIONES FINALES

Parece apropiado concluir resaltando que el fin último de este estudio es tratar de dar solución a las dificultades que aquejan los estudiantes que cursan la asignatura de Traducción Jurídica respecto a los conflictos interpretativos y comunicativos que genera el lenguaje jurídico, facilitando la accesibilidad del contenido teórico adaptado al perfil del estudiantado actual y a su «zona de confort» o ecología mediática, y fomentando al mismo tiempo la aproximación al entorno jurídico.

Nuestra propuesta didáctica pretende solventar esta cuestión a través de la alfabetización transmedia y contribuir a la innovación docente a través

del aprovechamiento de los considerables beneficios pedagógicos que esta aporta a la enseñanza a todos los niveles. Con el presente trabajo pretendemos fomentar su aplicación a través de herramientas didácticas multimodales y transmedia acordes con el entorno digital en el que conviven nuestros estudiantes, favoreciendo sus procesos cognitivos de asimilación del contenido didáctico, su implicación activa en el aula, y estimulando sus capacidades de aprendizaje por medio del correcto manejo y exploración de las posibles aplicaciones didácticas de los múltiples artefactos comunicativos que les rodean

6. REFERENCIAS

Alonso López, N., y Terol Bolinches, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 18(2), 138-161. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518

Buckingham, D. (2018). Prólogo en C. Scolari (Ed.), Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Universidad Pompeu Fabra.

Buitrago-Alonso, A., García-Matilla, A. y Gutiérrez-Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC, 6, 2, 82-104.

DOI: https://doi. org/10.21071/edmetic.v6i2.7002.

Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. Infoamérica: Iberoamerican Communication Review, (5), 7-23.

Fisgativa, C. M., Molina, J. E., Arrieta, A. M., & Carvajal, J. M. A. (2022). Transmedia y nuevas narrativas en la formación en humanidades. Sophia, 18(1), Art. 1. https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1171.

Lee, E., Lee, J. A., Moon, J. H., & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than words: Motivations for using Instagram. Cyberpsychology, behavior, and social networking, 18(9), 552-556.

Lozano, R.A. y Giralt Lorenz, M. (2014). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE. Cauce, 36-37, 117-133.

MacCune, Z. (2011). Consumer Production in Social Media Networks: A Case Study of the 'Instagram'iPhone App. [Tesis de Doctorado, Universidad de Cambridge] Repositorio Institucional – Universidad de Cambridge.

Meyers, E., I. Erickson y R. Small (2013). Digital Literacy and Informal Learning Environments: An Introduction. En Learning, Media and Technology, 38(4).

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación= Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad. 2016;(193): 13-23.

Scolari, C. (Ed.) (2018a). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las oportunidades transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Scolari, C. A. (2018b). Transmedia Literacy. En M. Freeman & R. R. Gambarato (Eds.), The Routledge Companion to Transmedia Studies (1.a ed., pp. 323-331). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351054904-36.

Tapscott, D. (1998). Growing up digital: The rise of the net generation. McGraw-Hill.

Tapscott, D. (1999). Educating the Net Generation. Educational Leadership, 56(5), 6-11.

Tapscott, D. (2009). Grown up digital: How the net generation is changing your world. McGraw-Hill.

Toffler, A. (1980). The Third Wave. New York: William Morrow and Company.

Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. Revista Electrónica Educare, 22(2), 125-140.

ATENCIÓN DIVIDIDA Y ACERCAMIENTO A LA REALIDAD PROFESIONAL: FORMACIÓN EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA CON DIAPOSITIVAS

RAFAEL PORLÁN MORENO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La limitación en el número de horas dedicadas a la interpretación de lenguas en los grados de traducción e interpretación (en adelante, T e I) condiciona que, en una curva de aprendizaje muy marcada por la brevedad en el tiempo, a la vez que se introducen las técnicas básicas para el desarrollo de habilidades en interpretación de conferencias, los estudiantes deban estar expuestos a soportes de comunicación mixtos (audiovisuales, escritos, orales, etc.), pues será lo que encuentren en la realidad profesional. A pesar de que a la vista de la evolución del mercado de la interpretación se llegó a pensar que la interpretación consecutiva acabaría ocupando un lugar residual, en la actualidad se sigue solicitando este tipo de servicios en reuniones internacionales, encuentros comerciales y, sobre todo, en cursos de todo tipo impartidos por ponentes que son extranjeros para el público de destino.

Por otra parte, el trabajo con presentaciones de diapositivas en pantalla se ha vuelto ubicuo, y el intérprete en formación debe contar con que en la mayoría de los entornos de trabajo va a encontrar ese tipo de referencia visual, que supone un «ruido comunicativo» adicional que debe aprender a usar. Este estudio está motivado en esencia por la necesidad de acercar a los estudiantes al trabajo con una referencia que no suele ser tenida en cuenta en el aula de formación de intérpretes. En un contexto real de conferencia, tanto el orador como el intérprete modifican

la técnica de montaje del discurso cuando debe apoyarse en diapositivas: se altera la presencia de pausas, la velocidad de enunciación del discurso, se introducen referencias a elementos visuales en pantalla, etc. Preparar al estudiante a que afronte contenidos en este formato aparece así como una manera necesaria de acercarle a la realidad profesional que ha sido poco investigada. Por ello, teniendo en cuenta el papel crítico del docente a la hora de seleccionar materiales, de discernir su valor en función de las competencias que es preciso abordar y de presentar los elementos relevantes que puedan contribuir al avance de los estudiantes decidimos hace años incorporar el trabajo con presentaciones de diapositivas. En el caso del experimento preliminar expuesto aquí, hemos trabajado con dos grupos de estudiantes: a uno se le expuso únicamente a la posibilidad de documentarse con diapositivas y, al otro, se le permitió realizar una puesta en común a partir del mismo conjunto de diapositivas después de realizado el mismo trabajo de estudio del documento. Pretendemos mostrar las posibles diferencias en el rendimiento de estos grupos y apuntar las peculiaridades que tiene la formación de intérpretes cuando se plantea la introducción de imágenes en una pantalla. En la actualidad, lo audiovisual supone un retrato de realidades genuinas e inventadas, lo que equivale a que el docente que acometa un abordaje interdisciplinar de sus asignaturas de idiomas cuente con una paleta de colores diversa.

Los resultados preliminares de una encuesta realizada entre los alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de Córdoba confirman la validez de este tipo de ejercicios, sobre todo en términos de crecimiento de la confianza de aquellos a la hora de ejecutar ejercicios de interpretación consecutiva.

En una primera fase de formación (1er trimestre del 3º curso del Grado en Traducción e Interpretación), los estudiantes de interpretación consecutiva aprenden a trabajar con la memoria sustentada en la toma de una serie de notas que combinan símbolos normalizados con otros de creación propia y con lexemas correspondientes a sustantivos y verbos. También aprenden a adaptar el esfuerzo memorístico al tipo de mensaje: narrativo, descriptivo, conceptual, etc. Esta fase culmina con un ejercicio de evaluación en el que deben superar la interpretación de un

discurso de unos 5 minutos como máximo, grabada en laboratorio de idiomas y con el apoyo de notas propias tomadas durante la enunciación del discurso. Sería por tanto lógico introducir nuevos elementos en el aula en una fase posterior: el 2º cuatrimestre del curso, cuando los conceptos básicos de interpretación han sido asimilados. El problema que se plantea inicialmente para los alumnos es equilibrar su esfuerzo memorístico con las notas que habían aprendido a tomar como apoyo y, por último, con la referencia que van a encontrar en las imágenes mostradas en pantalla. Aún así, contar con información en pantalla es obvio que puede permitir cierto ahorro de tiempo y una menor inversión de esfuerzos en la elaboración de las notas. Este tiempo adicional debería ayudar al estudiante a superar la acumulación de información en la memoria a corto plazo; pero, una vez más, el discernir cómo invertir esfuerzos siempre requerirá de práctica para evitar que lo almacenado se deteriore a mayor velocidad de lo que el intérprete pueda gestionar (Gerver, 2002: 182). En este sentido, el material ofrecido con ayuda visual puede ayudar a reconstruir la información deteriorada en el almacén de información intermedio, de manera previa al procesamiento último. Tras el trabajo de introducción de las diapositivas en la formación en interpretación, desarrollando a lo largo de seis cursos, estimamos que el proceso de adaptación de los alumnos ocupa unas tres sesiones de una hora como promedio.

En otro sentido, el uso de materiales audiovisuales de soporte en el aula (como sucede con cualquier herramienta en el mundo técnico, o cualquier tecnología en la enseñanza) carece de valor por sí mismo: exige una presencia continua del docente en cada paso del aprendizaje. La exposición a lo audiovisual en el mundo contemporáneo es un proceso principalmente pasivo y, sin embargo, al trabajar en competencias orales en dos idiomas el profesor debe recordar en todo momento al estudiante que es él quien debe tornarse protagonista para actuar a manera de «bisagra» en la comunicación humana como futuro intérprete. No tendría sentido por ejemplo trabajar sobre una serie de elementos de vocabulario construidos a manera de glosario bilingüe para la comprensión auditiva de un vídeo en lengua extranjera si estos no se sustentasen en la comprensión y el manejo de una serie de conceptos propios del tema sobre

el que verse un ejercicio específico. Tampoco lo tendrá si ese manejo no tiene por objeto el que el alumno «despierte» a la comprensión de la esencia de la traslación de contenidos entre lenguas.

El proceso de aprendizaje es de por sí un proceso de maduración. Despertar el interés en una materia compleja como es la interpretación supone conferir veracidad a los contenidos impartidos en clase por dos razones: a) los alumnos interesados a priori por la asignatura podrían perder interés en ella si lo que se ofrece en el aula queda en una serie de ejercicios artificiales y sometidos a una elaboración excesiva y; b) aquellos que sigan este tipo de asignaturas con carácter obligatorio (en razón de un determinado plan de estudios) no reaccionarán de manera positiva a una asignatura de carácter oral si tanto los contenidos como la forma de presentarlos no resultan «estimulantes». En relación con ello, es saber común que el entorno educativo español no está especialmente vocacionado al desarrollo de las competencias de comunicación oral y, a pesar de la afinidad por el estudio de lenguas extranjeras que un estudiante de T e I pueda sentir, es cuestión diferente trabajar la lengua hablada y, además, hacerlo en dos sentidos.

Visto lo anterior, el autor, intérprete de conferencias en activo, ha procurado siempre utilizar materiales reales procedentes de medios de comunicación, repositorios de ejercicios de interpretación (como el «Speech Repository» del Servicio Común de Interpretación de Conferencias (SCIC) de la U.E.), bases de datos de discursos disponibles en línea (como, por ejemplo, TED) y entrevistas grabadas procedentes de medios de medios de comunicación internacionales (como The Guardian y The New York Times).

Sin embargo, la identificación de materiales adaptados al nivel de los estudiantes de Grado en T e I en España que cumplan con su función instrumental y que no «abrumen» al estudiante en fases iniciales es un proceso complejo. Deben tenerse en cuenta la idoneidad del tema respecto al momento actual, la posible afinidad con los intereses de los estudiantes, la presencia de vocabulario con un nivel de dificultad asequible, el que el acento en lengua extranjera del orador o los participantes en la grabación puedan ser reconocibles por el estudiante, etc. Por todo ello, para el profesor-intérprete en activo, encontrar un material que reúna

varias de esas condiciones es un proceso exigente y que supondrá tanto la búsqueda de oportunidades para «cosechar» materiales en el mundo de los congresos, como la adaptación a las peculiaridades de cada grupo.

1.1. Marco teórico

En el plano teórico, el constructivismo postula que no tiene sentido un aprendizaje que no esté referenciado a la actividad humana general y sus complejidades. Para que el aprendizaje tenga resultados, los elementos de que se componga deberán estar contextualizados (Porlán, 2008:19). Si se alude a los principios del aprendizaje reflexivo o «reflective learning», el proceso de análisis del material, la resolución de problemas («problem solving») mediante el establecimiento de relaciones terminológicas y conceptuales a través de un aprendizaje contextualizado conduciría a una consciencia del propio proceso cognitivo realizado, del punto de partida y de los posibles resultados. Es por eso que trabajar la formación en interpretación sin tener en cuenta el consumo que los estudiantes hacen de contenidos digitales generaría resultados difusos, poco coherentes con una realidad que puedan asimilar.

Por otra parte, existe lo que Daniel Gile denominó «extralinguistic anticipation» o anticipación extralingüística (2009: 174), que supone el establecimiento de relaciones entre el conocimiento que posee el intérprete previamente a la exposición al discurso, el contexto de pronunciación de éste, la entonación, los elementos no verbales de la comunicación y la información procedente de documentos aportados para la preparación de la conferencia o presentaciones visuales. Esas relaciones serían un apoyo para la comprensión del mensaje por el intérprete y también para la reelaboración de aquel en lengua meta, pero también requeriría de la división de la atención y la incorporación de este estímulo a la información recibida por vía auditiva.

La aplicación realista de estos soportes debe sustentarse en el uso de materiales diversos tras una preparación cuidadosa para que la transferencia del aprendizaje sea efectiva (Barros-Bastida y Barros-Morales, 2015) y que, además, tenga sentido para los propios estudiantes (Berber-Irabien, 2010). En la misma línea, al afrontar una contemporaneidad en la que los contenidos en soporte audiovisual son omnipresentes en la

vida del estudiante, trabajar competencias orales mediante la mera exposición y traslación de contenidos en clase en interacción entre profesor y alumnos se situaría lejos de la realidad comunicativa actual.

Desde otro punto de vista, que los propios estudiantes sean los que elaboren un «protodiscurso» reelaborando contenidos a partir de las referencias aportadas por el material disponible para estudio en formato de diapositiva, promueve la anticipación y permite que aquellos puedan anticipar problemas e ideas fundamentales con los que tendrán que lidiar durante su interpretación.

1.2. Estudios preliminares

Al abordar un nuevo elemento en la fuente de información sobre la que debe trabajar el estudiante, es preciso aludir al funcionamiento de la memoria. La memoria humana puede recordar un número máximo de fragmentos de información en un determinado momento, pero si los fragmentos son más amplios, la cantidad total de información retenida puede ser mayor. El problema para el estudiante en las primeras clases con diapositivas supone discernir qué notas tomar dependiendo de la información mostrada en pantalla; es decir: dilucidar a la vista de lo que podrá usar por continuar a la vista, qué notas necesitará tomar para reelaborar la información en lengua término. En ese proceso, dejará de apuntar elementos principales y quizá sí que anote elementos secundarios que, en ausencia de diapositivas, únicamente retendría en la memoria. En suma: la técnica de toma de notas cambia de manera sustancial. El modelo de Baddeley y Hitch (1974) desde la psicología para explicar el funcionamiento de memoria y lenguaje, se compone de varios sistemas: ejecutivo central, bucle fonológico y agenda visoespacial. El primer sistema se encargaría de asignar los recursos de la atención a las tareas emprendidas en un momento específico; el segundo, el bucle fonológico, sería un sistema que retiene información verbal y numérica, y el tipo de información almacenado por la agenda visoespacial sería la información de carácter visual y espacial. Las diapositivas actuarían como un andamiaje de este último recurso de la memoria.

También es cierto que puede plantearse un retardo superior al habitual en el proceso mientras se capta la primera idea pronunciada por el

orador, ya que entra ahí el momento de la toma de decisión respecto a qué es oportuno anotar. Por todo ello, en los primeros cursos en que introdujimos el aprendizaje de la consecutiva con exposición a diapositivas la mayor dificultad residió en la selección de un material que hiciese posible una adaptación gradual a la presencia de una referencia adicional que, además, se situaría en el plano visual. Es por ello que buscamos durante un tiempo material en formato PPT que siguiente una línea argumental común para, de esa forma, permitir a los estudiantes evolucionar desde un posible bloqueo adicional ante el nuevo estímulo hacia considerar la información adicional como una herramienta válida y generar la confianza para trabajar con ella. Sería una vez más la actividad profesional la que generaría una oportunidad idónea: el material elegido finalmente consistió en una serie de presentaciones que el autor pudo recabar en una sesión organizada por la red EURES de la Comisión Europea sobre movilidad de personal sanitario en el seno de la UE y en la que actuó como intérprete en modalidad consecutiva. Las presentaciones fueron el sustento de una serie de conferencias pronunciadas por agentes de empleo de diversos países europeos. Además de conservar las presentaciones originales, el autor pudo preparar una serie de notas y guiones para utilizar esas presentaciones en clase. El valor inicial conferido a lo que acabó por ser un módulo estructurado en 6 horas de clases presenciales residía en poder ofrecer a los alumnos un hilo conductor que aprovechar de una presentación a otra. Las variaciones de una presentación a otra procedían de la exposición de realidades laborales de distintos países, pero todo el material se sustentaba en un tema común (la movilidad de profesionales sanitarios entre países europeos) y una terminología que se repetía de una presentación a la siguiente. Con ello, se ayudaba a la habituación al material con la repetición de elementos referenciales comunes a todas las presentaciones. En la actualidad, estimamos que unas tres sesiones son suficientes para que, con la diversidad normal en el desarrollo de competencias, los estudiantes piensen que pueden trabajar con referencias en pantalla sin bloquearse.

2. ESTUDIO DE CASO

El 22 de abril de 2021 el autor interpretó en modalidad simultánea la conferencia titulada «Uniendo ciencia, diplomacia y culturas para el futuro de los corales» en la combinación inglés-español. La conferencia fue impartida en la sede de la Fundación de las Tres Culturas de Sevilla por el profesor Anders Meibom, de la Escuela Politécnica Federal de Lausana. Para la preparación de la conferencia pude disponer no ya del texto completo que seguiría el orador, sino también de la presentación en diapositivas (en formato Power Point) sobre la que apoyaría el orador su exposición. La combinación entre disponibilidad de material en dos soportes y el posible atractivo que el tema podría tener para los estudiantes de 3º curso del Grado de T e I de la Universidad de Córdoba me animaron a solicitar permiso del prof. Meibom para utilizar el material proporcionado. Se daban así las circunstancias adecuadas para crear una unidad didáctica enmarcable en lo que se denomina «aprendizaje contextual» o «situational learning». En principio, antes que abordar el propio texto de la conferencia, utilizar como instrumento didáctico la presentación en diapositivas (soporte habitual para presentaciones orales en congresos y conferencias) permitiría a los estudiantes lo siguiente:

- Ubicar los contenidos en un contexto específico, pasando por el proceso de «reflective learning».
- Rellenar mediante una sesión de puesta en común los contenidos no aparentes en las diapositivas, abordando el paso de «problem solving».
- Realizar propuestas relativas a la posible orientación del sentido de la conferencia, es decir, generar «self-directed learning» o aprendizaje por orientación propia.

La aplicación Power Point es un elemento visual generalizado para impartir clases magistrales pero, en enseñanza de interpretación, el valor que cobra es mostrar al estudiante cómo suele trabajar el orador internacional con el contenido en pantalla, y cómo puede el intérprete extraer no ya terminología de las diapositivas, sino generar un conjunto conceptual que le permita anticiparse a lo que formulará el orador aun cuando

el discurso final no le haya sido proporcionado. Si se proporciona al estudiante las herramientas prácticas y teóricas que le permitan reflexionar y evaluar su experiencia al aprender y sus avances, estará mejor provisto para iniciarse como profesional e investigador (Orlando, 2016:77). Todo ello permitiría ubicar al alumno ante el proceso de preparación con material real de una conferencia genuina en la que, además, había tomado parte su profesor:

> One way to transform the classroom to reflect actual needs is to include case-based learning (CBL). CBL is based on problem-based learning (PBL), an andragogical approach that poses contextualised questions based on real-life problems (Williams 2005).

Al mismo tiempo, el proceso de preparación por deducción a partir de las diapositivas, se enmarcaría también en la estrategia denominada DIEP (Describe, Interpret, Evaluate, Plan) (Boud, Keogh & Walker 1985) a la hora de reflexionar los posibles contenidos que habría incluido el orador en el discurso final.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes en el estudio

El material original se utilizaría para impartir la asignatura «Técnicas de Interpretación de la Lengua B II, (Inglés)», enmarcada en el 2º cuatrimestre del 3º curso del grado, momento en el que los estudiantes han cubierto una trayectoria mínima de trabajo con las técnicas básicas de interpretación consecutiva y superado una prueba puntuada. La participación en el ejercicio contó con una asistencia aproximada, tanto física como remota (debido a la pandemia de 2019-2021), de unos 70 alumnos.

3.2. Medios y materiales

La aplicación Power Point es un elemento de soporte visual generalizado para impartir clases magistrales, pero apenas si ha sido integrado de manera inherente en enseñanza de la interpretación de conferencias. Dado que se trata de una herramienta habitual, su uso didáctico se ha tornado un imperativo (Crenicean, 2016). En enseñanza de interpretación, el valor que cobra esta herramienta es el de mostrar al estudiante cómo suele

trabajar el orador internacional con contenido expuesto en pantalla, y cómo puede el intérprete extraer no ya terminología de las diapositivas, sino generar un conjunto conceptual que le permita anticiparse a lo que formulará el orador aun cuando el discurso final no le haya sido proporcionado.

En condiciones de trabajo reales es un reto para el intérprete trabajar debiendo prestar atención a una presentación en pantalla, además de al orador (Šveda, 2015), ya que la atención, centrada en la comprensión del original para transmitirlo en lengua término, se debe dividir aún más. Con todo, si se proporcionan al estudiante las herramientas prácticas y teóricas que le permitan reflexionar y evaluar su experiencia al aprender y sus avances, estará mejor provisto para iniciarse como profesional e investigador (Orlando, 2016). Es por ello que un diseño de ejercicio adecuado permitiría ubicar al alumno ante el proceso de preparación con material real de una conferencia genuina generándose un «desplazamiento perceptivo». Para Creeze (2015), los materiales auténticos permiten amplificar la conciencia sobre el entorno y el estilo discursivo al que se hace referencia. No está demás añadir que, la participación del propio docente en la conferencia original, añadiría valor de autenticidad al proceso:

> One way to transform the classroom to reflect actual needs is to include case-based learning (CBL). CBL is based on problem-based learning (PBL), an andragogical approach that poses contextualised questions based on real-life problems (Williams 2005).

3.3. Procedimiento

La estructura del ejercicio (que se aplicó en mayo de 2021) fue la siguiente:

a. División del curso en 2 grupos con exposición de ambos al contenido original ofrecido por el conferenciante en formato de diapositivas (Power Point) para análisis y trabajo individual durante 10 minutos.

b. Sesión de puesta en común en forma de «lluvia de ideas» o brainstorming tan solo del primer grupo, con el objeto de que

los estudiantes identifiquen las ideas principales del discurso y extraigan conclusiones preliminares respecto al contenido.

c. Ejercicio de interpretación consecutiva del discurso original formulado por el profesor con una duración de 4 minutos; realizado por los dos grupos y grabado en pistas con formato MP3.

d. Cumplimentación de una encuesta diseñada sobre el profesor orientada a recabar las impresiones respecto a A) el trabajo de interpretación consecutiva con diapositivas y B) el valor de la puesta en común; las últimas preguntas sólo serían cumplimentadas por el primer grupo, que sería el que habría realizado puesta en común antes de la interpretación.

e. Análisis de las grabaciones comparándolas con el discurso original e identificando la presencia de ideas principales y secundarias, con el objeto de generar una puntuación por discurso interpretado de 1 a 10.

f. Obtenidas las puntuaciones, se comprobaría si la media de puntuaciones entre los dos grupos es similar o si existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a puntuación.

FIGURA 1. *Ejemplo de diapositivas de trabajo usadas en el ejercicio.*



Fuente: Presentación PPTX de Anders Meibom

4. RESULTADOS

Los resultados preliminares denotan:

- Aprehensión completa de los principales conceptos expresados en la conferencia tras la lluvia de ideas y antes de la exposición al discurso en sí.
- Seguridad en el proceso de realización del ejercicio.
- Percepción subjetiva positiva respecto a la ejecución propia de la interpretación.
- Confirmación objetiva de lo observado en el momento de evaluación de los ejercicios.

De las primeras impresiones obtenidas de la realización del ejercicio en las condiciones de docencia parcialmente remota de 2021 se deduce que el proceso de descubrimiento de los contenidos tratados en un discurso en la forma expuesta ayuda al estudiante establecer relaciones conceptuales que aportan confianza y seguridad de cara a la realización de ejercicios de interpretación consecutiva. A un tiempo, el trabajo colaborativo en clase genera sinergias entre los estudiantes que amplifican el proceso de deducción de contenidos, y permiten fijar conceptos y terminología.

5. DISCUSIÓN

La bibliografía en interpretación de conferencias apenas ofrece resultados sobre exposición de estudiantes a materiales reales de congresos, no ya a material en formato Power Point y la preparación específica del estudiante para afrontar contenidos en este formato apenas si ha sido objeto de investigación.

El uso de presentaciones en formato de diapositiva, expuesto al alumnado de una manera adecuada y con apoyo en una preparación previa (ya sea a manera de lluvia de ideas, con estudio previo en casa o en el aula, etc.) permite establecer una progresión que evita el rechazo del alumno ante la incorporación de un elemento visual nuevo en ejercicios

de consecutiva. Elegir el momento y la forma adecuados es fundamental, y debe señalarse de forma clara en el plan de estudios (Sveda, 2015). Asimismo, es posible que mejore la calidad de la ejecución de ciertos discursos por los estudiantes por contar con los elementos informativos de mayor dificultad, como nombres, nombres propios y números en las diapositivas en pantalla (Sveda, 2015).

6. CONCLUSIONES

Las primeras impresiones obtenidas de la realización del ejercicio en las condiciones de docencia parcialmente remota de 2021 (con una asistencia aproximada, tanto física como remota, de unos 70 alumnos, divididos en 2 grupos) permiten afirmar que el proceso de descubrimiento de los contenidos tratados en un discurso a partir de material digital en formato de diapositivas permite al estudiante establecer relaciones conceptuales que aportan confianza y seguridad de cara a la realización de ejercicios de interpretación consecutiva. A un tiempo, el trabajo colaborativo en clase genera sinergias entre los estudiantes que amplifican el proceso de deducción de contenidos, y permite fijar conceptos y terminología. Por último, el uso de un material real que aporte autenticidad por la relación que tiene con el docente, y que se resalta en clase, permite incrementar el interés del alumnado por el ejercicio.

Hemos observado que, en las primeras fases de exposición al material en pantalla, parece «desandarse» cierto trecho del camino cubierto con el trabajo con toma de notas. El estudiante en un momento inicial debe afrontar el reto de gestionar a un tiempo la información en pantalla con la recabada por él mismo, e ir un paso adelante en relación con la discriminación de lo que es información esencial y aquello que es secundario. Aún así, hemos percibido que en pocas sesiones se produce un aumento exponencial de la confianza, lo cual puede plenamente atribuirse a la «muleta» o andamiaje que supone la ayuda visual.

Ante la posibilidad real de que, en la práctica profesional futura el estudiante se encuentre con casos en que el orador abandone la espontaneidad y lea únicamente bloques de texto del archivo en pantalla, las herramientas que pueden ofrecerse a los alumnos son: a) recurrir a la

capacidad desarrollada hasta el momento en traducción a vista; b) formar al estudiante en la identificación de ideas principales y la elaboración de resúmenes. Es en el fondo esencial haber entrenado suficientemente la gestión de la carga cognitiva pues, de lo contrario, el ejercicio puede resultar contraproducente.

A pesar de que siempre existe la posibilidad de realizar simulaciones, pueden darse circunstancias óptimas en que el intérprete-profesor facilite la asistencia a un grupo a una conferencia real y que los estudiantes asistan a ella en el momento exacto de su realización. Con la necesaria preparación y si se consigue contar con una infraestructura adecuada (por ejemplo, con grupos reducidos), no deben evitarse estas ocasiones de acercar al estudiante al contexto genuino de realización de la interpretación. Como destacaba Kolb ya en 1976, «la experiencia desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje».

En una repetición futura del ejercicio se plantearán los siguientes objetivos:

- Obtener datos de contraste a partir del análisis de los resultados del ejercicio comparando lo generado por los estudiantes de un grupo control y otro expuesto a la información
- Analizar la coincidencia o disparidad en cuanto a nivel de calidad de los resultados.
- **Explorar** la afinidad de los estudiantes con el contenido tras los ejercicios de análisis autodirigido.

7. AGRADECIMIENTOS

Querríamos agradecer la amabilidad del profesor Anders Meibom de la Universidad de Lausana el permiso para utilizar la presentación titulada «Transnational Red Sea Center: Bridging Science & Diplomacy for the Future of Corals» de su autoría para la realización del ejercicio con los alumnos del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba.

8. REFERENCIAS

Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. En G.H. Brower (Ed.), The psychology of learning and motivations: Advances in research and theory (pp.47-89). New York: Academic Press.

Barros Bastida, C., y Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. Revista Universidad y Sociedad, 7(3), 26-31. http://rus.ucf.edu.cu/

Berber Irabien, D. (2010). Information and communications technologies in conference interpreting. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, Dpt. of English and German Studies, Tarragona.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds) Reflection: Turning Experience into Learning, Kogan Page, London, 18-40. Recuperado de https://tinyurl.com/ym9f7unu

Brandt, W. C. (2020). Measuring student success skills: a review of the literature on self-directed learning. 21st Century Success Skills. NCIEA. https://tinyurl.com/3ayepyfy

Braun, S. (2005). Multimedia communication technologies and their impact on interpreting. En Gerzymisch-Arbogast, H. (Ed.), Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenarios Copenhagen, 1-5 May 2005. http://www.euroconferences.info

Botía M., Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. En Rivera-Vargas, P., Neut, P., Lucchini, P., Pascual, S., Prunera, P. (Eds.), Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital (91-102). Universidad de Barcelona.

Capel Moreno, Ana Isabel (2005): El diseño de tareas de traducción e interpretación: un instrumento en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en bachillerato, tesis doctoral. Editorial Universidad de Almería.

Creezee, I, Burn, J.A., Galiani, N. (2015). Authentic Audiovisual Resources to Actualise Legal Interpreting Education. MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación, (7), 271-293. https://doi.org/10.6035/MonTI.2015.7.10

Crenicean-Tudoran, Oana (2016). MA Research Project Visual aids in SI: help or hindrance? A study of simultaneous interpreters' performance in the presence of dual input. London Metropolitan University.

De Manuel Jerez, J. (2003). Medios audiovisuales e informáticos en la formación de intérpretes. En Vega Cernuda, M.A. (coord.), Una mirada al taller de San Jerónimo: bibliografías, técnicas y reflexiones en torno a la traducción, 53-61. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores.

De Manuel Jerez, J. (2003). ¿Cambian las nuevas tecnologías la formación de intérpretes? En Ortega Arjonilla, E. (Ed.), Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación, 399-428. Granada: Atrio.

De Manuel Jerez, J. (2005). La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada

Gerver, D. (2002). The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. In The Interpreting Studies Reader, ed. by Pöchhacker, Franz; and Shlesinger, Miriam, 53–66. London: Routledge.

Gile, Daniel (2009). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

González Cañete, M. L. (2004). La introducción del material audiovisual en el aula de interpretación y su evaluación por parte de los estudiantes. Fòrum de recerca nº 10, 2004-2005. Castellón: Universidad Jaume I.

Kolb, D. A. (1984). Learning and Problem Solving: On Management and the Learning Process. En D.A. Kolb (Ed.), Experiential Learning (pp. 27-41). Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall.

Kurz, I. (1989). The use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Training. En Laura Gran y John Dodds (Eds.), The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation, 213-216. Udine (Italia): Campanotto Editore.

Orlando, M. (2015). Training 21st century translators and interpreters: At the crossroads of practice, research and pedagogy. Transkulturalität – Translation – Transfer, (21). Frank & Timme. Berlin, 2016.

Pöchhacker, F. (1999). Teaching practices in simultaneous intepreting. The Interpreters' Newsletter, 9, 157-176.

Porlán Moreno, R. (2017). Elaboración de unidades didácticas especificas para la formación de interpretes de conferencias mediante la integración de material multimedia procedente de la realidad profesional. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Porlán Moreno, R. (2020). Integración de la interpretación pedagógica en el aula de idiomas: investigación acción, competencias y actividades didácticas en lengua oral. Limite, Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía, l4(2), 55-75. http://www.revistalimite.es/v14/14_03.pdf

Randall, Mick (2007): Memory, Psychology and Second Language Learning. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.

Schweda-Nicholson, N. (1985). Consecutive Interpretation Training: videotapes in the classroom. Meta 30 (2), 148-154.

Sveda, P. (2015). Accompanying visual presentation in simultaneous interpretation training. https://www.researchgate.net

Williams, S. (1995). Observations on Anomalous Stress in Interpreting. The Translator, 1(1), 47-64. DOI: 10.1080/13556509.1995.10798949

SECCIÓN II

RENOVACIONES PARA TRANSMITIR LA HISTORIA Y OTRAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN ARQUITECTURA Y URBANÍSTICA

PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ORIENTADA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Leticia López-Mondéjar
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, un amplio número de investigaciones ha abordado la enseñanza y el aprendizaje de la historia, poniendo de relieve los rasgos, los errores y las dificultades que han marcado tradicionalmente dichos procesos, y apostando por nuevos modelos que permitan al alumnado aproximarse a dicha materia desde una nueva perspectiva, alejada de la memorización y de la mera transmisión de datos, fechas y acontecimientos (Barton y Levstik, 2004; Prats y Santacana, 2011; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001).

Los trabajos desarrollados en esta línea han diferenciado claramente los contenidos históricos sustantivos o de primer orden y los que han denominado estratégicos o de segundo orden (Sáiz y Gómez, 2016). Si bien son los primeros, aquellos que hacen referencia a conceptos, eventos históricos y fechas, los que tradicionalmente han predominado en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, son los segundos los que permiten comprender realmente la argumentación histórica y la creación de narrativas históricas por parte de los historiadores. Estos contenidos son los que se ponen en conexión con el pensamiento histórico y con los diversos conceptos vinculados al mismo: causas y consecuencias, relevancia histórica, cambio y continuidad, perspectiva histórica, pruebas históricas y la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013).

Dichas experiencias y trabajos han puesto de manifiesto el interés del pensamiento histórico como herramienta clave para la enseñanza y el aprendizaje de la historia ya desde las etapas educativas iniciales. Todos ellos han demostrado cómo el trabajo con los diferentes conceptos vinculados al mismo, desde la empatía histórica hasta la causalidad (Seixas y Morton, 2013), permiten romper con la concepción de la historia como un relato lineal y cerrado, basado en una sucesión de hechos y acontecimientos, favoreciendo nuevas prácticas educativas que implican necesariamente una reformulación de los modelos tradicionales de enseñanza – aprendizaje de la historia (Egea y Arias, 2018; Gómez *et al.*, 2014; López Facal *et al*., 2011; Santisteban, 2010).

A todo ello cabe sumar, además, el interés del trabajo con el pensamiento histórico para fomentar el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía y la educación patrimonial, entre otras cuestiones (Pagés, 2019). Todas ellas pueden abordarse fácilmente, de forma transversal, al trabajar las competencias históricas en el aula, promoviendo así la formación integral del alumnado al tiempo que desarrollando en el mismo una nueva concepción del pasado histórico como algo vivo, dinámico y en construcción. En este sentido, consideramos especialmente que el trabajo de los/as estudiantes con fuentes históricas, abordado por diversos estudios y proyectos (Chapman 2011; Van Drie y Van Boxtel, 2008), constituye una herramienta fundamental.

A pesar de las múltiples ventajas que el trabajo con competencias de pensamiento histórico representa para el aprendizaje de la historia, los estudios desarrollados reflejan aun su ausencia en el día a día del alumnado, frente al claro predominio de una historia memorística en la que se exige un conocimiento esencialmente conceptual-factual (Gómez y Miralles, 2015). Asimismo, y si bien es cierto que, afortunadamente, y como apuntábamos, son numerosas las experiencias que se están desarrollando en esta línea, reflejando y promoviendo el interés por incluir el trabajo con los conceptos de pensamiento histórico en las aulas, también lo es que la mayor parte de dichas experiencias, especialmente en el ámbito nacional, han estado dirigidas a la etapa de secundaria, siendo más escasas aquellas implementadas en educación primaria

(Domínguez, 2015; Ortuño *et al*., 2016; Prieto *et al*., 2013; Sáiz, 2013; Sáiz y Gómez, 2014, 2016; Wineburg *et al*., 2013).

Esta propuesta pretende precisamente abordar esta última etapa educativa, partiendo de las experiencias desarrolladas en otros países en los que el trabajo con el pensamiento histórico se inicia ya desde edades tempranas (Cooper, 2014; Levstik y Barton, 2008; VanSledright, 2002). Asimismo, y tomando como punto de partida esa transversalidad indicada anteriormente, nuestra propuesta utiliza como herramienta de trabajo el patrimonio y, en particular, el patrimonio arqueológico. Si los estudios desarrollados han reflejado la importancia de la educación patrimonial, también han puesto de manifiesto la necesidad de formación del profesorado en dicha materia (Castro y López-Facal, 2019; Fontal *et al*., 2017) y, más aún, en lo que al patrimonio arqueológico se refiere.

El trabajo presenta así los resultados de una propuesta de intervención educativa desarrollada en la Universidad de Santiago de Compostela con maestros/as de educación primaria en formación. La misma ha estado centrada en el trabajo con el pensamiento histórico, pero también en el interés del patrimonio histórico, y particularmente de aquel arqueológico, como una herramienta clave, a través de la cual es posible desarrollar actividades para trabajar las competencias históricas con el alumnado de educación primaria.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de la intervención educativa implementada ha sido promover, a través de un aprendizaje activo, el interés de los/as futuros/as docentes por el pensamiento histórico y por el diseño de actividades de enseñanza que, utilizando el patrimonio arqueológico como base, integren el trabajo con competencias históricas en la etapa de primaria.

Para medir el alcance de la propuesta se han establecido tres objetivos específicos:

- OE1. Identificar los conocimientos previos de los/as futuros/as profesores/as de educación primaria sobre el pensamiento histórico.

– OE2. Analizar en qué medida los/as futuros/as docentes otorgan interés y utilidad al trabajo con el pensamiento histórico en las aulas de primaria.

– OE3. Evaluar la experiencia docente implementada para fomentar el interés del profesorado en formación por el desarrollo de competencias de pensamiento histórico en primaria.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, la investigación planteada ha combinado una metodología cualitativa y cuantitativa (Creswell y Creswell, 2018; Denzin y Lincoln, 2018; Onwuegbuzie y Johnson, 2021). La recogida de información se ha llevado a cabo a través de distintos instrumentos, incluyendo dos cuestionarios (pretest y postest) con cuestiones abiertas, cerradas y escalas Likert, las narrativas de los estudiantes y, finalmente, los diseños elaborados por los mismos para llevar a la práctica el trabajo con competencias de pensamiento histórico y patrimonio arqueológico. Asimismo, los datos recogidos han permitido realizar una evaluación final de los resultados de la intervención educativa desarrollada.

Por lo que caracteriza a la muestra, en la investigación ha participado un total de 69 estudiantes del grado de Educación Primaria y del doble grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Todos/as ellos/as fueron informados/as de la voluntariedad del estudio, así como del tratamiento anónimo que se haría de los datos recogidos en el mismo.

Con respecto al diseño metodológico, la propuesta de intervención planteada se ha desarrollado en cuatro fases diferentes. En la primera de ellas se ha llevado a cabo una recogida de los conocimientos y experiencias previas del alumnado en conexión con el pensamiento histórico. Para ello se han utilizado dos instrumentos: un cuestionario inicial elaborado *ad hoc* y las propias narrativas de los/as futuros/as docentes, a los que se ha solicitado explicar sus experiencias previas en la materia de historia a lo largo de su formación, así como sus perspectivas de futuro a la hora de abordar, como profesionales, dicha materia. Posteriormente se

ha pedido a los/as estudiantes que, en pequeño grupo, pusieran en común su visión de dichas experiencias y expectativas, y sus concepciones previas sobre las competencias de pensamiento histórico.

En un segundo momento, y partiendo de los resultados obtenidos en la primera fase, se ha procedido a trabajar en el aula con los conceptos de pensamiento histórico, así como también con el de patrimonio arqueológico. En esta fase se ha profundizado de forma teórica en ambos conceptos, aportando información directa al alumnado sobre cada uno de ellos, ofreciéndoles lecturas en las que se aborda su interés y potencial para trabajar la historia en el aula y mostrándoles ejemplos de actividades para trabajar con ellos en educación primaria. En todo momento, el alumnado ha tenido un papel activo, solicitando su participación y, sobre todo, su visión y comentarios sobre las lecturas realizadas y la viabilidad de los ejemplos analizados en el aula a partir de sus propias experiencias.

A continuación, en una tercera fase, y una vez que el alumnado se ha familiarizado con los conceptos a abordar, se ha procedido al trabajo práctico con tales conceptos a través, por un lado, del manejo y análisis de fuentes históricas y, por otro, del diseño de actividades de enseñanza – aprendizaje para trabajar el pensamiento histórico a partir del patrimonio arqueológico. Dichas actividades han sido desarrolladas en pequeño grupo, procediendo posteriormente a su puesta en común en el aula. Por lo que respecta al trabajo con fuentes se han entregado inicialmente al alumnado diversos textos de autores grecolatinos enmarcados en la expansión romana por la Península Ibérica. Se le ha ofrecido previamente unas breves indicaciones sobre el contexto histórico en el que se encuadraban tales textos, orientando la lectura de los mismos hacia la formulación de cuestiones en torno a ellos (autoría, origen, intención) así como hacia su análisis crítico y comparativo. El alumnado ha analizado así un conjunto de seis fragmentos, pertenecientes a Estrabón, Apiano, Plutarco, Dión Casio y Tito Livio en los que se hacía referencia a las comunidades locales prerromanas de la Península Ibérica.

Posteriormente, se ha presentado a los/as docentes en formación un conjunto de materiales arqueológicos procedentes de diversos yacimientos peninsulares y datados en los momentos previos al contacto con el mundo romano o durante el propio proceso de expansión romana en

estos territorios (figura 1). Al igual que con las fuentes anteriores, se ha explicado brevemente el contexto, cronología y significado de cada uno de ellos, solicitando al alumnado nuevamente formular cuestiones que permitiesen indagar sobre aspectos concretos de las sociedades a las que pertenecieron dichos materiales y pidiéndoles responder a algunas preguntas específicas en conexión con ellos (material en el que están realizados, qué aspectos podemos inferir de sus autores/as y de la sociedad en la que fueron creados, etc.) Finalmente, se ha llevado a cabo un cotejo de ambos tipos de fuentes, realizando una lectura crítica de la información que puede extraerse de unas y otras, así como una reflexión sobre su valor e interés y sobre la complejidad que supone el trabajo con las mismas a la hora de desarrollar una narrativa histórica referida al periodo en el que se encuadran todas ellas.

FIGURA 1. *Fuentes arqueológicas ofrecidas al alumnado para el trabajo en el aula durante la propuesta de intervención educativa realizada.*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al diseño de actividades, y tras el trabajo directo con fuentes arqueológicas, se ha pedido al alumnado plantear en pequeños grupos propuestas didácticas en las que se desarrollase un conjunto de cinco

actividades. Todas ellas debían trabajar con el patrimonio arqueológico y, al menos, con alguno de los conceptos de pensamiento histórico analizados en el aula. El diseño ha sido desarrollado a lo largo de distintas sesiones, en las que se ha favorecido la participación activa y el trabajo colaborativo del alumnado, contando siempre con el profesorado como guía durante todo el proceso. Una vez finalizadas, las propuestas didácticas se han puesto en común con el resto de la clase, reflexionando en gran grupo sobre su viabilidad e interés.

Finalmente, la cuarta y última fase ha estado orientada a la evaluación de la propuesta de intervención educativa desarrollada. Para ello, se han tomado como referencia, en primer lugar, las actividades desarrolladas por el alumnado. Igualmente, se ha elaborado y validado un cuestionario específico para conocer hasta qué punto la intervención desarrollada ha conseguido los objetivos inicialmente propuestos. El cuestionario ha incluido preguntas abiertas y cerradas (escalas Likert) y ha sido completado en el aula al finalizar la experiencia educativa implementada. Finalmente, se ha contado con las reflexiones finales elaboradas de forma individual por los/as estudiantes y referidas al trabajo desarrollado durante las sesiones en las que se ha desarrollado la intervención educativa propuesta, y muy especialmente a su interés y su utilidad para ellos/as como futuro/as docentes.

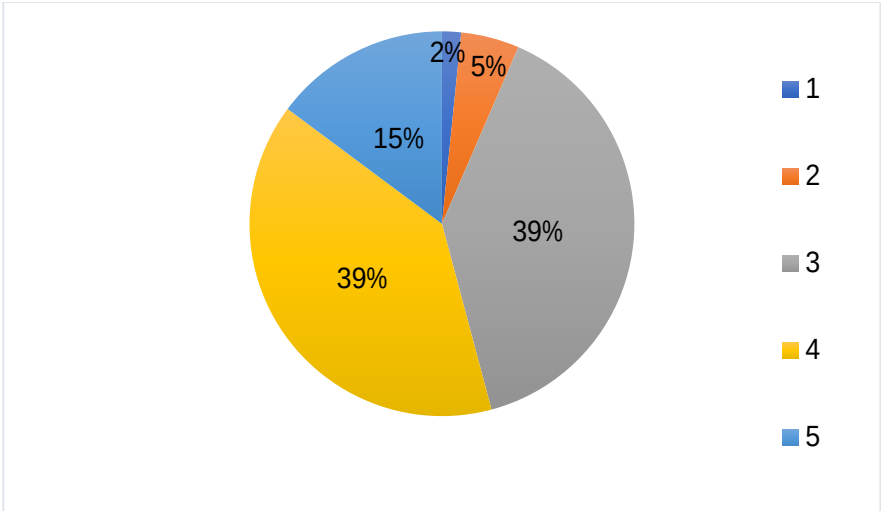
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez implementada la propuesta de intervención indicada, los resultados han arrojado información relevante sobre el interés y las concepciones del profesorado en formación en relación con el pensamiento histórico y el patrimonio.

En primer lugar, tanto el pretest como las narrativas iniciales y las opiniones expresadas en el aula durante la puesta en común en pequeño grupo reflejan un amplio desconocimiento de los/as estudiantes con respecto a las dos temáticas a trabajar durante la propuesta. Con respecto al pensamiento histórico, únicamente un 5% de los/as participantes fue capaz de ofrecer una definición aproximada del mismo. Frente a ellos/as, un 95% mostró, y en determinados casos indicó expresamente, un nulo

conocimiento de dicho concepto, lo que explica en gran medida el menor grado de interés por el mismo reflejado en el test inicial y, muy especialmente, el elevado porcentaje de participantes (39%) que opta por un valor medio, hecho que debemos relacionar directamente con el citado desconocimiento de la temática (gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Grado de interés educativo (1= ningún interés y 5= mucho interés) que el profesorado en formación le otorga inicialmente al trabajo con conceptos de pensamiento histórico en las aulas de educación primaria.*



Fuente: elaboración propia.

En la misma línea, la amplia mayoría de los/as estudiantes no supo reconocer ninguno de los conceptos de pensamiento histórico. Así, únicamente un 7% hizo referencia a la empatía y un 4% a la causalidad histórica, no siempre entendidas correctamente. Se observó igualmente una confusión generalizada entre las competencias históricas y la competencia social y ciudadana. En cuanto al patrimonio arqueológico, las ideas previas de los/as participantes demostraron una concepción errónea del mismo, vinculando dicho patrimonio únicamente con materiales antiguos y enterrados. Asimismo, las concepciones del alumnado sobre el concepto general de patrimonio mostraban visiones tradicionales y alejadas de la perspectiva holística del mismo que predomina en el ámbito

educativo (Fontal, 2003) y con la que, como futuros/as docentes, cabría pensar que podrían estar familiarizados/as.

Por otro lado, las experiencias narradas por los/as estudiantes muestran que todavía predomina en la enseñanza y el aprendizaje de la materia de historia un modelo claramente tradicional. El análisis de dichas narrativas pone de manifiesto diversos aspectos en este sentido, destacando el amplio peso de los libros de texto para el profesorado, y la memorización como herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje y evaluación. Así lo reflejan las aportaciones del alumnado en sus reflexiones iniciales:

> Recuerdo una materia con una metodología que abogaba por la transmisión docente – discente (…) el docente realizaba una explicación inicial de los contenidos que trataríamos durante los siguientes cincuenta minutos, para después comenzar a leer el libro de texto, subrayar las oraciones y párrafos (…) una de las principales finalidades era conseguir que el alumnado memorizase ciertas fechas y acontecimientos (alumno/a 1)
>
> Las clases de Historia y Ciencias Sociales durante la etapa de educación obligatoria poseían una tendencia hacia la exposición y la memorización de datos (alumno/a 2)
>
> Los recursos utilizados no iban mucho más allá del libro de texto, algún fragmento de documental y determinadas páginas web con ejercicios inscritos bajo el nombre "juegos" que se basaban en completar huecos (alumno/a 3)
>
> El alumnado tenía un papel pasivo, de oyente en el mejor de los casos y de cuerpo existente en el aula en muchos otros (…) El libro de texto siempre era la gran estrella del aula, y desafiarlo parecía suponer un atentado (alumno/a 4)
>
> La metodología de enseñanza (…) estaba principalmente basada en un aprendizaje memorístico y descriptivo en el que mi único papel era memorizar y copiar en un examen teórico para aprobar la asignatura. Un hecho que en muchas ocasiones me jugó malas pasadas, dado que mi habilidad para recordar nombres propios era bastante nefasta (alumno/a 5)
>
> La historia no se veía como un proceso, sino como una cantidad de sucesos muy lejanos y con muy poco interés, nunca aplicables a la vida real. (…) (la metodología) totalmente descriptiva, seguía al pie de la letra el libro de texto como único material didáctico (alumno/a 6).

Como consecuencia de dichas experiencias, las expectativas del profesorado en formación recogen una preocupación fundamental: cambiar el modelo de enseñanza – aprendizaje. El principal objetivo indicado es lograr aprendizajes significativos en el alumnado de educación primaria estableciendo vínculos entre el pasado y el presente que incrementen su interés por la historia, mostrándola como una herramienta útil y necesaria para comprender el presente. A pesar de ello, los/as docentes en formación no expresan exactamente los motivos y mecanismos a través de los cuales la materia facilita dicha comprensión al alumnado (Prats y Santacana, 2011).

Por lo que respecta a las actividades de ampliación de información, llevadas a cabo en el aula durante la segunda y la tercera fase de la propuesta de intervención desarrollada, se ha podido observar cómo el tratamiento de la temática, así como el trabajo práctico con fuentes históricas y arqueológicas ha mejorado la comprensión de los conceptos indicados. Experimentar, a través de un aprendizaje activo, lo que supone el trabajo con fuentes ha permitido a los/as participantes transformar algunas de sus ideas iniciales con respecto a la creación de las narrativas históricas y a la información que dichas fuentes nos ofrecen sobre determinados acontecimientos, personajes y procesos históricos.

Al mismo tiempo, el trabajo combinado con competencias históricas y con patrimonio arqueológico ha favorecido igualmente la formación del profesorado en dos aspectos. Por un lado, ha contribuido a trabajar el pensamiento crítico en el alumnado, y a que éste comprenda su relevancia en el marco de un nuevo y necesario modelo de enseñanza – aprendizaje de la historia. Resulta especialmente llamativo destacar el incremento de referencias al mismo entre los/as participantes, pasando de 10 en las narrativas iniciales hasta 172 en sus reflexiones finales.

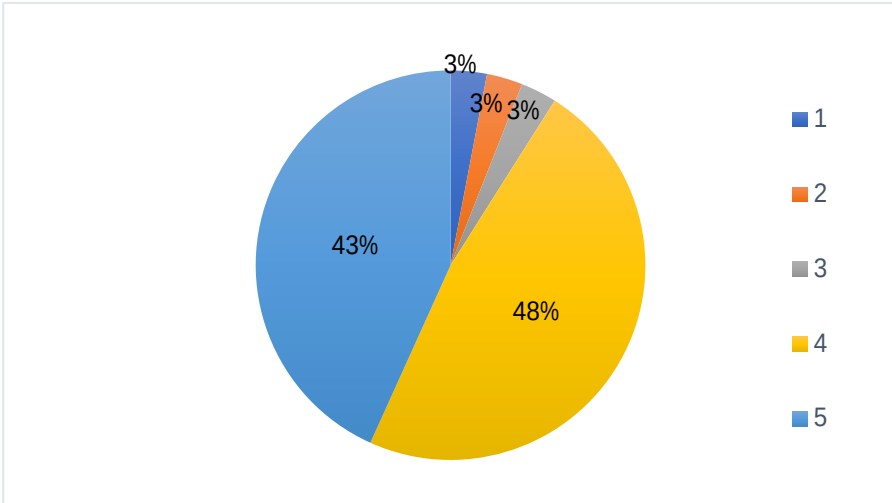
En esta misma línea, se observa también que el trabajo concreto con patrimonio arqueológico ha logrado incrementar el interés y valoración del profesorado en formación por el patrimonio como herramienta educativa, y por el patrimonio arqueológico como instrumento clave para lograr aprendizajes significativos en conexión con la historia. Reflejo de ello es la aparición de dicho concepto en las narrativas de los estudiantes. Éste, ausente en sus reflexiones iniciales, asciende hasta un total de

440 en las narrativas finales, de las que 38 corresponden estrictamente a patrimonio arqueológico. Resulta igualmente destacable el hecho de que las referencias a dicho concepto aparezcan también ahora vinculadas con la educación ciudadana del alumnado de primaria.

En conexión con esta última cuestión, al preguntar inicialmente al profesorado en formación por el interés de la materia de historia en educación primaria, y a sus expectativas con respecto a la enseñanza de la misma, no encontramos tampoco en las narrativas iniciales ninguna referencia expresa al patrimonio entre aquellas herramientas y recursos que proponían utilizar en un futuro próximo como docentes de historia. Tras la intervención, el análisis de las reflexiones finales del alumnado y los propios diseños didácticos realizados por el mismo muestran claramente cambios significativos en este sentido. Por una parte, reflejan una mejora en su conocimiento del concepto de patrimonio arqueológico y de las competencias de pensamiento histórico trabajadas en el aula, así como un mayor interés por ambas cuestiones.

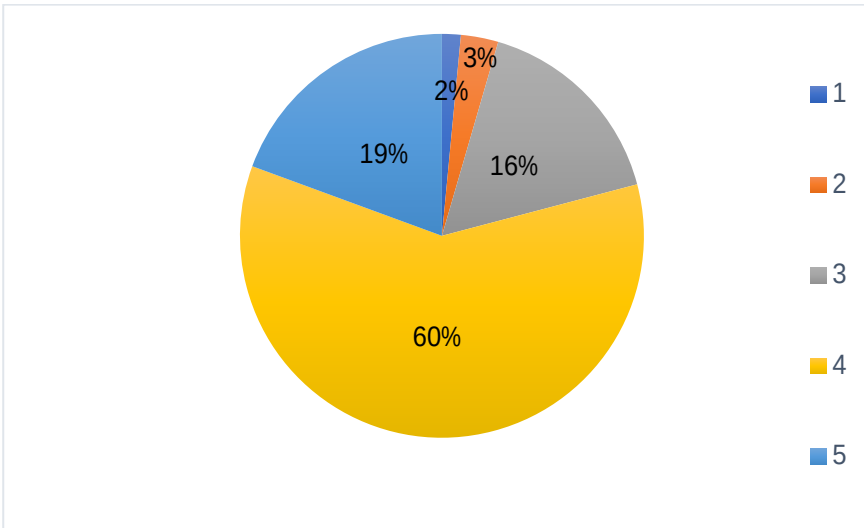
Por otro lado, se advierte igualmente la referencia a nuevos conceptos, no indicados inicialmente, como los de cambio y continuidad. En definitiva, se observa que la intervención educativa llevada a cabo, ha logrado un aumento del interés de los/as participantes por dichos aspectos con respecto al observado inicialmente (gráficos 1 y 2), incrementándose también las expectativas del futuro profesorado para llevar a cabo actividades de trabajo con pensamiento histórico y patrimonio en las aulas de Educación Primaria (gráfico 3).

***GRÁFICO 2**. Grado de interés educativo (1= ningún interés y 5= mucho interés) que el profesorado en formación le otorga al trabajo con conceptos de pensamiento histórico tras la intervención educativa desarrollada.*



Fuente: elaboración propia.

***GRÁFICO 3**. Grado en el que los/as docentes en formación se plantean llevar a cabo actividades de trabajo con conceptos de pensamiento histórico en el futuro (1=nunca y 5= siempre).*



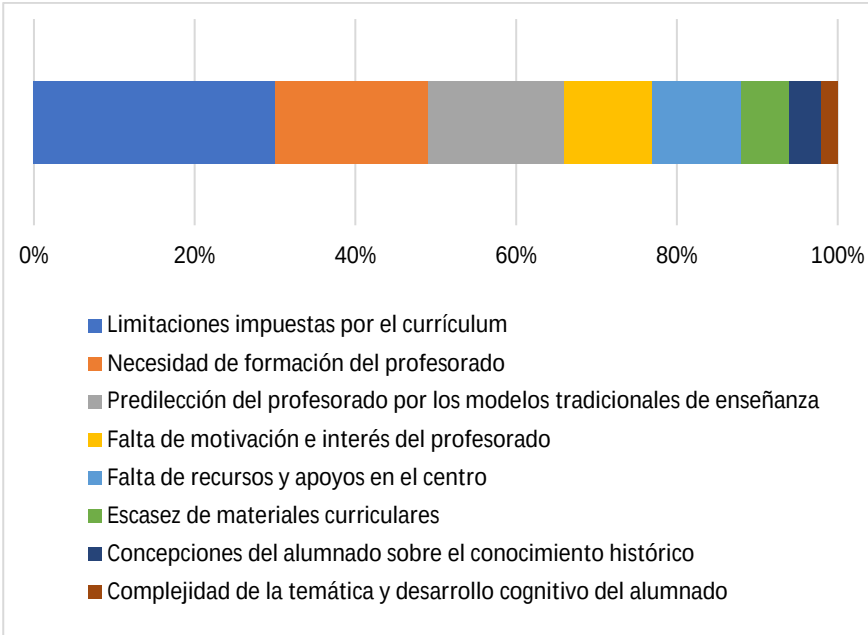
Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta al diseño de actividades, los resultados que arroja el postest, así como las actividades planteadas por el alumnado para trabajar competencias históricas a través del patrimonio en educación primaria han demostrado que la formación inicial del profesorado mejora la capacidad del mismo para diseñar estrategias a través de las que trabajar en las aulas los conceptos y competencias abordados. En este sentido, todos/as los/as participantes han sido capaces de desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje viables, coherentes y que, sin duda, lograrían un aprendizaje significativo en el alumnado de primaria incorporando el patrimonio arqueológico y el pensamiento histórico como herramientas fundamentales para abordar el estudio de la historia. Asimismo, como apuntábamos, un 79% de los/as docentes en formación ha mostrado una elevada disposición a incluir actividades de este tipo en sus aulas en el futuro.

A pesar de los beneficios que ha supuesto para el alumnado la intervención desarrollada, los resultados denotan también la necesidad de continuar con la formación del profesorado en esta línea. Se ha observado en este sentido la dificultad de los/as futuros/as docentes a la hora de implementar actividades para trabajar determinadas competencias históricas. Así, todas las propuestas presentadas por el alumnado al finalizar la intervención educativa se han centrado únicamente en determinados conceptos de pensamiento histórico (empatía, causalidad), estando otros, como el de relevancia histórica, ausentes en las mismas.

Precisamente esa necesidad de formación del profesorado es una de las tres respuestas más repetidas por los/as participantes al preguntarles sobre las principales dificultades que consideran que encontrarán como docentes en un futuro próximo para implementar en el aula el trabajo con el pensamiento histórico (gráfico 4). Aparece así elegida por un 19% del alumnado, junto con las limitaciones impuestas por el currículum, que constituyen el argumento principal del 30% de los/as participantes, y la predilección del profesorado por los modelos tradicionales de enseñanza – aprendizaje de la historia (elegida por un 17% de ellos/as).

GRÁFICO 4. *Principales dificultades señaladas por el profesorado en formación para implementar el trabajo con conceptos de pensamiento histórico en la etapa de educación primaria.*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, atendiendo a los resultados obtenidos y tras la evaluación de la propuesta de intervención educativa presentada, podemos señalar que su desarrollo ha tenido una serie de implicaciones educativas de enorme interés para la formación inicial del profesorado de educación primaria que ha tomado parte en ella. En primer lugar, ha mejorado la comprensión del uso educativo de los conceptos de pensamiento histórico por los/as futuros/as docentes, poniendo de relieve entre el profesorado en formación la importancia del patrimonio para desarrollar competencias históricas en el alumnado de primaria (Gómez *et al.*, 2020). En esta línea, ha supuesto, asimismo, un incremento del interés de los/as participantes por el patrimonio arqueológico en particular y por la educación patrimonial en general, favoreciendo la formación inicial del profesorado en esta línea (Fontal 2003). Finalmente, ha demostrado la importancia de la participación activa del alumnado (Gómez *et al*., 2018), no sólo a través del trabajo práctico con fuentes históricas y

arqueológicas en el aula, sino también de su implicación en el diseño de actividades de enseñanza y de aprendizaje que combinen el trabajo de los conceptos de pensamiento histórico con la educación patrimonial.

5. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos específicos planteados al inicio de la propuesta y a los resultados obtenidos tras la intervención educativa desarrollada, podemos señalar varios aspectos clave.

1. En primer lugar, se ha podido advertir que los conocimientos previos del profesorado de primaria en formación sobre el pensamiento histórico son muy escasos, no observándose experiencias previas en su formación como discentes ni como futuros/as docentes, que les hayan permitido acercarse de forma teórica ni práctica al trabajo con las competencias históricas. En este sentido, el hecho de que el 95% de los/as participantes no conociesen el concepto de pensamiento histórico resulta bastante indicativo y pone de manifiesto la urgente necesidad de incorporar el mismo a la enseñanza y el aprendizaje de la materia de historia en las distintas etapas educativas.

En esta misma línea, cabe destacar también la escasa formación del profesorado en conexión con la educación patrimonial. Previamente a la realización de la intervención planteada, ninguno/a de los/as participantes consideraba el patrimonio como un instrumento con un enorme potencial para el estudio de la historia y, en general, de las ciencias sociales. A ello debemos añadir su confusión a la hora de comprender el concepto de patrimonio y, de forma particular, el propio concepto de patrimonio arqueológico trabajado durante la intervención realizada.

2. En segundo lugar, se advierte un escaso interés inicial de los/as docentes en formación para trabajar los conceptos de pensamiento histórico en la etapa de primaria. El profesorado no se planteaba, además, previamente a la intervención desarrollada, incorporar el trabajo con los mismos en las aulas de primaria. Este hecho está claramente relacionado con los aspectos previamente indicados. Por un lado, el amplio desconocimiento de dichos conceptos y, por otro, la ausencia de experiencias

previas que hayan permitido al alumnado comprender y valorar el interés del trabajo con el mismo desde etapas educativas anteriores.

3. Finalmente, se han podido observar cambios positivos y una mejora en la formación inicial de los/as futuros/as docentes tras la intervención educativa. Además de ampliar sus conocimientos con respecto a los conceptos trabajados, el profesorado en formación ha incrementado notablemente su interés por el pensamiento histórico como herramienta para el estudio de la historia, valorando positivamente su utilización en las aulas de primaria. Asimismo, el diseño, por parte de los/as participantes, de propuestas didácticas orientadas a dicha etapa educativa, en las que se combina el pensamiento histórico con la educación patrimonial, les ha permitido reflexionar y ser más conscientes de los beneficios y el potencial de ambas temáticas para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

A modo de conclusión podemos señalar que el aprendizaje activo y colaborativo en el que se ha basado la propuesta de intervención educativa realizada ha logrado mejorar la formación del profesorado en torno a los conceptos trabajados en el aula. Así, ha logrado, por un lado, una comprensión más profunda y clara de los mismos por parte de los/as participantes; por otro, y como consecuencia de lo anterior, ha conseguido que el alumnado adquiera nuevas competencias vinculadas al diseño de actividades que permitan implementar el trabajo con el pensamiento histórico y el patrimonio arqueológico en las aulas de primaria.

6. REFERENCIAS

Barton, K. y Levstik, L. (2004). Teaching History for the Common Good. Lawrence Erlbaum.

Castro, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 94(33.1), 97-114. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020

Chapman, A. (2011). Understanding historical knowing: evidence and accounts. En L. Perikleous y D. Shelmilt (eds.), The future of the Past: Why History Education matters (pp. 169-216). Association for Historical Dialogue and Research.

Cooper, H. (2014) (ed.) Writing History, 7-11. Historical writing in different genres. Routledge.

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.) (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research. Sage.

Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Grao.

Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. Educação e Pesquisa, 44(1), 1-16. http://10.1590/S1678-4634201709168641

Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Trea.

Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 79-94. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321

Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. Revista de Estudios Sociales, 52, 52-68. https://doi.org/10.7440/res52.2015.04

Gómez, C., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). Enseñar Ciencia Sociales desde métodos Activos. Propuestas y experiencias desde la indagación. Octaedro.

Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, 6(11), 5-27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martinez, P., Fontal, O., y Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and methodological approaches. An analysis through initial training of history teachers (Spain-England). Sustainability, 12, 933. https://doi:10.3390/su12030933

Levstik, L. S. y Barton, K. (2008). Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Routledge.

López Facal, R. et al. (Eds.) (2011). Pensar históricamente en tiempos de globalización. Universidad de Santiago de Compostela.

Onwuegbuzie, A. J. y Johnson, R. B. (2021). The Routledge Reviewer's Guide to Mixed Methods Analysis. Routledge.

Ortuño, J., Ponce, A. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. Revista de Educación, 371, 9-34. http://10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 7, 69-91.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.) Didáctica de la Geografía y la Historia (pp. 13-29). Graó.

Prieto, J. A.; Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en Bachillerato. Clío. History and History Teaching, 39.

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2° ESO. Clío. History and History Teaching, 39.

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En J. I. Alonso, C. J. Gómez y T. Izquierdo (eds.) La formación del profesorado en educación infantil y primaria. Retos y propuestas (pp. 105-122). Editum.

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 175-190. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío y asociados. La Historia enseñada, 14, 34-56. https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674

Seixas, P. y Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson.

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. Educational Psychology Review, 20, 87-110. http://10.1007/s10648-007-9056-1

VanSledright, B. A. (2002). In search of America's past. Learning to read history in elementary school. Teacher College Press.

VanSledright, B. A. (2011). The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy. Routledge.

Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and other unnatural acts: Charting the Future of Teaching the Past. Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). Reading like a historian: teaching literacy in middle & high school history classrooms. Teachers College Press.

APRENDIENDO DE LO LOCAL, APRENDIENDO DE LO SIGNIFICATIVO: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE FUENTES DOCUMENTALES EN CARREÑO (ASTURIAS)

PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
Universidad de Córdoba

ALBERTO MORÁN CORTE
Universidad de León/Universidade do Minho

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las finalidades de la enseñanza aprendizaje de la historia defendidas desde el ámbito universitario e investigador no siempre se han correspondido con la realidad existente en la escuela, donde predominan planteamientos curriculares muy tradicionales (Canals y González-Monfort, 2011). En cambio, en el ámbito de la investigación, y en mayor medida también en el ámbito de la formación del profesorado universitario de Ciencias Sociales en España e internacionalmente, la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales se sitúa en un paradigma crítico (Santisteban, 2019), que relaciona la materia con el desarrollo de competencia sociales y cívicas y con la educación para una ciudadanía global (Ross & Vinson, 2012).

Legardez (2003) considera que las Ciencias Sociales deben ocuparse de "cuestiones sociales e históricas vivas", que son aquellas son aquellas que mantienen su actualidad en la sociedad, en los saberes de referencia y en los escolares. El objetivo de las Ciencias Sociales pasa por formar personas críticas y responsables dentro del sistema democrático,

haciendo hincapié en su formación en valores como el de libertad, la educación, la participación y la igualdad (Benejan 1997).

En este sentido, podemos afirmar que el currículo derivado de la LOMLOE está alineado con este planteamiento de la Didáctica de la historia, sobre todo por la inclusión de diferentes competencias específicas relacionadas con las competencias en pensamiento histórico, con la generación de situaciones de aprendizaje y por el trabajo a través de problemas.

En el presente trabajo, hemos pretendido no perder este objetivo de las Ciencias Sociales, y propuesto una serie de actividades, avalados, como se comentó, por las tendencias metodológicas, no tan nuevas, plasmadas en la nueva ley educativa.

1.2. El territorio próximo como marco de aprendizaje

Asumiendo que el aprendizaje del siglo XXI debe ser siginificativo para el alumnado, consideramos que una manera eficaz de trabajar los contenidos de las Ciencias Sociales es el acercamiento al patrimonio local a partir de fuentes históricas, tanto arqueológicas como documentales.

La experiencia didáctica se ha planteado para un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria en territorio asturiano, en concreto, para el municipio de Carreño, situado en el litoral central y con una población aproximada de 10.288 habitantes, según datos del INE de 2021, distribuidos entre sus doce parroquias: Candás, Perlora, Albandi, Carrio, Pervera, Prendes, Piedeloro, Logrezana, Guimarán, El Valle, Ambás y Tamón (Figura 1). De estas, solo la villa de Candás se considera núcleo urbano, concentrando en su territorio dos tercios de la población del concejo.

El concejo cuenta con una rica herencia patrimonial ligado a sus particularidades socioeconómicas en el pasado con una fuerte influencia del mar y, por ende, de las actividades y la idiosincrasia ligadas al mismo, y con una amplia zona rural con las particularidades que la sociedad tradicional otorgaba. Ambos fenómenos, han configurado lo que hoy es el patrimonio cultural de la zona, en forma de arquitectura popular (hórreos y paneras que configuran un estilo propio llamado *el estilo Carreño*), civil (casas de nobleza e hidalguía local) o religiosa. Asimismo, y fruto

de la especialización derivada de la pesca y manufactura de los productos marítimos, se desarrolló una importante industria conservera, de la que ya se tiene constancia en el siglo XVIII, y que ha dejado su huella en forma de patrimonio industrial.

En nuestro caso, la propuesta didáctica se ha ceñido a la Edad Moderna, con especial hincapié en el siglo XVIII, al tratarse, hasta ahora, del gran desconocido desde una perspectiva social en las aulas de secundaria. Asimismo, la existencia de un importante corpus documental de fácil acceso y lectura para el alumnado, así como la existencia de reminiscencias en el imaginario y tradiciones que provienen de esa época, ha venido a contribuir para la elección del marco temporal escogido.

FIGURA 1. *Situación del concejo de Carreño dentro del Principado de Asturias*



2. OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO

Partiendo del objetivo general de esta investigación, esto es desarrollar un proyecto de comunicación de las investigaciones históricas sobre el marco local hacia el ámbito educativo, es decir, divulgativo, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Plantear aplicaciones didácticas que fomenten el aprendizaje significativo, competencial a interdisciplinar.
- Valorar la utilidad que tienen las fuentes documentales históricas para estos fines.

- Fomentar entre el alumnado la puesta en valor del patrimonio local.
- Relacionar distintas fuentes históricas y geográficas para trabajar este patrimonio.
- Poner de relieve la importancia del Siglo de las Luces en el contexto asturiano.

En Asturias, el Siglo de las Luces es de suma importancia desde el punto de vista político, no en vano se trata de la época de la Ilustración que dio personajes relevantes dentro del ámbito nacional, como Jovellanos o Campomanes. El afán racionalizador que lo caracterizade este periodo hará que prolifere la recogida de documentación sistemática en forma de censos, catastros, informes, etc., que llegarán a nuestros días proporcionándonos un rico corpus documental desde una perspectiva socioeconómica, del que nutrir nuestro trabajo.

Las experiencias didácticas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la Historia que introducen fuentes históricas, especialmente las relacionadas con el entorno próximo del alumnado, suelen dar lugar a experiencias positivas de aprendizaje (Guerrero Elecalde y Chaparro Sainz, 2019; López Serrano, Medina Quintana y Guerrero Elecalde, 2019). Además de las fuentes documentales, también se han utilizado otro tipo de fuentes, como las orales, especialmente importantes para trabajar los contenidos históricos traumáticos (González y Pagès, 2014).

Por otro lado, la adecuación de las fuentes manejadas, elegidas por criterios de legibilidad, accesibilidad, manejabilidad, familiaridad, como el caso del Catastro de Ensenada, también han dado lugar a experiencias positivas, logrando adentrar al estudiantado en el estudio de la historia local, despertando su curiosidad por conocer el entorno y el pasado (Guerrero Elecalde y Chaparro Sainz, 2019; Guerrero Elecalde, 2020).

El propósito es el de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico, íntimamente ligado al desarrollo del pensamiento crítico, incluyendo las dimensiones de comprensión histórica, causalidad, perspectiva y empatía histórica (López Serrano, García-Morís, López Fernández y Medina Quintana, 2022) en la totalidad de los bloques de actividades.

La problematización de contenidos es una estrategia que se sigue desde la Didáctica de la historia crítica para concienciar a través de la enseñanza de la historia. Ejemplo de ello, es la visibilización de la historia de las mujeres, objetivo que también se plantea desde las actividades propuestas, y que encaja muy bien dentro de este planteamiento, del mismo modo que los contenidos de historia social que, por ejemplo, permiten establecer conexiones con el tiempo presente, pero, también, plantear problemas a la hora de estudiar los contenidos históricos (Santisteban, 2009).

Con estos criterios en mente y teniendo en cuenta la efectividad de experiencias realizadas con anterioridad, hemos tomado como marco de referencia la nueva legislación educativa conocida como LOMLOE.

2.1. Marco legislativo

El actual currículo escolar emanado de la LOMLOE se caracteriza por un enfoque competencial y recoge los contenidos bajo la conceptualización de Saberes. Aunque la propuesta se enmarca en la materia de Geografía e Historia, guarda relación con otras como Lengua Castellana y su Literatura o Educación en Valores Cívicos y Éticos. Desde el punto de vista competencial, las Competencias Específicas (CE) del currículo que se pretenden trabajar con las actividades propuestas son las siguientes:

CE1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

CE2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.

CE3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de

investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

CE4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.

CE5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

CE6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

CE7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

CE8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

CE9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo

la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo. (BOPA, núm.169, 2022, pp. 140-152).

Dentro de la materia de Geografía e Historia, en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, destaca una serie de Saberes Básicos, dentro del Bloque Sociedad y Territorios, relacionados directamente con el trabajo de fuentes históricas documentales, como las utilizadas en nuestra propuesta de transferencia.

En 1º de la E.S.O. los epígrafes correspondientes son los que señalamos a continuación:

- Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.
- Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. (BOPA, núm. 169, 2022, p. 154).

En 2º de la E.S.O. podríamos considerar los siguientes apartados del mismo Saber Básico, considerando, en sentido tradicional, este curso como el marco para realizar esta propuesta de actividades si nos ceñimos a la estructuración histórica de contenidos:

- Complejidad social y nacimiento de la autoridad: linaje y estamento. Desigualdad social y disputa por el poder en la Edad Moderna. Formación de oligarquías, la imagen del poder y la evolución de la aristocracia.
- Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión.

- La transformación humana del territorio y la distribución desigual de los recursos y del trabajo. Evolución de los sistemas económicos, de los ciclos demográficos, de los modos de vida y de los modelos de organización social. La lucha por la supervivencia y el estatus social de la Edad Moderna.

- Interpretación del territorio y del paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: polis, urbes, ciudades, villas y aldeas. La huella humana y la protección del patrimonio ambiental, histórico, artístico y cultural.

- España y Asturias en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas; la memoria democrática. (BOPA, núm. 169, 2022, p. 156-157).

En el tercer curso de esta etapa, las referencias que consideramos más interrelacionadas con lo que se expondrá serán las siguientes:

- Interpretación del territorio y del paisaje. Del éxodo rural a la concentración urbana. El reto demográfico en España y en Asturias. El problema de la despoblación rural. Ordenación del territorio y transformación del espacio.

- La ciudad como espacio de convivencia.

- Importancia y cuidado del espacio público. La huella humana y la protección del medio natural. (BOPA, núm. 169, 2022, p. 159).

Por último, los Saberes Básicos del bloque Sociedades y Territorios de 4o de la E.S.O, aunque más centrado en lo que sería la edad contemporánea, más concretamente el siglo XX, es fundamental el siguiente epígrafe, como consideración para el desempeño de nuestra propuesta:

- Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates. (BOPA, núm. 169, 2022, p. 160).

Habida cuenta de su relación con el currículum, se considera también que el alumnado de la etapa secundaria habrá logrado un proceso madurativo que le permitirá abordar la complejidad de las situaciones propuestas.

A partir de estos logros, se pretende continuar con la formación adquirida en Primaria en la materia Conocimiento del Medio Natural y Social, donde también se trabajan competencias clave como las de comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

La propuesta didáctica que se presenta a continuación trabajará dichas CE, Saberes y Competencias Clave desde una perspectiva interdisciplinar y transversal.

3. METODOLOGÍA

Señala Ruíz Martín que ninguna metodología en el aula es efectiva *per se* sino que debe ajustarse al alumnado, "el propósito y el contexto" no habiendo ninguna "receta concreta efectiva" (Ruíz Martín, 2020, p. 32). De acuerdo con este autor hemos elaborado nuestra propuesta teniendo en cuenta estos tres factores.

El alumnado, estrechamente interrelacionado con el contexto, es, en general, oriundo del concejo, por lo que conocen las particularidades y el medio en el que están basadas las actividades. Las experiencias didácticas sobre el patrimonio local permiten trabajar de forma transversal áreas de Ciencias Sociales, Matemáticas, Naturales, de Lengua y Literatura, entre otras, siendo sus modelos perfectamente exportables (Pastor Blázquez, Santisteban Cimarro, 2020) y han sido llevados a cabo en experiencias con profesorado en formación en el ámbito universitario (García-Morís, Muriano y Bas, 2021; Valverde Fernández et al. 2018).

Las actividades en torno al patrimonio local resultan significativas para el acercamiento al aprendizaje de la historia (Borghi, 2010), fomentando el sentimiento de identidad desde estímulos conocidos y cotidianos, e,

incluso, favorecen el pensamiento crítico al tratarse de conceptos que manejan (Guerrero Elecalde, López Serrano, 2021).

En general, no podemos decir que las fuentes documentales del concejo de Carreño sean de fácil acceso y lectura, aunque el hecho de que el presente trabajo girase en torno a una fuente ya conocida pero nunca explotada para la historia local del concejo, el Catastro de Ensenada, vino a suplir estas dificultades. Consideramos que las informaciones socioeconómicas que nos proporciona son un recurso estimable tanto histórico como didáctico y de fácil acceso, tanto sus Respuestas Generales, accesibles en PARES, como las Respuestas Particulares digitalizadas en el Archivo Histórico de Asturias.

Los Padrones de Moneda Forera y los Libros de Acuerdos, de fácil lectura y conservación los primeros y con grafía más compleja y peor conservados los segundos, así como los datos del Censo de Aranda (1768) y el de Floridablanca (1787) han sido transcriptos o presentados en tablas a los discentes, al igual que las informaciones de los Libros Parroquiales, que presentaban las mismas dificultades.

Con estos recursos, sumados a materiales relacionados con el patrimonio arquitectónico del concejo, se ha elaborado la propuesta didáctica *El Pasado Presente en Carreño,* en torno a los niveles de comprensión y aprendizaje que se proponen en los diseños de situaciones de aprendizajes a partir de un sistema de participación cooperativo.

3.1. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo implica grupos reducidos en los que el alumnado trabaja conjuntamente y aprovecha para conseguir un mayor aprendizaje propio y de los demás (Jhonson, Jhonson, Holubec, 1994). Se diferencia del aprendizaje individual en que se considera que el alumnado progresa en mayor medida gracias a la interacción con otros compañeros y compañeras de su grupo, debido a la comunicación y a las distintas habilidades que poseen.

Según Brown y Giuffetelli (2009) existen cinco elementos esenciales en el aprendizaje cooperativo:

Interdependencia positiva: el docente plantea un objetivo conjunto para que los alumnos tomen conciencia de que deberán trabajarlo todos juntos, teniendo en cuenta que, si alguien fracasa, los demás no pueden llegar al éxito.

Interacción cara a cara: los alumnos deberán ayudarse y motivarse unos a otros, resolver cualquier tipo de problema, enseñar sus conocimientos y analizar los conceptos que se van asimilando.

Responsabilidad individual y grupal: todos los alumnos deben hacerse responsables de alcanzar sus objetivos, cumpliendo correctamente su rol y teniendo claro sus objetivos para, así, ser capaces de evaluar dichos objetivos y el esfuerzo de cada uno. El grupo debe ser consciente de que no pueden obtener el éxito solo con el trabajo de otros y saber quién es el que necesita mayor ayuda.

Habilidades cooperativas: los miembros del grupo deben transmitir confianza, ser capaces de verbalizar cómo solucionar conflictos, tener la capacidad de comunicarse y expresarse correctamente y tener capacidad de liderazgo y decisión.

Evaluación grupal: el grupo debe saber en qué grado están alcanzando sus objetivos y cuánto están siendo efectivo sus miembros, para saber qué labores se deben mantener y qué labores cambiar.

En la medida de lo posible hemos considerado estos cinco elementos, recogiendo en las ideas de evaluación objetivos como las habilidades cooperativas y la responsabilidad individual y grupal, así como la interdependencia positiva (si falla uno, fallamos todos), siempre trabajando desde distintos niveles de análisis y con una actividad final en la que se requiere una exposición de resultados finales y auto y coevaluación.

3.1. Las situaciones de aprendizaje

El currículo derivado de la LOMLOE fomenta las situaciones de aprendizaje, que se definen, en el currículo asturiano como "situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas" (BOPA, núm.

169, 2022, p. 3). A su vez, las situaciones de aprendizaje destacan, entre otros, por estos aspectos:

Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (...)

Para que la adquisición de las competencias sea efectiva, las situaciones de aprendizaje deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. (...)

Plantear claramente la intención del aprendizaje que debe integrar diversos saberes básicos y describir con detalle la experiencia de aprendizaje final y los desempeños del alumnado (investigar, analizar, interpretar, interactuar, desarrollar, crear, presentar) (BOPA, núm. 169, 2022, p. 323).

Como se verá a continuación, las actividades planteadas siguen este planteamiento que si bien, como ya se dijo, no es novedoso, por primera vez aparece detallado en el currículo.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE FUENTES DOCUMENTALES. EL PASADO PRESENTE EN CARREÑO

Si bien no tenemos un problema concreto desde el que partir a la hora de elaborar las diferentes actividades o de un único planteamiento que englobe todas, el *Pasado Presente en Carreño*, podría enmarcarse en esta última definición siguiendo la metodología de aprendizaje cooperativo.

La propuesta didáctica, formada por cinco bloques de actividades, tituladas 1. *¿Quién gobierna en Carreño?*, 2. Carreño *en el siglo XVIII*, 3. Entre *el campo y el mar y* 4. Les *muyeres de la paxa* parte del contexto curricular planteado, estructurándose, a su vez, cada uno de los bloques, en cuatro apartados:

a. *Justificación didáctica*: se detallarán las Competencias Específicas y Competencias Clave con las que estará ligada la propuesta, los contenidos transversales y otras materias con las que está relacionada la actividad, dando unas pautas sobre su desarrollo.

b. *Información histórica*: una breve introducción sobre las fuentes documentales contextualizadas en la época.

c. *Propuesta de Actividades*: actividades con las que, a partir de la utilización de las fuentes documentales y, en algún caso, orales, se pretenden trabajar competencias de pensamiento histórico y fomentar el trabajo participativo, autónomo y cooperativo.

d. *Tip de patrimonio*: un dato práctico relacionado con el patrimonio arquitectónico del concejo en el que se inserta una imagen, información sobre el mismo y una breve cuestión o planteamiento para el alumnado.

En el primer bloque se pretende que el alumnado valore los órganos de gobierno y de participación básicos como fundamentales para el funcionamiento de la sociedad, conozca alguna de sus competencias y reflexione sobre el papel de la importancia de la *res pública*.

Tomando como referencia transcripciones de Libros de Acuerdos se han planteado preguntas y ejercicios de comprensión que relacionan pasado y presente. Ejemplo de ello, sería la actividad sobre el siguiente extracto de documentación:

> Primeramente es condizión que el tal obligado se a de obligar dar dicho abasto general a todos los vezinos de esta villa y qoncejo y a los forasteros que vinieren a esta república de vaca y carnero y de castrón (11 de marzo de 1694)

Sobre el que se desarrollaría el siguiente ejercicio de reflexión e indagación:

> De las siguientes competencias actuales que tiene un ayuntamiento, ¿cuál crees que corresponde al texto?
>
> Urbanismo: planeamiento, gestión, ejecución y disciplina urbanística. Conservación y rehabilitación de las edificaciones.
>
> Ferias, abastos, mercados, lonjas y comercio ambulante.
>
> Abastecimiento de agua potable a domicilio y evacuación y tratamiento de aguas residuales.

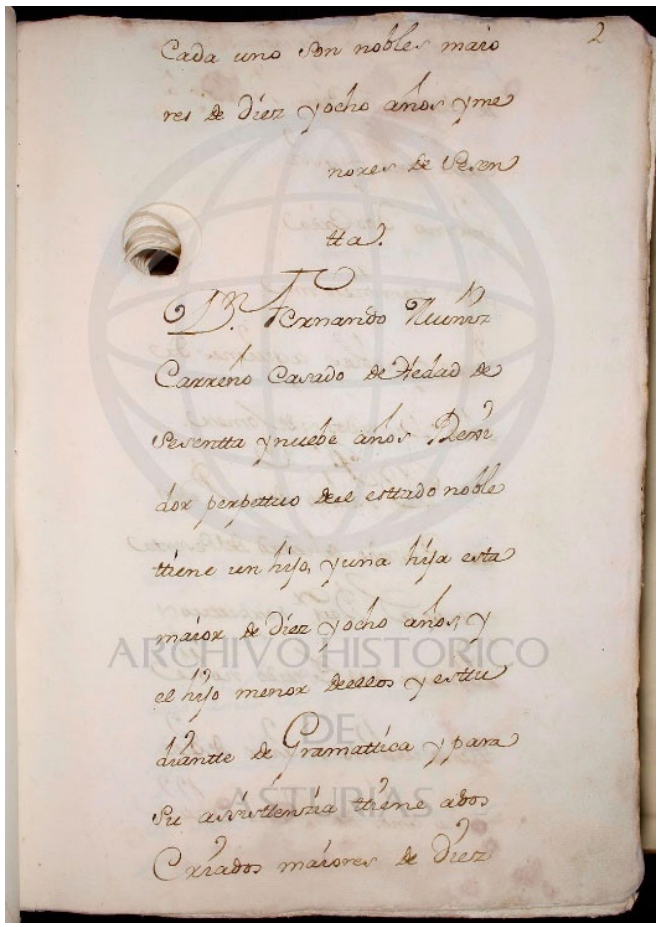
El siguiente bloque de actividades titulado *Carreño en el siglo XVIII* tiene como objetivo que el alumnado ponga en práctica los conocimientos previos sobre instrumentos geográficos y demográficos, identificando los principales problemas demográficos que tenemos en la actualidad a partir de la comparativa pasado/presente. Asimismo se espera que reflexione sobre las desigualdades sociales y detecte su origen histórico y social.

Así, a partir de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada, consultables en PARES, se instará en la primera actividad que comparen los límites geográficos dados por esta fuente con los actuales para luego pasar, en la actividad 2, a trabajar con la información demográfica que nos da el mismo Catastro y/o el Censo de Floridablanca, con la actualidad.

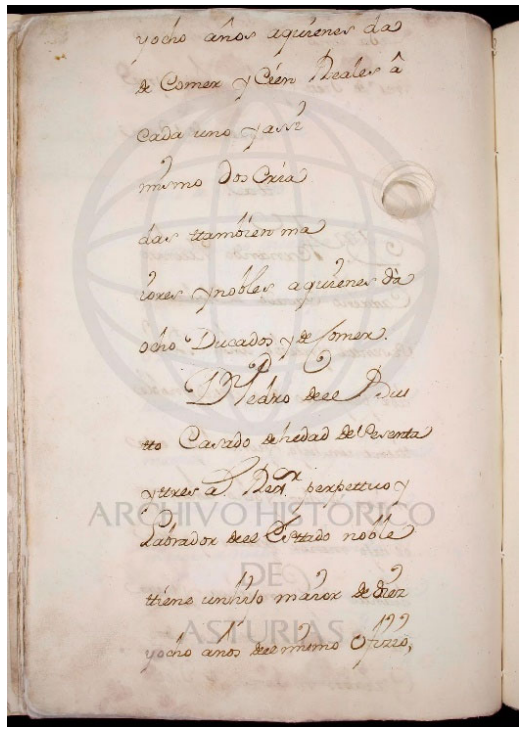
> Las preguntas 21 y 22 hacen referencia a la cantidad de población que se hallaba en Carreño cuando se realizó el Catastro. ¿Cuántos vecinos y vecinas hay en total? Con vecinos y vecinas en el siglo XVIII se referían a los responsables del hogar o la casa pero no a la totalidad de los que la habitaban. Si lo multiplicamos por 3.8, que era la media de personas que había en una casa, ¿cuántos habitantes había en Carreño?
>
> Observa la tabla con los datos del Censo de Floridablanca, realizado 30 años después del Catastro de Ensenada y sin finalidad fiscal; es similar a lo recogido en nuestro actual Instituto Nacional de Estadística. Las cifras están dadas por habitantes, no por vecinos. ¿Crees que el aumento de población es significativo respecto al anterior recuento? ¿La diferencia entre hombres y mujeres es proporcionada? ¿En qué franja de edad consideras que no lo es? ¿Por qué?
>
> Observa la tabla con los datos de tres siglos después del Censo de Floridablanca, ¿crees que el aumento de población ha sido significativo? ¿hay más hombres o mujeres?

Con las informaciones de las Respuestas Particulares, se elaboró la actividad 3, en la que se comparaba el asiento (datos personales y socioeconómicos de los titulares de hogar en el año 1753, que esta fuente proporciona) de una persona con un estatus socioeconómico del concejo con otro que se infiere de un estatus opuesto a partir de las informaciones proporcionadas, haciendo hincapié en las diferencias que encuentra entre uno y otro titular.

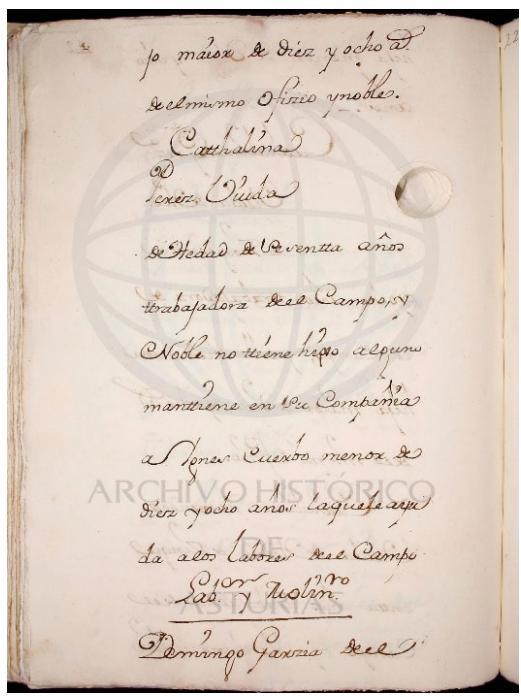
FIGURA 2. *Fotografías de los asientos de los vecinos don Fernando Muñiz Carreño (imágenes 1 y 2) y Domingo García del Busto (imágenes 3 y 4) Sus datos personales, título o no precediendo su nombre, profesión, dedicación de sus hijos/as o criados/as en nómina, son informaciones que nos pone tras la pista de un estatus socioeconómico determinado, indagando, la actividad planteada, sobre estas diferencias, origen y pervivencia de las mismas.*



ARCHIVO HISTÓRICO DE ASTURIAS

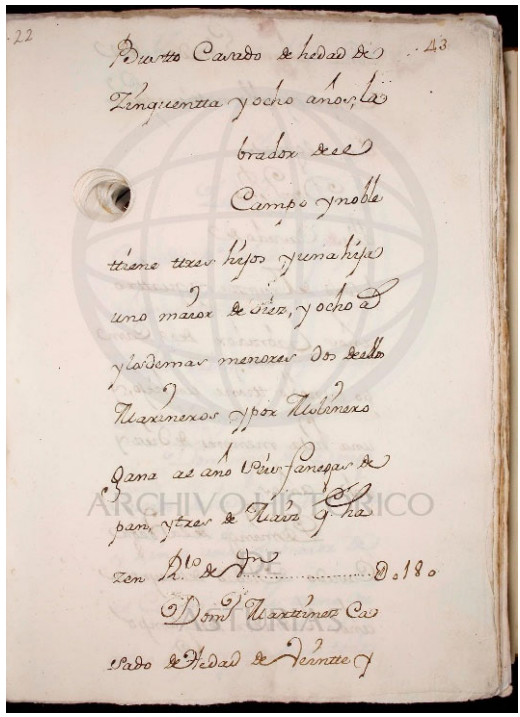


y ocho años aquienes da
de Comer y Cien Reales â
cada uno y assi
mismo dos Cria
das tambien ma
iores y nobles aquienes da
ocho Ducados y de Comer.
D.n Pedro del Bus
tto Casado de hedad de Sesenta
y tres a.s Rex.r perpettuo y
Labrador del Estado noble
tiene un hijo maior de diez
y ocho años del mismo Ofizio,



jo maior de diez y ocho a.s
del mismo Ofizio y noble.
Catthalina
Perez Viuda
de Hedad de Sesentta años
trabajadora del Campo, y
Noble no tiene hijo alguno
mantiene en su Compañia
a Ygnes Cuerbo menor de
diez y ocho años la que le ayu
da a los Labores del Campo
Lab.or y Molin.ro
Domingo Garzia del

ARCHIVO HISTÓRICO DE ASTURIAS



Fuente: A.H.A. Libro de Seglares del Catastro del Marqués de Ensenada del concejo de Carreño

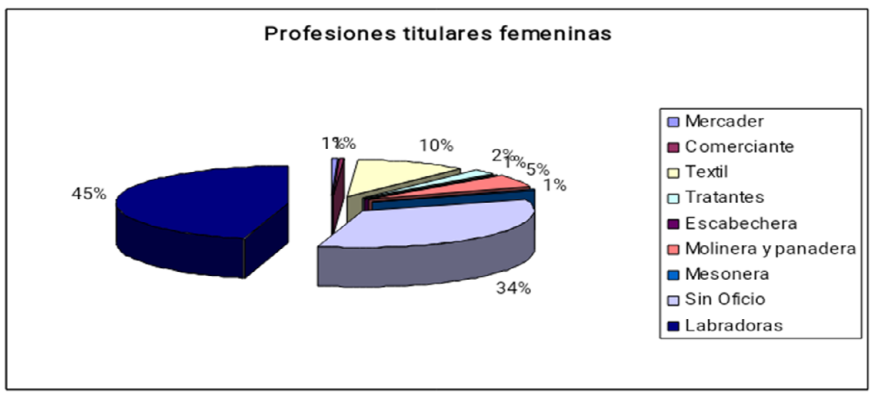
En el bloque de actividades *Entre el campo y el mar* y a partir del mismo tipo de fuente (Respuestas Particulares) se persigue que el alumnado sea capaz de trabajar en equipo llegando a conclusiones sobre los cambios experimentados en el concejo a lo largo de los siglos, valorando positivamente tanto cambios como pervivencias de su propia cultura a la vez que desarrolla la empatía histórica y el pensamiento crítico, a partir de tres actividades que, en línea con el bloque anterior, plantean el análisis de la relación entre los medios de subsistencia y las características de una sociedad, ahondando en las particularidades que definen su entorno actual, y enfatizando en los dos recursos económicos más importantes del concejo en el Antiguo Régimen, el campo y el mar. Esta actividad la desarrollaremos más ampliamente en el siguiente apartado.

Por último, *Les muyeres de la paxa* aborda las mismas problemáticas sociales desde una perspectiva de género a partir de tres actividades en las que se propone como objetivo que el alumnado, por un lado, ponga

en práctica los conocimientos previos sobre demografía y geografía, que identifique, analice y reflexione sobre el origen de las desigualdades sociales y de género y que valore el papel de las mujeres en el devenir histórico y su importancia en las sociedades tradicionales, lejana a los estereotipos que nos han llegado y, por otro lado, fomentar el trabajo grupal y autónomo, que contribuirá a trabajar la competencia de aprender a aprender.

En la actividad 1, y a partir de informaciones cuantitativas y cualitativas, se realiza un ejercicio comparativo similar al del bloque II en el que se comparan mujeres de distintos estatus socioeconómicos, y, a su vez, estas mismas con los ejemplos masculinos vistos con anterioridad, haciendo hincapié en las diferencias ya comentadas. En la actividad 2, y utilizando únicamente la información de las Respuestas Particulares, se instará al alumnado al mismo ejercicio de análisis pero entre mujeres trabajadoras del concejo para, por último, realizar un grupo de actividades finales en la que se analizan la tipología de oficios que declaraban las mujeres carreñenses de la manera que sigue:

> Observa la siguiente gráfica sobre el trabajo femenino en Carreño a mediados del siglo XVIII, ¿qué oficios te resultan más llamativos? ¿crees que la dedicación a estos trabajos ha cambiado en la actualidad? ¿qué nos informa sobre las mujeres carreñenses de la época? ¿en qué sector (primario, secundario y terciario) se empleaban más? ¿y menos?



Los oficios exclusivamente femeninos eran el de tejedora o escabechera. En el concejo había dos bodegas donde se hacía escabeche y las once mujeres que figuraban como escabecheras estaban casadas con personas que tenían alguna relación con el mar como marineros o carpinteros de barcos, llamados carpinteros de ribera. Por otro lado, había 32 telares parecidos a los de la imagen de abajo, ¿sabes para qué se usaban?¿qué material crees que utilizaban? ¿sabes hasta qué época se usaron dichos telares?



Todas estas actividades, tal como se ha indicado, estarán precedidas, en cada bloque, de una justificación e introducción histórica así como complementadas con un Tip de Patrimonio Arquitectónico.

En el siguiente epígrafe detallaremos uno de los bloques de actividades donde se podrá ver el desarrollo de los distintos apartados.

5. EJEMPLO DE BLOQUE DE ACTIVIDADES. ENTRE EL CAMPO Y EL MAR

a) Justificación didáctica

Relación con el currículum: A través de la presente actividad se pretende trabajar las competencias matemática, en ciencia y tecnología, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia

ciudadana y la competencia lingüística. Aunque enfocada al área de Geografía e Historia (CE1, CE3, CE4, CE6, CE7, CE8) la reflexión sobre los estereotipos culturales y la reflexión acerca de la trayectoria vital, económica y de mentalidades de los habitantes del concejo y el ejercicio de empatía sobre tragedias importantes permitirá al alumnado trabajar también el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos (CE3).

¿Qué se pretende? Que el alumnado sea capaz de trabajar en equipo llegando a conclusiones sobre los cambios experimentados en el concejo a lo largo de los siglos, valorando positivamente tanto cambios como pervivencias de su propia cultura, a la vez que desarrolla la empatía histórica y el pensamiento crítico.

¿Cómo? En esta actividad el trabajo previo del/de la profesor/a consistirá en informarse sobre cuestiones básicas relacionadas con los cultivos y modos de vida tradicionales de Carreño. Asimismo, debe acompañarles en la lectura informativa, explicándoles los conceptos que considere necesarios, así como en el resto de las actividades, dada la dificultad de los textos, en los que se puede hacer hincapié en la grafía y cambio de estilo, y la dificultad de algunos planteamientos (medidas y profesiones antiguas, toponímia) acercándoles los instrumentos necesarios (internet, diccionarios, libros sobre el concejo) para resolver las cuestiones que lo demanden.

La actividad 3 debe ser introducida en el aula pero preparada previamente por el alumnado en casa, ya que implica búsqueda de información oral.

Como propuesta, el alumnado puede abordar esta actividad de forma grupal en cuatro o cinco sesiones, dedicando al menos una a una explicación profunda sobre las cuestiones planteadas y la sociedad tradicional carreñense. El estudiantado puede ser evaluado en base a su capacidad grupal de trabajo, a su capacidad de indagación y análisis sobre la relación entre el medio de subsistencia y la sociedad, y la herencia que estos medios de vida han legado a su entorno y al imaginario colectivo.

b) Información histórica

Durante siglos las gentes de Carreño vivieron entre el campo y el mar, siendo los motores principales de la economía las actividades relacionadas con la pesca y aquellas que lo están con la agricultura. La mar ha sido y es un símbolo importante en el concejo.

Sobre él se han desarrollado importantes trabajos e industrias (fábricas de conservas), tradiciones y festividades y actividades de ocio y turismo.

Algunos de estos aspectos se ven reflejados en la documentación de los archivos parroquiales, que guardan la información que en otros siglos había sido recogida por la iglesia. Un ejemplo son las anotaciones de nacimientos o defunciones, estas últimas importantes, ya que el mar daba mucho pero, también, a veces quitaba, siendo los naufragios acontecimientos dramáticos a la orden del día.

Por otro lado, y como es lógico para Asturias, la agricultura ha sido durante años un recurso económico importante, siendo el maíz, uno de los principales cultivos con la escanda, con la que se elaboraba el pan, y el mijo, granos todos estos que se almacenaban en hórreos con un estilo arquitectónico particular y propio conocido como Estilo Carreño.

c) Propuesta de actividades

Actividad 1: Lo que la tierra nos da

Observa la tabla sobre la distribución de los cultivos de Carreño en el siglo XVIII elaborada a partir de datos del Catastro de Ensenada, ¿qué cultivos crees que eran los más importantes? ¿Qué se elaboraba con ellos? ¿A qué cultivo crees que se refiere con pan?

El día de buey era la medida que se utilizaba en esta época para designar superficies de terreno. Viendo la tabla, ¿qué cultivo era al que se dedicaba menos superficie? ¿y más? ¿sabes a cuántos metros cuadrados equivale un día de buey?

TABLA 1. *Tierras de cultivo en días de bueyes*

Cultivos	Superficie
Pan, maíz y hablas	4.868,5
Alcacer, maíz y habas	24
Maíz y habas	565,5
Trigo	224
Hortaliza	4,25
Centeno	6,75
Panizo	5,5
Centeno, maíz y habas	8
Total	5.706,5

Fuente: elaboración propia

El siguiente testimonio lo daba el reverendo Townsend, viajero inglés que visitó Asturias en el verano de 1786, sobre el campo asturiano. Contrastándolo con los datos anteriores, ¿crees que es cierto?, ¿crees que la agricultura tenía un peso importante en el concejo?

> ningún terreno accesible deja de ser cultivado; hasta los suelos más ingratos se ven obligados a dar alguna producción. Las tierras más altas se siembran de trigo candeal, y las más bajas, de maíz

Actividad 2: Lo que la mar nos da

La siguiente tabla refleja el número de profesiones que aparecen en el Catastro de Ensenada en 1753 relacionadas con el mar. Teniendo en cuenta los vecinos y vecinas que había, ¿crees que el mar tenía un peso importante en la economía del concejo? ¿sabes lo que es un galafate? ¿cuáles de estas profesiones perviven en la actualidad?

TABLA 2. *Profesiones de Carreño en 1753*

Profesiones ligadas al mar	Número
Marinero	98
Comerciantes	14
Carpinteros de rivera o galafate	4
Escabecheras y sardineras	14
Toneleros	2

Fuente: elaboración propia

La siguiente tabla nos informa sobre el número de embarcaciones e industrias vinculadas al mar, ¿sabes qué es una pinaza y en qué se distingue de un barco? ¿conoces otros tipos de embarcaciones destinadas a la pesca que se usen en la actualidad?

TABLA 3. *Embarcaciones e industrias ligadas a la mar en Carreño en 1753*

Tipo embarcación o industria	Número
Barcos	18
Pinazas	2
Bodegas	2

Fuente: elaboración propia

Las dos bodegas hacen referencia a unas fábricas de carácter muy rudimentario donde se hacía escabeche, antecedente de las fábricas de conservas ¿sabes cuántas fábricas conserveras llegó a tener Carreño?

Actividad 3: Lo que la mar nos quita

La siguiente cláusula fue anotada en un libro parroquial de defunciones de la parroquia de Candás en el año de 1776. En ella se relata el el siguiente naufragio:

> En seis de febrero de mil settecientos settentta y seis, se sepultó en la Yglesia parroquial de estta villa de Candás el cadaver de José del Puerto, vecino y natural de estta villa (...) siendo el caso que hallándose la noche referida fuera del puertto de estta dicha villa las lanchas de pesca de besugo de el que eran siette, haviendo sobrevenido una furiosa altteración de mar que duró tres dias subcesivos. Y acomettiendo entrar al puertto en la referida noche quattro de dichas lanchas, tocó a dos de ellas la fattal desgracia de ser trasttornadas y sumerjidas a la enttrada del puertto y deshechas conttra la Rivera de la Fuentte de los Moros y Palmera, haviendo perecido de su tripulación ocho hombres, quattro de cada una, que fueron, José del Puertto, José Nuevo, Nicolás García Pardo y Pedro Pérez de la Viña y de la ottra Francisco Quirós, Pedro Antonio Rodríguez Llanos, Buenaventtura de Obes y José García Prendes, todos vecinos de esta parroquia

¿Qué sucesión de eventos relata? ¿cuántas personas fallecen en el naufragio? ¿conoces los topónimos Fuente Los Moros y Fuente Palmera y su ubicación?

El siguiente recorte, se refiere a un naufragio más reciente, que tuvo lugar el 8 de julio de 1938. El del bonitero "Joven República" es la última gran tragedia recordada en el concejo y más reciente. ¿Cuántas personas fallecieron? ¿conoces a alguna persona que fuese testigo o que se lo contase un testigo de primera mano? Respecto al siglo XVIII, fecha del naufragio anterior, ¿crees que ha cambiado la sensibilidad y la mentalidad frente a estas tragedias?

FIGURA 3. *Recorte de periódico de la noticia del naufragio habido en Carreño en 1938.*



UNA NOCHE TRAGICA EN EL MAR

Desaparecen entre las olas quince pescadores.

Lo que cuenta el superviviente del bonitero «Joven República».

El padre ve desaparecer en el mar a su hijo.

Fuente: https://wrecksite.eu/

d) Tip de patrimonio



La panera de la fotografía se halla en Ambás, y es una de los 82 hórreos y paneras del estilo Carreño que existen en el concejo, ¿conoces las peculiaridades de este estilo? Estas construcciones, consideradas como un bien mueble, servían para el almacenaje de la cosecha y se colocaban sobre los *pegoyos* para mantener seca y alejada de los roedores la cosecha. ¿Sabes en qué se diferencia un hórreo de una panera?

7. CONCLUSIONES

Como ya se ha venido diciendo, el nuevo currículo propicia una organización de las Ciencias Sociales desde una perspectiva temática y esta propuesta, planteada para el último curso de la etapa secundaria, resulta idónea para trabajar, a modo de conclusión, aquellos contenidos de ciudadanía abordados a lo largo de los cursos anteriores. Del mismo modo, se refuerzan las nociones que configuran el pensamiento histórico, como entender los procesos de causa-consecuencia, el cambio y la continuidad o la complejidad y la diversidad.

Salvo, como ya se describió, el primer bloque, las actividades se han planteado cruzando varias fuentes documentales en las que se propone trabajar transversalmente cuestiones de educación moral y cívica, de educación para la paz y ambiental y en igualdad de oportunidades. Su planteamiento desde una perspectiva significativa permite trabajar, además, "cuestiones sociales e históricas vivas" (Legardez, 2003), fomentando el aprendizaje autónomo y cooperativo a través de un método reflexivo.

Estimamos así que, si bien esta propuesta didáctica se ciñe a un espacio y tiempo concreto, su adaptación a las nuevas metdologías de enseñanza-aprendizaje que se están implantando progresivamente en las aulas, hace de la misma un modelo extrapolable para otras etapas, materias y marcos cronológicos y territoriales.

8. REFERENCIAS

Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. Investigación en la escuela, 70, 89-100.

Canals, R., y González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar, (pp. 41-62). Síntesis.

García-Morís, R., Muriano, M., & Bas, B. (2021). Our space at the heart of the smallpox vaccine expedition: A service-learning project for social studies and citizenship education in Galicia (Spain). JSSE-Journal of Social Science Education, 20 (4), 147- 177. https://doi.org/10.11576/jsse-4440

Guerrero Elecalde, R. (2020). El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35 (2). https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2334

Guerrero Elecalde, R. y Chaparro Sainz, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 5, 111-128. https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.111

González, M. P. y Pagès, J. (2014). Conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista historia y memoria,* 9, 275-311.

INE (2021). Datos de Carreño, Asturias. Instituto Nacional de Estadística.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. Le cartable de Clio, 3, 245-253.

López Serrano, M. J., García Morís, R., López Fernández, J.A. y Medina Quintana, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del Futuro Profesorado en Educación Primaria. Multidisciplinary Journal of Educational. Research, 12 (3), 275-294. http://dx.doi.org/10.447/remie.5919.

Pastor Blázquez, M. y Santisteban Cimarro, A. (Coords.) (2020). Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local. Paraninfo.

Ross, E., & Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 11, 73-86.

Ruíz Martín. H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Graó.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de innovación educativa, 187, 12-15.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos. Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.

Valverde Fernández, F., Ramírez García, A., Mora Márquez, M., López Fernández, J.A., Medina Quintana, S., y Arrebola Haro, J.C. (2018). Itinerarios interdisciplinares en el grado de educación primaria. *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes*, 6, 69-75.

LA POLÍTICA DE COLONIZACIÓN AGRARIA DURANTE EL FRANQUISMO Y SU INCIDENCIA EN LA ORDENACIÓN DEL TERRITORIO: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JONATAN ARIAS-GARCÍA
Dpto. Análisis Geográfico Regional y Geografía Física (UGR)
JOSÉ LUIS SERRANO-MONTES
Dpto. Geografía Humana (UGR)

1. INTRODUCCIÓN

Desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han ido consolidando cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia metodologías más activas. En consecuencia, las prácticas docentes universitarias han ido incorporando progresivamente estrategias innovadoras en las que el discente adquiere un rol cada vez más destacable (González Losada y Triviño García, 2018; Higueras-Rodríguez, García-Vita y Medina-García, 2020).

Son cuantiosas y diversas las metodologías que pueden implementarse tanto en el aula (aula invertida o *flipped classroom,* aprendizaje basado en proyectos, cooperativo, basado en problemas, etc.) como fuera de ella (aprendizaje experiencial mediante excursiones geográficas, prácticas de campo, itinerarios didácticos dirigidos, etc.). Si bien, la elección de la más adecuada obedecerá a distintas razones como el nivel educativo, ratio de estudiantes, objetivos de la materia, estándares de aprendizaje o competencias de la misma, entre otras.

Considerando que el uso de diversas técnicas docentes no es excluyente sino complementario, en el presente trabajo se plantea una propuesta didáctica que pretende implementar una metodología activa que combine

de forma simultánea el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP) y los itinerarios didácticos en entornos reales.

El ABP o PBL (*Project-based learning*) constituye una estrategia metodológica de diseño y programación de un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas en torno a una temática y a partir de un proceso de investigación o indagación por parte del alumnado (de forma individual o en grupos): el *proyecto*. La temática principal del *proyecto* puede ser dirigida o tutorizada por el profesorado sin que ello no suponga que el estudiantado también trabaje de manera autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación; trabajo que puede culminar con un producto final presentado ante sus compañeros/as (difusión del *proyecto* ejecutado) (Crespí, García-Ramos y Queiruga-Dios, 2022; Fajardo y Gil, 2019).

Por su parte, los itinerarios didácticos constituyen una interesante herramienta que permite la interconexión *in situ* de contenidos procedentes de distintas disciplinas. En este sentido, la excursión geográfica resulta idónea para contrastar en campo el trabajo desarrollado en el aula, la observación de objetos y fenómenos geográficos, la estimulación del pensamiento creativo, etc. Sobre este tipo de herramientas son numerosos los trabajos y experiencias que han constatado su validez en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Esteves, Hortas y Mendes, 2018; France y Haigh, 2018).

La presente propuesta pretende diseñar una metodología activa que combine el ABP y el itinerario geográfico aplicado en el ámbito universitario. Para su diseño y ejecución se ha seleccionado la asignatura "Geografía de España" del Grado en Historia de la Universidad de Granada. En este contexto, el *proyecto* formativo a desarrollar se ha planteado en torno a la siguiente pregunta de partida: *¿Qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (INC) en la ordenación del territorio en España?*.

Por su marcada incidencia en la configuración del territorio, el proceso de colonización agraria ha sido objeto de notable interés para disciplinas como la Geografía, Historia, Urbanismo y Arquitectura. Sin embargo, aunque son cuantiosos los trabajos que han prestado atención a este tema

desde un enfoque historicista (Gómez Benito, 2004), urbanístico (Presa-Torres y Flores-Soto, 2022) o artístico (Molina Ballesteros, 2022), menos numerosos son los que han ofrecido una visión integral y/o territorial del mismo; y aún menos desde el punto de vista didáctico o pedagógico (Cano y Navarro, 2012; Jaén Milla, 2017; García-Manso, 2020). En ese sentido, con la presente propuesta se pretende que el alumnado alcance las competencias necesarias para analizar e interpretar el territorio desde una perspectiva holística o integral. Para ello, el *proyecto* planteado se centra en la incidencia del INC en la ordenación del territorio en España, utilizando parte de la provincia de Almería como caso de estudio.

La propuesta consta de 3 fases generales que se subdividen en 7 objetivos específicos y 7 bloques de actividades teórico-prácticas. Para su diseño y ejecución se ha considerado el análisis de 3 dimensiones: dimensión histórica; dimensión ambiental, urbano-territorial y paisajística; y dimensión funcional, socioeconómica y cultural. Se pretende además que la implementación de metodologías activas que combinan de forma simultánea el ABP y los itinerarios didácticos en entornos reales contribuyan a fortalecer la sinergia existente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas afines como la Geografía y la Historia.

2. JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO GEOGRÁFICO-HISTÓRICO Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. EL ANÁLISIS INTEGRAL DEL TERRITORIO COMO EJE TRANSVERSAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

La propuesta didáctica se plantea en el marco de la asignatura "Geografía de España" del Grado en Historia de la Universidad de Granada. Se trata de una materia troncal de 6 créditos ECTS que se imparte en el 1º curso de la titulación. Su carácter es de "Formación Básica", por lo que debe presentar un enfoque generalista.

Si se consideran los contenidos, competencias generales y específicas de la materia, puede constatarse que el análisis e interpretación del *territorio* español constituye el eje transversal de la misma. El territorio se concibe como un marco geográfico que expresa la complejidad de la

realidad de las construcciones socio-político-económicas en el espacio físico, y al mismo tiempo, está relacionado tanto con elementos y procesos materiales (materialidades naturales y construidas, marcos políticos, jurídicos y administrativos) como inmateriales (ideologías, representaciones, sistemas de valores, etc.). Además, por la especificidad de la propia titulación (Grado en Historia), su enfoque y análisis diacrónico debe tener una especial consideración.

Dado que el territorio se configura a partir de su construcción histórica, una visión integral del mismo comprendería el análisis e interrelación de sus componentes y elementos desde una perspectiva temporal o evolutiva. Por ello, la temática planteada en el *proyecto* pretende determinar qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (1939-1971) en la ordenación del territorio español. La elección de esta temática responde a las siguientes razones:

- Históricas: en el marco de la historia contemporánea de España, el régimen franquista (1939-1975) ha supuesto uno de los periodos más significativos desde el punto de vista político, económico, social e ideológico. Son varias las fases que comprendió la dictadura Franquista, pudiendo destacarse, por ejemplo, la política autárquica, el Plan de Estabilización, el impulso "desarrollista", etc. Entre los diversos organismos que se crearon durante el franquismo, cabe destacar el Instituto Nacional de Colonización (1939-1971), un organismo dependiente del Ministerio de Agricultura cuyo objetivo principal fue la reorganización y reactivación del sector agrícola mediante el incremento de las tierras de labor y su puesta en riego.

- Geográficas: la incidencia del INC en la transformación del espacio productivo no solo supuso el incremento de la superficie dedicada al laboreo, sino que incentivó la creación de nuevos asentamientos poblacionales o pueblos de colonización (más de 300 en todo el país) que albergaron a un total de 25.683 familias (Centellas Soler, 2010). Supuso así uno de los movimientos de migración interna más destacados del siglo XX, pero también una reorientación de la explotación de los

recursos naturales (reordenación de los recursos hídricos, por ejemplo), así como el desarrollo de un particular plano urbano e innovadoras edificaciones. En definitiva, una ambiciosa propuesta de ordenación territorial cuyo significado ha llegado hasta la actualidad.

2.2. MARCO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO: LA COLONIZACIÓN AGRARIA ALMERIENSE Y SU INCIDENCIA EN EL TERRITORIO

2.2.1. El INC, instrumento de la "reforma agraria" durante el franquismo

El problema agrario en España y la desigualdad de su sistema productivo se remonta cuanto menos al siglo XIX. La tierra se convertía en un elemento determinante de la problemática social y política como consecuencia del régimen de tenencia de la tierra, la escasa modernización agrícola, los tipos de propiedad, etc. Se requería así un incremento de la producción de las materias primas agrícolas pero también de la capacidad adquisitiva de la población rural. A principios del siglo XX, durante la Segunda República Española, la Ley de Obras de Puesta en Riego (OPER) de 1932 representará el punto de partida de la colonización, entendida como una planificación integral del territorio. Sin embargo, será con el régimen franquista cuando la colonización alcance su mayor esplendor (Rivera Menéndez, 2000).

Tras la Guerra Civil, el sector agrario español adolecía aún más de un atraso productivo marcado por una agricultura de autosubsistencia y una distribución muy desigual de la propiedad de la tierra. Por esta razón, el Ministerio de Agricultura creará en 1939 el Instituto Nacional de Colonización (INC) que, a través de sus delegaciones territoriales, será el encargado de gestionar todos los aspectos relacionados con la colonización agraria. Este organismo complementaba así uno de los principales objetivos económicos y sociales del agro español: la modernización del campo mediante el impulso de la agricultura de regadío gracias a nuevos ingenios y obras hidráulicas (Centellas Soler, 2010; Cruz Villalón, 1996).

La colonización se concibió como un ambicioso proyecto de reordenación territorial que incluyó la creación de nuevas poblaciones en

pequeños núcleos planificados con una peculiar y reconocible arquitectura. La adquisición de tierras para el laboreo, amparada en numerosas ocasiones por la *Ley de 27 de abril de 1946 sobre expropiación forzosa de fincas rústicas, con la debida indemnización, previa declaración de interés social*, una vez parceladas y tecnificadas, fueron transferidas a los colonos, que debían pagar un canon o arrendamiento hasta que finalmente adquiriesen la propiedad (Centellas Soler, 2010). Si bien, cabe destacar que de acuerdo con Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López (2009), la colonización no supuso la reforma agraria en sentido estricto que España necesitaba, sino un instrumento político que tenía como base la promoción de la familia y la economía de explotación familiar, pilares de la ideología agraria del franquismo.

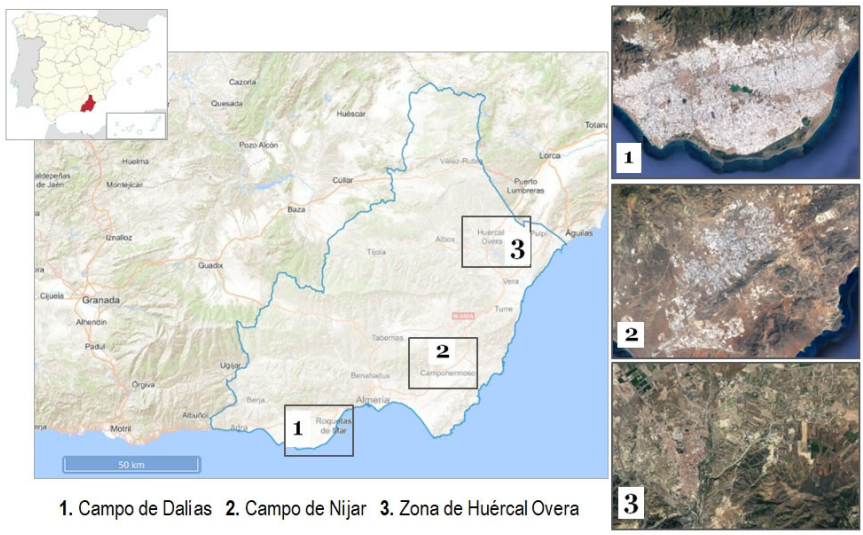
Se concibe así la colonización como una acción política para el asentamiento organizado sobre un territorio previamente desarrollado y preparado mediante un sistema de mejoras del suelo y de subdivisión en parcelas atribuidas a una familia para su cultivo. Se pretendía, por tanto, mejorar el aprovechamiento de los recursos naturales y reformar las estructuras de explotación y ordenación del medio rural mediante la creación de un campesinado propietario de tipo medio en explotaciones de tipo familiar (Centellas Soler, 2010). Las familias pobres sin tierra se instalaban como colonos en unos espacios bien delimitados y transformados con las estructuras de irrigación. Cada familia recibía un pequeño lote de tierra (oscilando entre 2.5-3 hectáreas) y una vivienda nueva en un pueblo nuevo recién construido, pudiendo acceder a la propiedad de esos bienes con unas particulares condiciones financieras. Se evitaba así el éxodo rural hacia las ciudades, fundamental en la difícil coyuntura de la economía autárquica (Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López, 2009).

2.2.2. La provincia de Almería: un enclave de interés nacional para la colonización agraria

La colonización agraria afectó en mayor o menor medida a gran parte de las provincias españolas y, aunque fue especialmente significativa en el valle del Guadalquivir y del Guadiana, también determinados enclaves más áridos fueron considerados zonas de interés nacional para su

colonización, caso del Campo de Dalías, Campo de Níjar y Huércal Overa (Almería) (Figura 1).

FIGURA 1. *Localización de las zonas de interés nacional para la colonización agraria en la provincia de Almería*



Fuente: elaboración propia a partir de base topográfica CNIG y Ortofoto PNOA 2019

De acuerdo con Villanueva Paredes y Leal Maldonado (1990), aunque la política colonizadora tuvo efectos positivos a corto plazo, la mayoría estos pueblos de nueva creación mantienen en la actualidad una evolución demográfica y económica decreciente. Comenzaron a reducir su población inicial a partir de las segundas generaciones, por lo que en numerosos casos fueron agregándose a municipios cercanos con mayor proyección y a reducir su autonomía. Sin embargo, existen casos excepcionales como determinados pueblos de las comarcas del Campo de Dalías, Campo de Níjar y Huércal Overa (Almería) en los que esta política de colonización impulsó toda una reordenación territorial que se mantiene en la actualidad (Figura 2). Así, gracias al desarrollo agrícola parte de estos espacios se han convertido en el "huerto de Europa" por su liderazgo no solo en la producción, sino también en la tecnología agrícola utilizada y en el control de los mercados.

FIGURA 2. *A la izquierda, Las Norias (El Ejido, Almería), pueblo de colonización creado en 1958 con 101 viviendas (vista aérea de 1966). A la derecha, Las Norias en 2022. El punto rojo se corresponde con la iglesia, que puede ser tomada como punto de referencia para comparar la expansión del núcleo urbano y su entorno entre 1966 y 2022*



Fuente: vista aérea de la izquierda tomada de Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López (2009). Vista aérea de la derecha, Google Maps (2022)

El origen del desarrollo agrícola en estos enclaves almerienses radica en el denominado "milagro del enarenado", una técnica que permitía entre 2 y 3 cosechas anuales y consecuentemente una abundante mano de obra, evitando así el paro estacional. Su intenso desarrollo se debió al aprovechamiento del agua del subsuelo mediante pozos y el impulso económico del INC para su implantación. De acuerdo con Centellas Soler, Ruiz García y García-Pellicer López (2009), la aplicación del enarenado supuso todo un hito para el desarrollo del Campo de Dalías, permitiendo que los colonos del INC pudieran trabajar cultivos rentables en suelos de pésima calidad y agua de riego con elevado porcentaje de sales, consiguiendo mayor precocidad de la cosecha y mayor rendimiento por unidad de superficie (hasta cuatro veces más). El valor de venta de las tierras se multiplicó por 10 en pocos años.

Este "milagro agrícola" implicaba además un ambicioso proyecto de ordenación territorial que supuso la puesta en marcha de Planes Generales de Colonización, proyectos de parcelación así como la creación de 13 nuevos pueblos (pueblos de colonización) en menos de 15 años (1954-1968): 2 pueblos en la zona de Huércal-Overa, 4 en el Campo de Níjar y 7 pueblos y una ampliación de Roquetas de Mar en el Campo de Dalías.

2.3. OBJETIVOS

El objetivo general es diseñar una propuesta didáctica fundamentada en una metodología activa que combine el ABP y el itinerario geográfico aplicado en el ámbito universitario. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos secundarios:

- Que el alumnado alcance las destrezas y habilidades necesarias para trabajar en torno a un *proyecto* concreto (implementación de la metodología ABP) y fomentar el aprendizaje colaborativo en grupos y en entornos reales.
- Que el alumnado sea capaz de acceder y utilizar de forma idónea fuentes de información geográfico-histórica de diverso tipo y utilidad.
- Que el alumnado adquiera las competencias necesarias para analizar e interpretar de forma integral u holística el territorio.
- Que el alumnado comprenda cómo los instrumentos políticos de carácter histórico repercuten en la actualidad en los procesos de estructuración del espacio y la ordenación del territorio.
- Que el alumnado adquiera las habilidades y conocimientos necesarios para vincular los aspectos geográfico-históricos derivados del INC y su incidencia en la caracterización geográfica, histórica, política y funcional de los espacios rurales en la España franquista y sus repercusiones en la actualidad.

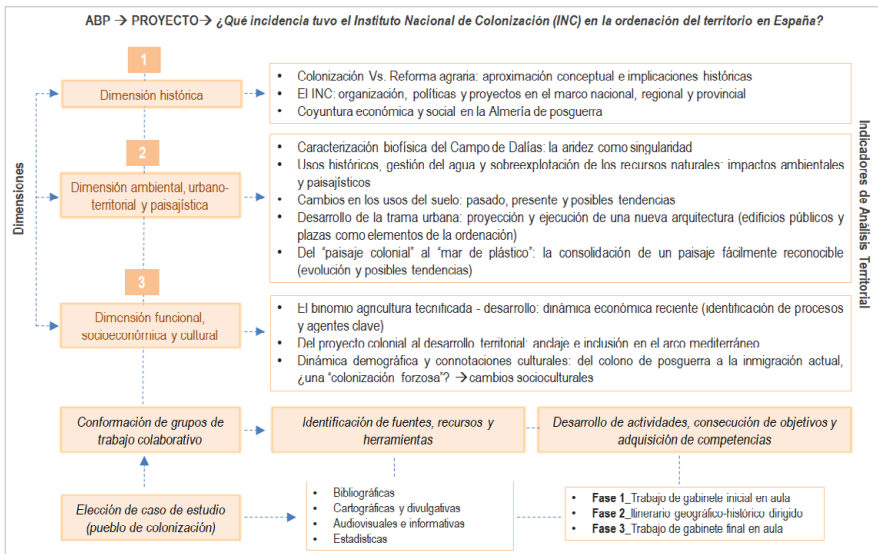
3. METODOLOGÍA Y FUENTES PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DE LA COLONIZACIÓN AGRARIA Y SU INCIDENCIA TERRITORIAL

3.1. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA: SOBRE LAS DIMENSIONES E INDICADORES A CONSIDERAR EN EL *PROYECTO* FORMATIVO

Dada la naturaleza territorial del *proyecto* y su carácter holístico, para el diseño e implementación de una metodología activa que contemple de forma simultánea el ABP y los itinerarios didácticos en entornos reales

se ha considerado el análisis de 3 dimensiones generales: dimensión histórica; dimensión ambiental, urbano-territorial y paisajística; y dimensión funcional, socioeconómica y cultural (Figura 3).

FIGURA 3. *Metodología de trabajo y dimensiones e indicadores territoriales a considerar en el proyecto*



Fuente: elaboración propia

Estas dimensiones, que pueden implementarse en cualquier proyecto de naturaleza territorial, se descomponen en 11 ítems o indicadores de análisis relacionados directamente con la temática del *proyecto*. Además, los grupos de trabajo deberán utilizar las fuentes, recursos y herramientas necesarias que les permitan desarrollar las actividades y objetivos propuestos. Por otra parte, la simultaneidad del trabajo de gabinete y en campo (itinerario didáctico dirigido) permitirá al estudiantado complementar y contrastar el análisis geográfico-histórico efectuado en el aula, así como identificar para cada caso de estudio las repercusiones de la política del INC en la ordenación del territorio y las posibles perspectivas de futuro o tendencias.

3.2. FUENTES DE INFORMACIÓN Y RECURSOS PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

La compleja composición de variables, elementos y procesos tangibles e intangibles que conforman el territorio repercute en la diversidad de fuentes y recursos que pueden utilizarse para su análisis. Atendiendo a la temática del *proyecto* se han considerado 4 tipos de recursos de partida categorizados del siguiente modo: bibliográficos, cartográficos y divulgativos, audiovisuales e informativos, y estadísticos (Tabla 1).

***TABLA 1**. Fuentes de información y recursos de partida facilitados al alumnado para el desarrollo del proyecto*

Tipos de recursos	Fuente / Herramienta	Descriptor / Utilidad
Bibliográficos	Monografías, artículos y DVDs recopilados por la mediateca del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación: http://bit.ly/3trfjWz	Recopilación bibliográfica sobre la incidencia del INC en distintos territorios de España. Incluye una sección de artículos científicos relacionados con la colonización agraria
	Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (Año XIII, Número 52, febrero 2005): http://bit.ly/3WZzjNG	Monográfico especial dedicado al debate e investigación sobre los pueblos de colonización agraria en Andalucía desde el punto de vista patrimonial
	Pérez Escolano, V. y Calzada Pérez, M. (2008). Pueblos de colonización durante el franquismo. La arquitectura en la modernización del territorio rural. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Junta de Andalucía. http://bit.ly/3UX6qQa	Monografía que analiza la labor del INC en la transformación del territorio desde la perspectiva arquitectónica y urbanística
	Centellas Soler, M., Ruiz García, A. y García-Pellicer López, P. (2009). Los pueblos de colonización en Almería. Arquitectura y desarrollo para una nueva agricultura. Colegio de Arquitectos de Almería. Instituto de Estudios Almerienses. Fundación Cajamar.	Monográficos específicos sobre los pueblos de colonización en la provincia de Almería
	Centellas Soler, M (2021). Los pueblos de colonización en Almería medio siglo después. Colegio Oficial de Arquitectos de Almería.	

Cartográficos y divulgativos	Comprador de Ortofotos de Andalucía: http://bit.ly/3tw9mb3	Visualizador que permite comparar ortofotos y ortoimágenes de Andalucía en diferentes fechas y valorar los cambios que se han producido en un territorio. Incluye todas las ortofotografías realizadas desde 1956 y las ortoimágenes realizadas desde 1975
	Google Earth	Sistema de Información Geográfica que muestra un globo terráqueo virtual que permite visualizar múltiple cartografía. Está basado en imágenes satelitales y además permite la creación de entidades de puntos, líneas y polígonos, contando también con la posibilidad de crear mapas
	Exposición: Los pueblos de colonización de Almería. Arquitectura y desarrollo para una nueva agricultura (2009): http://bit.ly/3O2i1eP	Acceso digital a los paneles informativos de la exposición "Los pueblos de Colonización de Almería" atendiendo a las temáticas: arte, colonos y nueva agricultura, urbanismo y arquitectura, pueblos.
Audiovisuales e informativos	Filmoteca Española (RTVE). NODO (Noticiarios y Documentales): http://bit.ly/3DYJnh2	La Filmoteca Española es una institución cuyos objetivos son la recuperación, investigación y conservación del patrimonio cinematográfico español y su difusión
	Documentos RNE. Podcast Los pueblos de colonización: la reforma agraria de Franco (25-08-2016): http://bit.ly/3hEGeLY	Selección de podcasts, reportajes informativos y otros recursos audiovisuales sobre el INC y los pueblos de colonización
	El País semanal: Los pueblos que se inventó Franco (30-08-2018): http://bit.ly/3WZ5IUq	
	Radiogramas RNE. Podcast Colonos del siglo XX (12-10-2020): https://bit.ly/3hF0qgX	
	La radio tiene ojos. Podcast Habitar el agua (08-11-2020): http://bit.ly/3GiHgHM	
	Vídeo Poblados de colonización de Almería (Tierra & Mar y Espacio Protegido. Canal Sur): http://bit.ly/3E7kb89	
	Documental Pueblos de colonización. Historia de España. Los colonos españoles: http://bit.ly/3G9fbCO	
Estadísticos	Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía: http://bit.ly/3Af7dnX	Banco de datos que ofrece diversa información estadística multitemática y multiterritorial de Andalucía

Fuente: elaboración propia

Los recursos bibliográficos de partida se corresponden con fuentes y herramientas de carácter científico (artículos de investigación, monografías, etc.) relacionadas con la incidencia del INC en el plano político, económico, social, arquitectónico, etc., a diferentes niveles (estatal, regional y local). Entre los recursos cartográficos destacan las ortofotos y ortoimágenes que permiten el análisis espacio-temporal de los pueblos de colonización y su entorno. También pueden utilizarse otras herramientas de fácil acceso como *Google Earth*, *Google Maps* o aquellos recursos divulgativos y de carácter técnico correspondientes a informes específicos, memorias, proyectos, normativa, legislación, etc. Los recursos audiovisuales e informativos constituyen también una interesante fuente de información dado que herramientas como las filmotecas digitales, periódicos y blogs online, podcasts, etc., aportan información de carácter social e histórico. Finalmente, los recursos de tipo estadístico permiten la obtención de valiosa información socioeconómica en relación con la temática planteada.

4. DISEÑO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO: FASES, ACTIVIDADES Y RESULTADOS ESPERADOS

Para la ejecución del *proyecto* se han contemplado 3 fases generales que se subdividen en 7 objetivos específicos y 7 bloques de actividades teórico-prácticas (Tabla 2).

La fase 1 o inicial contempla la consecución de 5 objetivos y bloques de actividades a desarrollar en aula. La formulación del *proyecto* planteado y su pertinencia en el marco de la asignatura, junto con la contextualización geográfico-histórica de la incidencia del INC en España supone el punto de partida de esta fase. Esta fase se completa con la conformación de grupos de trabajo, selección del caso de estudio (pueblo de colonización) y el análisis de las dimensiones e indicadores territoriales sintetizados en la figura 3. Para la ejecución de esta fase se ha estimado una temporización de 2 sesiones presenciales en aula más 10 horas de trabajo autónomo fuera del aula por parte cada grupo de trabajo.

La fase 2 se corresponde con el itinerario geográfico-histórico dirigido, que permitirá constatar y/o complementar los resultados obtenidos a partir de los indicadores de análisis territorial así como identificar nuevos elementos y procesos de estructuración del espacio y el territorio. En función del nº de grupos de trabajo y casos de estudio (pueblos de colonización del Campo de Dalías, Almería), se prevé una temporización de 1-2 días en campo. El itinerario deberá ser diseñado por cada grupo de trabajo.

La fase 3 contempla la discusión de los resultados particulares (singularidades detectadas en cada caso de estudio) y generales (incidencia del INC en la política de ordenación del territorio a distintas escalas espaciales: local, regional y nacional). Para la ejecución de esta fase se ha estimado una temporización de 1 sesión presencial en aula.

Con esta propuesta de fases, objetivos específicos y bloques de actividades se pretende que el alumnado alcance los conocimientos necesarios sobre la incidencia geográfico-histórica de la colonización agraria en España y Andalucía gracias al manejo de diversas fuentes de información. Los resultados obtenidos podrán cotejarse y complementarse en campo (itinerario geográfico dirigido), lo que permitirá la comprobación *in situ* de los cambios acontecidos en los pueblos de colonización y su entorno y sus posibles tendencias en el contexto geográfico local y regional.

***TABLA 2**. Secuencia de fases, objetivos y actividades para la ejecución del proyecto y resultados esperados*

Fases (F)	Objetivos específicos (OE) y Actividades (A)	Resultados esperados (R) / Competencias (C)
F1 Trabajo de gabinete inicial en aula	OE1: formular la pregunta de partida del proyecto: "¿Qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (INC) en la ordenación del territorio en España?" y contextualizar la pertinencia del trabajo el marco de la asignatura. A: caracterización general del INC, establecimiento de grupos de trabajo y selección del pueblo de colonización para desarrollar el proyecto11.	R: orientaciones, contextualización, directrices generales del proyecto, establecimiento de grupos de trabajo y elección del caso de estudio
		C: capacidad para trabajar en grupo a partir de proyectos (ABP)
	OE2: establecer una aproximación geográfico-histórica a la colonización agraria en España y Andalucía, con especial incidencia en la provincia de Almería y el Campo de Dalías. A: proyección audiovisual y documental, explicación y debate sobre la política agraria y los pueblos de colonización como ejemplo de "desarrollismo" durante el franquismo; identificación de recursos y fuentes de análisis documental y bibliográfico.	R: análisis de la dimensión histórica
		C: capacidad para comprender y estructurar de forma adecuada hechos históricos concretos en un marco temporal y geográfico específico
	OE3: identificar, analizar e interpretar posibles indicadores y recursos que permitan caracterizar el Campo de Dalías y el pueblo de colonización seleccionado desde el punto de vista biofísico, urbano-arquitectónico y paisajístico. A: indagar sobre posibles recursos cartográficos y documentales de utilidad; análisis del plano urbano histórico y actual (plano original y expansión del núcleo) (Figura 4); identificar la tipología y características de las viviendas coloniales; identificar los elementos urbanos y artísticos distintivos (elementos desaparecidos y permanencias -viviendas coloniales conservadas, por ejemplo-).	R: análisis de la información ambiental, urbano-territorial y paisajística
		C: capacidad para manejar algunos de los instrumentos y técnicas que se utilizan en Geografía, particularmente los de carácter gráfico, fotográfico y cartográfico
	OE4: identificar, analizar e interpretar los cambios producidos desde el punto de vista funcional,	R: análisis de la dimensión funcional, socioeconómica y cultural

[11] Para facilitar los desplazamientos durante las jornadas dedicadas a los itinerarios *in situ*, los pueblos de colonización seleccionados deberán localizarse en la actual comarca del Campo de Dalías (Almería). Por tanto, la selección de los pueblos de colonización objeto de estudio para el *proyecto* serían: El Parador (1954), Las Norias (1958), Camponuevo del Caudillo (actual La Mojonera) (1958), Las Marinas (1958), Puebla de Vícar (1966), San Agustín (1968) y El Solanillo (1968).

	socioeconómico y cultural en el pueblo de colonización seleccionado. A: analizar los datos procedentes de fuentes estadísticas de carácter demográfico, económico, noticias de prensa, etc.; y diseñar una posible entrevista para ejecutar en campo (Fase 2) que permita comparar testimonios o historias de vida reales entre los colonos de posguerra y los "nuevos colonos" (inmigrantes o nuevas generaciones cuyos antepasados fueron colonos).	C: capacidad para seleccionar y utilizar técnicas (cuantitativas y cualitativas) y fuentes de información de carácter geográfico-histórico
	OE5: diseñar el itinerario dirigido que se llevará a cabo en la Fase 2. A: elaborar un posible mapa del pueblo de colonización en el que se incluya el itinerario a realizar así como la localización de al menos 3 elementos urbano-arquitectónicos de interés (Figura 5).	R: diseño de posible itinerario en el pueblo de colonización seleccionado
		C: capacidad para comparar entornos virtuales y reales. Manejo de herramientas cartográficas
F2 Itinerario geográfico-histórico dirigido	OE6: comprobar e interpretar in situ los resultados obtenidos tras el análisis de los indicadores territoriales trabajados en la Fase 1. A: implementar y explicar en campo el itinerario dirigido elaborado por cada grupo de trabajo.	R: constatación de los indicadores de análisis territorial en entornos reales
		C: capacidad para interpretar el territorio in situ
F3 Trabajo de gabinete final en aula: puesta en común y entregable	OE7: responder a la pregunta de partida "¿Qué incidencia tuvo el Instituto Nacional de Colonización (INC) en la ordenación del territorio en España?" a partir de los casos de estudio y/o proyectos elaborados por cada grupo de trabajo. A: discutir los resultados obtenidos, comparar el análisis de los diferentes casos de estudio y extraer conclusiones generales.	R: discusión de resultados, debate y obtención de conclusiones + entrega final del proyecto
		C: capacidad de análisis crítico, síntesis y debate participativo

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Ejemplo de uso y aplicabilidad del comparador de ortofotos de Andalucía para el análisis evolutivo del núcleo urbano de San Agustín (El Ejido, Almería) a partir de las Ortofotografías de 1956-57, 1977-83 y 2016*



Fuente: elaboración a partir del Comparador de Ortofotos de Andalucía

FIGURA 5. *Ejemplo de uso y aplicabilidad de la herramienta "street view" de Google Maps. Las Marinas (Roquetas de Mar, Almería), pueblo de colonización creado en 1958 por el arquitecto José Luis Fernández del Álamo. A la izquierda, iglesia característica de los pueblos de colonización; a la derecha, vivienda colonial típica*



Fuente: google street view (2022)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque con diferentes enfoques, el análisis integral del territorio constituye uno de los principales objetos de estudio de disciplinas como la Geografía y la Historia. Si bien, la complejidad de su análisis se deriva de las múltiples variables que lo conforman así como de las numerosas fuentes y recursos que pueden utilizare para la obtención de información. Si consideramos otras cuestiones como la aproximación multiescalar al territorio, el análisis parcial de sus variables, procesos e interacciones, la implementación de metodologías y técnicas de diverso tipo (cuantitativas, cualitativas, etc.) o las políticas que inciden en su planificación y ordenación, entre otras, la dificultad de su análisis se incrementa sustantivamente.

De acuerdo con Rodríguez Valbuena (2010), desde el punto de vista didáctico los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el territorio resultan complejos en tanto que dependerán del enfoque, profundidad de análisis, nivel educativo e incluso de la materia o asignatura. En este sentido, y considerando que la presente propuesta se ha planteado para la educación superior (ámbito universitario), se constata que el ABP aplicado a casos de estudio reales puede resultar una herramienta idónea para facilitar la comprensión espacio-temporal de los territorios asociados a los pueblos de colonización agraria.

Son cuantiosas los trabajos que han puesto de manifiesto las ventajas del ABP en todos los niveles educativos (Abella García *et al.,* 2020; Guo *et al.*, 2020; Lasauskiene y Rauduvaite, 2015; Shpeizer, 2019). Pueden señalarse especialmente aquellos que han demostrado que el ABP constituye una herramienta idónea para el desarrollo de competencias tales como la resolución de problemas, la creatividad, etc. De forma complementaria, estudios similares han demostrado también que el alumnado que ha estado inmerso en un ABP incrementa su compromiso con el aprendizaje, su motivación y autosuficiencia (Ausín *et al.*, 2016; Thomas, 2000; Walker y Leary, 2009).

En lo que respecta a la implementación del itinerario geográfico en entornos reales en materias de carácter holístico como la Geografía, son también cuantiosos los trabajos que han demostrado que se trata de un recurso idóneo para el aprendizaje experiencial *outdoor* (Arias-García y Serrano-Montes, 2019; García de la Vega, 2004; López Felipe, Moreno Hernández y Andreu Gómez, 2018; Serrano-Montes *et al.*, 2022).

En definitiva, la originalidad de la propuesta didáctica planteada radica en que se parte de una aproximación al territorio a partir de 3 dimensiones elementales (histórica; ambiental, urbano-territorial y paisajística; funcional, socioeconómica y cultural) mediante el análisis de casos de estudio concretos que tradicionalmente han tenido un enfoque eminentemente historicista. Se contribuye además a fortalecer la sinergia existente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas afines como la Geografía y la Historia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abella García, V., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 93-110. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004

Arias-García, J. y Serrano-Montes, J. L. (2019). Capítulo 24. Innovación educativa en la enseñanza de la Geografía: una propuesta de proyecto de innovación docente basado en el aprendizaje colaborativo. En S. Alonso García, J.M. Romero Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez y J.M. Sola

Reche (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 310-322). Editorial Dykinson

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente en las aulas universitarias. *Formación Universitaria, 9*(3), 31-38. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Cano, J.A. y Navarro, A. (2012). Propuesta didáctica sobre los pueblos de colonización agraria del franquismo: el caso de Rinconada (Toledo) una vía para el desarrollo local. Clío, 38. http://clio.rediris.es/n38/articulos/Rinconada.pdf

Centellas Soler, M., Ruiz García, A. y García-Pellicer López, P. (2009). *Los pueblos de colonización en Almería. Arquitectura y desarrollo para una nueva agricultura.* Colegio de Arquitectos de Almería. Instituto de Estudios Almerienses. Fundación Cajamar.

Centellas Soler, M. (2010). Los pueblos de colonización de la administración franquista en la España rural. *P+C, proyecto y ciudad. Revista de temas de arquitectura, vol. 1*, 109-126. http://hdl.handle.net/10317/2487

Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research, 11*(2), 259-276. https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993

Cruz Villalón, J. (1996). El mapa de la política de colonización de Andalucía. *Investigaciones Geográficas, 16*, 21-34.

Esteves, M.E., Hortas, M.J. y Mendes, L. (2018). Fieldwork in Geography eduacion: an experience in initial teacher training program. *Didáctica Geográfica, 19,* 77-101.

Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El Project-based Learning y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta, 17*(33), 103–118. https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8

France, D. y Haigh, M. (2018). Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education. *Journal of Geography in Higher Education, 42*(4), 498-514, https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515187

García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica, (6)*, 79-95.

García-Manso, A. (2020). Los cinematógrafos de los poblados de colonización de la provincia de Cáceres: hacia una didáctica del patrimonio arquitectónico rural. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la Cultura y el Territorio*, *21*, 344–354. https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.3

González Losada, S. y Triviño García, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(2), 371-338. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728

Gómez Benito, C. (2004). Una revisión y una reflexión sobre la política de colonización agraria en la España de Franco. Historia del presente, 3, 65-86.

Jaén Milla, S. (2017). Itinerario didáctico por los poblados de colonización agraria del Franquismo en Jaén. En E. Moya García (Coord.), La colonización rural en la provincia de Jaén durante la edad contemporánea (pp. 209-229). Editorial Comares.

Higueras-Rodríguez, L., García-Vita, M. d. M. y Medina-García, M. (2020). Analysis of training offers on active methodologies for university teachers in spain. European Journal of Educational Research, 9(3), 1223-1234. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1223

Guo, P., Saab, N., Post, L.S. y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Lasauskiene, J. y Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecturers. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197, 788-792. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.182

López Felipe, Y., Moreno Hernández, M. y Andreu Gómez, N. (2018): La excursión a la naturaleza o práctica de campo: una necesidad metodológica de los docentes para contribuir al desarrollo local. *Foro Educacional,* 30, 137-152.

Molina Ballesteros, P. (2022). Sembrando arte y oficio. La musivaria y la cerámica en la colonización agraria española. *ANIAV-Revista de Investigación en Artes Visuales, 11*, 71-86. https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17311

Presa-Torres, F.J. y Flores-Soto, J.A. (2022). El espacio intermedio en los pueblos del Instituto Nacional de Colonización. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales, LIV,* Nº211, 57-76. https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.211.4

Rivera Menéndez, J. (2000). *La política de colonización agraria en el campo de Dalías: (1940-1990).* Instituto de Estudios Almerienses y Cajamar.

Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluriversidad*, *10* (3), 90–100.

Serrano-Montes, J.L.; Arias-García, J.; Rodrigo-Comino, J. y Caballero-Calvo, A. (2022). Capítulo 37. La integración de la agricultura urbana en la docencia práctica de la geografía: una experiencia piloto basada en la enseñanza-aprendizaje en entornos reales. En R. M´Rabet Temsamani y V. Quirosa García, (Coords.), *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (pp. 719-738). Editorial Dykinson.

Shpeizer, R. (2019). Towards a Successful Integration of Project-based Learning in Higher Education: Challenges, Technologies and Methods of Implementation. *Universal Journal of Educational Research, 7*(8), 1765-1771.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Los Ángeles, CA: Autodesk Foundation.

Villanueva Paredes, A. y Leal Maldonado, J. (1990). *La planificación del regadío y los pueblos de colonización (Historia y evolución de la colonización agraria. Vol. 3).* Ministerio para las Administraciones Públicas, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo y Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Walker, A. y Leary, A. (2009). Problem based learning Meta-Analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines and assessment levels. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 3* (1), 12-43. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1061

REDES CULTURALES, REDES DE SOLIRADIDAD A UN LADO Y OTRO DEL ATLÁNTICO: DE JOHN TREND A NICHOLAS BUTLER. RECUPERACIÓN, CUSTODIA Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO. ESTUDIO DE CASO

MARÍA ISABEL GEJO SANTOS
IES "Francisco Salinas"

GIR IHMAGINE DE LA USAL
IES "Francisco Salinas"

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende sacar a la luz la trayectoria vital de parte de los exiliados en la verde Albión a través de dos nombres propios: John Brande Trend y William Hawkins, vinculados a la Universidad de Cambridge. Ambos colaboraron con la duquesa de Atholl (presidenta del Nacional Joint Committee for Spanish Relief y del Basque Children s Committee[12]) al igual que lo hizo Nicholas Murray Butler desde la Universidad de Columbia y establecieron así, a un lado y otro del Océano Atlántico, no sólo redes de solidaridad sino también culturales.

Trend y Hawkin formaron parte de la Universidad de Cambridge. Además, Trend conoció en profundidad la España de la Residencia de Estudiantes y de la Edad de Plata. Ambos acogieron generosamente a aquellos españoles que abandonaron su tierra y se convirtieron, de esta forma, en un puente entre la España en guerra y Gran Bretaña. John B. Trend, sin duda, contribuyó activamente a tejer una gran red de relaciones solidarias, profesionales, académicas y culturales. Este breve trabajo tiene vocación de ampliar los estudios referentes a la ayuda humanitaria

[12] En adelante citaremos ambas instituciones con sus siglas, a saber, NJCSR (Nacional Joint Committee for Spanish Relief y BCC (Basque Children`s Committee)

durante la Guerra Civil española en ambos frentes puesto que los estudios recientes que abordan el conflicto en su conjunto no integran este aspecto de la guerra.

A estas aportaciones de contenido se aúnan nuevos enfoques metodológicos. El Análisis de Redes Sociales (ARS), como aproximación interdisciplinar, nos ha permitido revalorizar los individuos como actores sociales dinámicos y forjadores de hechos históricos y también, descubrir las redes sociales y culturales que los individuos conforman y en las que sus miembros interactúan desde un ámbito interpersonal e internacional. A este enfoque debemos unir también otros como la prosopografía o la biografía.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son, entre otros:

- Ayudar a los estudiantes a adquirir un perfil investigador a través de la enseñanza de nuevas metodologías.
- Ahondar en el estudio de la formación científica en el campo de las Ciencias Sociales.
- Reforzar la relación entre la teoría y la práctica y dotar de sentido crítico a los aprendizajes de los discentes.
- Insertar esta actividad de divulgación científica en investigación transferencia a través de la participación en el Seminario Internacional de Investigación en Patrimonio Inmaterial Musical, Histórico y Cultural de carácter académico en el que confluimos los distintos miembros del Grupo de Investigación Reconocido de la USAL IHMAGINE (International Heritage Music and Gender. International Network)[13], investigadores y

[13] El Seminario Internacional de Investigación en Patrimonio Inmaterial musical, histórico y cultural comenzó su andadura en 2019, está organizado por el GIR IHMAGINE y coordinado por la catedrática de la USAL Drª. Dª Matilde Olarte. Este curso académico tendrá lugar la cuarta edición dirigida a estudiantes de Grado (Universidad y Conservatorios), de Máster y Doctorado; investigadores y miembros del GIR IHMAGINE. La sesión reservada al trabajo de investigación de los doctorandos es coordinada por quien firma este trabajo.

alumnos del Grado (Universidad o Conservatorio Superior), de Master y Doctorado.
- Fomentar la adquisición de un perfil investigador con carácter interdisciplinar y abierto a nuevos enfoques metodológicos (en este caso concreto, el Análisis de Redes Sociales (ARS), la prosopografía y la biografía.).
- Generar un espacio de aprendizaje común y colaborativo que tiene la intención de desarrollar la capacidad crítica y analítica de los discentes sin olvidar la competencia en comunicación de resultados de investigación desde un enfoque multidisciplinar.

3. METODOLOGÍA. ANÁLISIS DE REDES SOCIALES (ARS). PROSOPOGRAFÍA. BIOGRAFÍA.

No hay espacio en este documento para profundizar en el Análisis de Redes Sociales (ASR)[14]. Nuestro propósito es simplemente mostrar e introducir las posibilidades de esta metodología a nuestros jóvenes investigadores. Ayudarles a cambiar la perspectiva de cualquier investigación que se propongan con el fin de ahondar en su desarrollo. Por otro lado, es conveniente y necesario el apoyo de los especialistas para cualquier aplicación de grafos o matrices puesto que son herramientas que nos ayudan a descubrir los patrones de las relaciones sociales. Cualquier colaboración interdisciplinar es siempre enriquecedora y en este caso necesaria.

Según Freedman (2004), el ARS se define por, al menos, tres características que lo definen: primera, se basa sistemáticamente en la evidencia empírica; segunda, recurre a grafos y al análisis morfológico de los mismos como instrumento heurístico clave y tercera, se basa en el uso de modelos matemáticos para la formalización de sus proposiciones.

[14] La importancia creciente del ARS se refleja en la aparición de varias instituciones académicas entre las que destacamos la *International Network for Social Network Analysis*; de un número importante de revistas especializadas como *Journal of Social Structure*, *Social Networks* o la *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales* (publicada conjuntamente por el grupo egolab-GRAFO de la Universidad Autónoma de Barcelona y el LRPC de la Universidad de Sevilla).

Una red social es una estructura formada por un número indeterminado pero finito de actores y conformada en torno a una serie de relaciones entre ellos que se pude visualizar en uno o varios grafos. Los grafos se componen de nodos (que representan actores) y aristas que representan las relaciones entre ellos. El tercer elemento de una red es el límite (*boundary*/perímetro), a saber, el criterio que nos permite determinar la pertenencia o no de un actor a la red.

El ARS tiene por objeto general comprender las relaciones interpersonales a través los dos elementos principales: los actores (se refiere a individuos o instituciones) y las relaciones que existen entre ellos en un contexto social e histórico preciso.

Estos elementos ayudan a comprender la influencia de la posición en donde un actor se encuentra dentro de la red para tener acceso a recursos tales como bienes, información, etc. Además, sugiere que las actividades económicas, culturales, religiosas, académicas, políticas y la participación en redes, la reciprocidad, la confianza están relacionadas con las estructuras sociales y estás a su vez con el concepto de capital social y de ARS.

Si tenemos en cuenta el trabajo del investigador Rodríguez Treviño (2013), el capital social es la red de relaciones existentes entre individuos y las ventajas que de ello se desprenden (favores, influencia, otros beneficios, etc.). A esta idea se asocia la de recurso, a saber, instrumentos que pueden ser aplicados a la consecución de ciertos fines que son acumulables, transferibles y aplicables para otros fines. De este modo, la participación en redes implica relaciones recíprocas y de confianza. De las dos cosas hay en todos aquellos españoles que son acogidos por el profesor John Trend en la Universidad de Cambridge, por ejemplo.

Dos conceptos más que debemos tener en cuenta: las nociones de nodo y red social. El contorno claro de un nodo (entendido como espacio, persona o institución en la que confluyen distintas conexiones) está determinado y, por tanto, depende del tipo de red a que nos refiramos. “Por red social se entiende una especie de mapa de todos los lazos relevantes entre los nodos estudiados. El análisis de las redes puede ser “egocéntricas/focales” o “abiertas/sociocéntricas”(Rodriguez Treviño, 2013, p.114). En ellas de trata de perfilar la red que rodea a una o más personas

en los distintos contextos sociales e históricos en los que interactúan. Estas redes se construyen a partir de la observación empírica de nexos familiares, profesionales, académicos, de amistad, de paisanaje, etc. que forman cuerpos sociales o actores.

La red social focal es un sistema que se estructura en torno a un sujeto o foco el cual puede ser una persona (John Trend o Federico de Onís, por ejemplo), institución (Universidad de Cambridge, el Instituto de las Españas en la Universidad de Columbia de Nueva York) u organización (NJCSR o BCC). En cambio, una red abierta no está estructurada en torno a un foco concreto y bien definido; es más flexible, multidimensional, difusa.

El ARS generalmente estudia la conducta de los individuos u organizaciones a nivel micro, y los tipos de relación (la distribución en la red), y a nivel macro, las interacciones entre los actores y dentro de la red en su conjunto:

El objetivo es desvelar la estructura y la composición de una red particular, así como la centralidad, esto es, qué individuos están mejor conectados con otros, y los vínculos entre los actores.

En definitiva, el ARS es una perspectiva metodológica, un conjunto de instrumentos para conectar el mundo de los actores (sean individuos u organizaciones) con las relaciones sociales que resultan de las interacciones entre ellos. Esta metodología nos permite visualizar la distribución social de relaciones en torno a una persona, sea Trend, Butler o Atholl en nuestro caso, grupos u organizaciones (la Universidad de Cambridge, la Universidad de Columbia, NJCSR o BCC). Las redes reflejan los flujos de conocimiento y comunicación, el impacto de las decisiones que se toman. Las redes son causa y resultado de las conductas individuales; inician y construyen, mantienen y rompen relaciones. Todo contribuye a un mejor estudio de los hechos históricos y de los individuos que los protagonizan. El ARS, por otro lado, puede complementarse perfectamente con un enfoque biográfico y prosopografía.

Consideremos el ejemplo del National Joint Committee for Spanish Relief (NJCSR) nacido en diciembre de 1936. Fue una organización paraguas que coordinó la labor de otras instituciones británicas ya existentes en tres campos de actuación: el cuidado de los refugiados, la evacuación

de los civiles en zona del conflicto y el auxilio sanitario. Fue presidido por la duquesa de Atholl y contó con tres secretarios D. R. Grenfell, John Macnamara y Wilfrid Roberts. La lectura de las actas de dicha organización (custodiadas en el repositorio de del Modern Records Centre en la Universidad de Warwick) nos permite desvelar las decisiones tomadas por el comité ejecutivo y cómo afectaban, por ejemplo, al funcionamiento de los comités locales o a la coordinación en la acogida de los menores evacuados desde el País Vasco en 1937. Igualmente tenían la capacidad de decidir qué medios eran los más idóneos para financiar la ayuda destinada a mantener a los evacuados o qué sanciones debían tomar para castigar a aquellos jóvenes que causaron disturbios en sus lugares de acogida. El impacto de las decisiones tomadas por los responsables del NJCSR es muy amplio por el número de actores implicados y las complejas relaciones que se establecieron entre ellos. Muchas de estas decisiones se tomaron en el seno del Basque Children´s Commitee creado para la evacuación de los niños vascos. Las dos instituciones se solaparon en numerosas ocasiones. Un estudio del ARS puede ayudar a clarificar muchas incógnitas, en relación con su funcionamiento, que aún no se han resuelto.

En el terreno de la Historia, la prosopografía implica una exploración retrospectiva sobre las biografías de un colectivo humano determinado.

Existe un amplio número de publicaciones sobre prosopografía. A título de ejemplo citaremos dos, tanto por su jerarquía académica como por el hecho de tener una versión en internet. En 1980 el *Medieval Institute Publications*, dependiente de la *Western Michigan University,* fundó el *Medieval Prosopo-graphy*, anuario que continúa publicándose hasta la actualidad. Por su parte, el Prosopography Centre de la Modern History Research Unit perteneciente a la Universidad de Oxford publica desde 1994 un boletín denominado *Prosopon*. Asimismo, se puede descubrir una síntesis de la historia del método prosopográfico en una excelente publicación de Vones-Liebenstein (2005, pp. 351-378).

En nuestro caso, en el marco histórico que estamos analizando, encontramos un vasto número de ejemplos que pueden investigarse desde la prosopografía. A saber, todos los que participaron en los comités locales creados para acoger a los niños evacuados en 1937 desde el País Vasco

a suelo británico, coordinados siempre desde el National Joint Committee for Spanish Relief o desde el Basque Children´s Committee. Tan valioso es descubrir todas las personalidades de la política, de la cultura o del mundo de los negocios que apoyaron el encuentro en el Albert Hall, *Spain & Culture,* u otras veladas musicales destinadas a recoger fondos en favor de los menores evacuados, como todos los británicos que sostuvieron los albergues donde se alojaron los menores. En todos estos escenarios se deben seleccionar una serie de variables acordes a los interrogantes que guían la investigación. En este sentido es necesario examinar sólo las características materiales, como observables empíricos, y se excluyen inicialmente las motivaciones morales y los rasgos de personalidad.

La investigación prosopográfica requiere el cumplimiento de una serie de etapas de las cuales citaremos las más generales:

- definir el grupo a estudiar
- escoger los datos biográficos -variables- que serán recopilados
- efectuar la correspondiente investigación documental y bibliográfica
- volcar la información en una base de datos para su procesamiento
- realizar el análisis de los resultados para establecer comparaciones entre los datos, los promedios, las proporciones y las prevalencias de los perfiles encontrados, entre otros.
- finalmente. lograr la caracterización del grupo elegido como síntesis de la investigación.

Un modelo de grupo a estudiar podría ser los veintinueve menores vascos evacuados que fueron alojados en Cambridge. Era un grupo homogéneo (dieciséis niñas y trece niños) que procedía de un albergue de Bilbao regido por "Ayuda Social" y financiado por el Partido Socialista. Los menores eran hijos de militantes socialistas caídos en el frente o muertos en prisión durante los primeros meses de la guerra. En el albergue bilbaíno, los menores habían sido considerados como hijos de héroes de guerra y habían crecido condicionados por un ambiente político-ideológico muy determinado. Este grupo estaba conformado por niños

entre siete y catorce años. Muchos de ellos eran hermanos entre sí y todos habían sufrido en sus propias carnes los estragos de la guerra (bombardeos aéreos, la desaparición de sus padres, etc.). A través de los fondos de Felix Amat y Gwion Davies depositados en el Centro Documental de la Memoria Histórica y aquellos custodiados en Modern Records Centre, University of Warwich y en el Archivo Histórico de Euskadi, en concreto el Archivo Histórico del Gobierno Vasco conocemos muchos datos de este colectivo objeto de estudio bajo el prisma de la prosopografía (Gejo-Santos, 2017, p. 586).

El investigador Stone (1971, p. 46) nos aporta una definición de prosopografía muy interesante: "la investigación de las características, del *background* común de un grupo de actores históricos a través de un estudio colectivo de sus vidas". El tipo de biografía histórica que se deriva del método prosopográfico, recibe el nombre de biografía modal, esto es, el estudio de un personaje tomándolo como individuo base o modelo de un determinado grupo, como individuo que concentra todas las características de un grupo.

Un ejemplo de biografía modal podría ser a William Hawkins como alumno del profesor John Trend que acude a colaborar con los miembros del NJCSR, primero, durante la estancia en el campamento ubicado en North Stoneham Camp y, más tarde, en la colonia que se ubicó en Cambridge. Hawkins representaría a ese grupo de universitarios que colaboró con las instituciones creadas para ayudar a los menores. El propio Hawkins (1999, p. 102) lo define en su biografía en estos términos: "The Cambridge committee was a strong combination of "gown and Town" [the university and the local people of a city, considered together]. Es decir, la red filantrópica que se tejió en torno a los menores fue una combinación de familias que no dudaron en hacer donativos mensuales para mantener a los niños y jóvenes procedentes de la Universidad, organizados en clubes y sociedades. Sabemos igualmente que el grupo de menores fue acomodado en la rectoría de Pampisford donde también se alojó el profesor Hawkins (1999, p. 102) como "volunteer resident tutor and housefather for the boys" a partir del 17 de junio de 1937.

La biografía de Gwion Davies, estudiante universitario en Cambridge que colaboró en la recepción y acogida de los niños vascos, es similar al

de Hawkins. Gracias a su legado localizado en el Centro Documental de la Memoria Histórica podemos reconstruir esta parte de su trayectoria vital. Era hijo de un profesor de Estudios Celtas en la Universidad de Liverpool, nació el 3 de septiembre 1917 en Westyn, Flintshire y murió en 2005. Sólo habló la lengua galesa hasta la edad de cuatro años, luego se inició en el inglés con la ayuda de sus hermanas que lo aprendieron en la escuela en Denbigh. Gwion era estudiante de zoología en Cambridge cuando conoció a los menores alojados en el albergue de la misma ciudad.

Tanto en la biografía modal como en la prosopografía, los biografiados son objeto de interés y estudio en la medida que ilustran y concretan los comportamientos estadísticos más frecuentes de un grupo específico. Es la utilización de datos con el enfoque de la prosopografía.

Centrar nuestro análisis sólo en determinadas personalidades no es el objeto de la prosopografía ni siquiera en su acepción de biografías colectivas. Sin embargo, si resulta esencial dibujar el perfil biográfico de quienes lideraron la acogida de los menores a suelo británico en 1937 y mucha de la ayuda que recibieron los exiliados españoles. La duquesa de Atholl, Eleanor Rathbone, Isabel Brown o Leah Manning, entre otros muchos nombres, utilizaron su proyección personal o profesional para ayudar a los que abandonaron suelo hispano durante y después de la Guerra Civil española, al igual que lo hizo profesor John Trend desde la Universidad de Cambridge (Gejo-Santos, 2017).

El catedrático de Cambridge no vaciló en facilitarle el asilo y trabajo en suelo británico al músico Robert Gerhard (Llano, 2013) (en este caso en el King's College de Londres), a Antonio Machado si bien llegó tarde puesto que murió antes de conocer la nueva oportunidad que le ofrecía en Cambridge (Dennis, 1975); a Alberto Jiménez Fraud y a su familia (Ribagorza, 2009); a Rosita García Ascot y Jesús Bal y Gay y a ese número nutrido de niños vascos evacuados después del bombardeo de Guernica (Gejo-Santos, 2017, p. 597). En el Departamento de Manuscritos y Archivos de la Biblioteca Universitaria de la Universidad de Cambridge se conservan cuatro cajas de correspondencia y documentos de Trend (fechados entre 1930 y 1955). Su correspondencia muestra varios aspectos de su forma de trabajar, en particular, sus actividades de

investigación en España. Los documentos incluyen borradores de ensayos, traducciones de poesía y conferencias y cartas a Trend, la mayoría de la última década de su vida. Entre sus cartas, hay misivas de Rosalía de Castro, Rubén Darío, Federico García Lorca, Jorge Guillén, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, José Ortega y Gasset, Alfonso Reyes, Marqués de Santillana y Miguel de Unamuno.

Al otro lado del Atlántico no menos interesante resulta la figura del rector de la Universidad de Columbia para poder entender las razones que le llevaron a colaborar con la duquesa de Atholl en la recogida de fondos en Norteamérica en favor de los menores españoles (Gejo-Santos, 2022, p. 124). En este caso sería necesario completar la biografía del rector Butler con la de Federico de Onís, fundador del Instituto de las Españas en la Universidad de Columbia en 1920 para canalizar las relaciones entre España, Hispanoamérica y Estados Unidos (Sagarra, 2022, p.103).

FIGURA 1. *Retrato de Katharine Atholl, primera mujer escocesa en el Parlamento de Westmisnter y presidenta del NJCSR. National Portrait Gallery, Londres.*



Fuente: https://bit.ly/3NkvMoO

En este escrito deseamos reivindicar la elaboración de las biografías como un género histórico. Trataremos de aproximarnos a ese necesario método con concepción de la nueva biografía histórica que no sitúa a sus sujetos como el único centro analítico e intelectual de sus argumentos. En la historiografía contemporánea española, desde los años noventa se produce un resurgimiento de la biografía histórica, entendida como un relato encadenado lógicamente a partir de datos suficientemente probados y contrastados. Se trata de una tendencia historiográfica que ha sido calificada genéricamente como el retorno del sujeto.

El profesor Gómez Navarro señala que:

> El tipo de biografía al que nos referimos son aquellas que buscan convertirse en instrumento de conocimiento histórico, que incorporan los avances metodológicos y temáticos de las "nuevas historias", que integran el análisis del individuo o de los grupos en su realidad circundante y la sociedad, que utilizan las técnicas de la historia en la búsqueda y utilización de las fuentes, que son fieles a éstas, que incorporan en sus análisis las aportaciones más recientes de las ciencias sociales y humanas, etc. (2005, p.16).

La biografía histórica a la que nos referimos es aquella que, como apunta el historiador Peña Pérez (2002), se distingue de las otras biografías por tener una concepción más holística. Se trata de abordar la vida de un personaje desde un doble punto de vista: el personal y el ambiental, de lo existencial y de lo histórico. Todo ello sin dejar de recurrir a la información que nos puede proporcionar todo tipo de fuentes, incluso fuentes relacionadas con la psicología o el historial clínico del biografiado. Asimismo, debemos evitar el tratamiento insustancial, intrascendente o superficial, basado en datos irrelevantes, supuestos o reales, de su vida privada.

Esta tarea investigadora, la realización de la biografía histórica, comienza con una recopilación de datos sobre todos los hechos y circunstancias que destacan en la vida del personaje, así como la búsqueda de todas las fuentes que procedan del biografiado, como son, todo tipo de entrevistas (muchas de ellas disponibles *on line* o en los fondos de las

publicaciones diarias o mensuales), conversaciones[15], archivos privados, correspondencia (por ejemplo, las cartas recogidas por Dennis (2007) entre el profesor Trend y Manuel de Falla son esenciales para reconstruir parte de la vida profesional del catedrático de Cambridge), diarios, memorias (como las reunidas por el profesor Hawkins en 1999 o por la duquesa de Atholl en 1958), obras producidas (verbigracia, las publicaciones del profesor Trend, de Nicholas Butler o de la duquesa de Atholl), iconografía (la serie de retratos de la duquesa de Atholl o las fotografías de los niños evacuados a suelo británico que forman parte de los fondos documentales del Modern Records Centre en la Universidad de Warwick), objetos personales (programas de mano o tickets de conciertos), etc.; así como los testimonios de aquellas personas que tuvieron relación con él (fuentes orales). También puede ser útil, cualquier material escrito, oral, fotográfico o filmado que sirva para aportar luz a la trayectoria vital, que pretendemos reconstruir (Nuñez Pérez, 1997, p. 408).

De esta forma, los historiadores, antropólogos o musicólogos, por ejemplo, toman instrumentos analíticos, como la teoría de redes sociales, la prosopografía o la biografía para el estudio de temas muy diferentes, con el objetivo de plantear nuevos problemas sobre antiguas cuestiones aún sin resolver.

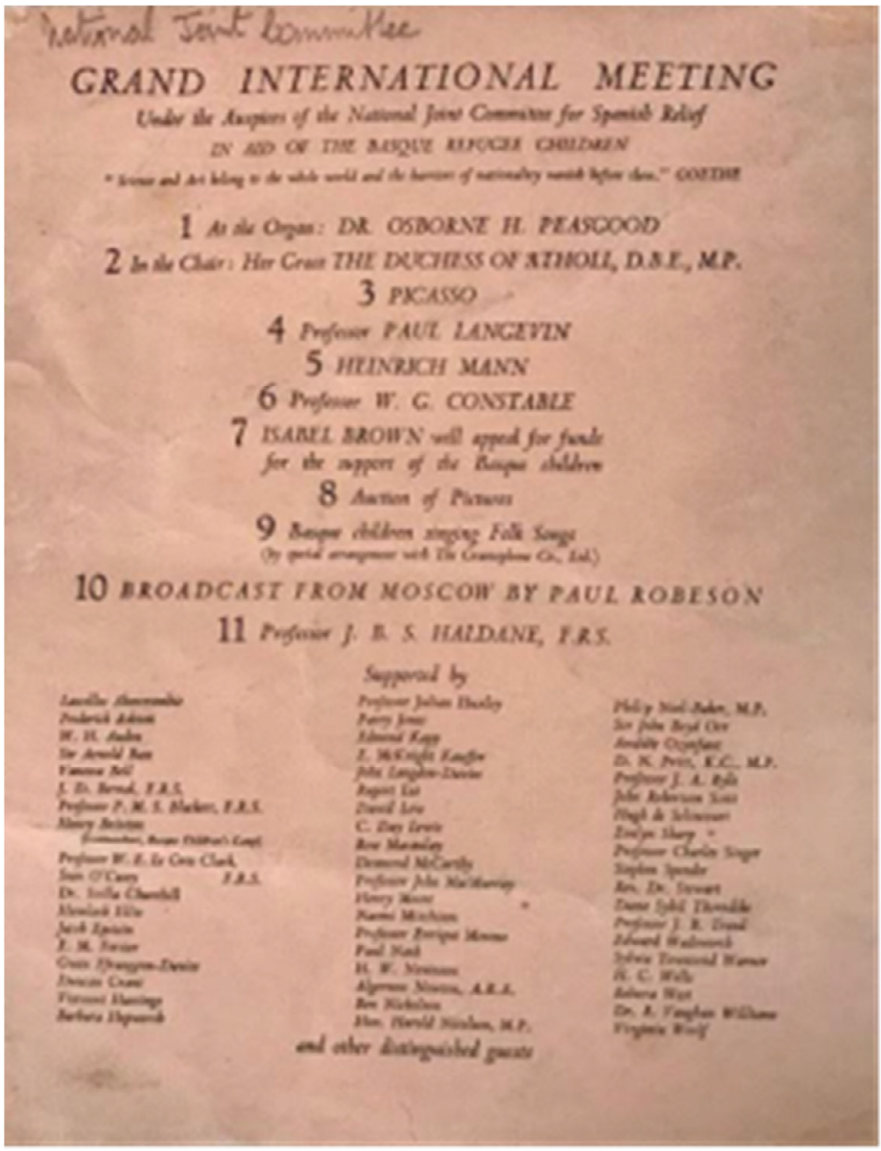
[15] La entrevista realizada por Alison Sinclair y Karen Arrandale, por ejemplo, a la alumna y biógrafa del profesor John Trend, Dame Margaret Anstee, aporta datos muy novedosos, y nunca referidos por la documentación escrita, sobre el catedrático de la Universidad de Cambridge.

FIGURA 2. *Portada diseñada por Pablo Picasso del programa de mano del encuentro internacional Spain and Culture (junio de 1937) en el Albert Hall de Londres para recaudar fondos para los damnificados por la guerra en España.*



Fuente: https://bit.ly/3Wg2YSo

FIGURA 3. *Programa de mano del encuentro internacional Spain and Culture (junio de 1937) en el Albert Hall de Londres presidido por la duquesa de Atholl como presidenta del NJCSR. Nos interesa la relación de personalidades que asistieron para poder realizar una investigación con un enfoque metodológico ARS, prosopografía o biografía.*



National Joint Committee

GRAND INTERNATIONAL MEETING

Under the Auspices of the National Joint Committee for Spanish Relief

IN AID OF THE BASQUE REFUGEE CHILDREN

" Science and Art belong to the whole world and the barriers of nationality vanish before them." GOETHE

1 At the Organ: DR. OSBORNE H. PEASGOOD

2 In the Chair: Her Grace THE DUCHESS OF ATHOLL, D.B.E., M.P.

3 PICASSO

4 Professor PAUL LANGEVIN

5 HEINRICH MANN

6 Professor W. G. CONSTABLE

7 ISABEL BROWN will appeal for funds for the support of the Basque children

8 Auction of Pictures

9 Basque children singing Folk Songs

(by special arrangement with The Gramophone Co., Ltd.)

10 BROADCAST FROM MOSCOW BY PAUL ROBESON

11 Professor J. B. S. HALDANE, F.R.S.

Supported by

Lascelles Abercrombie
Frederick Ashton
W. H. Auden
Sir Arnold Bax
Vanessa Bell
J. D. Bernal, F.R.S.
Professor P. M. S. Blackett, F.R.S.
Nancy Bristow
(Commandant, Basque Children's Camp)
Professor W. E. Le Gros Clark,
Sean O'Casey F.R.S.
Dr. Stella Churchill
Havelock Ellis
Jacob Epstein
E. M. Forster
Gwen Ffrangcon-Davies
Duncan Grant
Vincent Hastings
Barbara Hepworth

Professor Julian Huxley
Percy Jones
Edward Kapp
J. McKnight Kauffer
John Laughton-Davies
Rupert Lee
David Low
C. Day Lewis
Ben Macaulay
Desmond MacCarthy
Professor John MacMurray
Henry Moore
Naomi Mitchison
Professor Enrique Moreno
Paul Nash
H. W. Newman
Algernon Newton, A.R.A.
Ben Nicholson
Hon. Harold Nicolson, M.P.

Philip Noel-Baker, M.P.
Sir John Boyd Orr
Amédée Ozenfant
D. N. Pritt, K.C., M.P.
Professor J. A. Ryle
John Robertson Scott
Hugh de Selincourt
Evelyn Sharp
Professor Charles Singer
Stephen Spender
Rev. Dr. Stewart
Dame Sybil Thorndike
Professor J. R. Tutin
Edward Wadsworth
Sylvia Townsend Warner
H. G. Wells
Rebecca West
Dr. R. Vaughan Williams
Virginia Woolf

and other distinguished guests

Fuente: https://bit.ly/3Wg2YSo

4. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La propuesta de estos tres nuevos enfoques metodológicos se ha materializado en el Seminario Metodológico (organizado por el GIR IHMAGINE de la USAL). Los destinatarios han sido estudiantes de la asignatura optativa de Antropología y Folklore y Métodos y técnicas en Etnomusicología en el Grado en Historia y Ciencias de la Música, del módulo obligatorio de Patrimonio Musical en España e Hispanoamérica del Máster Oficial Interuniversitario en Música Hispana y del Programa de Doctorado en Historia del Arte y Musicología y, en general, discentes interesados en patrimonio inmaterial. La última sesión de este Seminario ha sido un taller para doctorandos sobre aplicaciones prácticas de experiencias en Innovación Docente e Integración, coordinado por quien firma esta publicación.

El seminario se ha estructurado en ocho sesiones. Cada sesión ha constado de dos ponencias y sus correspondientes mesas redondas coordinadas, que reflexionan sobre el tema expuesto, bajo el enfoque que enuncia el título de la sesión. Así se ha creado un espacio de aprendizaje común y colaborativo que ha fomentado el conocimiento, uso e innovación de herramientas metodológicas (el ARS, la prosopografía o la biografía: marco teórico ilustrado con casos concretos y fuentes diversas referidas al papel de tres personalidades desde dos instituciones universitarias concretas durante la contienda española) de investigación en las áreas de Música, Estudios culturales, Historia contemporánea, Etnomusicología y Antropología, para estimular la capacidad crítica frente a los retos en investigación propuestos por los miembros del GIR IHMAGINE.

5. DISCUSIÓN

Los asistentes han planteado importantes cuestiones en relación exclusivamente con una de las tres metodologías propuestas, a saber, el Análisis de Redes Sociales. A continuación, enumeramos las aportaciones expuestas por los estudiantes tras la ponencia y que forma parte del debate:

– La dificultad que implica para los alumnos de humanidades el uso de grafos y matrices, ambas herramientas son necesarias para describir con precisión los patrones de las relaciones sociales.

– Las fuentes que pueden facilitar el estudio basado en el Análisis de Redes Sociales. En qué medida cualquier fuente puede facilitar el desarrollo de esta metodología. El siguiente paso es saber cómo se debe producir la recolección de datos y posterior análisis para poder representarlos en matrices y grafos. En el ARS el término grafo es el dibujo, imagen o gráfica que se deriva de la investigación del grupo social estudiado.

– La necesidad de conocer métodos de análisis de la estructura de las redes sociales como el que proponen algunos teóricos. Los discentes lo consideran una condición necesaria para abordar cualquier investigación que quiera seguir esta metodología.

– El requisito de conocer previamente conceptos clave que definen cualquiera de las tres metodologías propuestas, a saber, red social focal, red social abierta, actores, *boundary*, nodo, lazos entre los actores, flujo dirigido o unidireccional, flujos mutuos o bidireccionales, distancias geodésicas, individuos focales.

– Los inconvenientes que implica la representación y visualización de datos tras el análisis de estos.

– El debate se ha planteado, para finalizar, acerca de si el ARS es simplemente un conjunto de métodos y algoritmos para analizar sistemas de relaciones o, más bien, si estamos tratando un nuevo paradigma teórico.

6. CONCLUSIONES

El Análisis de Redes Sociales ha permitido crear contribuciones muy sugestivas en casi todas las disciplinas de las Ciencias Sociales y en sus diferentes temáticas, también ha aportado categorías teóricas sobre nociones centrales de las Ciencias Sociales, como los conceptos de: poder,

cohesión, cultura, cooperación y voluntariado entre muchos otros muy interesantes y fructíferos para el análisis del momento histórico que hemos abordado en este trabajo.

Por un lado, el ARS no solo cuenta con un conjunto importante de métodos y algoritmos analíticos, sino que también posee un sistema teórico conceptual propio que busca producir explicaciones acerca de los fenómenos sociales complejos centrándose en los modelos y sistemas de relaciones que los conforman (y no tanto en individuos, grupos o entidades); pero, por otro lado, no es excluyente de completar con un enfoque biográfico y prosopográfico.

El elemento más novedoso del Análisis Redes Sociales es aportar una perspectiva dinámica de las relaciones sociales, en la que las relaciones funcionan en una doble dirección: por un lado, determinan los procesos que constituyen estructuras sociales específicas y, por otro lado, configuran la red de relaciones que reduce y oprime el comportamiento de los actores. En este sentido, el ARS resulta enriquecedor para cualquier investigación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo se encuadra dentro del Proyecto "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género". Entidad financiadora: Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, Modalidad B1, Universidad de Salamanca. Referencia 18 KBHC/463AC01.

8. REFERENCIAS

Anstee, J.M. (2013). *An Unlikely Spanish Don*. Sussex Academic Press.

Cachia, R. (2010). Las redes personales a la luz del análisis de redes sociales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 7-30.

Cambridge University Library Repository. *John Brande Trend: Correspondence and Papers.* Consultado el 2 de diciembre de 2022. <https://bit.ly/3gSDmez>

Clark, L. (2006). *Manual para el mapeo de redes como una herramienta de diagnóstico*. Centro Internacional de Agricultura Tropical de Bolivia.

CRASSH University of Cambridge. (2013, 30 de julio). *In conversation with Margaret Anstee on J B Trend. Symposium "Remembering JB Trend: the quiet internationalist"* [video]. YouTube. https://bit.ly/3irst3G

Degenne, A. y Forsé, M. (2004). *Introducing Social Networks.* Sage.

Dennis, N. (1975). Asilo en Cambridge para Antonio Machado (Un ofrecimiento del Profesor J. B. Trend). *Cuadernos Hispanoamericanos,* 304-307 (I), 445-449.

Dennis, N. (Ed.). (2007). *Manuel de Falla-J.B. Trend. Epistolario (1919-1935).* Universidad de Granada. Archivo Manuel de Falla.

Faust, K. (2002). Las redes sociales en las Ciencias Sociales y del comportamiento. En J. Gil Mendieta, J. y S. Schmidt (Eds.), *Análisis de redes. Aplicación en Ciencias Sociales* (pp. 1-14). Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Freedman, L. C: (2004). *The development of social network analysis. A study in the Sociology of Science.* Empirical Press.

Gejo Santos, M. I. (2022). Katharine Atholl en Norteamérica: entre la política y la filantropía (1938) (pp. 113-127). En M. J. Pena Castro (Eds.), Patrimonios vivos: música, performatividad y representación. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Gejo-Santos, M. I. (2017). Katharine Ramsay: Visión de una parlamentaria escocesa sobre la Guerra Civil española. En A. Sagarra Gamazo, *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, redes de amistad* (pp. 223-290). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

Gejo-Santos, M. I. (2017). De Liverpool a Madrid: Eleanor Florence Rathbone y la Guerra Civil española. Un trabajo en la retaguardia. En A. Sagarra Gamazo, *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, redes de amistad* (pp.401-448). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

Gejo Santos, M.I. (2017). De Leah Manning a Rosita Garcia Ascot. Cantar y bailar para vivir. Redes filantrópicas en torno a los niños vascos refugiados en Gran Bretaña (1937-1939). En A. Sagarra Gamazo. *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, lazos de amistad* (pp.530-626). Ediciones Universidad de Salamanca.

Gibson, I. (2007). *Ligero de equipaje. La vida de Antonio Machado*. Santillana

Gómez-Navarro Navarrete, J.L. (2005). En torno a la biografía histórica. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 13, 7-26.

Herrero, R. La terminología del análisis de redes. Problemas de definición y de traducción (2000). *Política y Sociedad*, 33, 199-206.

Holgado, D. (2010). Guía metodológica de análisis de redes sociales y redes personales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 106-116.

Hawkins, E. (1999). *Listening to Lorca: A Journey into Language*. CILT, the National Centre for Languages.

Llano, S. (2013). Roberto Gerhard y John B. Trend: Correspondencia, colaboraciones e intercambios. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 89-90, 139-154.

Nuñez Pérez, M.G. (1997). La biografía en la actual historiografía contemporánea española. *Espacio, Tiempo y Forma, Historia Contemporánea,* 10, 408.

Peña Pérez, F.J. (2002). El Renacimiento de la biografía. *EDAD MEDIA*. *Revista de Historia,* 5, 39-66.

Ribagorza, A. (2009). Los frutos perdidos: los intelectuales de la Residencia de Estudiantes en el exilio. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 735, 13-28.

Rodríguez Treviño, J.C. (2013). Cómo utilizar el Análisis de Redes Sociales para temas de historia. *Signos Históricos,* 29, 102-141.

Sagarra Gamazo, A. (2022). Cuando los papeles rompen el silencio. Redes culturales femeninas desde el Archivo Boricua de Federico de Onís. (2022) En M. J. Pena Castro (Eds.), *Patrimonios vivos: música, performatividad y representación*. (pp.99-112). Ediciones de la Universidad de Salamanca.

S.A. (2005, 2 de julio). *Gwion Davies*. The Telegraph. https://bit.ly/3VoAJjD

Stone, L. (971). Prosopography. *Daedalus*, 100 (1),46-71.

Vones-Liebenstein, U: (2005). El método prosopográfico como punto de partida de la historiografía eclesiástica. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 14, 351-378. https://bit.ly/3H23n5D

COMPETENCIAS DOCUMENTALES E HISTÓRICAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA VISITA VIRTUAL AL ARCHIVO MUNICIPAL DE MÁLAGA (SS. XVI-XXI)

ELIZABETH GARCÍA GIL
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas pretendemos exponer una experiencia didáctica llevaba a cabo con el alumnado universitario en tiempos de confinamiento. En el siguiente caso práctico mostraremos el procedimiento seguido para llevar a término la actividad docente, materializada mediante una visita virtual al Archivo Municipal de Málaga. Su principal objetivo fue el desarrollo de las competencias documentales e históricas a través del aprendizaje autónomo y significativo. Se realizó un recorrido por las diferentes pandemias acaecidas en la ciudad malacitana durante los siglos XVI al XVIII a través de la documentación digitalizada de libre acceso que esta institución archivística recoge en su web, con objeto de cotejarla con la actual situación sanitaria y el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19.

2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DURANTE EL CONFINAMIENTO

El 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España decretaba el estado de alarma, a consecuencia de la situación de pandemia generada por el Covid-19. Millones de estudiantes y docentes de todos los niveles educativos se vieron ante una situación inesperada que supuso que todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaran exclusivamente en

formato de virtualidad. Gran parte del claustro no contaba con formación en competencias digitales, por lo que tuvieron que ponerse manos a la obra ante la ardua tarea que se presentaba en un ámbito que se mostraba como primera necesidad: la educación.

Un estudio efectuado a 548 docentes demostró que un 48,2 % no mostraba problemas frente a los retos tecnológicos que impuso la crisis sanitaria, frente a un 51,8 % que sí que los mostraba (García-Leal *et al.*, 2021). Ante tales circunstancias, y recogiéndose en la guía docente de la asignatura las competencias digitales e informacionales, no costó mucho adaptarse a la nueva situación. Entre otras muchas, una de las posibilidades que ofrecen las TIC son los nuevos entornos de aprendizaje, tanto síncronos como asíncronos, donde el alumnado tiene la posibilidad de realizar un autoaprendizaje (López Filardo, 2019).

2.1. La función pedagógica de los archivos

Las instituciones archivísticas no son plenamente conocidas por gran parte de la ciudadanía. No son pocas aquellas personas que las asocian a un museo, probablemente porque las relacionen con las exposiciones temporales de los documentos y el carácter patrimonial que estos adquieren cuando están en su etapa final, la histórica. Por ello, se hace necesario establecer un punto de partida en el que se enseñe y describa al estudiantado qué es un archivo. El auge y el desarrollo de la tecnología ha favorecido que su definición haya adquirido un doble sentido: institucional y documental. Esta percepción debe configurarse tanto en su versión analógica como digital, dos concepciones contemporáneas que han adquirido una identidad propia y necesitan complementarse (Heredia Herrera, 2007). La Constitución de 1978 contemplaba el acceso a la documentación, pero los avances en derecho y las leyes de transparencia han posibilitado que cualquier persona pueda acceder a la documentación y la información sin ser un profesional de la investigación (Cruces Blanco, 2011). De este modo, los archivos se configuran y presentan como sistemas de información que garantizan la sociedad democrática (Núñez Fernández, 1999). De igual modo, los procesos tecnológicos han hecho posible la digitalización de la documentación que hoy se ofrecen en los distintos portales de libre acceso. Gracias a esto, la información

es accesible con un solo clic desde prácticamente cualquier dispositivo que esté conectado a una red de Internet, independientemente del país o lugar donde se halle el usuario. Algo esencial en tiempos de confinamiento.

Las instituciones archivísticas son garantes de los derechos sociales que versan sobre la documentación y la información. Vinculado a estos dos aspectos se enlazan ciudadanía, Administraciones Públicas y empresas, y estos derechos se relacionan con la cultura. Pero los archivos no deben asociarse únicamente a esta, sino también al derecho a la investigación científica y a la educación. Deben estar contemplados como una cuestión transversal, no estando circunscritos exclusivamente a las Ciencias Sociales y Humanas, como es habitual, sino a todas las disciplinas. La potenciación del archivo como recurso debe ser también apoyada por el sistema educativo, pues a través de la documentación que conservan pueden comprenderse los procesos históricos, analizando los factores sociales y su contexto. En este sentido, el sistema educativo adquiere una función formadora y transformadora, pues el estudiantado pone en práctica los conocimientos históricos aprendidos y razona sobre ellos (Banderas Navarro, 2020).

Los archivos históricos albergan aquellos documentos que se encuentran en su última etapa, los que comenzaron en un archivo de gestión o de oficina, posteriormente pasaron a su etapa central o intermedia y finalizaron en una tercera fase en la que adquirirían una entidad histórica. Muchos de ellos tuvieron carácter administrativo y pasaron a considerarse patrimonio al cumplir su ciclo vital (Fernández Castaño *et al.,* 2019). Pero antes que patrimonio son instrumentos imprescindibles de acceso a la información y gestión documental que las administraciones ponen a disposición de la ciudadanía, siendo esta una de sus principales funciones (Cruces Blanco, 2001).

Las administraciones públicas y privadas son proveedoras de documentación que acreditan los actos. Estos documentos generados por las administraciones constituyen un procedimiento que queda recogido en el artículo 42 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. En sí, los documentos administrativos nos permiten conocer cuáles fueron las disposiciones de las instituciones para llevar a término

determinadas actuaciones. Son documentos que determinan las condiciones que validan, autorizan o prohíben actos entre los ciudadanos y la Administración (Cruces Blanco y Melero Casado, 2013). En este caso de estudio, nos centramos en las disposiciones existentes para el control de la crisis sanitaria acaecida desde marzo de 2020.

Antes del confinamiento propiciado por el estado de alarma, se había previsto realizar una visita presencial al Archivo Municipal de Málaga, donde el alumnado podría tener una primera toma de contacto con la institución y profundizar en el Archivo Administrativo Intermedio y el Archivo Histórico. Su finalidad era profundizar en el ciclo vital de los documentos y analizar las diferentes tipologías documentales. En la era digital, y con los medios electrónicos que ofrece la página web de esta institución archivística, no fue difícil diseñar una actividad que se adaptase a la situación de la pandemia y el acceso en línea.

Diversos autores han presentado propuestas didácticas sobre los beneficios de los archivos municipales para introducir al estudiantado en las labores de investigación (Cruces Blanco, 2001; Rodríguez Martín, 2017; Bravo Caro, 2017). De este modo, y aplicado a la actividad propuesta, el archivo se presentó como motor de la Historia, donde la documentación conservada le ayudaría a una mejor comprensión de la crisis sanitaria que se avecinaba, un tema de candente actualidad y en el que resultaba atractivo profundizar.

Estudios recientes han recogido de qué manera se consumía información durante el estado de alarma. La infoxicación advertida durante el confinamiento hizo que la ciudadanía estuviese expuesta constantemente a un gran volumen de información difícil de gestionar, produciendo niveles elevados de angustia ante lo que ahora conocemos como fatiga pandémica (Sales Salvador, Cuevas Cerveró y Gómez Hernández, 2020). De ahí la apremiante necesidad de adquirir competencias informacionales que calmasen su estado emocional.

Esta nueva situación pandémica requería un nuevo método de enseñanza-aprendizaje, que se materializó a través del aprendizaje autónomo y el significativo. Ausubel, Novak y Hanesian expusieron que el aprendizaje significativo radicaba en el hecho de que las ideas previas que

tenía el estudiantado estaban relacionadas simbólicamente con lo que ya sabían (Ballester Vallori *et al.*, 2002). Ausubel insistía en que para este último se requerían unos conocimientos previos que se fusionarían con unos nuevos. El resultado de esta unión haría que el estudiantado adquiriese un nuevo significado del tema propuesto.

Respecto al aprendizaje autónomo, está muy relacionado con el sistema de educación a distancia y los avances tecnológicos. Se refiere a aquel en el que el alumnado interviene en su propio proceso de aprendizaje. El profesorado adquiere la labor de enseñar al alumnado a aprender y a pensar mediante estrategias fundamentadas en la reflexión metacognitiva y cognitiva (Pozo Municio y Monereo i Font, 2003).

Un estudio realizado con 2.556 estudiantes universitarios de grado y licenciatura pertenecientes a 10 universidades españolas, con el que se pretendía medir las formas de aprendizaje del alumnado, pone de manifiesto que un porcentaje significativo de ellos percibía que su capacidad de aprendizaje autónomo era muy baja; y reconocían la necesidad de que un docente favoreciese y potenciase dicha forma de aprendizaje. El 55,6 % de los encuestados no se sentía con competencias para ejercer un aprendizaje autónomo (Ibarra Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2011).

2.2. El Archivo Municipal de Málaga

Esta institución cuenta con una serie de características que lo distinguen de otros archivos municipales, pues está compuesto por el Archivo Administrativo Intermedio –dando soporte al Ayuntamiento de Málaga– y el Archivo Histórico –siendo este último el que más le caracteriza–, conservando documentos en diferentes ciclos vitales (Cruces Blanco, 2002). Es un archivo inusual con un fondo procedente de la institución que lo ha ido generando: el ayuntamiento. En su fondo histórico se encuentran Libros de Repartimiento, Actas Capitulares, documentos de la relación que la ciudad mantenía con la Corona durante la Edad Moderna, Libros de Provisiones, Ordenanzas Municipales y el conjunto documental del Catastro del Marqués de la Ensenada (Lara García, 2001).

Esta institución es significativa porque tiene gran parte de su documentación digitalizada de libre acceso. Su catálogo virtual[16] cuenta con más de 120.000 registros extraídos de su fondo documental y de su fondo bibliográfico, es decir, no solo pone a disposición de la ciudadanía la documentación histórica, sino también el fondo bibliográfico de su biblioteca. Entre los documentos históricos digitalizados se encuentran fotografías, planos, expedientes, libros, periódicos y, por supuesto, documentos históricos datados desde el siglo XV, como reales provisiones, escrituras, contratos, etc. Esta inversión en digitalización y puesta de libre acceso de la documentación ha situado al Archivo Municipal de Málaga a la vanguardia de los archivos españoles, posicionándose entre los primeros archivos municipales de España con más documentación de libre acceso.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos propuestos para el diseño y la adaptación de esta nueva actividad estuvieron relacionados con el contexto sanitario del momento y el cumplimiento de las competencias recogidas en la Memoria Verifica del título. Entendemos una competencia como la activación de una capacidad, es decir, de un poder y saber hacer. En este sentido, se marcó como objetivos fundamentales la adquisición y el desarrollo de competencias documentales e históricas. Su finalidad fue que el acceso a información les permitiese comprender mejor la situación que atravesaban en esos momentos, generando un pensamiento crítico histórico.

3.1. Adaptación de la actividad propuesta y relación con la Memoria Verifica

La actividad propuesta se adaptó a los objetivos de la asignatura Documentación Administrativa –impartida en el segundo curso del Grado en Gestión y Administración Pública– y a las necesidades actuales del alumnado: confinamiento domiciliario y la situación de angustia. Por ello, se planteó que realizaran un recorrido a través de la Historia y los documentos

[16] https://cutt.ly/XNId7PN para el archivo histórico y https://cutt.ly/JNIfs5U para la biblioteca [1 de noviembre de 2022].

digitalizados de libre acceso del Archivo Municipal de Málaga, analizando las diferentes pandemias recogidas en la sección "Un siglo en doce meses"[17] . De esta manera, estaríamos cumpliendo las competencias recogidas en la Memoria Verifica[18] del título y aplicadas a la guía docente de la asignatura, donde destacamos las expuestas en la siguiente tabla.

TABLA 1. *Competencias de la Memoria Verifica del Grado en Gestión y Administración Pública que se aplican a la actividad desarrollada.*

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES
CG2 Capacidad de análisis y síntesis.
CG4 Habilidad de comunicación oral y escrita en lengua castellana.
CG5 Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
CG6 Capacidad para gestionar la información.
CG7 Capacidad para la resolución de problemas.
CG9 Capacidad de trabajo en un equipo de carácter multidisciplinar.
CG12 Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico.
CG14 Ser capaz de aprender y trabajar autónomamente.
CG15 Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
CG16 Creatividad o habilidad para generar nuevas ideas.
CG21 Saber aplicar los conocimientos a la práctica.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CE4 Conocer el marco legal de las instituciones.
CE6 Conocer la estructura y organización de las Administraciones públicas.
CE16 Conocer las instituciones y normas reguladoras que ordenan las Administraciones Públicas.
CE22 Conocer las fuentes de información.
CE23 Conocer bases de datos e indicadores relevantes.
CE24 Conocer las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) aplicables a la gestión pública.
CE27 Manejar fuentes documentales.
CE43 Definir objetos de investigación y plantear hipótesis.
CE46 Producir, recopilar, analizar e interpretar datos.
CE51 Capacidad para elaborar y redactar informes de investigación y trabajos académicos utilizando distintas técnicas, incluidas las derivadas de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Fuente: Memoria de Verificación de Título del Grado en Gestión y Administración Pública de la Universidad de Málaga.

[17] https://cutt.ly/SNOg9fg [1 de noviembre de 2022].

[18] https://cutt.ly/oNOhr5a [1 de noviembre de 2022].

Dentro de las generales podrían destacarse la CG15, pues la capacidad de la adaptación a la nueva situación sanitaria, que exigía virtualidad, fue requerida tanto por el profesorado como por el estudiantado. Esta iría en consonancia con la CG14 el aprendizaje autónomo en el que intervienen docente y estudiante. La docencia en línea exige una serie de características diferentes a la presencial, condicionando los aprendizajes, las herramientas que se utilizan y los instrumentos de evaluación. Por ello, tanto alumnado como profesorado deben aceptar el desafío que esto conlleva, adquiriendo las competencias necesarias para su correcta evolución.

Respecto a las competencias específicas, la CE 22 se adaptaría al conocimiento de las fuentes de información históricas y administrativas, que se conseguiría a través de la investigación en la web del archivo, enlazando con la CE24 y la competencia de conocer las TIC aplicadas a su rama de conocimiento. La CE27 se adapta al manejo de las fuentes documentales que se analizarían tras la consulta; seguida de la CE46, recopilando, analizando e interpretando los datos localizados en la documentación para, finalmente, llevar a término la CE51 y elaborar un ensayo donde plasmasen el fruto de su investigación y las reflexiones finales.

La asignatura Documentación Administrativa comprende una serie de contenidos para inculcar y desarrollar las competencias informacionales y documentales necesarias para una actuación eficaz de las administraciones Públicas. En ella se conocerán las técnicas y procedimientos de gestión de la información y de los documentos y su aplicación en las distintas instituciones, así como el contexto que los ha reunido a lo largo de la historia.

Aunque el alumnado universitario que ingresa actualmente en la universidad suele ser nativo digital, este hecho no significa que hayan adquirido competencias informacionales de manera apropiada. Por este motivo, con esta asignatura se pretende que el alumnado alcance los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en los procesos documentales aplicados a los gestores/as de la Administración Pública. Asimismo, se les enseña a identificar fuentes fiables y de calidad, y a realizar trabajos de investigación que les serán de utilidad durante su vida académica. Las competencias informacionales son el conjunto de

conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y cómo darle el uso adecuado, de acuerdo con el problema planteado y de manera ética. Durante el transcurso de la asignatura aprenden a buscar, analizar y sinterizar fuentes de información fiables y de calidad. Para ello, la comprensión de la estructura de la Administración Pública y su evolución histórica ligada a los procesos documentales será la clave para la adquisición de estas destrezas. En este sentido, el docente tiene que saber guiar al alumnado mediante este aprendizaje en unas circunstancias no comunes e inesperadas.

3.2. Participantes y materiales utilizados

La experiencia que se recoge en este artículo se puso en práctica con 52 estudiantes universitarios matriculados en la mencionada asignatura durante el curso académico 2019/2020. El 81,3 % correspondía al género femenino y el 18,8 % al masculino.

Los materiales utilizados fueron los documentos históricos albergados en la web del Archivo Municipal de Málaga y el Real Decreto del 14 de marzo de 2020 por el que se declaraba el estado de alarma.

3.3. Procedimiento

La actividad que se diseñó y adaptó a la nueva situación fue la siguiente:

TABLA 2. *Actividad que el alumnado debía realizar.*

Título de la actividad: Visita virtual al Archivo Municipal de Málaga
Instrucciones: -Accede a: http://archivomunicipal.malaga.eu y clica en la pestaña "Un siglo en 12 meses". Pincha en el siglo XVI. Sigue las flechas y clica sobre el documento "La epidemia de peste de 1583". Descárgatelo. Lee el documento y su transcripción (sí, el documento digitalizado está en castellano, aunque no lo parezca). -Realiza la misma ruta anteriormente citada, pero esta vez clica en el siglo XVII y localiza y descarga el documento denominado "La epidemia de 1637 como factor adverso a la sociedad malagueña del S. XVII". -Vuelve a realizar la misma acción y, esta vez, pincha en el siglo XVIII y busca el documento "Las patentes de sanidad". -Para finalizar, busca el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación sanitaria ocasionada por el COVID-19 y realiza un ensayo sobre las analogías y diferencias de los documentos que has leído. Haz especial énfasis en las medidas tomadas y aporta una breve reflexión.
Modalidad: individual o grupal.

Fuente: elaboración propia.

Los documentos que debían consultar estaban disponibles en un PDF que se estructuraba con una breve introducción, seguida del documento original y su transcripción, lo que facilitaba su lectura y a la vez les hacía tener una primera toma de contacto con la tipografía de siglos anteriores.

Tras la elaboración de la tarea se dedicó una clase a la realización de un coloquio para efectuar una puesta en común de la actividad y comentar las diferentes reflexiones que cada persona había tenido. Para finalizar, se efectuó un cuestionario anónimo mediante la herramienta *Google Forms*, en el que se preguntaba sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura y la actividad realizada.

Los beneficios de esta puesta en común ayudan a aumentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, al exponer sus reflexiones individuales en grupo, se fomenta su significación (León Vegas, 2020). Algunas estrategias que facilitan el aprendizaje significativo son el principio de interacción social y el cuestionamiento de lo ya aprendido –como podría hacerse en el coloquio–, la diversidad de materiales educativos –en nuestro caso los documentos de archivo–, el aula invertida, el principio de desaprendizaje o el principio de incertidumbre del conocimiento (Moreira, 2005). Este nuevo conocimiento que habían adquirido

estaba conectado con sus vivencias y podían explicarlo a través de su experiencia. La actividad y el debate propiciaron que reflexionaran lo que ya habían aprendido, pudiendo introducir y ponderar en el nuevo aprendizaje adquirido. Al realizarlo, estaban dando sentido a lo que habían aprendido y a lo que estaban viviendo, dando lugar a un aprendizaje significativo y desarrollando un pensamiento crítico, recogida en la CG12 de la guía docente de la asignatura.

4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y DISCUSIÓN

Para conocer los resultados de la tarea "Visita virtual al Archivo Municipal de Málaga" se utilizaron dos tipos de estrategias complementarias: el coloquio, llevado a cabo una vez realizada la práctica asignada y un formulario, utilizado como herramienta de recogida de datos.

4.1. El coloquio como estrategia de aprendizaje

La finalidad del coloquio era múltiple. Por una parte, se pretendía que se plasmase el desarrollo del proceso de aprendizaje, exponiendo sus resultados. Por otra, reflejar sus pensamientos de manera individual para contrastarlos con otros puntos de vista diferentes. En este contexto es donde el profesorado puede identificar las distintas necesidades de aprendizaje del grupo y, al mismo tiempo, el alumnado no se limita a su propio proceso de aprendizaje, sino que añade el del resto de sus compañeros. Esto daría lugar a un proceso de retroalimentación informativa dentro grupo.

Durante el coloquio se expusieron reflexiones interesantes que ayudaron a la transformación conceptual del tema propuesto, con un cambio de mentalidad, actitud y comportamiento acerca de ello. Tras el cotejo y la comparación de los diferentes documentos consultados, gran parte del estudiantado manifestó tener menos preocupación sobre la situación a la que se enfrentaban. Para este grupo de participantes, el avance de la ciencia y la tecnología fue el factor clave que les dio tranquilidad ante el confinamiento.

En los documentos examinados se mostraban las diferentes crisis sanitarias acaecidas en la ciudad y las medidas adoptadas para frenarla,

medidas que coincidían en su mayoría con las actuales: confinamiento domiciliario, toques de queda, limitación comercial, paralización de las actividades no esenciales, multas, actuación de las administraciones de la época, salvoconductos sanitarios, paralización de los trámites administrativos, cese de las causas y pleitos civiles, actitudes religiosas, medidas higiénicas adoptadas, procedimiento a seguir en caso de contagio, constitución de la Junta de Salud, elaboración de Reglamentos de Salud Pública, entre otras muchas.

Los aspectos que más llamaron la atención fueron las multas pecuniarias y físicas por incumplimiento de las medidas publicadas en las Actas Capitulares de la ciudad, así como los pocos recursos médicos disponibles. Otra de las reflexiones que más se produjo estaba relacionada con las diferencias sociales, en la que las capas bajas de la sociedad eran las más afectadas, tal como ha ocurrido en la actual situación sanitaria. Asimismo, las consecuencias sobre el comercio y el turismo también fueron ampliamente manifestadas.

De la misma manera, teniendo en cuenta que la actividad se realizó en los primeros momentos de la pandemia en los que aún no se conocía mucho las implicaciones del coronavirus, fue muy recurrente la infoxicación por parte de los diferentes medios. En ocasiones con mensajes contradictorios y faltos de fiabilidad informativa. En la era digital la forma de comunicación hace que estemos recibiendo mensajes constantemente, con la consecuente sobrecarga de información y difícil procesamiento, dada su gran cantidad. Las diferencias con las épocas pretéritas eran notorias, pues en la Edad Moderna las medidas adoptadas se reflejaban en las Actas Capitulares y se pregonaban en las diferentes plazas, difiriendo mucho de la actualidad. Por otra parte, sí se debatió intensamente sobre la fiabilidad de las fuentes y noticias publicadas en la red; y sobre qué debía primar, un interés general o los derechos individuales.

Igualmente surgieron reflexiones sobre el contraste de la influencia de la Iglesia en tiempos modernos y en el momento contemporáneo. En el coloquio realizado nadie atribuyó la epidemia a un castigo divino y el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, no hace alusión a esta institución religiosa ni ninguna deidad. No obstante, en los documentos

históricos consultados para la realización de la actividad propuesta las menciones a Dios eran constantes. Diversos investigadores sobre el tema han demostrado el fervor mariano existente en siglos pasados como solución para la lucha contra las diferentes epidemias, pues se atribuía estas últimas a la desviación moral y falta de fe de los habitantes modernos (León Vegas, 2007).

A estas reflexiones se sumaron analogías entre la celebración del fin de la pandemia en la Edad Moderna con el momento actual. Mientras que en siglos anteriores se festejaba este final con procesiones religiosas por las calles de la ciudad y agradecimientos por haber escuchado sus plegarias, en el año 2020 esto se sustituyó por los aplausos para los sanitarios para agradecer su labor y monumentos que se habían programado construir en su honor. Asimismo, también se programaron algunas procesiones, pero con menos efusividad que en épocas pretéritas. Respecto a la documentación administrativa, además de la forma de redacción de las actas y la tipografía caligráfica, fue llamativo el proceso administrativo para obtener una patente de sanidad. Por ejemplo, en el trasporte marítimo, entre los datos que contenían estos documentos se encontraban la fecha de expedición, el nombre del buque, el patrón y el número de tripulantes a bordo, el tipo de carga que portaban y, en su caso, el nombre y el destino de los pasajeros (Vila González, 2018). En las dos imágenes siguientes pueden observarse alguno de los documentos comentados, que podrían asimilarse al pasaporte sanitario actual.

IMAGEN 1. *Ejemplo de patente de sanidad analizada en la actividad desarrollada, concedida al capitán Cristobal Zaragoza para viajar a Nerja en 1814 con siete personas.*



436/18

PATENTE DE SANIDAD.

LA JUNTA DE SANIDAD DE ESTA CIUDAD.

Certifica, que los habitantes de ella se hallan en la actualidad por la divina misericordia libres de peste y de toda enfermedad contagiosa, guardandose con el mayor cuidado de donde se sabe se padecen, con arreglo á órdenes superiores, y noticias que se tengan; y á fin de que conste donde convenga, dá la presente firmada por dos de sus vocales y del Secretario de la misma, á pedimento del Capitan Cristoval Zaragoza que lo es del Falucho Español nombrado la Virgen del Carmen surto en la bahia de esta Ciudad, en donde ha sido admitido á libre comunicacion, y ahora manifiesta hace viage á Nerja con siete personas de tripulacion incluso dicho Capitan.

Cádiz á 23 de Sep.re de mil ochocientos catorce

José Mª de Lila Domingo Jorf Cierto

Joaquin de Avilés

Fuente: Archivo Municipal de Málaga. Sección: Propios, Censos y Rentas. Caja 573/15. https://cutt.ly/LNRUazZ

IMAGEN 2. *Ejemplo de patente de sanidad analizada en la actividad desarrollada, concedida en 1745 para viajar al Peñón con 20 marineros y carga comercial.*



DON ANTONIO CALVO,

ESCRIBANO MAYOR DE CABILDO, Y PUBLICO EN EL NUMERO PERPETUO DE ESTA CIUDAD DE MALAGA: Certifico, y doy fee, que por la Divina Misericordia de Dios nuestro Señor, esta Ciudad, y sus Vecinos estàn sanos de todo mal contagioso de Peste, y como tal se guardan de las Partes, que por Reales Ordenes està mandado; y para que assi conste, de pedimento del [illegible] que lo es de su [illegible] nombrado [illegible] surto en este Puerto, donde fue admitido à platica, y comercio, y aora dixo, que con dicho su [illegible] Marineros, hace viage à [illegible] Doy la presente en Malaga, sellado con el de sus Armas, en [illegible] del mes de [illegible] de mil setecientos quarenta y [illegible] años.

Fuente: Archivo Municipal de Málaga. Sección: Propios, Censos y Rentas. Caja 938/18. https://cutt.ly/NNRUfXg

Pero, sobre todo, lo que más se reseñó tras la realización de la actividad es que esta pandemia era una más de tantas en la historia, aspecto que tranquilizó a todos los que intervinieron en el debate, desarrollando así una conciencia crítica y un aprendizaje que le aportó nuevos conocimientos a lo que ya conocían, dando lugar a un aprendizaje significativo.

Gracias a la actividad desarrollada a través de los documentos conservados y a la apuesta por la digitalización de documentación de libre acceso, el estudiantado pudo discernir sobre los procesos históricos, analizando los factores sociales, económicos, sanitarios y su relación con el contexto en el que se encontraban inmersos.

4.2. El formulario como medida de evaluación

Al finalizar la asignatura se realizó un formulario anónimo mediante la plataforma *Google Forms*. Algunas de las preguntas planteadas versaron sobre la actividad de la visita virtual al archivo, con el fin de comprobar si los objetivos establecidos para el desarrollo de esta propuesta didáctica se habían cumplido y poder mejorar de cara al siguiente curso académico. Asimismo, se realizaron preguntas para medir la percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje en el periodo de confinamiento domiciliario. Algunas preguntas que destacamos se explicitan a continuación. Enfatizamos dos clases de preguntas: las relacionadas con la visita virtual (tabla 3) y las relacionadas con su aprendizaje (tabla 4).

TABLA 3. *Preguntas relacionadas con la tarea 'Visita Virtual al Archivo Municipal de Málaga'.*

PREGUNTAS	OPCIONES DE RESPUESTA
1. ¿Te gustó la tarea?	· Sí · No · Me fue indiferente · Ns/ Nc
2. ¿Te resultó difícil?	· Sí · No · Un poco · Ns/Nc
3. ¿Crees que el acercamiento a los documentos sobre las pandemias a lo largo de la historia te ha ayudado a comprender mejor la situación actual?	· Sí · No · Ns/Nc
4. Tras la realización de la tarea, ¿te sentiste más calmado/a al saber que tarde o temprano nos desconfinaríamos y que es algo que no ha ocurrido por primera vez?	· Sí · No · Ns/Nc
5. ¿Hubieses preferido ir al Archivo en persona y vivir la experiencia en directo o crees que la visita virtual hace el mismo efecto?	· Visita virtual · Visita presencial · Me es indiferente · Ns/Nc
6. ¿Crees que usarás las instituciones documentales para futuros trabajos?	· Sí · No · Tal vez · Ns/Nc

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 pueden observarse los aspectos relacionados con la realización de la práctica y el grado de dificultad de esta, así como la influencia que dicha información tenía en la percepción de control de la pandemia que se estaba padeciendo.

En el siguiente diagrama de columnas apiladas se han agrupado las respuestas de las preguntas arriba enumeradas. A la primera pregunta (P1 del gráfico 1), un 81,3 % de los encuestados afirmaron que le gustó la tarea. De esta manera, el 56,3 % manifestaba no haber tenido dificultad a la hora de realizarla, frente a un 37,5 % que declaraba que había tenido un poco de dificultad a la hora de desarrollarla y un 6,3 % que sí había tenido dificultades (P2).

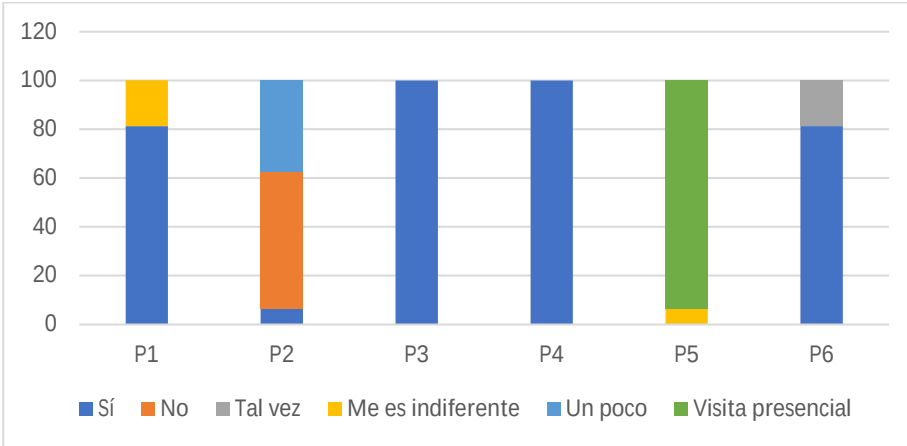
Ilustrativas fueron las preguntas 3 (P3) y 4 (P4), en las que el 100 % del grupo admitía haber comprendido mejor la situación que estaban viviendo gracias al contacto con los documentos. El mismo porcentaje expresaba sentir más tranquilidad al haber visto en la documentación los procesos de desescalada y desconfinamiento, algo muy deseado en los meses en los que se desarrolló la actividad. De igual forma, conocer que las epidemias no habían ocurrido por primera vez fue algo que les produjo calma. Un estudio realizado sobre los problemas emocionales de los estudiantes en tiempos de confinamiento demostró que un 61,7 % del alumnado encuestado sentía estrés, un 52,9 % manifestaba ansiedad y un 44.9 % admitía sentir tristeza. Solo un 4,4 % declaraba no sentir problemas socio afectivos causados por el confinamiento (García-Leal y et al., 2021).

Aplicado a nuestro caso, el uso de la empatía histórica serviría para evaluar las destrezas cognitivas donde debían identificar, analizar, explicar, interpretar y comparar un hecho pasado con la actualidad, evaluando competencias y conocimientos históricos adquiridos a través de la consulta de la documentación que darían respuesta a un problema real (Domínguez et al., 2017).

Respecto a la quinta pregunta (P5), la visita presencial fue la elegida por el 93,8 %. La experiencia sensorial y cognitiva que produce el contacto físico con los documentos no era sustituible para la amplia mayoría del grupo. Demostrativa fue la pregunta 6 (P6), pues el 81,3 % expresaba

que tenía intención de utilizar los recursos que ofrecen las instituciones documentales para sus futuros trabajos.

GRÁFICA 1. *Porcentajes de respuesta a las preguntas sobre la visita virtual al Archivo.*



Fuente: Cuestionario anónimo realizado por el estudiantado.

Respecto a las preguntas que versaron sobre su aprendizaje, se muestran en la tabla 4, que siguen la pauta de la tabla 3 respecto a las opciones de respuestas múltiples.

TABLA 4. *Preguntas relacionadas con el aprendizaje de la asignatura.*

PREGUNTAS	OPCIONES DE RESPUESTA
1. ¿Crees que lo aprendido en esta asignatura te servirá para futuros trabajos académicos y/o futuro laboral?	· Sí · No · Ns/ Nc
2. ¿Te ha costado más estudiar mientras estabas confinado/a?	· Sí · No · Ns/Nc
3. ¿Te ha resultado difícil seguir esta asignatura de forma online?	· Sí · No · Un poco · Ns/Nc
4. ¿Crees que con la evaluación continua se aprende más y se asientan mejor los conocimientos?	· Sí · No · Tal vez · Ns/Nc

5. ¿Qué prefieres, evaluación continua o examen final?	· Evaluación continua · Examen final · Me es indiferente · Ns/Nc
6. A la hora de hacer tareas:	· Prefiero trabajar en solitario · Prefiero trabajar en equipo · Me es indiferente · Ns/Nc
7. ¿Crees que con la realización del trabajo final de esta asignatura estarás más preparado para cursar la asignatura TFG?	· Sí · No · Tal vez · Ns/Nc

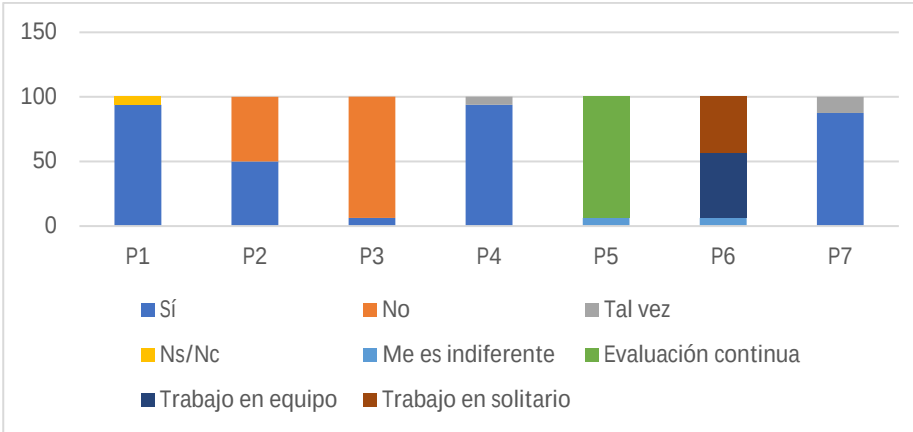
Fuente: elaboración propia.

A la primera pregunta (P1 del gráfico 2) el 93,8 % contestaba afirmativamente, por lo que se habría cumplido el principal objetivo de la asignatura. Respecto a la segunda pregunta (P2) el 50 % había tenido problemas para estudiar más durante el periodo de confinamiento y el 50 % restante no lo había tenido. Esta pregunta resultaba necesaria plantearla de cara al próximo curso académico, que se presentaba ante una muy posible virtualidad. Con ello se pretendía detectar cuáles fueron esos problemas y proponer soluciones para el siguiente año. La dificultad a la hora de seguir la clase de forma online también fue preguntada (P3), en la que solo un 6,3 % tuvo problemas para ello.

De igual modo era necesario conocer el pensamiento del alumnado hacia el sistema de aprendizaje en el que se basaba la asignatura que cursaban (P4). El 93,8 % pensaba que la evaluación continua era idónea para asentar mejor los conocimientos. Enlazando con esta pregunta se encontraba la siguiente (P5), en la que la misma proporción de alumnos eligió la evaluación continua como método de evaluación. La pregunta 6 (P6) también discernía sobre su forma de trabajar, en ella un 50 % prefería trabajar en equipo, un 43,8 % de manera individual y a un 6,3 % le era indiferente.

Para finalizar, la última pregunta (P7) interrogaba sobre el trabajo académico que tendrían que desarrollar al final de la asignatura y sus posibles implicaciones preparatorias para la asignatura TFG. Un 87,5 % se sentía más preparado para la cursar la citada asignatura.

GRÁFICO 2. *Porcentajes de respuesta a las preguntas sobre el aprendizaje.*



Fuente: Cuestionario anónimo realizado por el estudiantado.

5. CONCLUSIONES

Con la realización de esta práctica online se pretendía que el alumnado de carreras no relacionadas con las Humanidades tuviese un primer acercamiento a la documentación administrativa e histórica del Archivo Municipal de Málaga. Para ello, la herramienta utilizada fue la web de la citada institución archivística, con objeto de desarrollar las diferentes competencias generales y específicas recogidas en la Memoria Verifica del título, como la CG6 (Capacidad para gestionar la información), CE27 (Manejar fuentes documentales), CE46 (Producir, recopilar, analizar e interpretar datos) o la CE51 (Capacidad para elaborar y redactar informes de investigación y trabajos académicos utilizando distintas técnicas, incluidas las derivadas de las tecnologías de la información y de la comunicación), tal y como se ha señalado en los objetivos propuestos.

El método seguido para llevar a cabo la actividad consistió en tres puntos clave: analizar, buscar y resumir información de corte histórico. Este acercamiento a los documentos lo hicieron en su propia ciudad. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resultase era necesario que primero comprendiesen su ciudad y el contexto en el que se desenvolvieron los acontecimientos. Con ello se pretendía captar su atención y curiosidad, pues así nacería una voluntad sobre lo que se procuraba que aprendiesen.

Una vez asentados estos conocimientos en la ciudad que conocían sería más fácil que lo proyectasen en el resto del mundo, pues el espíritu crítico que todo docente busca implementar en su alumnado debe darse con la adquisición de un conocimiento previo que dará lugar a una capacidad analítica. De esa manera, podrían desarrollar un aprendizaje significativo.

Asimismo, se pretendía examinar la forma de aprendizaje del alumnado y los posibles instrumentos que podrían utilizarse para ello. La CG15 se cumplió, pues el alumnado fue capaz de adaptarse a la nueva situación, según manifestó el 93,8 % al responder que no les había resultado difícil adaptarse a la modalidad online de la asignatura.

Los resultados más significativos que se obtuvieron tras la realización de la actividad fueron las reflexiones positivas gracias al avance en la tecnología y la sanidad, algo que estaba apoyado por los datos obtenidos en la evaluación de la práctica: el 100 % manifestaba que se sintieron más calmados y tranquilos respecto a la situación sanitaria. Adquirieron conocimientos históricos a la vez que conocieron nuevas formas de acceso a la documentación. El desarrollo de la empatía histórica a través de la actividad contribuyó a disminuir el estrés generado por el confinamiento.

Equivalentemente, el archivo se presentó como motor de la Historia y un lugar donde desarrollar las TIC, recurriendo a él como lugar de desarrollo de las competencias digitales. En este espacio virtual se manejaron las fuentes documentales y se obtuvo conocimiento de las fuentes de información, objetivos marcados en la guía docente de la asignatura. En este sentido, la realización de esta tarea los introdujo en el mundo de los archivos y les mostró cómo investigar en ellos de manera online, desarrollando así un aprendizaje autónomo. El 85 % de los trabajos académicos que se presentaron al final de la asignatura fueron realizados con documentación consultada en diferentes portales de archivos españoles, un dato que podría confirmar el valor que le dieron tras la realización de la tarea aquí planteada.

El desarrollo de esta actividad fue posible gracias a la inversión en digitalización y acceso abierto que el Archivo Municipal de Málaga ha llevado a cabo. Un archivo que abrió en fase 0 de desconfinamiento, garantizando los derechos sociales de acceso a la información y la

documentación, y viendo aquí la importancia que tienen las instituciones archivísticas como para que el Estado dispusiese su apertura en las primeras fases de esa llamada nueva normalidad.

6. AGRADECIMIENTOS

Al alumnado de la asignatura Documentación Administrativa del curso 2019/2020, por su implicación en ella y su participación activa en clase.

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D+i del Programa Operativo FEDER, con referencia UMA20-FEDERJA-024, titulado *En los orígenes de la integración y el conflicto en sociedades multiculturales de Europa y el Mediterráneo*.

7. REFERENCIAS

Ballester Valori, A., Gayoso Enrique, P., Payeras Aguiló, J. M. y Vicens Xamena, G. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. Prácticas del Seminario de aprendizaje significativo. Revista Educación y Pedagogía, 34, 99-110.

Banderas Navarro, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia, 205-237.

Bravo Caro, J.J. (2017). Los archivos municipales en el proceso educativo universitario. Estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo. La didáctica de las Ciencias Sociales ante la necesidad de las narraciones en el siglo XXI. Digitalidad, nuevas tecnologías y competencias documentales (pp. 301-308). Comares.

Cruces Blanco. E. (2001). El Archivo Histórico Provincial de Málaga: uso administrativo y uso para la investigación científica. Jábega, 89, 83-90.

Cruces Blanco. E. (2002). Los archivos municipales de la provincia de Málaga. Jábega, 92, 51-60.

Cruces Blanco. E. (2011). El acceso a la información, a la documentación y a los archivos. Acceso y gestión documental en la Ley 7/2011 de Documentos, Archivos y Patrimonio Documental de Andalucía. TRIA, 17, 145-171.

Cruces Blanco. E. y Melero Casado, A. (1991). Los archivos y los programas pedagógicos. Boletín de la ANABAD, 41 (2), 33-51.

Domínguez, J.; Arias, L.; Sánchez García, R., Egea, A. y García Marco, F.J. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. Clío & Asociados. La historia enseñada, 24, 38-50.

Fernández Castaño, F., García Alcántara, A. y Blázquez Vilaplana, B. (2005). Documentación administrativa. Un estudio exploratorio de las técnicas de archivo. Derecho y Cambio Social, 57, 662-712.

García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J.A., Romero-Rojas, J.C. y Berrún-Castañón, L.N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. Revista Información Científica, 100 (2).

López Filardo, M. G. (2019). Concepciones y prácticas con TIC. La construcción didáctica del tiempo histórico en la formación de profesores de Historia. REDU. Revista de docencia universitaria, 17 (2), 57-72.

Heredia Hererra, A. (2007). ¿Qué es un archivo? Trea.

Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,14 (4), 73-85.

Lara García, M. P. (2001). El Archivo Histórico Municipal de Málaga. Historia, fondos documentales, bibliográficos y hemerográficos. Jábega, 89, 91-100.

León Vegas, M. (2007). ¿Fe o superstición? Devociones populares ante lo "sobrenatural" en la Antequera Moderna. Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia, 29, 321-345.

León Vegas, M. (2020). La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje. La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones (pp. 377-388). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Moreira, M.A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, 6, 83-101.

Núñez Fernández, E. (1999). Información, Documentación Administrativa y Archivos Públicos. Boletín de la ANABAD, 49 (3-4), 241-254.

Pozo Municio, J. I. y Monereo i Font, C. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía (15-32). Síntesis.

Rodríguez Martín, N. (2017). Los archivos municipales y los estudiantes del grado en Historia: una propuesta metodológica de iniciación a la investigación. La didáctica de las Ciencias Sociales ante la necesidad de las narraciones en el siglo XXI. Digitalidad, nuevas tecnologías y competencias documentales (pp. 295-300). Comares.

Sales Salvador, D., Cuevas-Cerveró, A., y Gómez-Hernández, J.A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. El professional de la información, 29 (4).

Vila González, M.I. (2018). Las patentes de sanidad en el siglo XVIII. Un siglo en doce meses. Siglo XVIII. Documentos del Archivo Municipal de Málaga (pp. 77-86). Ayuntamiento de Málaga.

EL *MOCKUMENTARY* O FALSO DOCUMENTAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LAS AULAS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Ester Algarra Santacreu
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El uso de los documentales de contenido histórico constituye un instrumento habitual en asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. La supuesta objetividad de estos filmes, aunque no debe obviarse su posible manipulación por razones dramáticas, estéticas o propagandísticas, les habilita como fuente primaria. Sin embargo, a dicho uso puede sumarse la posibilidad de constituir también un espacio de intervención para el cineasta quien, no exento de una ideología y valores propios, contribuye a través de su obra a la construcción de un discurso historiográfico determinado.

Los documentales son, en este sentido, una muestra de democratización de la imagen que en ocasiones permiten cuestionar el discurso oficial, utilidad muy común en los *mockumentaries* o falsos documentales, cuya incitación a la crítica y la reflexión se esconden bajo la apariencia convencional del formato documental.

En estos últimos años se ha observado una tendencia creciente a utilizar estos falsos documentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en los cursos de secundaria, en línea con el método historiográfico contrafactual; ya que, por un lado, contribuyen a la educación de la mirada frente al exceso de producción audiovisual al que hoy en día estamos expuestos, y por otro, permiten mostrar cuál es el proceso de construcción de un discurso historiográfico.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS

- Descubrir las posibilidades brindadas por el audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en las diversas disciplinas históricas de la educación secundaria.
- Reflexionar sobre la naturaleza del cine documental y sus particularidades como fuente histórica.
- Conocer el origen, tipologías y características del falso documental, así como algunos de los títulos más destacados de este género cinematográfico.
- Aproximarnos al concepto, procedimiento y posibilidades del método de análisis historiográfico conocido como historia contrafactual, y su aplicación en las aulas de secundaria a través del falso documental.
- Compartir algunos casos prácticos de inclusión de este recurso audiovisual en las unidades de programación de las asignaturas de Historia del Arte, Historia de España e Historia Contemporánea.

2.2. CONCEPTOS CLAVE

- Educación audiovisual en la enseñanza obligatoria.
- El documental como fuente histórica primaria.
- La historia contrafactual.

3. METODOLOGÍA

A raíz de la lectura de varios textos de reputados especialistas en la materia, así como del visionado de un buen número de muestras fílmicas, se defiende la utilización de los recursos audiovisuales en las aulas de secundaria, al igual que su validez como fuente histórica, diferenciando qué nos puede aportar como fuente primaria y secundaria respectivamente. Así, una vez justificada la presencia del documental en la programación de asignaturas como Geografía e Historia, Historia del Arte, Historia de

España e Historia Contemporánea, damos algunas pautas para incitar al alumnado a la reflexión sobre la esencia de este modo de filmación -habitualmente clasificado bajo el discutible término de género documental-, así como sobre algunos de los prejuicios o estereotipos existentes sobre el mismo con la finalidad de introducir el uso de los llamados falsos documentales como una herramienta para aplicar el método de la historia contrafactual en algunos puntos del currículum educativo.

4. CUERPO DEL TRABAJO

La fascinación producida por la imagen, lejos de ser desdeñada por los saberes académicos, puede y debe ser utilizada en las aulas para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a unas generaciones de alumnado intrínsicamente audiovisual, contextualizando y actualizando así la escuela en los parámetros de la nueva sociedad digital:

> "Cada año que pasa sin que la cultura audiovisual se enseñe en las escuelas, sin que se reflexione sobre ella, sin que se elabore un análisis crítico del hecho audiovisual y de que el alumnado pueda expresarse mediante imágenes, se agravan los problemas de interpretación y de comprensión de la sociedad contemporánea" (Ambrós y Breu, 2007, p.18)

Es necesario, pues, poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje que dote a nuestros jóvenes de los recursos y herramientas necesarios para descodificar los productos audiovisuales, salvaguardándose así de la manipulación emocional e ideológica tan imperante en nuestros tiempos; una educación que les enseñe a recibir y producir mensajes audiovisuales coherentes, a cultivar el tan anhelado pensamiento crítico y a discernir de forma rigurosa la calidad técnica y artística de las producciones consumidas.

En este sentido, el cine, que se ha convertido en el testigo del mundo, bien como un reflejo de la sociedad o bien como una mitificación de la misma, adquiere un gran valor como documento social y, por lo tanto, como fuente histórica. Un hecho que justifica aun más su presencia en las aulas de Geografía e Historia, y que conlleva a una serie de retos por parte del profesorado como, por ejemplo, su formación en la historia del cine, la adquisición de unas nociones básicas de lenguaje audiovisual, su inclusión regular y metódica en la programación, la creación de

nuevos materiales específicos o la reivindicación de recursos apropiados (temporales, técnicos y espaciales) para su ejecución. Unos desafíos en ocasiones complejos, pero siempre enriquecedores, que nos permitirán una lectura correcta de la imagen cinematográfica y la comprensión de su doble condición como agente de la historia y fuente de la misma (Breu, 2012).

Igualmente, forma parte de la voluntad del docente elegir si la producción cinematográfica desea utilizarse como fuente primaria o secundaria. En este segundo caso, la mirada se centra casi con exclusividad en el llamado "cine histórico" -aunque, por supuesto, también estas producciones pueden ser analizadas como un testimonio social y cultural de una época-, el cual puede ser aprovechado en nuestras clases, bien para reflexionar sobre las causas, procesos y consecuencias de los hechos históricos que muestra, o bien a modo de marco referencial, de *atrezzo*, para trasladarnos visualmente a otros momentos históricos y permitirnos conocer (gracias a la recreación más o menos rigurosa y, por supuesto, siempre contrastada con otras fuentes tales como obras pictóricas, fotografías o descripciones literarias ya que con frecuencia se trata de recreaciones concebidas por técnicos no especializados en la historiografía y además habitualmente motivados más por razones artísticas y comerciales) cuáles eran los estilos artísticos, las modas cotidianas o las costumbres de esos periodos. Además, en esta categoría también encontramos los *biopics* sobre determinados personajes históricos de relevancia, a través de cuyo visionado podemos conocer no solo su biografía sino también la idiosincrasia de su tiempo. A esta tipología de cine histórico se adscriben títulos como *Scaramouche* de George Sidney (1951), ambientada en la caída del Antiguo Régimen, *El Gatopardo* de Visconti (1963), que nos sitúa en la Italia de mediados del siglo XIX para comprender el devenir en ese momento de las clases aristocráticas, *La historia oficial* de Luis Puenzo (1985), un duro e íntimo relato sobre las atrocidades cometidas tras el Golpe de Estado en Argentina en 1976 o las numerosas adaptaciones cinematográficas sobre Vicent Van Gogh, desde las más recientes como *Van Gogh, a las puerta de la eternidad* de Julian Schnabel (2018) o clásicos como *El loco del pelo rojo* de Vincente Minnelli (1956). Sin duda, la elección de unos modos (estilos) de

filmación u otros, así como del minutaje a proyectar, debe ser fruto de una adaptación inteligente al perfil del alumnado.

FIGURA 1. *Cartel promocional de Una historia oficial de Luis Puenzo*



Fuente: Filmaffinity

Pero, centraremos la atención en este capítulo en el uso del cine como fuente primaria para el estudio, lógicamente, de la historia de los siglos XX y XXI, puesto que es este un basto campo de acción al que se vincula el género documental. En este sentido, Ambrós y Breu (2007) ponen en valor el cine como un testimonio del momento de su creación, al igual que de la ideología de sus creadores; de forma que el análisis sobre muchas de estas cintas nos permite comprender mejor cómo se concibe un sistema de vida, de qué depende una percepción del mundo o cuáles son

los miedos y los anhelos de una sociedad en particular. Además, su auge en torno a los años veinte y treinta, lo convierte por distintas razones en un objeto de consumo de las masas, a diferencia de otras manifestaciones artísticas más elitistas. En palabras del ya clásico Kracauer (1947):

> "el cine es el arte que mejor refleja la mentalidad de la nación, ya que no es el resultado de un trabajo individual, sino de un grupo, y que además se dirige a un público general, por lo que reflejará el gusto del momento" (p.57).

Así pues, es casi infinito el número de producciones cinematográficas que pueden ser objeto de estudio como fuente histórica primaria para disciplinas de la enseñanza secundaria como Historia de 4º o del bachillerato, donde se cursan Historia Contemporánea e Historia de España. Sin embargo, a fin de no alejarnos del tema de nuestro texto, recomendamos simplemente aquí al docente interesado en aquellos filmes de ficción narrativa que puedan ser estudiados bajo este prisma la lectura de títulos como *100 películas sobre historia contemporánea* de José Mª Caparrós (2017) o *La historia de España a través del cine*, coordinado por Mercedes de castro, Antonio Papell, Carmen Roiz y Pilar Gómez (2007), de los cuales pueden extraerse buenas ideas para enseñar a nuestro alumnado de qué manera el proceso de producción, los sistemas de financiación, el éxito o el fracaso de taquilla o la categorización de los personajes en "buenos" y "malos", entre otros aspectos, son indicadores muy significativos de las dinámicas y valores de la sociedad en que estos filmes se han gestado y producido.

Entrando ya en la materia del documental, cuyo uso durante los últimos años está en boga en las clases de historia -en ocasiones, y a nuestro parecer, un uso que, si no es incorrecto, sí es incompleto-, tal y como demuestra el aumento de consumo de producciones como *España en libertad* (2004), *Amor, odio y propaganda: La Guerra Fría* (2015) o *Los desplazados. Europa en 1945* (2019); debemos de informarnos, reflexionar y compartir con nuestro alumnado algunos puntos clave sobre la esencia o naturaleza de este modo de filmación, generalmente definido por su oposición al cine de ficción y por su representación de a realidad. Pero, ¿son ciertas estas dos aseveraciones?

Para comenzar, Weinrichter (2004) cuestiona la tradicional creencia historiográfica de que el origen mismo del cinematógrafo -y lo afirma teniendo presente las cintas de los hermanos Lumiére- entronca con el género o modo de filmación documental:

> "El cinematógrafo comenzó filmando la realidad de forma inconsciente, en función del carácter fotográfico del invento: no sabía que éste servía para otra cosa, a saber, para contar historias. Para existir, y pensarse, como categoría la no ficción debía antes de tener enfrente a su 'contrario', el cine de ficción" (p. 25)

De forma que traslada su materialización a la década de los años veinte, a raíz de *Nanook el esquimal* de Robert Flaherty (1922), y su institucionalización a la década siguiente con las creaciones de nombres como Dziga Vertov o John Grierson.

Además, este autor se hace también eco de un debate ya asentado en la historiografía sobre la relación que el cine documental puede o no tener con la realidad, concluyendo que "la aspiración de objetividad se enfrenta a todo tipo de escollos suscitando cuestiones de manipulación, de intervención, de expresión de subjetividad, y otras actitudes y estrategias *prohibidas*" (p. 16). En este sentido, las aspiraciones de reflejar la verdad encuentran ya obstáculos desde la fase de preproducción, un momento en que se negocia qué tema se va a tratar y qué o quiénes van a aparecer en la filmación; una dicotomía que se mantiene durante el rodaje (producción) a la hora de decidir qué se encuadra y de qué manera; y que quizás se agrava aún más en la fase de postproducción en la cual, y puesto que la mayoría de los documentales son narrativos, se seleccionan, ordenan, subrayan u omiten los materiales filmados.

Una apreciación compartida por otros autores como Jean-Louis Comolli o Michel Renov -al cual debemos la acuñación del término "fictivas" para matizar que todas las formas discursivas son en mayor o menor medida ficcionales-, así como por casi la totalidad del conjunto de especialistas quienes coinciden en su literatura en que es el espectador el que otorga realidad y veracidad a los filmes documentales, ya que, confiado de lo que el exhibidor y la publicidad le dicen, evalúa con criterios objetivos aquello que ve en la pantalla (Carroll, 1996).

Una buena muestra de esta singularidad y que podemos utilizar en la programación de Historia de España es el documental realizado en 1936 por el anarquista Mateo Santos bajo el título de *Reportaje del movimiento revolucionario en Barcelona*. En esta cinta, vemos cómo los grupos anarcosindicalistas toman el control de la ciudad condal a través del Comité Central de Milicias Antifascistas. Mateo Santos registró algunos de estos primeros momentos del conflicto bélico de una forma improvisada y rápida, con secuencias de acontecimientos muy dispares, sin detalles en las localizaciones o en los tiempos; características todas ellas que dotan de naturalidad a la cinta, captando el furor del momento sin recelos ni censuras. Hasta aquí, todo parece encajar con aquello que supuestamente pretende una producción documental. Ahora bien, esta realización, al intentar ser distribuida por la CNT (Confederación Nacional del Trabajo) en Francia, cayó en manos del ejercito nazi de forma que, tras alterar el montaje y eliminando la voz original del narrador, pasó a utilizarse como propaganda del bando franquista. Así pues, podemos proyectar en el aula algunas de las escenas trucadas como, por ejemplo, la filmación de iglesias destrozadas y quemadas, o los conocidos planos donde se exponen las momias de unas monjas salesianas a modo de denuncia de los martirios que estas habían sufrido tiempo atrás durante su clausura, pero que el bando sublevado promocionó engañosamente como una muestra de la barbarie republicana.

Se trata, en definitiva, de una manipulación común por razones sociopolíticas en las fuentes audiovisuales -de hecho, hoy en día, en la era de la digitalización, estas falsificaciones se hacen directamente durante la grabación- que, además de recordarnos la necesidad de contrastarlas siempre con otras fuentes históricas rigurosas, ponen de relieve la ambigüedad y recelo inherente al género documental.

Y podemos introducir a través de a este tipo de visionados las explicaciones al alumnado de qué es y cómo funciona un *fake* o falso documental, concebido además por Weinrichter (2004) como una respuesta de los actuales cineastas al "secuestro" de la realidad que algunas instituciones televisivas han hecho mediante sus programas de *reality show*, jugando ellos también -pero con frecuencia con una mayor calidad

argumental y estética- con las fronteras entre realidad y ficción para hacer reflexionar y salir de su pasividad al espectador:

> "¿Mera parodia? ¿Síntoma de la posmodernidad? ¿Ejemplo de reflexividad del género? ¿Respuesta a los *media*? ¿Una crítica del realismo, cuya fácil imitación serviría para demostrar que es un estilo como cualquier otro y no un garante de autenticidad? […] Lo que está en juego no es sólo desmontar, de puertas adentro, la presente objetividad del documental, o denunciar, de puertas afuera, su apropiación por los *media* […] demuestra un interés intrínseco por la no ficción, por recuperar las posibilidades *expresivas* de la misma y por utilizarla para *decir cosas* que son habitualmente del dominio de la ficción" (pp. 72-73).

Y es que el papel del espectador -en nuestro caso, el alumno- es fundamental en este tipo de producciones audiovisuales, y sobre el cual Hight (2007) se cuestiona cómo se aproxima y disfruta de un filme que sabe no pertenecer al mundo de la ficción, pero que tampoco representa o intenta representar la realidad, concluyendo que este (el espectador) debe de conocer el máximo posible del amplio abanico de referencias intertextuales que brinda un falso documental, desde aspectos más generales de la cultura visual a aspectos sociopolíticos más concretos, para poder asumir el rol de "cómplice" -apuntado por Díaz Gandasegui (2012)-, si es sabedor y comparte con el realizador las convenciones y códigos de este formato, o el de víctima, si son sorprendidos por sus intenciones en los últimos minutos del filme. Un ejemplo de la primera opción lo constituye *...No lies* de Mitchell Block (1973), mientras que la segunda modalidad puede hallarse en cintas como *Operación Luna* de William Karel (2002) o *Forgotten Silver* de Costa Botes y Peter Jackson (1995).

Así, pues, debe ser nuevamente el docente quien decida en cada ocasión la relación previa que el alumnado tendrá con el falso documental, que de un modo u otro encarnará un papel activo en el consumo audiovisual.

Sin embargo, sí consideramos imprescindible contextualizar la trama a fin de que el alumno pueda captar las mencionadas referencias intertextuales, independientemente de si lo hace como un mecanismo de comprensión de aquello que está descubriendo (papel de víctima) o como una manera de entrar en el juego del discurso y encontrar el placer en la broma o el engaño (papel de cómplice).

Del mismo modo, es importante que el alumnado haya aprendido con anterioridad las principales características del lenguaje audiovisual utilizado en el género documental, puesto que los *mockumentaries* imitan las convenciones de este modo de filmación. Así, aspectos como la improvisación, los ejemplos de intertextualidad –en este caso, falsos o retocados-, el uso de fragmentos de entrevistas o de imágenes de archivo, las muestras del proceso de producción o el uso de la voz en *off*, son conocimientos básicos para un correcto visionado de este tipo de películas. Tal y como nos explica Nahum (2006), los creadores de estos formatos tratarán de conjugar el engaño para reactivar la conciencia crítica ante la imagen y lo harán mediante un doble falseamiento que se manifiesta más evidente e identificable para las miradas instruidas, de ahí la importancia de las competencias interpretativas del espectador.

Finalmente, aprovechamos las palabras de Aguilar (2019), "el punto de partida del falso documental es que la audiencia no sólo esté familiarizada con las convenciones del documental, sino que además esté dispuesta a explorar relaciones más complejas con el discurso de la factualidad" (p.21), para enlazar con el último de los objetivos trazados para el presente texto y que, como apuntábamos más arriba, consiste en aproximarnos al concepto, procedimiento y posibilidades de la historia contrafactual en las aulas de secundaria.

Estos falsos documentales constituyen, pues, una buena herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el método de la historia contrafactual puesto que permiten abordar desde la mirada de un historiador aquellos acontecimientos que nunca tuvieron lugar, un ejercicio que tiene por principal finalidad conocer mejor de qué manera funciona la disciplina histórica y cómo se construyen los diversos discursos historiográficos. En definitiva, comprender la historia como un método científico y no como una simple labor memorística de datos.

Pelegrín (2013) sitúa los orígenes de esta tendencia academicista en los Estados Unidos a finales de los años setenta, estando más extendida la literatura sobre este método, así como su práctica en el mundo anglosajón, aunque algunos currículums europeos como, por ejemplo, el noruego que contempla desde el año 2006 el cumplimiento de este método como uno de los objetivos de etapa. En el caso español, destacan los

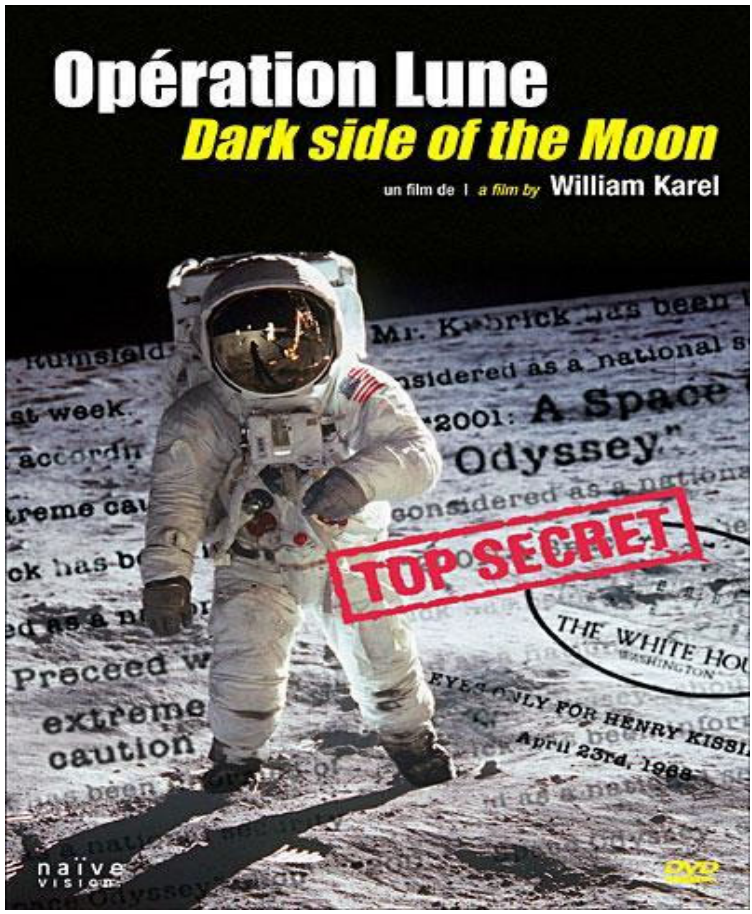
cursos para mayores llevados a cabo con éxito por la Universidad de Zaragoza entre los años 2003 y 2010 bajo el título "Una historia alternativa: la historia que pudo ser", así como las iniciativas particulares a través de páginas de internet (hoy lamentablemente desaparecidas) creadas y gestionadas por profesores de secundaria como Feliciano Gámez o Luis Gómez Gallego.

En líneas generales, estos y otros especialistas consideran que las principales ventajas de poner en práctica este método en algunas sesiones de la programación didáctica residen en estimular la reflexión en torno al pasado, el presente y el futuro en relación al concepto de causalidad histórica, una reflexión que permite al alumnado valorar de forma más consciente las decisiones tomadas en su vida cotidiana; facilitar la visión de futuro como un conjunto de posibilidades o fomentar el pensamiento relativo y crítico.

A modo de cierre, y en consonancia con lo comentado en el video de la ponencia para el "III Congreso Internacional Nodos del Conocimiento. La Academia frente a los retos de la humanidad. Innovación, investigación y transferencias ante el horizonte 2030", concretamos estas líneas en dos propuestas o casos prácticos para aplicar en las aulas.

Por un lado, el visionado de la mencionada *Operación Luna*, un falso documental o documental-ficción del canal televisivo ARTE France, rodado en el año 2002 por William Karel y que recrea la tensión política existente entre los bloques capitalista y comunista a finales de la década de los sesenta e inicios de la siguiente, una tirantez que quedó reflejada en la famosa carrera espacial por alcanzar la Luna. En el audiovisual se especula con la posibilidad de que las imágenes del Apolo XI fueran en realidad unas imágenes falsas rodadas por Stanley Kubrick. Se trata de una filmación de gran calidad técnica, donde además participan para dotarla de mayor credibilidad destacadas personalidades de las esferas de poder de esa época como, por ejemplo, los secretarios de Defensa y estado norteamericanos Donald Rumsfeld y Henry Kissinger, además del entonces director de la CIA, Richard Helms, e incluso la esposa del cineasta, Christiane Kubrick.

FIGURA 2. *Cartel promocional de Operación Luna de William Karel*



Fuente: Filmaffinity

En este caso, la puesta en escena nos resulta tan convincente – a pesar de algunos pequeños guiños cinéfilos para los amantes del director de *Lolita* (1962), 2001. *Una odisea en el espacio* (1968) o *Barry Lyndon* (1975), entre otras maravillas- que hasta bien entrado el filme, y quizás tan solo para aquellos espectadores más agudos, no nos percatamos de estar ante un falso documental; un hecho que no se aclara hasta el final de la cinta, cuando se confiesa que todo se trata de una broma y se nos muestran algunas tomas falsas del rodaje. Por este motivo, nuestra propuesta sería presentar el documental -cuyo metraje, por cierto, encaja con la duración de una clase- en la asignatura de Bachillerato de Historia

del Mundo Contemporáneo, en el tema de la Guerra Fría y la Política de Bloques, sin avisar a los los alumnos sobre la naturaleza de aquello que se les va a proyectar, es decir, haciéndoles asumir el pape de víctima, De esta forma, y a medida que se fuese impartiendo el temario, se podría comentar el engaño revisitando algunas escenas. Sería, pues, una manera de introducirles en este formato audiovisual y de presentarles a uno de los cineastas más destacados de la historia.

Por otra parte, esta vez en la asignatura de Historia de España y tras tratar la II República y la dictadura franquista, podría visionarse el falso documental *¡Viva la república!* de Jaime Grau (2008), en el cual se hipotetiza sobre cómo sería nuestro país si Franco no hubiese ganado la guerra. En esta ocasión, la periodista Mamen Mendizábal, quien hace de narradora de la historia, nos desvela desde el principio que estamos a punto de sumergirnos en una narración ficcional; afirmación que se corrobora al final de la cinta al explicarnos cuál es la situación histórica real y hacernos partícipes del *making-off* del rodaje. Así, pues, no nos queda más opción que asumir el papel de cómplices, de manera que a partir de este visionado podríamos plantear preguntas a los alumnos, para que ellos mismos fuesen explicando y contrastando con otras fuentes históricas, o incluso sugerirles realizar algún proyecto de investigación vinculado a la temática del filme.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Además delas acusaciones sobre el uso de los audiovisuales en las aulas, una medida defendida por aquellos que consideran que estos adolecen del rigor académico necesario para el aprendizaje de disciplinas como la historia o la historia del arte, cabría recordar cómo también otras fuentes tradicionales como, por ejemplo, los testimonios escritos, la hemerografía o la cultura material han sido y siguen siendo en numerosas ocasiones utilizadas de forma partidista para construir discursos historiográficos que, por una u otra razón, han sido convenientes para los regímenes de poder y los modelos sociales establecidos.

Así pues, creemos justo reivindicar la utilización en las aulas del amplísimo medio audiovisual, tan atrayente para nuestro alumnado, y a partir

del cual, siendo conscientes de sus fortalezas y debilidades, podemos no solo enseñar estas materias sino también formar ciudadanos con una mirada más atenta, juiciosa y crítica; una medida que hacemos extensiva al uso del documental y, por supuesto, del falso documental que, como hemos apuntado en el apartado anterior, no sólo enriquece la cultura general de nuestro alumnado sino que además le permite desarrollar otras destrezas y actitudes, además de aproximarse a la comprensión de qué es y cómo funciona la disciplina historiográfica a través del ya comentado método de historia contrafactual.

6. REFERENCIAS

Aguilar, S.J. (2020). Del falso documental a lo falso de los documentales: el falso documental como síntoma del documental. adComunica. Revista Científica del Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación, 19, 41-60

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). Cine y educación. Graó.

Breu, R. (2012). La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato. Graó.

Carroll, N. (1996). Theorizing the Moving Image. Cambridge University Press.

Díaz Gandasegui, V. (2012). Espectadores de Falsos documentales. Los falsos documentales en la sociedad de la Información. Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social, 12(3), 153-162

Kracauer, S. (1947). De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán. Paidós.

Hight, C. (2007). El falso documental multiplataforma: un llamamiento lúdico. Archivos de la filmoteca: revista de estudios históricos sobre la imagen, 57-58 (2), 176-195.

Nahum García, A. (2006). La imagen que piensa: hacia una definición del ensayo audiovisual. Comunicación y sociedad, 19 (2), 75-106.

Pelegrín, J. (2013). Entre la realidad y la ficción: posibilidades didácticas del falso documental en el aula de historia. En J.J. Díaz, A. Santiestebán y Á. Cascarejo, Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social. Obras colectivas Ciencias de la Educación 13 (491-498). Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.

Weinrichter, A. (2004). Desvío de lo real. El cine de no ficción. T&B Editores.

LA ARQUITECTURA Y EL URBANISMO DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX A TRAVÉS DE LA FRANQUICIA DE ANIMALES FANTÁSTICOS Y DÓNDE ENCONTRARLOS. PROPUESTA DIDÁCTICA

ROSARIO ANTÓN ACHA
Grupo de Investigación Iacobus
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La investigación aquí planteada fue diseñada y puesta en práctica en el aula en el curso 2020 - 2021, buscando explicar conceptos clave de la historia del arte a los alumnos de 4º ESO utilizando la cultura visual popular a su alcance.

Para ello, se seleccionaron dos películas de género fantástico, de reciente producción, para utilizar su ambientación como ejemplo de lo explicado en clase. De esta manera, los alumnos trabajarán su visión crítica, aplicando los conceptos tratados a colación de la dinámica.

1.1. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1.1. La enseñanza de la Historia del Arte en Secundaria

Toda esta propuesta parte de una problemática detectada en los alumnos y respaldada por varios profesionales de la materia: La explicación superficial y secundaria de los contenidos de la Historia del Arte.

Los contenidos de esta materia muchas veces son obviados o explicados de forma superficial, donde prima más el academicismo que las estrategias didácticas. También ocurre en la legislación educativa, que condensa esta información en escasos estándares, utilizados a modo de

contexto, y no como una disciplina en sí misma (Gómez, Molina y Pagán, 2012).

Los principales problemas que se identifican en la enseñanza de esta disciplina son:

- Sigue aplicándose como un barniz histórico artístico de los contenidos de historia general (Sobrino, 2011), salvo en la asignatura específica de 2º de Bachillerato.
- La descontextualización de los contenidos, expuestos de forma aislada (Gómez, Molina y Pagán, 2012).
- La presentación cronológica de la información, casi enciclopédica (Gómez, Molina y Pagán, 2012), organizando los contenidos como una relación de autores, obras y corrientes, en vez de mostrar una evolución en relación con el resto de los datos de la asignatura (López, 2021).
- La práctica sigue siendo principalmente teórica, sin involucrar la participación de los alumnos y las metodologías didácticas (Gómez, Molina y Pagán, 2012).

Todo lo anteriormente expuesto supone un reflejo en los conocimientos de los alumnos, donde identificamos una serie de carencias a destacar:

- Al no estudiarse de forma pormenorizada en secundaria, aquellos alumnos que se enfrenten a la asignatura específica en 2º de Bachillerato deberán estudiar estos contenidos de cero, asunto que no ocurre en ninguna materia, y supone añadir un grado alto de dificultad en un curso ya de por sí complicado.
- Alto grado de desconocimiento de la terminología artística (Sobrino, 2021).
- Dificultades a la hora de relacionar el contexto histórico y la producción artística (Sobrino, 2021), lo que supondrá una visión fragmentada, de materias independientes, y o como un conjunto

– Problemas a la hora de identificar aspectos técnicos, morfológicos y estilísticos (Sobrino, 2021), lo que supondrá un lento proceso de explicación, y complicará acabar con los contenidos previstos.

La premisa de la que, como profesores, deberíamos partir es que la obra de arte, en sí misma, es un mensaje que debemos ayudar a descifrar a nuestros alumnos. Es un medio de comunicación más, con un lenguaje, códigos y vocabulario propio, donde la apariencia no es el mensaje, sino la vía para hacerlo llegar a los espectadores (Arriaga y Agirre, 2010).

Precisamente por esto, debemos iniciar cuanto antes el proceso de aprendizaje de los alumnos, para que sean capaces de entender el mundo que les rodea y ver los diferentes lenguajes de la comunicación (verbal, no verbal, musical, artístico…etc.). Para conseguir estos objetivos, y solucionar los problemas planteados de una forma activa para con los alumnos, nuestro trabajo debe poder permitir a los alumnos sumergirse en el arte, en el urbanismo y los edificios, en el caso que nos ocupa, para que puedan percibir su contexto y forma de integrarse (Biosca, 2012).

1.1.2. El cine como recurso educativo

Es indiscutible que en el siglo XXI el cine tiene cierta importancia, en una sociedad abarrotada de tecnología y recursos audiovisuales. El cine sigue fascinando a las masas, pero especialmente a los más jóvenes. De hecho, debido a eso ha sido utilizado como gran recurso de difusión de propaganda ideológica y de representaciones del pasado poco fiables y llenas de tópicos. Por ello, es necesario desarrollar una conciencia y sentido crítico, desde las aulas. (Gorgues y Goberna, 1998). Es decir, enseñar a ver y discernir entre lo realista y lo fantástico.

El cine histórico, y el fantástico, debería ser estudiado por los historiadores de forma rigurosa y exhaustiva, como medio de representación de una realidad historicista, que combina hechos con cánones narrativos, recursos poéticos y otras formas de arte para crear una representación visual (Goyeneche-Gómez, 2012).

La discusión sobre la utilización de producciones cinematográficas en las aulas es constante en las últimas décadas (Torres, 2019). El cine se

ha convertido en un testigo dinámico del mundo, intentando reflejar los procesos pasados, presente y futuros de la sociedad. Sin embargo, también hay que ser conscientes de que este arte sigue teniendo cierto sesgo ideológico, ya que esta representación viene marcada por lo que el director/productor quiera reflejar en el filme. Es decir, no tiene por qué ser un signo de exactitud. (Gorgues y Goberna, 1998)

Las variables fundamentales para identificar la relación entre la historia y el cine (Goyeneche-Gómez, 2012) son:

- La idea de cine como documento de análisis de la realidad histórica que busca representar.
- Las películas como agentes creadores de sucesos que permiten debatir sobre el problema de la fiabilidad de las representaciones cinematográficas.
- El uso de representaciones subjetivas desde la óptica del directo.
- Las formas de producción de esas representaciones cinematográficas.

Por ello, hay que hacer conscientes a los alumnos de que es un documento con limitaciones, y que no deben basar su percepción en ello. Partiendo de esta premisa, será más fácil aprovechar este recurso (Gorgues y Goberna, 1998).

No existe un consenso generalizado sobre la utilidad de los recursos cinematográficos entre los docentes, incluyéndose hace poco tiempo entre las fuentes clásicas escritas, como libros y manuales. Sin embargo, los docentes comenzaron a darse cuenta de los valores históricos que subyacen en ciertas producciones que, con una metodología propicia que promueva la reflexión, podían ser usados de forma activa y positiva, permitiendo la identificación de los escenarios, periodos y contextos sociales (Torres, 2019).

El problema entre el profesorado es la falta de formación y/o tiempo para poder hacer las adaptaciones pedagógicas pertinentes para llevar este tipo de iniciativas al aula (Torres, 2019). Es decir, por regla general, no tienen desarrollada la habilidad de interpretar los recursos

cinematográficos, más allá del análisis de contenidos. Esto es importante ya que será la base para poder hacer la selección de materiales, contando con los efectos, arcos argumentales y recursos varios que se emplean en el séptimo arte para captar la atención del espectador, y transmitir las ideas del director/productor, Es importante también tener en cuenta que todo filme, ya sea de género documentalista o fantástico, está enlazado con un tiempo histórico, que rige su representación, y que cuenta con sus propias formas y cualidades (Goyeneche-Gómez, 2012).

Por todo ello, para elaborar programaciones y ejercicios basados en el visionado de películas y cortometrajes, se ha de desarrollar una metodología específica.

El primer paso para la utilización de una producción audiovisual en las aulas es la selección de esta y el trabajo previo de identificación de ideas de interés para los alumnos. Así evitaremos que asocien todo el contenido a la realidad, y se queden con lo verdaderamente trascendente (Torres, 2019).

Por tanto, la tarea principal del docente es resaltar la importancia de los eventos históricos retratados a fin de que los alumnos los identifiquen. Para ello, se requieren ciertos conocimientos previos. Debe tenerse en cuenta también que cuando se procede a la utilización del cine, lo que se muestra no es una representación exacta e irrefutable de esa etapa, sino una puesta de escena parcial. (Torres, 2019).

En líneas generales, las actividades de esta tipología deben seguir un procedimiento concreto. En el presente trabajo se propone el siguiente (Torres, 2019) (Gorgues y Goberna, 1998):

- Seleccionar una película, que se haya vista con anterioridad en varias ocasiones, y cuyo análisis se haya hecho de forma previa por el docente, con el fin de conocer el contenido de la forma más exhaustiva posible.
- Determinar los criterios y estándares de aprendizaje que se implicarán con el ejercicio.
- Elaborar el material didáctico a emplear desde los ejercicios para los alumnos, hasta el guion de contenidos del profesor.

- Definir un modo de visualización en el aula. En este sentido, se puede apostar por la proyección de fragmentos concretos intercalados o no en el discurso explicativo, o la vista íntegra del metraje.
- Identificar los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema a tratar, y facilitarles unos contenidos mínimos necesarios para entender la dinámica a realizar.
- Presentar la dinámica aportando todas las fases y métodos de trabajo y calificación implicados
- Visualizar la película en el aula, apuntando los datos de la producción, si fuese necesario, para determinar el sesgo ideológico empleado.
- Analizar el contenido y ponerlo en relación con la materia impartida.

Con todo ello, y la habilidad del docente para llevar a buen puerto esto, podríamos apuntar que el cine es un complemento adecuado y eficaz en las clases de historia, siempre que vaya enlazado con un análisis crítico de contenidos, ejercicios bien planteados y, principalmente, una buena selección de películas, objetivos y metodología a seguir. De esta manera, el docente promoverá la motivación de sus alumnos, gracias a la gran capacidad de entretenimiento del cine, sobre todo el de ficción, estimulará los diferentes procesos de aprendizaje y ayudará en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, a través del análisis y la interpretación de la información cinematográfica (Torres, 2019).

1.2. Consideraciones sobre "Animales fantásticos y dónde encontrarlos"

En el caso del presente trabajo, la franquicia de Animales Fantásticos y Dónde Encontrarlos otorga un papel primordial a las localizaciones, estando cada cinta emplazada en una ciudad del siglo XX diferente, en Nueva York y París de forma concreta.

La justificación de su elección como material didáctico radica en la gran verosimilitud de las representaciones que ofrece al espectador, la inclusión de aspectos de la sociedad y la relación de esta con el urbanismo

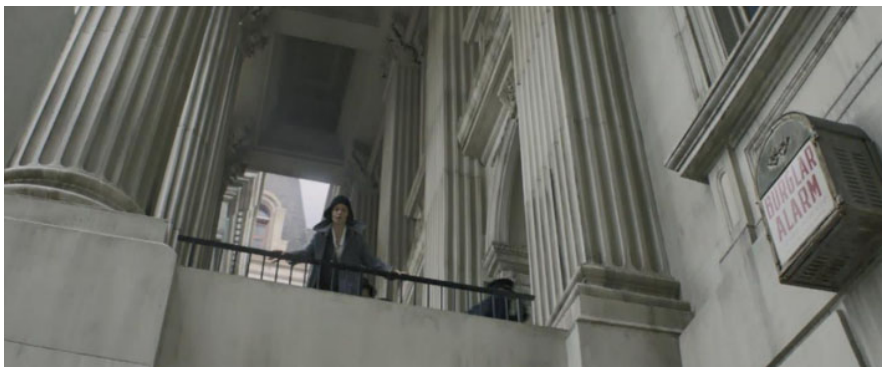
que introduce en la caracterización de los personajes, así como ser el legado cinematográfico de la generación de "Harry Potter", un éxito entre el público infantil, juvenil y casi adulto, formado parte del imaginario popular. En líneas generales, es conocida por el alumnado, pero no han pensado en el potencial representativo que posee, por lo que es un recurso, cuanto menos, sorprendente.

FIGURA 1. *Fotograma de la película "Entrada de Jacob al Banco".*



Fuente: Yates, D. (director). (2016). *Animales Fantásticos y Dónde Encontrarlos* [Película]. Heyday Films. Min 05:39.

figura 2.*Fotograma de la película "Detalle del exterior del Steen National Bank.".*



Fuente: Yates, D. (director). (2016). *Animales Fantásticos y Dónde Encontrarlos* [Película]. Heyday Films. Min 12:07.

FIGURA 3. *Tweed Courthouse de Nueva York*



Fuente: Wikipedia (s.f.). Tweed Courthouse. https://bit.ly/3ZkctkS

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del presente proyecto de innovación educativa son:

- Ejercitar la habilidad del alumnado para desarrollar un pensamiento crítico con los contenidos que se enseñan en el aula.
- Desarrollar la capacidad de analizar la información visual a la que están expuestos en su día a día, más allá de la representación fidedigna, para que puedan identificar corrientes artísticas, en este caso, por sus características y no tanto por su autoría.

Con ello, los objetivos específicos son:

- Plantear un ejercicio explicativo sobre las diferentes corrientes artísticas – arquitectónicas desarrolladas en el siglo XIX.
- Demostrar la eficacia del cine del género fantástico como un complemento para la enseñanza de la Historia del Arte, más allá de las producciones de corte histórico.
- Acercar a los alumnos al estudio de la Historia del Arte de forma sorprendente, conectando con su imaginario propio, a través de la utilización de ejemplos de la cultura popular.

Para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta dinámica está dividida en el trabajo previo del docente, realizado fuera del aula; la propia dinámica en el aula con los alumnos, y finalmente el análisis de los resultados, tanto curriculares como la evaluación de la actividad y la labor docente.

3.1. Preparación fuera del aula

Tal como se ha especificado con anterioridad, toda dinámica en el aula debe estar basada en un trabajo anterior por parte del docente, para la selección de materiales y contenidos, así como elaboración de las fases de actuación y ejercicios.

En el caso que nos ocupa, el primer paso consiste en la visualización de las películas, seleccionando los fragmentos de interés, y analizando los detalles que queremos exponer a los alumnos. Esto es fundamental, ya que será la base del contenido teórico que se expondrá al alumnado, y debe ser riguroso y verídico (Torres, 2019) (Gorgues y Goberna, 1998). De igual manera, habrá que poner en relación estos contenidos con el

currículo educativo y las competencias clave, ya que estos aspectos rigen el modelo educativo de los LOMCE.

El segundo paso será elaborar los materiales escritos. Por un lado, el esquema teórico de contenidos, que se explicará en la primera clase de esta dinámica. Por otro lado, y basado en esta información y la investigación en torno a la ambientación de las películas, se elaboraron dos dosieres de ejercicios, uno para cada producción cinematográfica, así como varias presentaciones de diapositivas complementarias a los clips previamente seleccionados. Estas presentaciones mostrarán las localizaciones ficticias, así como aquellos elementos reales en los que se inspiran.

Por último, se realizó una pequeña selección de libros de consulta, para que los alumnos tuviesen también material específico disponible en el aula.

3.2. Dinámica

Por tanto, y como se ha comentado con anterioridad, la dinámica de actuación en el aula combina una primera clase magistral, en la que se realizó una explicación de la materia y un esquema de contenidos en la pizarra. Este está subdividido en dos apartados diferenciados: el devenir histórico que provocó las corrientes artísticas del siglo XIX, a saber, la Escuela de Chicago, el Historicismo y Eclecticismo, el Art Noveau y las Transformaciones Urbanas, siempre a través de una mirada larga y no basado en hechos inmediatos; y las características generales de estas (Ver Anexo).

El último aspecto relevante en la dinámica es la evaluación. Esta se realizará a través de la entrega de los dosieres de ejercicios de cada película y. como herramienta de medición de los objetivos, se utilizará una rúbrica de evaluación.

De forma anónima, también se les entregó una encuesta de satisfacción, con varios ítems sobre el trabajo docente, el interés de la propuesta y la motivación que les generó el ejercicio.

La finalidad de esto era poder hacer una evaluación lo más objetiva posible de la dinámica, en función de los objetivos previamente planteados.

3.3. Estudio de casos

La muestra de la que se dispuso fue un total de 30 alumnos, 15 en cada grupo. La elección de la rama de estudio es, en líneas generales, de 70% en la modalidad de ciencias puras y el 30% restante en la modalidad de letras y ciencias sociales. Por tanto, aunque la muestra no es probabilística, si puede ser interesante su estudio en base a las preferencias previas del alumnado y el resultado de la encuesta. La presentación de resultados se realizará en base a una selección de los ítems más representativos, siguiendo como criterio de dicha elección que estas cuestiones sirvan para esclarecer si los objetivos planteados se han cumplido o no.

Así que, como conclusión, la propuesta se estructurará de la siguiente manera:

1. Selección de películas y fragmentos.
2. Relación con el currículo y competencias.
3. Investigación pormenorizada de las localizaciones y análisis.
4. Resumen de datos: contenidos teóricos, dosieres y presentaciones PowerPoint.
5. Diseño de la dinámica: Las sesiones en las que se estructura la propuesta son:

    1ª Sesión: Clase magistral de presentación del tema y esquemas.

    2ª Sesión: Visionado y comentario de los fragmentos más relevantes de la película “Animales Fantásticos y Dónde Encontrarlos”

    3ª Sesión: Visionado y comentario de los fragmentos seleccionados de “Los Crímenes de Grindelwald”

    4ª Sesión: Creación de las parejas de trabajo y sorteo de los países. Investigación por parte de los alumnos.

5ª Sesión: Entrega de los documentos de investigación. Diseño de los proyectos. Fin: Montaje del conjunto de maquetas, como una Exposición Universal.

6. Estudio de los resultados: calificaciones de los dosieres y cuestionarios.

4. FUNICIONAMIENTO DE LA PROPUESTA

4.1. Clase magistral

Como método principal a la hora de poner en práctica esta innovación, nos hemos basado en la clase expositiva tradicional. Esta consiste en que el docente desarrolla un tema o contenido teórico en el aula, mientras que el estudiante atiende y, posteriormente, realiza algún tipo de ejercicio en su casa (Olaizola, 2015). Como podemos imaginar, el centro del aprendizaje, en este caso, es el docente, ya que es quién dirige el ritmo de la clase, y aporta los contenidos.

Las ventajas que supone este modelo de enseñanza son, principalmente, la concreción de los contenidos y el grado de profundización de estos; así como la facilidad para presentar gran cantidad de información, con su oportuna explicación y análisis (Quinquer, 2004). Sin embargo, hay ciertos aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de plantear este tipo de metodología (Quinquer, 2004):

- Los alumnos deben disponer de conocimientos previos, que sirvan como base para la clase expositiva.
- El alumnado debe prestar atención y mantener el interés para comprender la información, y seleccionar la más significativa.
- Habrán de hacer un trabajo posterior que permita estructurar el conocimiento adquirido con lo ya retenido. Con todo esto en cuenta, se decidió que esta metodología era adecuada, en base a la información teórica que se quería transmitir.

4.2. Esquematización

Como complemento a la exposición, y para poder clarificar más la relación entre las ideas del marco teórico y las características de las corrientes de arte, y que la percepción del alumnado fuese lo más homogénea posible, se decidió utilizar la esquematización de los contenidos como herramienta en el aula. El objetivo era ayudar a los estudiantes a desarrollar su pensamiento conceptual y establecer relaciones entre las ideas previas y las nuevas, es decir, facilitarle su propio aprendizaje (Peña, 2013).

La elaboración de esquemas es una estrategia que permite sintetizar la información, centrándose en los aspectos más importantes. Es una capacidad, más o menos desarrollada en cada caso particular, que se basa en los esquemas conceptuales previos, es decir, las ideas que ya se han retenido con anterioridad, que actúan como base para adquirir nuevos conceptos (Peña, 2013).

Los aspectos favorables de esta estrategia didáctica consisten en, a través del trabajo conjunto entre el docente y los estudiantes, lograr un aprendizaje significativo, ayudando a centrar la atención en los aspectos importantes (Peña, 2013). Por tanto, los esquemas nos permiten transformar y reconstruir la información, creando una red de pensamiento con una estructura propia, que facilita a cada individuo comprender, recordar y aplicar la información. Por ello, es una estrategia tan útil, ya que facilita una comprensión más exhaustiva y una retención más eficaz (Elosúa y García, 1993).

En líneas generales, unas recomendaciones clave para la elaboración de esquemas son (Peña, 2013):

- Identificar bien las ideas a través de la lectura o la explicación, poniendo atención en la jerarquía de títulos y subtítulos.
- Utilizar el menor número de palabras posible, con términos clave y frases cortas, para poder ver de un vistazo toda la información.
- Ir de lo general a lo particular, para que todas las ideas tengan cabida en el esquema.

En este sentido, identificamos varios tipos de esquemas, entre los que destacan: esquema de llaves, de flechas, el diagrama, esquema de desarrollo o esquema de barras (Peña, 2013).

En el caso que nos ocupa, los esquemas fueron elaborados por el docente, y copiados por los alumnos en sus cuadernos, para que tuviesen la información a su alcance. La tipología fue una mezcla entre el esquema de llaves y de flechas. Con todo esto, se pretendía dar una base teórica previa a los estudiantes sobre la información que se puede extraer de las películas, para poder entender los comentarios de las localizaciones que se hicieron en las clases posteriores.

4.3. Materiales

Durante la primera parte de la propuesta, más teórica, que se centra en el repaso de contenidos de la asignatura de Geografía e Historia y la explicación de los movimientos artísticos - arquitectónicos más relevantes del siglo XIX, serán necesarios los siguientes materiales:

- Esquemas de contenidos previos (Ver Anexo).
- Investigación exhaustiva de los datos que reflejan las películas.
- Dosieres de ejercicios, uno por cada película.
- Presentaciones PowerPoint utilizadas de apoyo visual durante la explicación.

FIGURA 4. *Diapositiva de ejemplo "City Hall"*

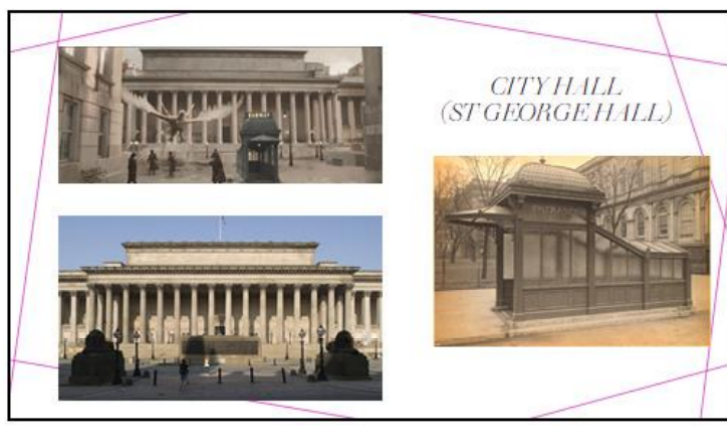
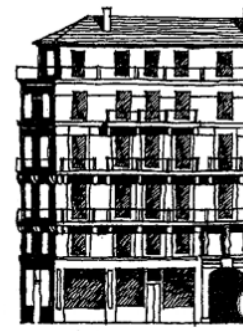


FIGURA 5. *Ejercicio del Dossier "Los Crímenes de Grindelwald".*

- Explica la distribución en plantas de los apartamentos haussmanianos, y a qué actividad se destinaba cada una.



Fuente: Elaboración propia.

Los libros seleccionados para la consulta y trabajo de los alumnos son:

- Jones, W. (2013). Cómo leer Nueva York. Una guía de la arquitectura de la Gran Manzana. H. Blume.
- Risebero, B. (1982). Historia dibujada de la arquitectura occidental. Hermann Blume.
- Rogers, C. (2016). Cómo leer París. Una guía de la arquitectura parisina. H.Blume.

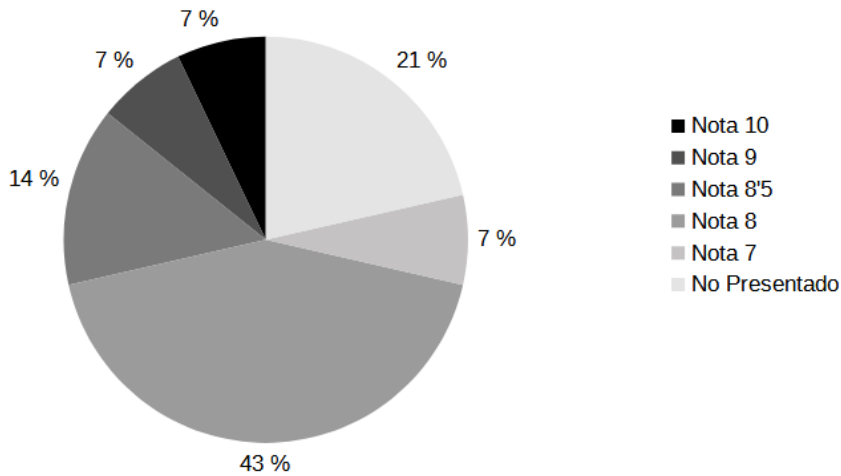
5. RESULTADOS

Esta propuesta fue llevada a cabo en el aula durante el curso 2020-2021 con dos grupos de 4º ESO compuestos por 15 alumnos cada uno. A mayores de los dosieres de ejercicios, se les entregó una encuesta para evaluar la actividad, desde las aptitudes del docente, la percepción de los ejercicios y la temática tratada, utilizando una escala de likert valorada de 1 a 5 (siendo 1 muy malo/bajo) y 5 (muy bueno/alto).

5.1. Análisis de resultados del grupo 4º A

El grupo 4º A estaba compuesto por 15 alumnos, de los cuales habrá que mencionar la existencia de uno con necesidades educativas especiales, que se explicará con posterioridad.

GRÁFICO 1. *Resultados del grupo 4º ESO - A*



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el Gráfico 1, un 21% de la clase no presentó ningún ejercicio de los dosieres, por lo que su calificación es Np - No presentado. Esta parte de la muestra se corresponde con los alumnos con escaso o nulo interés en la materia y en la participación en la comunidad educativa, en general.

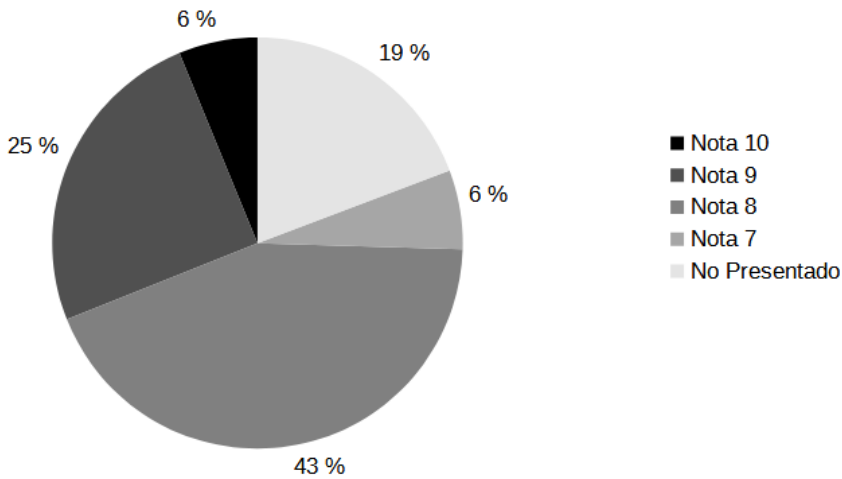
En líneas generales, el grueso de la clase obtuvo una calificación entre el 8 y el 9, y solo una persona, equivalente al 7% obtuvo un sobresaliente 10. Este es el caso del alumno con la adaptación a la diversidad, al que se le propuso la realización de un único dossier, debido al grado de dificultad que supondría elaborar ambos, por lo que el profesorado del claustro acordó esta medida como la más adecuada. La resolución fue perfecta, por lo que la calificación fue la máxima.

Respecto al alumno que obtuvo una calificación de 7, sus respuestas fueron medianamente correctas, poco concisas y era evidente que no redactó nada, y se dedicó a copiar y pegar de su búsqueda online, por lo que esto se tuvo en consideración a la hora de corregir.

5.2. Análisis de resultados del grupo 4º B

Respecto al grupo 4º B, también formado por 15 alumnos y con otro de ellos con adaptación curricular debido a que cursa con problemas del lenguaje (dislexia y disgrafía).

GRÁFICO 2. *Resultados del grupo 4º ESO – B*



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el grupo anterior, las calificaciones mayoritarias oscilan entre el 8 y el 9, correspondiéndose con un 68% del alumnado. Solo un alumno obtuvo una calificación de 10, debido a su grado de concreción, desarrollo y acierto en la respuesta a las cuestiones de los dosieres.

Otro alumno obtuvo la calificación de 7, precisamente aquel con adaptación curricular. En este caso, no se tuvo en cuenta el criterio de limpieza de presentación, ni se buscó una respuesta extensa, pero sí su corrección. La calificación se justifica en base a la falta de dos respuestas de las diez totales y algunos fallos de precisión en otras. Sin embargo, el trabajo fue satisfactorio.

En este grupo también observamos cierto grado de desinterés. En un caso, como en los anteriores, por falta de compromiso con su educación y elaboración de tareas, y en otro por el aislamiento debido al COVID-19 durante toda la dinámica.

5.3. Análisis de resultados de los cuestionarios de evaluación

En la tabla 1 se pueden observar los resultados obtenidos en las encuestas anónimas que los alumnos de cada grupo realizaron.

***TABLA 1**. Resultados de los ítems seleccionados del cuestionario desglosados en función del grupo de referencia.*

	4º A					4º B				
Valoración	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ítem										
El docente favorece la reflexión de los alumnos	0	0	1	5	7	0	0	5	4	5
Nos ha dado recursos útiles para el aprendizaje	0	0	0	3	10	0	0	1	4	9
Las actividades han motivado en el estudio de la Historia del Arte	0	1	5	6	1	1	3	3	6	1
Los ejercicios me han servido para investigar sobre el tema de clase	0	0	4	3	6	0	0	4	5	5

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, desglosaremos estos resultados.

Es importante reseñar la falta de dos y una encuesta en cada grupo, respectivamente, que se verá reflejada en el análisis bajo la denominación de "sin resultados". Esto se debe a la ausencia de tres alumnos, en total, en el momento de respuesta de las encuestas.

5.3.1. Ítem "El docente favorece la reflexión de los alumnos"

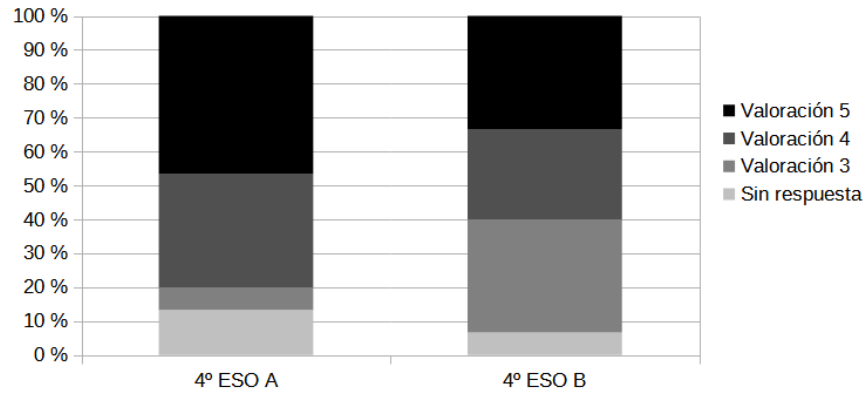
Como se puede observar en el gráfico 3., el impacto de la actividad en el grupo A ha sido notablemente más positivo que en el B, dado que sus respuestas copan las valoraciones más altas (un 80% del alumnado), mientras que en el grupo B, aunque la respuesta ha sido positiva, en torno a un 40% del alumnado ha indicado una valoración neutra (3).

La diferencia más notoria se encuentra en el grupo de 4º ESO A, donde se encuentra la mayoría del alumnado de la modalidad de ciencias sociales y humanidades, donde casi la mitad de los alumnos valoraron al

docente con la máxima calificación. Solo uno lo valoró con una calificación de 3 sobre 5.

Sin embargo, en el grupo 4º ESO B, la distribución de resultados es más pareja cada rango, desde el 3 al 5.

GRÁFICO 3. *Comparativa de valoraciones del Ítem "El docente favorece la reflexión de los alumnos".*



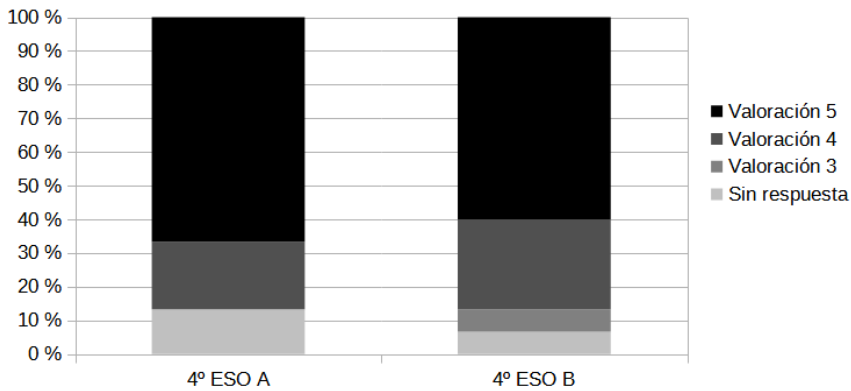
Fuente: Elaboración propia.

5.3.2. Ítem "Nos ha dado recursos útiles para el aprendizaje"

Respecto a la valoración de los materiales, cabe destacar que es el ítem mejor valorado de toda la propuesta.

Al igual que en relación a la labor docente, todos los alumnos participantes coinciden en dar una valoración de 3 o superior a los recursos empleados para el aprendizaje. Solo uno de los alumnos, del grupo 4º ESO B, lo valoró con la calificación 3, mientras que el 66% y 60% en ambos grupos otorgó la calificación máxima. En líneas generales, las valoraciones de ambos grupos han sido muy notables, aunque volvemos a destacar el grupo A. dónde todos los alumnos participantes valoran positivamente los materiales.

GRÁFICO 4. *Comparativa de valoraciones del Ítem "El docente nos ha dado recursos útiles para el aprendizaje".*



Fuente: Elaboración propia.

5.3.3. Ítem "Las actividades han motivado en el estudio de la Historia del Arte"

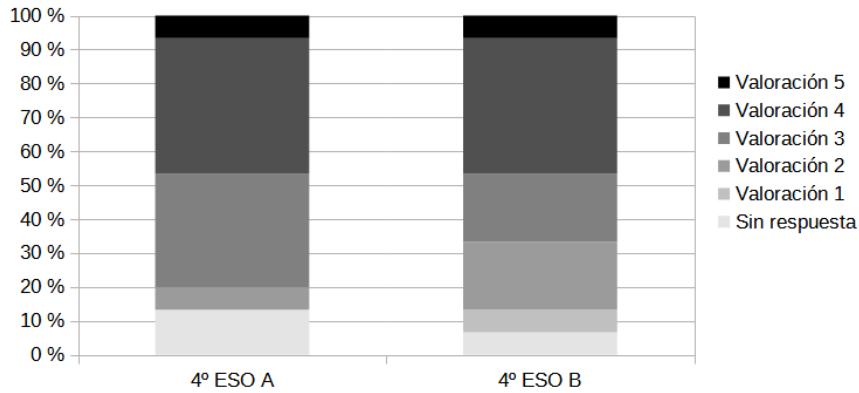
Por otro lado, los resultados acerca de la motivación que ha supuesto esta dinámica para continuar con el estudio de los contenidos de Historia del Arte han sido muy variables.

En este caso, observamos que hay una mayor disparidad de opiniones, probablemente derivadas de la motivación interna propia de los discentes hacia la materia. Aunque en líneas generales, en el grupo 4º ESO A se aprecia cierta aceptación, asignándole valores neutros (3) o positivos (4-5) a la afirmación propuesta. Solo un alumno le da una valoración negativa (2).

Sin embargo, en el grupo 4º ESO B vemos un porcentaje mayor de alumnos que han evaluado la actividad de forma negativa, con un total de tres personas que lo han puntuado con un 2 y una persona con un 1, es decir, casi un tercio de la clase evalúa negativamente la repercusión de la iniciativa en su motivación.

En ambos casos, el 45% de los alumnos evalúan positivamente el ejercicio realizado.

GRÁFICO 5. *Comparativa de valoraciones del Ítem "Las actividades han motivado en el estudio de la Historia del Arte".*



Fuente: Elaboración propia.

5.3.4. Ítem "Los ejercicios me han servido para investigar sobre el tema de clase"

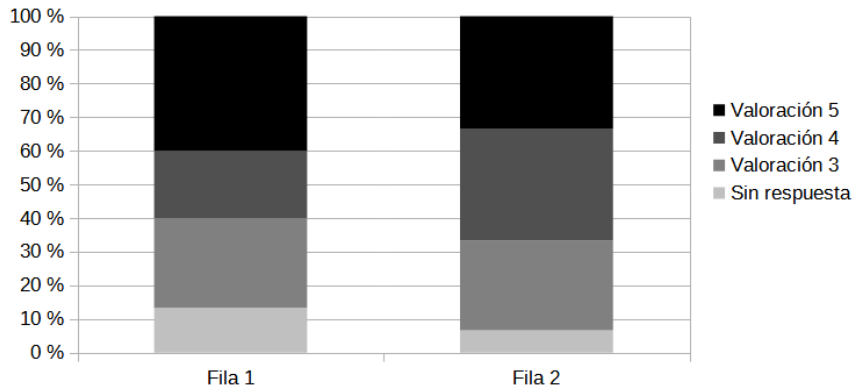
En relación con la pertinencia de los ejercicios como medio para incitar a la búsqueda de información, todas las respuestas han sido iguales o superiores a 3. La valoración es ligeramente mejor en el grupo 4º ESO B, con mayor índice de respuestas de 4 y 5, que en el grupo 4º ESO A, aunque en este último grupo la respuesta máxima es más recurrente.

En conclusión, tras el análisis pormenorizado de los resultados obtenidos en la encuesta de evaluación realizada por el docente, observamos que la labor docente ha sido valorada de forma positiva, en general, aunque en mayor medida en el grupo A. Los materiales y recursos han sido los grandes triunfadores de la propuesta, correspondiéndose con recursos bibliográficos específicos sobre arquitectura, pero con la particularidad de que las imágenes son dibujos y no fotografías.

Respecto a la motivación de los alumnos, el grupo de ciencias sociales ha evaluado con cierto interés la iniciativa, pero casi un tercio del grupo 4º ESO B ha considerado que esta dinámica no les ha motivado a la hora de profundizar más en el estudio de la Historia del Arte.

Para concluir, los ejercicios también han sido generalmente bien valorados como herramientas para la búsqueda de información de cara a la propuesta. En este caso, al igual que en casos anteriores, las valoraciones son más favorables en el grupo 4º ESO A

GRÁFICO 6. *Comparativa de valoraciones del Ítem "Los ejercicios me han servido para investigar sobre el tema de clase".*



Fuente: Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos de historia del arte se han relegado a un segundo plano, en favor de los contenidos de historia social, política y económica. De igual manera, cuando se explican, se realiza de una forma muy superficial, y apartada del resto, por lo que se genera una situación de encasillamiento a la hora de estudiarlos por parte de los alumnos. Se perciben como contenidos ajenos, y no como elementos constituyentes de la historia, en general.

Para paliar este problema, y desde una perspectiva algo más dinámica, la propuesta presentada ha abordado algunos de esos contenidos, encuadrados en el currículo de 4º ESO, y haciendo hincapié en las causas sociales, económicas y políticas que impulsaron cada tipología artística tratada. También de importante reseñar la facilidad para llevarla a la práctica, ya que los medios necesarios están presentes en todos los

centros educativos, y también en la disposición de tiempo del calendario académico.

En referencia a la consecución de los objetivos generales de la investigación, las buenas calificaciones obtenidas en ambos grupos denotan un visionado crítico, el entendimiento de las ideas fundamentales, y un desarrollo de la capacidad de análisis de la información visual.

En cuanto a los objetivos específicos, el alumnado ha mostrado un entendimiento integral de las corrientes arquitectónicas y urbanas del siglo XIX y, en cierta manera, el cambio de enfoque en la práctica docente, les ha motivado para profundizar algo más en el estudio de la Historia del Arte.

Es reseñable la buena acogida por parte de los alumnos de una metodología basada en dos películas de género fantástico, lo que supuso un grado mayor de motivación para ellos, y su interés por los recursos bibliográficos físicos propuestos. Aunque esto no es innovador, si resultó ser un elemento diferenciador en un contexto educativo hiper digitalizado, donde no se utilizan libros de texto, sino tablets con funciones educativas.

Por último, y tal como se ha reflejado en el análisis de datos del apartado anterior, los resultados obtenidos en las encuestas y trabajos en el grupo 4º ESO – A, donde la mayoría de los alumnos cursaban la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, han demostrado mayor predisposición a trabajar los contenidos. Aun así, en ambos casos los resultados han sido satisfactorios.

Como consideración personal, abordar de forma significativa una asignatura tan densa en un curso, como es 2º de Bach, que es más corto de lo habitual, es contraproducente. La Historia del Arte es una materia que tiene mucha facilidad para adaptarla a los intereses de los alumnos y hacerla disfrutable a lo largo de todas las etapas educativas. Sin embargo, explicar todos los temas en un curso que dura un mes menos supone una carga de trabajo muy elevada. Una posible solución para esto sería modificando los planes de estudios, para que fuese optativa en 1º de Bachillerato, así como hacerla accesible a los estudiantes de ciencias, y no privar a los "arquitectos del futuro", por ejemplo, de entender la evolución de esta disciplina.

7. REFERENCIAS

Arriaga Azkarate, A., & Aguirre Arriaga, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. Revista Iberoamericana de Educación, 53, 203-223. https://hdl.handle.net/2454/21274

Biosca i Frontera, E. (2012). Enseñar a construir edificios históricos en realidad virtual: Una estrategia didáctica para el aprendizaje de la historia del arte en la educación secundaria. En Hernández Ortega, J., Pennesi Fruscio, M., Sobrino López, D. & Vázquez Gutiérrez, A. (Coords.), Tendencias emergentes en educación. (pp. 157-175). Editorial Asociación Espiral. https://bit.ly/3vjYmyg

Elosúa, M. R., & García, E. G. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea.

Gómez Carrasco, C. J., Molina Puche, S., & Pagán Grau, B. (2013). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 27, 69-88. https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.239

Gorgues, R., & Goberna, J. J. (1998). El cine en la clase de historia. Comunicar, 6(11), 87-93. https://doi.org/10.3916/C11-1998-14

Goyeneche-Gómez, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. Palabra Clave, 15(3), 387-414. https://bit.ly/3FV9aIg

López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte Escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. Revista complutense de Educación, 32(1), 55. https://doi.org/10.5209/rced.68010

Olaizola, A. (2015). La clase invertida: la modificación de la clase expositiva tradicional a través de las TIC. https://bit.ly/3GkPZJf

Peña González, J. (2013). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. Educere, 17(57), 245-252. https://bit.ly/3juEFRJ

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Íber, 40, 7-22.Alianza.

Sobrino, D. (2011). La didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para secundaria y bachillerato. Actas del Congreso Internacional Innovación Metodológica y Docente en Historia del Arte y Geografía. (p. 1056-1067). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.

Torres, G. (2019). Córdoba. Argentina. El cine como recurso didáctico para enseñar Historia. El período de entreguerras y el film Hitler: The Rise of Evil. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 8(1), 21-30. http://hdl.handle.net/10272/15774

ANEXO

1. Esquema de contenidos expuesto en clase

ANTECEDENTES

1. CRECIMIENTO DE LA POBLACION EN EL SIGLO XVIII (natalidad y mortalidad altas) lo que implicó un aumento del consumo de bienes.

2. EXPANSIÓN AGRÍCOLA DEL XVIII debido a la mayor demanda de alimentos. Se suceden las mejoras de las técnicas agrícolas (barbecho por rotación de cultivos) + se reformó la ganadería (desarrollo de la estabulación) + cabio de las estructuras agrarias (del latifundio al minifundio. La propiedad privada y la compra de tierras por los burgueses)

3. LA REVOLUCIÓN IDUSTRIAL (Inglaterra): los talleres empiezan a sustituirse por fábricas, donde se utilizaba maquinaria. También se necesita una nueva materia prima para dar energía a estas máquinas: el carbón. Se modernizó la organización del trabajo, con la división de tareas. Así aumentó la productividad y se abarataron los costes. Destacamos la industria textil y la siderúrgica, con altos hornos donde se producía hierro refinado (utilizado para las máquinas y el ferrocarril, en principio. La producción se multiplicó por cien)

4. 1870: SEGUNDA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL (EEUU). Se utilizaron nuevas fuentes de energía: electricidad y petróleo (para aviones y automóviles). En la Industria Siderúrgica se introduce el horno BESSEMER que permite producir grandes cantidades de acero, utilizado en los rascacielos. Economía: creación de sociedades anónimas y partición en acciones. Inversión en bolsa. EFECTOS: CRECIMEINTO DEMOGRÁFICO (descenso brusco de la mortalidad motivado por los avances médicos -hospitales-, higiene -alcantarillado y agua potable- y mejor alimentación. Esperanza de vida pasó de 35 a 50 años entre 1800 y 1900 + incremento de la natalidad por mejores expectativas económicas entre los jóvenes)

5. ÉXODO RURAL: la introducción de la maquinaria en el campo hizo que muchos campesinos emigrasen a las ciudades en busca de trabajo,

esto implicó un proceso de urbanización, para crear espacios para esta nueva población. En principio se instalaron sin ninguna planificación, pero en la segunda mitad del XIX vemos el proceso de creación de los ensanches, donde vivía la burguesía y las clases medias.

6. CON LO CUAL, **LA SOCIEDAD DEL MOMENTO SE DIVIDÍA EN:**

- C. ALTAS: ARISTOCRACIA: perdió su estatus social cuando se eliminaron sus derechos feudales y empezó a pagar impuestos. Aun así, siguieron ocupando los puestos más prestigiosos en política, justicia, diplomacia…etc
- C. ALTAS: BURGUESÍA: nueva clase poderosa por tener el capital. Imitaban el modo de vida de la aristocracia. Empresarios, rentistas, altos funcionarios, militares…
- C. MEDIA: PEQUEÑA BURGUESÍA: artesanos en talleres, pequeños comerciantes, puestos intermedios en administración y ejército… ahorraban para conseguir un patrimonio.
- C. BAJAS: CLASE OBRERA INDUSTRIAL: proletariado. Actividades de poca cualificación y salarios reducidos (más las mujeres y niños) largas jornadas de 12 horas. Vivían al día.
- C. BAJAS: CAMPESINOS: pequeños propietarios, jornaleros y siervos. El número de campesinos fue descendiendo en el siglo XIX.

ARTE:

El siglo XIX fue un siglo de **experimentación**, donde se sentaron las bases de la arquitectura del siglo XX.

Tenemos **nuevas necesidades** constructivas: estaciones, puentes, viviendas para la nueva población, planeamiento urbanístico…etc

Empleo de los **nuevos materiales**: hierro, acero, hormigón armado y cristal.

Se rompe la unidad de estilos y conviven diferentes tendencias:

1. ESCUELA DE CHICAGO:

- Aporta soluciones a problemas constructivos: viviendas, estaciones, puentes…etc.
- Utiliza los nuevos materiales por abaratar costes, resistencia y fácil transporte. .
- Nueva estética constructiva: pureza de líneas y funcionalismo. Los muros son elementos sustentantes por lo que se pueden abrir grandes ventanas
- Edificios ligeros y altos, por la utilización de hierro, cristal…etc.
- HITO: incendio de Chicago, hizo reconstruir toda la ciudad. Creación de rascacielos para dar vivienda a toda la población. Arquitectos y no ingenieros (importante)
- Uso de hierro y hormigón para evitar incendios.
- Alto precio del suelo -> construcciones en altura (10 – 16 pisos)
- Ascensor eléctrico.

2. HISTORICISMO - ECLECTICISMO:

- Cierta reticencia a los avances estilísticos: calificados de poco artísticos y sin atractivo.
- Estilos de inspiración pasada: neogótico, neobizantino… son los REVIVALS.
- En ocasiones, se mezclaron los elementos de estilos diferentes: surge el eclecticismo.
- Desaparece paulatinamente en favor de las nuevas tendencias.
- París: Estilo Imperio. Haussmann y Ópera de París (neobarroco)

3. ART NOVEAU:

- 1890 – 1914
- Creado para la cultura burguesa, urbana y cosmopolita.
- Democratizar la belleza: es decorativo, ondulante, de inspiración natural, con colores brillantes…etc.
- Arte orgánico: inclusión de vidrieras, mosaicos…etc. todo es un complemento para la arquitectura.

GUIMARD crea entradas para el metro de París (1891 -1901)

VICTOR HORTA y la Casa Tassel en Bruselas (1892)

4. TRANSFORMACIONES URBANAS:

- Paliar problemas de saneamiento y abastecimiento.
- Planes de transformación del centro de las ciudades.
- Aumentar la superficie edificable.
- Vías anchas y rectas.
- Urbanizar periferia.

HAUSSMANN en París.

ESTUDIO SOBRE LA DICTADURA FRANQUISTA EN CLASES DE "CULTURA Y CIVILIZACIÓN" E "HISTORIA" EN LOS PROGRAMAS DE SECCIONES BILINGÜES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DEL ESTE DE EUROPA. UN ACERCAMIENTO DESDE EL CINE DE FURTIVOS Y TATA MÍA

JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
Departamento de Didácticas Específicas
Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo recoge un caso práctico sobre la recepción de dos filmes de José Luis Borau, Furtivos y Tata mía, realizado en el Colegio "Miguel de Cervantes" en Bucarest, durante la estancia efectuada como profesor de geografía e historia dentro del programa de secciones bilingües de la Europa de los Países del Este del Ministerio de Educación. El artículo recoge las posibilidades de los filmes en vinculación a las clases de cultura y civilización española que se dan en estos programas. En este sentido, cabe advertir que se trata de un público "no modélico", por pertenecer a otra realidad cultural y, por tanto, con más dificultades para descifrar no sólo los objetos lingüísticos sino cualquier mensaje contextual incluido en el filme. Cabe señalar que el nivel de español del alumnado –un C1 en el Marco Común Europeo de Referencia y algunos con un C2– así como sus conocimientos culturales sobre España eran amplios, por lo que su capacidad para comprender el devenir de los

símbolos culturales que aparecían en el discurso narrativo tampoco era mínimo[19].

La intención es utilizar el cine para adentrarnos en la percepción de los relatos en torno a la dictadura, la transición a la democracia y, en esencia, a la función del historiador en un marco que continua presente con la Ley de Memoria Democrática. En este sentido, la ley se inscribe, por una parte, en un ámbito del poder político que abarca las medidas de amnistías y olvidos y, por otra, en otro más concreto que interpela a la ciudadanía en su condición ética y mo-ral. En base a estas consideraciones, atender desde el aula a esta realidad nos permite generar una referencia comparativa para ha-cer ostensible y difundir los resultados de una experiencia histórica negativa y propiciar un marco reflexivo sobre todas las víctimas que han sufrido las dictaduras. Es decir, establecer un modelo comparativo de ejes de análisis tan factible como necesarios, en base a una reflexión sobre nuestro pasado y sus víctimas que nos interpela como ciudadanos, más allá de las fronteras, en los espacios propios y ajenos. Se trata en definitiva de los relatos y la historia, esto es, de cómo, pasado y presente interactúan y transforman los distintos relatos oficiales, acentuando la importancia de los historiadores y de la sociedad con la historia y con las víctimas sin generar ejes tendenciosos o revanchistas. En este sentido, la ley considera víctima a «toda persona, con independencia de su nacionalidad, que haya sufrido, individual o colectivamente, daño físico, moral o psicológico, daños patrimoniales, o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que constituyan violaciones de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional

[19] En la actualidad la lengua española se ha convertido en la tercera lengua de dimensión internacional más difundida en la enseñanza preuniversitaria y que su presencia se ha extendido a la mayoría de las provincias del país. Aunque las cifras globales pueden parecer aún modestas, la tendencia mantiene un crecimiento significativo tanto por su calado internacional como por ser la de un "país hermano" donde reside una importante colonia rumana. Por otro lado, el film fue presentado con subtítulos para mitigar posibles dificultades de comprensión, si bien, diversos autores han señalado como, a pesar de la dificultad de comprensión que puede implicar un cine para gente de otros contextos al estar dirigido a nativos, la teoría del input recuerda como la adquisición se produce cuando los datos a los que se expone al aprendiz superan tan sólo en cierto grado de dificultad el nivel de competencia que este tiene (Álvarez Valadés y Gómez Sacristán, 2004).

humanitario durante el periodo que abarca el golpe de Estado de 18 de julio de 1936, la posterior Guerra y la Dictadura, incluyendo el transcurrido hasta la entrada en vigor de la Constitución española de 1978…» (Ley de la Memoria Democrática, 2022, artículo 3.1.). Una condición que se extrapola a sus familiares (artículo 3.2.).

1.1. SOPORTE EN CLASES DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN

A poco que se traza una aproximación interdisciplinar sobre el cine como creador, reflector y transmisor de un imaginario social, se aprecia su capacidad para representar lecturas históricas, ya sea como contextualización o como documento de una época, pero siempre conscientes de que se trata de una ventana hacia el pasado que responde a una narración. Así, aunque se pueda usar para reflexionar sobre hechos históricos pretéritos y las narraciones existentes en ese marco necesita de una reflexión antes, durante y después del filme en la que el rol del profesorado será central como diseñador y orientador en el proceso de resignificación de lo visualizado.

Ciertamente, para poder extraer información de manera correcta se necesita un conocimiento del lenguaje fílmico que la mayoría del cuerpo docente en general y del alumnado en particular no posee, puesto que, a pesar de ciertos cambios curriculares, la formación sobre este aspecto sigue sin tender a incluirse en los programas de educación (Bermúdez, 2008). En suma, en una sociedad como en la actual en la que se potencia el consumo más que el visionado y ante la consideración de Berger (2000) de lo mediático como agente de validación de ciertos modos de ver o entender lo que nos envuelve, toda puesta en práctica en el aula que suponga el visionado de un filme necesitará preestablecer una crítica sobre los sentidos y los usos sociales asociados a estas categorías (Mérida, 2022, p. 332). Los conflictos de la narración del filme -ya sean de calado histórico, social o cultural- permitirán pues un análisis crítico de los valores y contravalores presentados y desde una dimensión actitudinal permitirán una toma de conciencia sobre experiencias propias y ajenas, sentimientos de identificación, empatía, tolerancia o rechazo y, en definitiva, comprobar la existencia de diferentes visiones, opiniones y perspectivas sobre un mismo relato que nunca es unívoca. Así, sin ánimo

de extendernos en un tema que ha generado una amplia bibliografía, se entiende que, aunque dentro de las fuentes tradicionalmente se haya dado predominancia a lo escrito como documento histórico y en consecuencia la imagen, sea fija o en movimiento, haya sido relegada por el historiador en su función como investigador y/o docente (Bermúdez, 2008) el cine puede generar un soporte como lectura narrativa de una época, tanto como cine histórico en sí como documental que entronca con una mirada contemporánea a su época. No se trata por tanto de ahondar en la problemática de si la historia pueda ser representada en formato cinematográfico en su vertiente de ficción con tramas que no existieron o construcciones ficticias utilizadas con un carácter lúdico porque la idea es generar una reflexión con la lectura crítica del filme como texto. Como tal, este no es ahistórico y, por tanto, no solo responderá a una sensibilidad del momento, sino que se integra en un tiempo narrativo de evidente intencionalidad por parte de sus autores.

2. OBJETIVOS

- Mostrar que el cine puede tomarse como herramienta y acercamiento para conocer la historia desde otras culturas, así como enseñar a nuestro alumnado a ser críticos con un documento fílmico y a contrastar su lectura con otros documentos.
- Atender a la participación del alumnado en un momento tan convulso como el que se vivía en España cuando se estrenó *Furtivos*, así como la perduración del pasado crítico desde *Tata mía*, utilizando los filmes para debatir sobre la realidad a la que se vincula la Ley de la Memoria Democrática
- Contraponer modelos de filmes desde el comunismo rumano y el franquismo con el fin motivar un interés y una reflexión histórica crítica desde la asignatura de "Cultura y civilización española" e historia que aúnan la crítica digital y la reflexión crítica con modelos comparativos que generen un acercamiento histórico al alumnado.

– Asistir a la educación que se lleva en el programa de Secciones bilingües del MEC en la denominada "Europa de los Países del Este" con el fin de, en la medida de lo posible, contribuir desde la Didáctica de las Ciencias Sociales a un espectro del profesorado generalmente olvidado.

– Obtener datos que nos permitan investigar la recepción de ciertos filmes muy enmarcados a contextos y temáticas de la historia de España por estudiantes con un alto conocimiento de español (B2-C1).

– Reflexionar sobre la memoria y las memorias y el papel de la historia desde una España que hasta hace poco tenía al antiguo dictador enterrado con todos los honores en el que fuera denominado Valle de los Caídos (actualmente Valle de Cuelgamuros, según una de las enmiendas de la Ley de Memoria Democrática).

3. METODOLOGÍA

Es evidente que toda aproximación a una alfabetización mediática para interpretar el lenguaje audiovisual a través de la lectura de imágenes requerirá de una aplicación práctica que fomente lecturas críticas (Aguaded, Gutiérrez y Díaz, 2015). Nuestra intención no era tanto la de generar esta competencia específica, pero sí necesitábamos de ella para poder interpretar los filmes y extraer las conclusiones necesarias. Bajo esta premisa se ideo un ciclo de cine por la tarde, fuera de las sesiones de la mañana y, por tanto, extraescolar y voluntario para el alumnado, con distintas películas. En la primera de ellas *Tristana* (1970) de Buñuel, se realizaron precisiones antes, durante y después del visionado vinculadas a la forma y al contenido, para intentar lograr o acentuar una serie de recursos mínimos en torno al lenguaje cinematográfico y la narratividad[20]. Tras ello se procedió a la visualización de *Furtivos* y *Tata mía*.

[20] Filme en el que, precisamente, Borau se inspiraría para presentar al personaje de Lola Gaos, Saturna en *Tristana*, recordando el cuadro supuestamente de Goya en el que Saturno devora a su hijo, decidiría junto a Manuel Gutiérrez Aragón que debía devorar a su hijo en el bosque (Vidal, 1990, Heredero, 1990, Mérida, 2017).

Con la última película citada, se estableció un debate más a fondo que promoviera de forma directa su opinión, presentando, tras su visualización, un pequeño cuestionario que el alumno debía rellenar en su casa. En cualquier caso, a la hora de analizar la percepción de las películas, entendemos que, al igual que la colaboración interpretativa es parte del integra de todo filme, este no estará completo hasta que se tenga esta lectura. Para ello se atendió al cómo y desde dónde se interpreta, por lo que no se niega así la ayuda o el impedimento de signos y símbolos culturales compartidos, ya que se puede trascender el flujo de mensajes sociales y coyunturales al atender a cómo un espectador competente podrá desmontar el recorrido simbólico que el emisor le propone a través del entramado textual para descubrir los principios de su estrategia comunicativa. En cambio, el espectador con menos capacidad, habilidad lectora o, en definitiva, más ingenuidad, terminará por cerrar el discurso cinematográfico de manera inadecuada.

En suma, se trataba de plantear un discurso crítico, con el fin de aprender a mirar y posteriormente, realizar una crítica de los filmes visualizados atendiendo al contexto histórico. La idea era centrarse en la codificación y descodificación de las películas sin cohibir su opinión y aprovechar dicha visualización tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación (Casetti y Di Chio, 1991). En este sentido se entiende que si bien todo discurso fílmico-narrativo y todo montaje está reorganizado en función de una selección de acontecimientos, ordenados con precisión, con la intención de provocar un determinado efecto, este dependerá, en última instancia, de la experiencia y libre asociación del espectador.

En la actividad participaron 35 estudiantes – de dos clases del Liceo de 51 de 12º curso, correspondiente a segundo de bachillerato-, de los cuales 20 eran mujeres y 15 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 19 años. Los filmes se visualizaron en el salón de actos del colegio, en un entorno adecuado, por la ausencia de ruido, y sobre una pantalla de dimensiones medianas. El alumnado tenía libertad de opinión, al asumir que lo importante era poder argumentarla independientemente de la ideología y de las circunstancias particulares de cada uno de ellos. Tras el visionado se repartieron una encuesta con dos fichas a rellenar

(realizadas de media entre 5' y 10') antes de generar las reflexiones genéricas en las que participaron de manera activa.

TABLA 1. *Ficha de análisis del argumento en el contexto histórico*

¿Qué…?	Tema y subtemas. Ideas, conceptos y problemas identificados en la narración argumental.
¿Quiénes…?	Personajes principales y secundarios. Significación del hombre y la mujer. Descripción y evolución conforme a la trama.
¿Cómo…?	Motivaciones de las acciones de los protagonistas. Dilemas y dificultades a los que se enfrentan y vinculación con su contexto histórico.
¿Dónde…?	Ubicación y características de los espacios representados.
¿Cuándo…?	¿A qué tiempo evoca el argumento y cómo aparece la sociedad representada? ¿Desde qué época y lugar -posicionamiento- se realiza el filme?
¿Por qué y para qué?	Mensajes explícitos e implícitos en los filmes.

TABLA 2. *Ficha II de interpretación y valoración*

- Breve sinopsis del argumento que sirviera para apreciar lo que había comprendido. Junto al resumen, tenían que comentar el género o géneros.
- Opinión crítica a partir de una triple separación de los elementos estéticos (diálogos, iluminación, montaje, música), dialécticos (intenciones del autor) y éticos de la obra (actuación de los personajes).
- Valoración del 1 al 10, siendo 1 una de las peores películas vistas y 10 a la mejor o una de las mejores

Con estas fichas se pretendía atender, por un lado, a la apreciación y valoración de los filmes y, por otro, a su interpretación y comprensión como narración vinculada a un momento histórico determinado. Para conseguir una opinión libre la encuesta fue anónima y se insistió en la posibilidad de defenderlo o criticarlo libremente.

3.1 Posibles aspectos negativos de la recepción

Dado que se prevé el acercamiento a un público que permita integrarse en el *mundo boraniano* propuesto (Mérida, 2017 y 2022) y, en cierta medida, converse con sus historias –es decir, con el sujeto transmisor empírico del texto y no con el sujeto enunciador inscrito en el mismo– se suponían dos prototipos de espectadores, a saber:

- El asistencial, que permanece fuera del filme, situándose ante él de manera pasiva.
- El participativo, que contribuye a la interpretación del filme de manera activa.

Desde este marco, el desarrollo de este análisis, como conversación paritaria tanto por las situaciones concretas en las que se realiza el intercambio como por el éxito o fracaso de ese proceso comunicacional fue dirigido por el docente para poder paliar cualquier dificultad tanto por falta de contexto como por óbice de lectura del propio texto. En este sentido, el hecho de que fuera, en cierta medida, un receptor homogéneo – con la misma edad y cierta similaridad cultural- exige cuestionarse las posibilidades de limitar este tipo de estudios a un destinatario modelo, en el caso hipotético de que este pueda existir. Así como Umberto Eco apuntaba que "una expresión sigue siendo un *flatus vocis* [expresión vacía] mientras no se le pone en correlación", el cine no puede dejar de buscar esa conexión con el receptor modelo (1991, p. 73). Pero es una relación que, por otra parte, no deja de ser utópica en un medio masivo como supone el cine.

En cualquier caso, al partir de un "sujeto receptor empírico" más que de un "sujeto enunciador modelo" se genera un marco más aséptico, permitiéndonos atender, en general, al estudio de la posible internacionalización o universalización de las historias de una importante contextualización histórica y, en particular, al cine de Borau. Se pretende así abordar la recepción, sin el resto de los componentes que tienden a estar implícitos en ella. Dicho de otra forma, se considera que, al desconocer al autor, la crítica y las opiniones se aíslan de otros posibles componentes y, por tanto, se provoca un análisis menos condicionado. A pesar de ello,

somos conscientes de que este público supone apostar por un tipo de receptor atípico en los estudios de recepción y que, por ende, puede interpretarse como peor preparado para participar en el proceso de recepción comunicativa de los filmes.

3.2 RECONDUCIENDO LA MIRADA

Tal y como se sabe, los filmes de Borau aportan una gran riqueza de matices narrativos (Vidal, 1990, Heredero, 1990, Mérida, 2017) por lo que, en un marco como el actual en el que impera el paradigma de consumo cine-industria potenciado por la proliferación de plataformas, atender al esfuerzo a efectuar por todo espectador distinto del momento convulso como el que se vivía en España cuando se estrenó *Furtivos* o el marco de memorias y relatos que proliferaron en torno al franquismo en los años ochenta en los que aparece *Tata mía* necesitará, obligatoriamente, de un adecuado contexto histórico.

De igual forma, tras el visionado y las encuestas el docente podrá reconducir la mirada de los dos filmes. Como se sabe, *Furtivos* plantea las sórdidas relaciones de dependencia y dominación entre diversos personajes marginados u ocultos en la escena del cine español, como quinquis, políticos, cazadores, furtivos, etc. El protagonista, Ángel (Ovidi Montllor), es un cazador furtivo que vive en un bosque con una madre incestuosa y dominante, un personaje tiránico y violento. En uno de sus escasos viajes a la ciudad para comprar "herramientas para la caza" conoce a Milagros (Alicia Sánchez), escapada de un reformatorio y amante de un delincuente, "el Cuqui" (Felipe Solano), al que busca la policía. Ángel la protege y la lleva a su casa en la que vive con su madre. La irrupción de estos dos extraños -Milagros y Cuqui- en la vida del protagonista provocará una catarsis en el cerrado microcosmos del huraño protagonista que acabará intentando librarse de la férrea tiranía de su madre, Martina. Esta situación se atisba con la primera reacción de la madre tras conocer al elemento "intruso", Milagros:

> Ángel: Será mejor que nadie sepa que Milagros está aquí.
> Martina: Yo no quiero saber nada.
> (En ese instante, el protagonista es abofeteado por su madre).

En este proceder de Martina queda reflejada la relación hostil con Milagros, a la par que en su violenta reacción anticipa, en cierta medida, su futuro asesinato. De hecho, esta violencia se impondrá siempre que aparezca algún elemento perturbador en la relación madre-hijo. La llegada de Milagros rompe el aislamiento en el que madre e hijo vivían sumidos, provocando que Martina se sienta desplazada; ante esta situación, la denuncia al gobernador (Borau), su hijo de leche, que acostumbra a pasar por su casa al ir de caza seguido de "su séquito". Cuando Milagros es detenida por la Guardia Civil, Ángel intercede ante el gobernador y se compromete a casarse con ella, desarticulando definitivamente la relación incestuosa que mantienen madre e hijo. Al aparecer "el Cuqui" para llevarse a Milagros, es descubierto por la Guardia Civil, por lo que huye internándose en la negrura y el espesor del bosque. Ángel, instigado por el gobernador, se ve obligado a ayudar a su captura y cuando lo descubre lo deja huir, manteniéndose fiel a la promesa que ha hecho a Milagros. Sin embargo, al regresar a casa, su madre le dice que su mujer se ha escapado tras Cuqui. Esa misma noche, cuando su madre intenta meterse en su cama, Ángel la rechaza y poco después, tirotea al ciervo que iba a cazar el gobernador. Dado que los guardas forestales lo descubren, instigado por el gobernador y por Martina, no tiene otro remedio que aceptar hacerse guarda forestal si no quiere acabar en la cárcel. A pesar de lo que promete ser su nueva vida, Ángel no ha olvidado a Milagros y en un encuentro ocasional con Cuqui en el mercado descubre que esta no se fue con él. Esta información junto al hecho de que dejara en su casa el cabás colegial del que nunca se desprendía hace que deduzca que fue su madre la que hizo que desapareciera de su vida. En la secuencia final Milagros, vigilada por Ángel, se confiesa, oye misa y comulga, para después, concluyendo el acto de una caza humanizada, acabar con su vida.

En suma, el filme supone una historia de lucha entre distintas soledades, de círculos cerrados y marginaciones, que si bien se repetirá en la breve pero intensa carrera cinematográfica de Borau, nunca llegará a transmitir una inquietud tan descarnada. Su propio título, *Furtivos*, anuncia ya un conjunto de personajes al margen de la norma impuesta, furtivos de la caza, del amor y de la ley; ofrece un bosquejo de una sociedad que vive una doble presión y marginación, exterior e interior (Mérida, 2017).

Una España-prisión que conduce a Ángel el alimañero y a Milagros hacia la ausencia total de posibilidades. En cuanto al espacio, destaca la presencia simbólica de un bosque de Saja "españolizado", aportado por Gutiérrez Aragón, que responde a cierto atavismo histórico y cuya existencia nutre el discurso fílmico con importantes elementos imaginativos y juegos metafóricos: la separación bosque-pueblo-casa, la división del espacio físico y el espacio moral, o ciertos ecos de fábula universal. Esta división espacial gana en perspectiva con la dicotomía entre el mundo rural y el mundo urbano. Fiel a una temática propiamente "boraniana", el comienzo del filme presenta a Ángel desubicado en la ciudad, a la que acude solo ocasionalmente para abastecerse de provisiones. Los personajes están condicionados por un entorno hostil, al tiempo que ellos mismos lo configuran recibiendo y dando violencia.

Por su parte, *Tata mía* plantea una reflexión sobre el pasado de España, en un juego de oposiciones entre memoria e historia. La moral es, sin duda, una cuestión fundamental a la hora de acercarnos al pasado trágico de España ya sea como especialistas de la historia o bien como narradores de historias. El filme presenta un retrato generacional de la sociedad española (o la idea de Borau sobre ella), pues, en realidad, su guion –escrito a finales de los años 70 (Heredero, 1990)– desvelaba las claves históricas que emergieron tras el fin de la dictadura, la memoria de la Transición y los traumas sociales perpetuados por el franquismo a través del retrato de aquellas familias que, aparentemente, ganaron la contienda y perdieron la paz. Elvira (Carmen Maura), una mujer de cuarenta años, regresa a su pueblo del alto Aragón para pedirle consejo y acompañamiento a su Tata (Imperio Argentina) en su idea de dejar el convento en el que ha permanecido enclaustrada durante años. En el recorrido en tren, se pasa por un túnel que deja al espectador en oscuridad para devolverlo a la luz, el camino que recorre Elvira en la democracia, luchando para ello con sus fantasmas familiares, los de su padre, Goicochea, un general franquista que yace muerto, cuya sombra se proyecta en su hermano Alberto (Miguel Rellán). Acompañada por la Tata, regresa a Madrid para intentar convencer a su hermano de que acepte la partición de los bienes familiares y conocer a Peter, un historiador que pretende sacar a la luz las memorias familiares de su padre. Por último,

en uno de los pisos del viejo inmueble vive un infantilizado Teo (Alfredo Landa) un niño en cuerpo de adulto cuyo único amigo es su perro (Ollie) que vive de espalda a la realidad, encerrado en su mundo obsesivo con las enfermeras mientras gasta los restos de la herencia familiar igual que

El regreso de la Tata a Madrid supone un cambio en la vida de todos y un manto protector para Elvira, quien no acepta la imposición de Alberto a volver al convento. El filme supone una mirada sobre la historia más reciente de España, una reflexión de la generación de los padres frente a la de los hijos, de la memoria frente a la historia. Tres generaciones distintas, encarnadas en los personajes que interpretan Imperio Argentina, Alfredo Landa y Carmen Maura, representan tres Españas diferentes, con planteamientos distintos. De esta forma, a través de una estilización de registros, Borau realiza un filme sobre la guerra fratricida y la dictadura que se alza como propuesta sin parangón en el cine español, tanto por su manera de abordar los fantasmas interiores de la historia más reciente del país como por plasmar los sueños infantiles quebrados de toda una generación. Un filme que, de alguna manera, muestra a un Borau nostálgico, pero atrevido, estableciendo algunas líneas magistrales sobre cuestiones de gran calado sociocultural durante la Transición. En suma, el recuerdo y la memoria histórica, por un lado, y el distanciamiento físico y psíquico, por otro, se juntan para romper los símbolos de la memoria española y poder así construir y dar cabida a otras memorias. A su vez, Peter, busca fuentes históricas más allá de la memoria. Sin embargo, en el fondo, aprovecha el espacio de la memoria colectiva como paradigma de la función de los historiadores para buscar sus propios intereses. Por su parte, en el resto de los personajes aflora una serie de memorias que se enfrentan unas a otras. Un proceso de reconciliación difícil. A este respecto Carlos F. Heredero señalaría:

> *Tata mía* esconde un doloroso exorcismo de fantasmas personales, una dura y amarga reflexión sobre los traumas del pasado y las sombras del futuro de tonos escépticos y desencantados. Su envoltorio de comedia y su frágil disfraz no consiguen disimular la multiplicidad de serios y graves temas cruzados que invaden su interior, casi hasta convertir el film en una de las obras más densas y ambiciosas de su director (1990, p. 409.

4. RESULTADOS

Aunque en las sinopsis que realizaron de las películas mostraron indefinición y confusión en ciertos aspectos, en general, las críticas realizadas y los debates posteriores denotaron una alta comprensión de los temas de fondo y las posibles simbologías existentes como relatos vinculados a momentos concretos de la Historia de España.

De igual modo, aunque el alumnado fue incapaz de concretar el género, identificando mayoritariamente *Tata mía* como comedia dramática y *Furtivos* como thriller histórico o, simplemente, filme simbólico.

En este último, se apuntaba que la historia era oscura, con personajes siniestros y atmósferas inquietantes, con una naturaleza y un ambiente opresivo mientras, en contraste, en el primero se señalaba el tono más dulce y luminoso del mundo rural. En cuanto a la secuencia que menos gustó mientras que en Tata mía nadie optó por una escena, en Furtivos, una mayoría (11) señaló la polémica secuencia de Martina, cuando, tras haber sido echada por Ángel de la cama de su habitación se emborracha en soledad y desata su ira contra una loba a la que mata de un estacazo, otros precisamente el momento de la cama (6) y finalmente una minoría el final por entenderlo abierto y excesivamente triste (4).

TABLA 3. *Valoración*

Nota/Filmes	Media	Nota más alta	Nota más baja
Tata mía	8	9.5	7
Furtivos	7.9	9.6	4.5

En los análisis que surgieron se apreció como ambos filmes permiten apreciar las heridas pendientes de cicatrizar legadas por el Franquismo ya fuera en 1975, año del estreno de *Furtivos* —con Franco dando sus últimas boqueadas en su lecho de El Pardo— durante el simulacro ilusorio de cierta modernidad, alimentado por los sucesivos gabinetes tecnócratas, o en 1986, en plena transición y en convivencia con la aparición de relatos vinculados a la proliferación de memorias y voces frente a una percepción de historia unívoca (como, por citar un ejemplo, los de

Julio Llamazares con *Luna de lobos*, 1985, quien guionizo su transposición homónima llevada a cabo por Julio Sánchez Valdés, 1987 o, en otro juego de memorias, *La lluvia amarilla*, 1988).

De igual modo, se destaco como en *Furtivos* los personajes principales se relacionan con un bosque omnipresente en cuyo interior yacen los horribles secretos de su aparente paz, bajo una mezcla inquietante y misteriosa. Estos secretos, como la caza furtiva o la muerte de animales, se construyen de manera paralela al asesinato de personas. Así quedaba reflejada la violencia que recorría todo el filme por dentro: "en el interior de los personajes, en su austeridad, no habría sangre […] los malos eran los que mataban animales" (La Filmoteca celebra, 2006). Todo ello en un bosque invadido por el gobernador, su cohorte y los guardias civiles escondidos bajo su tricornio y su capa, que, llevados por el ansia de caza, invaden el espacio natural, en busca de sus presas. Se construye así un excelente retrato que combina a la perfección paisaje y paisanaje, personajes y ambientación para configurar un clima duro y gris, de claroscuros que revela una profunda belleza. Todo un espacio condicionado y condicionante que asfixia a los personajes, una atmósfera ambigua, una niebla cegadora por la que estos deambulan como funambulistas, caminando por una cuerda floja de la que en cualquier momento pueden caerse por el precipicio del franquismo y desaparecer.

Por su parte, en *Tata mía* se acentuó como Borau refleja más directamente la necesidad de una sociedad por reencontrarse y ponerse en paz con su pasado familiar para continuar libre en el presente. En cierta forma, ningún personaje actúa de manera ejemplar, ni siquiera Elvira, quien, en cierta forma, tampoco busca la verdad, sino resarcirse de su vida anterior metaforizado en el túnel, que aparece como espacio divisorio entre el mundo rural y el urbano, así como entre el convento y el mundo de fuera, y que implica, en esencia, dos actitudes:

– Un cambio en la manera de ver. Tras haber permanecido tanto tiempo en la oscuridad hay que acostumbrar el ojo a la luz. Elvira tiene que lograr adecuarse a ese nuevo universo que se le abre. Para visualizar el conflicto interior del personaje, el espectador atraviesa un túnel con ella, quedando por un momento

a oscuras para salir a la luz en un paisaje aragonés, donde habita la Tata y el pasado más luminoso que supone para Elvira.

– Una evolución en la manera de ser. Salir de las sombras implica una voluntad. Tras la pausa del convento, toca remover los fantasmas del pasado, no para hacerlos desaparecer, sino más bien para aceptarlos y poder convivir con ellos.

Ambos filmes presentan un retrato inmisericorde de juego de poderes en torno al gobernador y en la propia familia y en los dos triángulos amorosos que se establecen en *Furtivos,* y a la herencia de la sombra alargada del general Goicochea en *Tata mía.*

5. DISCUSIÓN

Como se sabe, tal y como se ha señalado en alguna ocasión (Mérida, 2017) la obra de Borau ha generado múltiples análisis, de los que, más allá de la articulista, destacan dos libros imprescindibles, a saber, los de Sánchez Vidal (1990) y Fernández Heredero (1990), junto a los que se situarían el de Rodríguez (2008), de Mingo (1997) o el de Sánchez Salas (2012). Sin embargo, en ellos, como en los distintos artículos aparecidos se echa en falta una lectura de género que puede aportar un gran valor didáctico. Así, *Furtivos* presenta la figura de una madre superlativa, personaje que encierra la responsabilidad de la opresión de gran parte de la sociedad –por no decir de toda- limitando cualquier posible intento de ofrecer nuevos modelos de identificación. Ciertamente, el personaje que interpreta Lola Gaos se inscribe en ese paisanaje representante de una atmósfera asfixiante, garante del rencor a todo lo que no se aviniese al dogma político imperante. A pesar de las veces que se ha mencionado, no deja de sorprender la particularidad que mantiene el filme respecto a otros de su época, por ser estrenada unos meses antes de la muerte del dictador, en plena inestabilidad política, cuando durante la Dictadura había sido imposible la representación de este odio hacia la madre, sobre todo teniendo en cuenta la entronización de la figura materna como productora de vástagos. Ella, pese a su ambigüedad (o, precisamente, a causa de ella), deviene un símbolo de la sociedad, al dar vida a los conflictos que se dan en el franquismo. En contra, Milagros, aparece como

personaje complementario a Ángel, siendo la mujer positiva de la que se enamora al instante y que cambiará su rutinaria vida de cazador furtivo[21]. Sin embargo, esta oposición llega al espectador por intercesión de Ángel, el hombre; el mundo sigue siendo por y para los hombres. No en balde como retrato de la época que es, el filme refleja como pocos la España del momento, no sólo desde las frustraciones y la pobreza, sino desde la vida atrasada respecto a otros países del momento en aspectos tan deleznables como el machismo. Borau evidencia este aspecto en los momentos de Martina cocinando y sirviendo la comida, o el momento en el que su hijo le presenta a Milagros como: "una buena chica, incluso sabe coser", como si ese saber fuera una virtud en las mujeres. Se remite así a esa España que concedía menor importancia a la formación de la mujer ya que se pensaba que su destino era casarse. Obviando cualquier propuesta coeducativa y primando la diferencia de aprendizaje entre sexos, se subrayaba una posición machista permitiendo que la mujer accediera a la educación, pero bajo parámetros y fines distintos que al hombre, conforme la dicotomía del enfermizo binomio patriarcal: «el niño a estudiar y la niña a coser». A pesar de que Milagros, en su construcción de un nuevo prototipo opuesto a la madre castradora, no llega a presentar un lenguaje distinto al patriarcal, capaz de construir nuevos modelos, existe en su esencia cierta réplica al discurso oficial. Así por ejemplo, la boda en el texto no supone el final feliz de la cinta, sino todo lo contrario, es el comienzo de la tragedia. Del mismo modo, cuando Milagros lanza unas bragas blancas a la cámara, no son lanzadas al Cuqui y al espectador, sino también a la censura. En cualquier caso, aunque Milagros, en oposición a Martina, es objeto de deseo y esa triste condición a la que se ve sometida, es usada por ella, quedando reducida, al mismo tiempo desafía los vetos de la censura y culpabiliza al hombre, quien en su imposición androcéntrica no le deja otras posibles respuestas. ¿Quién sino es el último responsable del comportamiento reprobable para la moral convencional? Sin duda alguna el hombre, tal y como subyace en el mensaje escrito con carmín en las bragas de Milagros: «Pregunta por Ángel, el alimañero».

[21] Recuérdese a estos efectos como Borau hace uso de la canción "Un rayo de sol", de Los Diablos, con el fin de subrayar la luz que la mujer da a Ángel.

Bajo esta coyuntura, se hace necesario matizar el contexto histórico, al encontrarnos en un momento en el que la Iglesia y el Estado continúan manteniendo sus rígidas normas morales que tanto amordazaron la vida sexual de los españoles. En efecto, como se sabe, la moral franquista no tenía en cuenta el goce de la mujer, relegada al matrimonio y reducida a la mujer al papel de sexual-procreadora. De ahí que pueda sorprender alguna escena de marcada sensualidad con que se muestra el personaje de Milagros, al encarnar, sin desdeñar las contradicciones inherentes al momento histórico, el ímpetu liberador de la juventud, un anacronismo portador de un deseo de vivir que no entiende de inhibiciones sexuales o cortapisas morales. Junto a Ángel, (todo un acierto de reparto para encarnar a un personaje escéptico e inocente al mismo tiempo) representan una caracterización "antiheroica". Pero ni Ángel ni Milagros son dueños de su destino, determinado desde la cuna por aquellos que acuden en coche oficial desde la capital de la provincia, tratándoles con la condescendencia del que se sabe poderoso, agradables siempre y cuando todo esté dispuesto, como está mandado; caldereta calentándose en el puchero y los útiles de caza dispuestos para usar. En este marco, se atiende a una la división espacial se nota como la mujer tiene un espacio restrictivo, ya sea en el reformatorio (Milagros) o en la casa (Martina) frente al hombre que parece dominar el espacio público. Una construcción del espacio separada por género conforme al patriarcado de la época con una esfera de lo privado en el hogar como "espacio carcelario" vinculado a las mujeres.

Por su parte, en *Tata mía*, las mujeres se imponen como verdaderas protagonistas de la historia, a través del personaje de Elvira y su renacer desde el pasado alambicado con la guerra civil y el franquismo, a modo de una mujer singular pero también generacional que intenta abrirse a la vida en la Transición de la mano de su Tata. En suma, ambas acaban por reflejar el poso de la sociedad androcéntrica que supuso el franquismo y la proyección de su estela.

Por último, merece la pena señalar cómo aunque en el filme aparecen representadas distintas generaciones, el conflicto con el pasado no se muestra tanto entre los que combatieron y vivieron esa época como entre sus hijos. Se trata de un filme sobre la convivencia de memorias entre

generaciones, pero desde una perspectiva distinta a la utilizada por la cinematografía y la literatura española desde los años setenta ya que la voz del derrotado, de aquel al que se le negó su memoria, no aparece. Todos los que recuerdan lo hacen desde un cómodo posicionamiento, como hijos de vencedores que no han sufrido la experiencia del exilio o la represión; sin embargo, también ellos han de asumir la historia de sus padres, salir del túnel oscuro que supone la mentira de la historia oficial. La memoria narrativa que plasma recuerda que los conflictos tienen determinaciones objetivas enterradas en la historia. La paz tiene que plantearse, frente a ellas, la compleja tarea de incidir sobre las raíces que funcionaron como disparadores del conflicto, a fin de extirparlas. Un tiempo –ayer como hoy- en el que la memoria colectiva y personal han de reconciliarse, dejando incluso definido el papel adecuado a cada uno de los personajes generacionales: la Tata, como estereotipo de madre que ama a todos, supone la reconciliación; Elvira, la hija a la cual se le ha impuesto el silencio, representa la rebelión y la crítica; Peter, el historiador, se aprovecha de lo ocurrido no tanto para que se conozca la verdad sino para hacerse con un nombre de prestigio, y Alberto, el personaje más retrogrado, no permite ningún análisis crítico del pasado (Mérida, 2017). Por otra parte, el silencio al que ha sido condenada Elvira en el convento se relaciona, en gran medida, con el silencio impuesto a una revisión del pasado y del exilio exterior y, salvando las distancias, interior como mutilación del pasado, o del futuro o de ambos (Ugarte, 1999, p. 17). En este sentido, Elvira sale de alguna manera del exilio para recuperar no sólo su pasado, sino también su futuro, y es precisamente en su defensa de la libertad en la que Borau deja patente su posicionamiento ético e ideológico en ese juego de memorias históricas que entroncan con la Ley de la Memoria Democrática.

6. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos permiten apreciar cómo el alumnado, más allá de la hipercodificación que pueda entender ante el estilo y la temática, no solo no permaneció pasivo y participó de la reflexión y la crítica propuesta por el cineasta, sino que mostró una alta capacidad de interpretación y consideración por los filmes. En este marco, ante la coherencia al

integrarse todas las subtramas bajo un principio de "no contrariedad" y dado que los elementos de las películas se mantienen fieles "al ángulo inicial" desde el que se cuenta la historia, presentando denominadores común a lo largo de las narraciones como un estilo sin alardes o barroquismos innecesarios y un intento por mostrar una aparente sencillez en la manera de contar, la complejidad temática pudo desgranarse con mayor o menor acierto y, en líneas generales el alumnado se vio estimulado a conocer más esa parte de la historia de España en general -franquismo y transición democrática- y del cineasta en particular.

Sus posibilidades, como demuestra este trabajo, permiten atender a tres aspectos que, por lo general, tienden a ser obviados por la educación (Guichot Reina, 2014), a saber: el enfoque gramatical del lenguaje utilizado por los Medios de Comunicación; el tecnológico centrado en los aparatos y técnicas de producción y difusión; e ideológico, focalizado en el estudio de los contenidos, las intenciones e intereses de determinados filmes. Dado que el propósito fundamental de todo diseño curricular es seleccionar lo más significativo, lo que añade más valor a la sociedad y al conocimiento personal, entendemos que esta práctica permite la importancia del cine como documento y metáfora de la historia, como tema especialmente significativo y actual desde el marco de la Ley de la Memoria Democrática.

7. AGRADECIMIENTOS

A la memoria de Gonzalo Zaragoza, quien fuera catedrático de historia de secundaria y con el que tuve la suerte de compartir reflexiones cuando ejercía de agregado de educación en Rumanía y al alumnado y cuerpo docente del Liceo Cervantes de Bucarest que permitieron llevar a cabo esta práctica de cuya reflexión se espera mejorar en nuestra labor docente para ayudar a formar una ciudadanía crítica y reflexiva más comprometida con el mundo que les ha tocado habitar.

8. REFERENCIAS

Aguaded, I., Gutiérrez, I. y Díaz, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). RIED, 18, 275- 298.

Álvarez Valadés, J. y Gómez Sacristán, M. L. (2004). El cine en la clase de ELE: El hijo de la novia. redELE: Revista Digital ELE, 1.

Barrenetxea, I. (2016). Tata mía (1986) o el espíritu de la Transición. Aportes: revista de historia contemporánea, 91, 215-247.

Berger, J. (2016). Modos de ver. GG.

Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 13, 101-123.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). Cómo analizar un film. Paidós.

De Mingo, L. M. (1997). José Luis Borau. Fundamentos.

Eco, U. (1993) Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen.

Guichot Reina, V. (2014). Cine e historia reciente de la educación española relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. Muesca, 11, 141-160.

Heredero, C. F. (1990). José Luís Borau. Filmoteca Española.

La Filmoteca celebra su 25 aniversario restaurando la cinta Furtivos, del cineasta aragonés José Luis Borau. (19 de diciembre de 2006). Europapress. Recuperado de http://www.europapress.es/aragon/noticia-zaragoza-filmoteca-celebra-25-aniversario-restaurando-cinta-furtivos-cineasta-aragones-jose-luis-borau-20061219173525.html

Llamazares, J. (1988). La lluvia amarilla. Seix Barral.

Llamazares, J. (1985). Luna de lobos. Seix Barral.

Mérida Donoso, J. A. (2022). Borau. Un escritor de cine y un cineasta escritor. Hacia el guion de su literatura. Universidad de Zaragoza.

Mérida Donoso, J. A. (2022). Estudio crítico-comparativo de nuncios desde una perspectiva de género. Una propuesta didáctica en las secciones bilingües de los Países del Este en clases de ELE, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales. En K. Álvarez Díaz y A. Cotán Fernández Construyendo identidades desde la Educación (pp. 332-355). Dykinson S. L.

Mérida Donoso, J. A. (2017). Saber mirar, saber contar: la narrativa cinematográfica de José Luis Borau. Tesis doctoral dirigida por Carmen Valcárcel. Universidad Autónoma de Madrid.

Rodríguez, H. J. (2008). Un extraño entre nosotros. Las aventuras y utopías de José Luis Borau. Notorius Editores

Sánchez Salas, B (2012) Borau. La vida no da para más. Pigmalion.

Sánchez Vidal, A. (1990), Borau. Caja de Ahorros de la Inmaculada, 1990.

VISITAS GUIADAS A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A LA EXPOSICIÓN «LA HAMBRUNA SILENCIADA. EL HAMBRE DURANTE LA POSGUERRA FRANQUISTA (1939-1975)»

Gloria Román Ruiz
Universidad de Granada

Claudio Hernández Burgos
Universidad de Granada

Miguel Ángel Del Arco Blanco
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El pasado 25 de noviembre de 2022 se inauguró la exposición «La hambruna silenciada. El hambre durante la posguerra franquista (1939-1975)» en el Centro Documental de la Memoria Histórica Casa Molino de Ángel Ganivet, en la ciudad de Granada. La muestra ha sido comisariada por Miguel Ángel Del Arco Blanco y Gloria Román Ruiz, ambos miembros del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Granada. El diseño gráfico ha corrido a cargo de PerroRaro y Jesús Navarro, mientras que Carmina Gustrán Loscos se ha ocupado de la coordinación. La exposición ha contado con la colaboración del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática; una beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales de la Fundación BBVA (2020); la Diputación de Granada; y el proyecto de investigación I+D «La hambruna española: causas, desarrollo, consecuencias y memoria (1939-1952)», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2019). A partir de enero de 2023 la exposición comenzará a itinerar por centros educativos y culturales de otras ciudades.

En torno a la exposición se organizó un programa que incluyó otras dos actividades en la Casa Molino Ángel Ganivet. El día de la inauguración se celebró la conferencia «La hambruna silenciada de Franco», a cargo de Miguel Ángel Del Arco Blanco y Gloria Román Ruiz. Además, como parte del programa de actividades, se celebró un pequeño ciclo de cine con la proyección y coloquio posterior de tres cintas: Pan negro, pan blanco. Los años del hambre desde Granada (Gustavo Bernal, Peter Anderson y Miguel Ángel Del Arco Blanco, 2022, 30'), el 25 de octubre; El laberinto del fauno (Guillermo del Toro, 2006, 119'), el 11 de noviembre; y Pan negre (Agustí Villaronga, 2010, 108').

Para optimizar la experiencia de divulgación y transferencia del conocimiento se han organizado visitas guiadas a la muestra tanto por las tardes como por las mañanas con el objetivo de que puedan acudir los estudiantes de los centros educativos de la ciudad que han mostrado su interés. Es el caso del Colegio Regina Mundi de la Compañía de las Hijas de la Caridad, ubicado en la calle Arabial de Granada. El departamento de Historia del centro solicitó la realización de tres visitas guiadas para estudiantes de educación secundaria de 4º ESO, dos para el día 16 de diciembre en horario de 09.00 y 10.00 y una tercera para el día 21 del mismo mes a las 12:30 de la mañana. Las tres visitas, en las que nos centraremos en las siguientes páginas, corrieron a cargo de los comisarios de la exposición. Los estudiantes acudieron a la Casa Molino Ángel Ganivet acompañados de sus profesoras de la asignatura Historia de España. La actividad se enmarcaba en un proyecto educativo sobre la historia familiar reciente a partir de entrevistas orales a personas de su entorno. El día 16 se realizaron dos visitas guiadas consecutivas. Mientras el primer grupo (4º ESO – A) visitaba la exposición junto a una de sus profesoras, el segundo grupo (4º ESO – B) permaneció en una sala adyacente de la Casa Molino Ángel Ganivet con otra docente realizando una actividad paralela consistente en la elaboración de una línea del tiempo de la historia contemporánea de España. Finalizada la primera visita, ambos grupos rotaron en las salas: el grupo B visitó la exposición mientras el grupo A realizaba la actividad paralela.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de la exposición son, en primer lugar, trasladar al conjunto de la sociedad los resultados de las investigaciones académicas que se han venido llevando a cabo en los últimos años. En segundo lugar, situar a la gente de a pie en el centro del relato histórico. Por último, la muestra pretende cuestionar los mitos que el franquismo construyó en torno a los años del hambre. En cuanto a los objetivos perseguidos con las visitas guiadas a la exposición dirigidas a estudiantes de secundaria, se trata de que, a lo largo de distintos paneles agrupados en cinco partes los alumnos conozcan las principales características de la hambruna española, sus causas, las consecuencias que tuvo para la población, las respuestas populares frente al hambre y las formas en que se recuerda hoy la hambruna y lo que queda de ella en la actualidad.

3. LA VISITA

La visita a la exposición comenzó con una doble pregunta a los estudiantes: ¿Habían oído hablar de «los años del hambre»? ¿Sabían que hace apenas ochenta años había habido una hambruna en nuestro país? Varios estudiantes respondieron afirmativamente, pues habían sido ya introducidos al tema en clase y habían tenido ocasión de preguntar a sus familiares. A continuación, se explicó por qué se había escogido el título «Hambruna silenciada» para la muestra. Se argumentó que tenía que ver con el silencio coercitivamente impuesto por la dictadura franquista, que sobrevivió tres décadas más a la hambruna y que siempre ocultó la verdadera dimensión del problema. Pero también con el hecho de que desde que estalló el movimiento social por la recuperación de la memoria histórica en el año 2000 el tema del hambre no hubiese estado entre los prioritarios, sino que quedó eclipsado por el perentorio objetivo de exhumar los cuerpos de las víctimas de las fosas comunes para recuperar su dignidad y reparar a sus familiares. Frente a ese silencio de décadas la exposición comienza con un verso escrito por el poeta Miguel Hernández en 1939 en el que invitaba a recordar aquel pasado sin pan: «Tened presente el hambre, recordad su pasado» (Hernández, 1981). La sentencia da pie a comentar las condiciones en que falleció el escritor de la

generación del 27, acechado por el hambre y la enfermedad en una prisión franquista.

En la primera parte se comenta con los estudiantes que las hambrunas han acompañado al ser humano desde la Antigüedad, señalando una estela del Antiguo Egipto recogida en el primer panel que remite a este fenómeno. Sin embargo, mientras que en aquellas épocas las hambrunas estaban principalmente motivadas por causas naturales (fenómenos meteorológicos extremos como las sequías o las inundaciones), en la edad contemporánea los factores políticos han tenido un peso creciente, como ocurriera en el caso español. Además, se subraya la distinción que hace la exposición entre «hambre» y «hambruna», entendida esta última como un fenómeno más extremo durante el que tienen lugar muertes por inanición, según la definición clásica de uno de los principales estudiosos del fenómeno, Cormac Ó Grada (2009). En particular, se expone la que es una de las tesis centrales de la muestra: que los peores años del hambre (1939-1942 y 1946) constituyeron una auténtica hambruna equiparable a la que tuvo lugar en otros puntos de Europa (Del Arco y Anderson, 2021), como el Invierno Holandés del Hambre (1944-1945) (De Zwarte, 2020) o el Holodomor ucraniano (1932-1933). Además, se pregunta a los estudiantes por las razones de la cronología adoptada en la muestra, explicando que arranca en 1939, el año en que finalizó la guerra civil, y acaba en 1952, fecha en que se suprimió el sistema de racionamiento. Asimismo, en esta parte se exponen algunas de las principales características de la hambruna española, que afectó especialmente a las clases más humildes del sur peninsular. Este argumento es ilustrado mediante distintos mapas que, partiendo de datos como el de la mortalidad infantil, presentan en un color más oscuro aquellas regiones españolas en las que el hambre revistió mayor severidad, caso de Andalucía, Extremadura, Murcia y el sur de Castilla La Mancha. Por último, se apunta hacia la utilización del hambre como instrumento de control social por parte de las autoridades franquistas ya desde los días de la guerra civil, cuando la aviación lanzaba panecillos envueltos en hojas propagandísticas sobre la crecientemente desmoralizada población de la retaguardia republicana, una estrategia que pudo ser decisiva en el resultado final de la contienda. Otro instrumento para controlar a la población a través de

la comida fue el Auxilio Social, la institución benéfico-asistencial del régimen a la que la historiadora Ángela Cenarro (2005) se refirió como «la sonrisa de Falange». A los comedores de Auxilio Social acudían muchos «vencidos» a los que se proporcionaba un plato de comida caliente a cambio de adoctrinamiento ideológico. Para ilustrar las terribles condiciones existentes en las instalaciones de esta institución falangista los estudiantes son invitados a leer extractos impresos en los paneles como el siguiente, extraído de un parte de inspección a una Cocina de Hermandad de Madrid en 1939 disponible en el Archivo General de la Administración:

– «Una sardina cruda y un pedazo de pan para alimentarse durante 24 horas es algo que se comenta solo. ¿Puede llamarse esto dar de comer al menesteroso?»[22].

Una vez caracterizada la hambruna, la visita continúa con la segunda parte de la exposición, la que se interroga por las causas de la crisis de desabastecimientos. Aquí se distingue claramente entre los argumentos ofrecidos por el régimen y los «verdaderos» factores explicativos. En cuanto a los primeros, se explica que hace ya décadas que historiadores económicos como Carlos Barciela (1986) desmontaron los pretextos de la dictadura franquista que apuntaban a la herencia recibida de la Segunda República (1931-1936), las destrucciones ocasionadas por la guerra civil, el aislamiento internacional tras la Segunda Guerra Mundial y la «pertinaz sequía» como principales razones del desabastecimiento. Estos investigadores señalaron que estos factores por sí mismos no explican la gravedad de lo ocurrido. Y que, por tanto, es necesario mirar más allá. En concreto, a la política económica autárquica voluntariamente adoptada por el régimen con fines nacionalistas, es decir, con la pretensión de lograr el autoabastecimiento del país y prescindir de todo tipo de importaciones del exterior. La explicación se detiene en el sistema de racionamiento, uno de los elementos más característicos de la economía intervencionista del primer franquismo. Y se hace hincapié en el contraste entre las cantidades oficialmente consignadas en los

[22] AGA, 33/11172, Partes de inspección: Dpto. Central Auxilio de Invierno, Cocina de Hermandad, núm. 2, Distrito del Centro, Madrid, 1939.

establecimientos de comestibles a los portadores de cartillas y las ridículas cantidades que realmente percibía la gente. En este punto se pregunta a los estudiantes si conocen el significado de «autarquía» o a qué creen que se debió el ostracismo internacional a que quedó condenado el país a partir de 1945. Los estudiantes conocen la postura adoptada por España durante la Segunda Guerra Mundial y tienen formada una idea aproximada acerca del racionamiento. Sin embargo, no atinan a definir la «autarquía».

A continuación, la visita se adentra en una de las partes que mayor interés suscita entre los estudiantes, la dedicada a las principales consecuencias del hambre sobre la población. Se comenta con los jóvenes visitantes que en el periodo comprendido entre 1939 y 1952 los estragos ocasionados por la desnutrición llegaron a provocar muertes por inanición en distintos puntos del país. De este fenómeno extremo tenemos constancia tanto por la documentación archivística (caso de las fuentes diplomáticas) como por las fuentes orales. En este punto se invita a uno de los estudiantes a leer en voz alta algunas de estas evidencias: un documento del Auxilio Social de Granada en el que se alude a «varios casos de fallecimiento por inanición», un telegrama enviado por el gobernador civil de Almería en 1939 en el que asegura que continúan los fallecimientos por inanición o el testimonio de un hombre del pueblo malagueño de Teba que refería la muerte de un convecino a causa del hambre.

En este punto se alude a las dificultades que entraña el cálculo del número de víctimas de la hambruna española, como consecuencia tanto de la distorsión introducida por la guerra civil como del ocultamiento del régimen, que a la hora de especificar la causa de la muerte en las actas de defunción recurrió a menudo a eufemismos como el de «avitaminosis». De ahí que la cifra ofrecida por distintos investigadores haya oscilado entre los 194.000 para el periodo 1939-1942 de los que hablaron Ortega y Silvestre a los 600.000 para el lapso 1936-1942 calculados por Maluquer de Motes (Del Arco, 2020). No obstante, existe un cierto consenso entre los investigadores acerca de que, sólo entre 1939 y 1942, perecieron en España 200.000 personas directa o indirectamente a causa del hambre. Esta cifra, calculada por Stanley Payne (1987) hace

décadas, ha sido reproducida posteriormente en distintos trabajos de investigación.

Además de las muertes por inanición, se comenta con los estudiantes que entre los principales efectos del hambre sobre la población estuvo también el resurgimiento de enfermedades infectocontagiosas y derivadas de la malnutrición que habían sido erradicadas en épocas anteriores. Fue el caso de la tuberculosis que llevó a la muerte a Miguel Hernández, el tifus que ocasionó una epidemia en la Málaga de los cuarenta o el tracoma que afectó a los ojos de muchos niños de posguerra. Pero también la aparición de nuevas afecciones como el «edema del hambre» o la proliferación de intoxicaciones alimentarias como la ocasionada por la ingesta abundante y continuada de almortas, que provocaba calambres y parálisis en las extremidades (Santiago, 2020). Los estudiantes se muestran especialmente sorprendidos con otro de los efectos de la hambruna: la caída de la talla de los varones jóvenes, cuya estatura disminuyó hasta 1,5 centímetros durante los años del hambre (Puche, 2021). Al ser interrogados por la fuente a partir de la cual podemos conocer este dato, algunos apuntan acertadamente a la documentación del reclutamiento militar por quintas. Se añade que, aunque debido a la idiosincrasia de la fuente, desconocemos el dato para las mujeres, parece razonable extrapolar las conclusiones para el otro sexo.

Por último, se habla de una cuarta consecuencia de la hambruna, la generalización de las infraviviendas (cuevas y chabolas) tanto en pueblos como en ciudades a consecuencia del empobrecimiento de la población. Se explica que el déficit de viviendas en buenas condiciones de habitabilidad venía arrastrándose desde, al menos, la dictadura de Primo de Rivera. Sin embargo, en la posguerra la situación se agravó como consecuencia de las destrucciones bélicas en algunos puntos de España, el déficit de materiales en el contexto autárquico y la depauperación general que motivó que muchas familias resolviesen vender hasta las propias vigas de madera de sus viviendas para obtener unas pesetas con las que poder emigrar. Al abordar el tema de las infraviviendas en los años del hambre se introduce la perspectiva regional, señalando fotografías de las cuevas del barranco de las conejeras de Granada que hizo el etnógrafo norteamericano Alan Lomax durante su visita en 1952. Asimismo, se

aprovecha para llamar la atención sobre las fotografías de gran tamaño colgadas de una de las paredes de la sala. Se trata de instantáneas tomadas en 1943 en distintas zonas de cuevas de Almería (Quemadero, Cementerio, Cerro del hambre, etc.) como parte de un reportaje encargado por Falange. El propósito de este proyecto tenía que ver con el discurso de justicia social del partido único, según el cual había que redimir a los pobres moradores de las cuevas. A las autoridades les preocupaba especialmente la «inmoralidad» en que vivían los habitantes de las cuevas, que convivían hacinados y «sin distinción de sexos»; la insalubridad de estos espacios en los que se transmitían fácilmente las enfermedades infectocontagiosas; así como la terrible imagen proyectada por estas barriadas. Sin embargo, lo cierto es que la política de construcción de casas baratas del régimen no terminaría de despegar hasta los años sesenta (Del Arco y Román, 2020).

La visita continúa con la cuarta parte de la exposición, dedicada a las respuestas populares frente al hambre de posguerra. Se explica que las familias se vieron obligadas a preparar recetas de subsistencia o de pobre a base de los escasos ingredientes disponibles, caso de las migas o la gachamigas. O que en los años del hambre se ensancharon los límites de lo comestible y muchas personas acabaron consumiendo hierbas arrancadas directamente del campo o animales domésticos como gatos, cigüeñas, culebras o burros (Conde, Mariano y Sampedro, 2020). Además, en aquellos se generalizaron los sucedános o «sustitutivos» como la cebada tostada en lugar del café, escaso, caro y difícil de encontrar; o el chocolate de algarroba, que quienes lo comieron recuerdan con una textura terrosa (Velasco Murviedro, 1987). En aquellos años se popularizó la figura del «sustanciero», que recorría los pueblos con un hueso de jamón atado a una soga y percibía unas pesetas por sumergirlo unos minutos en el caldo para darle algo de sabor.

Sin embargo, todo ello no bastó para sobrevivir. Ante la insuficiencia del racionamiento y las deficitarias raciones entregadas en los comedores de Auxilio Social, la gente hubo de recurrir a la delincuencia económica (Fernández, 2005). En concreto, hurtaron alimentos directamente del campo: las mujeres sustrajeron sobre todo frutos y pequeños animales, mientras que los hombres hurtaron leñas con las que cocinar y

calentarse y animales de mayor tamaño como las cabras (Rodríguez Barreira, 2012). También practicaron el contrabando en la zona del Campo de Gibraltar, como hacían las matuteras que se desplazaban diariamente en tren para adquirir vitaminas, pastillas de sacarina, tabaco o aceite de hígado de bacalao que ocultaban bajo sus ropas para revender en sus pueblos y obtener unas pesetas (Barranquero y Prieto, 2003). Aún más importante fue el mercado negro, popularmente conocido como estraperlo. Se trataba de operaciones de compraventa a un precio superior al legal establecido oficialmente por tasa (Gómez Oliver y Del Arco Blanco, 2005; Román Ruiz, 2015). En todas estas estrategias para buscarse la vida que entrañaban un elevado riesgo para sus protagonistas jugaron un papel muy destacado las mujeres de posguerra, muchas de ellas viudas a causa de la guerra. "Solas" y a cargo de varios hijos por tener a sus esposos huidos, encarcelados o exiliados, se encargaron de garantizar el abastecimiento familiar (Mir, 2000; Aced, 2014; Alía y Bascuñán, 2017).

Los estudiantes hicieron varias preguntas en esta parte de la visita. Entre otras cuestiones se interesaron por los castigos a los que se enfrentaban quienes eran descubiertos. Pero también por posibles protestas sociales a consecuencia del hambre. En ese sentido se explica que el coste de la protesta se elevó enormemente en los años de posguerra a consecuencia de la naturaleza represora de la dictadura y que, pese a ello, se dieron revueltas de hambre como la que tuvo lugar en la localidad gallega de O Saviñao en 1946, uno de los peores años del hambre (Souto, 2003).

Por último, la visita se adentra en la última parte de la muestra, centrada en la memoria de los años del hambre. Comienzan señalándose algunas peculiaridades de la forma en que se recuerda la hambruna, como las reticencias a admitir que se pasó hambre en carne propia por las fuertes connotaciones que tiene esta idea y por la vergüenza que sienten muchos de quienes vivieron aquellos años. Muchas de estas personas recurren a tabús como el de «necesidad» o «falta». Se hace hincapié también en que, gracias a los testimonios de primera mano de quienes fueron niños en la posguerra, sabemos que no sólo se pasó hambre en las ciudades -donde el racionamiento funcionaba mejor-, sino también en el campo -donde la mayoría de familias contaban con animales y huerto (Román

Ruiz, 2020). Además, se aborda el tema de las continuidades entre la traumática experiencia del hambre de posguerra y muchas de las prácticas alimenticias que mantienen nuestros abuelos, bisabuelos y tíos abuelos en la actualidad (Conde et al., 2021). En este punto, se preguntó a los estudiantes si sus familiares aprovechaban las sobras, se resistían a desperdiciar comida, sobrealimentaban a sus hijos y nietos, llenaban la despensa por si acaso o besaban los pedazos de pan que se caían al suelo antes de volver a colocarlos sobre la mesa. Los estudiantes respondieron afirmativamente ante una idea que conectaba directamente con el trabajo sobre su historia familiar reciente que han de realizar para la asignatura de Historia de España. Por último, preguntaron por los pasos a seguir a la hora de organizar una exposición como esta. Para concluir, se invitó a los estudiantes a observar con atención los objetos de la vida cotidiana que se habían incluido en las dos vitrinas de la muestra. Asimismo, se comentaron brevemente las monografías, volúmenes colectivos, novelas y novelas gráficas sobre los años del hambre que habían sido seleccionadas e incluidas en una tercera vitrina colocada en la entrada de la sala y que dan buena cuenta de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema en los últimos años, así como de las representaciones del hambre en la literatura.

FIGURA 1. *Cartel de la exposición «La hambruna silenciada. El hambre durante la posguerra franquista (1939-1952)».*



Fuente: PerroRaro

4. CONCLUSIONES

En definitiva, a lo largo del recorrido los estudiantes de 4º ESO del Regina Mundi se acercaron a aquellos días sin pan a través de documentos archivísticos, testimonios orales, fotografías y fragmentos literarios. Comprendieron la diferencia entre «hambre» y «hambruna» y tomaron conciencia de que ya desde la Antigüedad se dio este fenómeno. Asimismo, los estudiantes conocieron el contraste entre los pretextos exculpatorios esgrimidos por el régimen de Franco para justificar el hambre y las verdaderas causas de la hambruna. Comprendieron también las principales consecuencias de la hambruna, como las enfermedades, la desnutrición, la mortalidad infantil, las muertes por inanición o la caída de la talla de los jóvenes. Se familiarizaron con las estrategias puestas en marcha por quienes fueron niños en la posguerra para sobrevivir a la escasez. Y conocieron el importante rol que jugaron las mujeres de posguerra que prepararon sucedáneos y practicaron el estraperlo o el contrabando para salir adelante. Además, en la parte dedicada a las continuidades de las prácticas alimenticias de posguerra en la actualidad, visibles en nuestros mayores, los jóvenes visitantes tuvieron un papel más participativo al ser invitados a exponer sus propias historias familiares. Por último, pudieron ver distintos objetos cotidianos de los años del hambre, como las fiambreras, las cucharas, las recetas de cocina o las cartillas de racionamiento. Todo ello con constantes referencias al proceso de investigación que nos ha permitido conocer todo lo que sabemos hoy acerca de los años del hambre: los principales debates historiográficos en torno a categorías conceptuales como la de «hambruna» o el número de víctimas mortales; o las principales fuentes históricas tanto escritas como orales en las que se han basado los principales trabajos académicos publicados hasta la fecha. Con todo ello creemos en buena medida logrado el objetivo de transferir el conocimiento generado en el ámbito académico universitario a un público más amplio, en este caso los estudiantes de educación secundaria.

5. AGRADECIMIENTOS

Los autores forman parte del proyecto de investigación I+D «La hambruna española: causas, desarrollo, consecuencias y memoria (1939-1952)», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

6. REFERENCIAS

Alía Miranda, F., Bascuñán, Ó. et al. (2017). Mujeres solas en la postguerra española (1939-1949). Estrategias frente al hambre y la represión. *Revista de historiografía*, 26, 213-236

Barciela, C. (1986). Introducción. En R. Garrabou, C. Barciela e I. Jiménez (Eds.), *Historia agraria de la España contemporánea. 3. El fin de la agricultura tradicional (1900–1960)* (pp. 383–454). Crítica

Barranquero Texeira, E. y Prieto Borrego, L. (2003). *Así sobrevivimos al hambre: estrategias de supervivencia de las mujeres en la posguerra española*. CEDMA

Cámara, A., Puche, J. y Martínez-Carrión, J.M. (2021). Assessing the effects of autarchic policies on the biological well-being: Analysis of deviations in cohort male height in the Valencian Community (Spain) during Francoist regime. *Social Science and Medicine*, 273, 113,771.

Cenarro, Á. (2005). *La sonrisa de Falange: Auxilio Social en la Guerra Civil y en la posguerra*. Crítica

Conde Caballero, D. Rivero Jiménez, B. y Mariano Juárez, L. (2021). Memories of hunger, continuities, and food choices: An ethnography of the elderly in Extremadura (Spain). *Appetite*, 164, 105267

Conde, D. y Mariano, L. (2020). *Cuando el pan era negro: Recetas de los años del hambre en Extremadura*. Universidad de Extremadura

De Zwarte, I. (2020). *The Hunger Winter: Fighting Famine in the Occupied Netherlands (1944-1945)*. Cambridge University Press

Del Arco, M. Á. y Anderson, P. (eds) (2021). *Franco's famine. Malnutrition, Disease and Starvation in Post-Civil War Spain*. Bloomsbury

Del Arco, M. Á. y Román, G. (2020). La casa se cae sola. Infravivienda, hambre y enfermedad durante el franquismo. En D. Lanero (Ed.), *De la chabola al barrio social. Arquitecturas, políticas de vivienda y actitudes de la población en la Europa del sur (1920– 1980)* (pp. 79–98). Comares

Del Arco, M.Á. (2020). Las hambrunas europeas del siglo XX y el lugar de los años del hambre. En M.Á. Del Arco (Ed.), *Los años del hambre. Historia y memoria de la posguerra franquista* (pp. 23-51). Marcial Pons

Fernández, A. (2005). Franquismo, delincuencia y cambio social. *Espacio, Tiempo y Forma*, 17, 298-299. Universidad de Educación a Distancia

Gómez Oliver, M. y Del Arco Blanco, M. Á. (2005). El estraperlo: forma de resistencia y arma de represión en el primer franquismo. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 23, 179-199. Universidad de Salamanca

Hernández, M. (1971 [1939]). *El hombre acecha*. Diputación de Santander

Jiménez Lucena, I. (1994). El tifus exantemático de la posguerra española (1939-1943): El uso de una enfermedad colectiva en la legitimación del Nuevo Estado. *Dynamis*, 14, 185-198. Universidad de Granada

Mir, C. (2000). *Vivir es sobrevivir. Justicia, orden y marginación en la Cataluña rural de posguerra*, Milenio

Murillo Aced, I. (2014). *En defensa de mi hogar y mi pan. Estrategias femeninas de resistencia civil y cotidiana en la Zaragoza de posguerra, 1936-1945*. Prensas Universitarias Zaragoza

Ó Grada, C. (2009). *Famine. A short history*. Princeton University Press

Payne, S. (1987). *The Franco Regime, 1936-1975*, University of Wisconsin Press

Rodríguez Barreira, Ó. J. (2012). Lazarillos del Caudillo. El hurto como arma de los débiles frente a la autarquía franquista. *Historia Social*, 72, 65-87.

Román Ruiz, G. (2015). *Delinquir o morir. El pequeño estraperlo en la Granada de posguerra.* Comares

Román Ruiz, G. (2020). El pan negro de cada día. Memoria de los años del hambre en el mundo rural. En M. Á. Del Arco (Ed.). *Los años del hambre. Historia y memoria de la posguerra franquista* (pp. 345–366). Marcial Pons.

Santiago, G. (2020). Cuando el hambre no solo mata: trastornos y enfermedades alimenticias en la España de los años cuarenta. En M. Á. Del Arco (Ed.). *Los años del hambre. Historia y memoria de la posguerra franquista* (pp. 271-292). Marcial Pons.

Souto, M. J. (2003). Una revuelta de hambre en la Galicia del primer franquismo: O Saviñao. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 2, 241-254

Velasco Murviedro, C. (1987). Sucedáneos de posguerra, *Historia 16*, 131, 11-20

PATRIMONIO INDUSTRIAL Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CONOCIMIENTO *IN SITU* DEL LEGADO DE LA CIUDAD DE ALMERÍA

JESÚS GUTIÉRREZ MORA
ALFREDO UREÑA UCEDA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

> "El Patrimonio es una realidad con muchas miradas y la educación no solo es una más, sino la que arroja luz al resto"
>
> Olaia Fontal Merillas

Patrimonio y Educación, Educación y Patrimonio. Ambos conceptos conforman un binomio que no siempre da lugar a Educación Patrimonial (EP). De hecho, a diferencia de lo que pudiera parecer, cualquier iniciativa didáctica que opere con bienes culturales no tiene por qué ser EP. En efecto, cuando mostramos imágenes de obras de arte en el aula estamos usando el Patrimonio como recurso educativo; mientras que al enseñar las piezas de una colección o un museo podemos considerarlo como difusión, pero ninguna de las acciones anteriores, por sí sola, es EP. Además, esta realidad se vuelve más ardua y compleja cuando pretendemos abordar los llamados *patrimonios emergentes* desde la perspectiva holística que ofrece la citada disciplina.

Este es, sin duda, el caso del Patrimonio Industrial (PI), cuya consideración como tal es relativamente reciente y, en consecuencia, aún no cuenta con el arraigo y el reconocimiento social que merece, a diferencia de otras tipologías patrimoniales tradicionalmente más consideradas, como los elementos artísticos y arquitectónicos. Atendiendo a estas premisas, es habitual que nos encontremos con la aludida falta de sensibilización o concienciación con respecto a la significación de esa herencia

tan próxima a nosotros. Esta circunstancia se convierte, a su vez, en un serio problema que afecta no solo a la propia integridad de los bienes, sino también a las nociones de identidad colectiva e individual. Por tanto, llegar a entender que *lo industrial* también es Patrimonio y que, además, es un legado que nos define y caracteriza como habitantes de un determinado contexto es el objetivo prioritario de un proceso de *toma de conciencia* en el que aún estamos inmersos (Calaf y Fontal, 2005), y de muy manera incipiente en determinados escenarios.

Respecto al marco geográfico que nos ocupa, podemos afirmar con certeza qué parte del PI de Almería no está debidamente valorado y sufre, a día de hoy, la desidia tanto de las administraciones públicas como de los propios lugareños. Ni unas ni otros se sienten aún lo suficientemente identificados con su legado más contemporáneo y tampoco con este trascendental capítulo de su historia reciente, en la que actividades como la minería o el cultivo y comercialización de la denominada uva *de barco* propiciaron la génesis de la ciudad tal y como la percibimos en la actualidad.

En efecto, si contemplamos no solo la ciudad de Almería, objeto de nuestro estudio, sino toda la provincia en toda su extensión podemos apreciar que el hecho industrial ha dejado una gran cantidad de vestigios que, en muchos casos, son sobresalientes. Lo mismo ocurre cuando centramos la atención en la capital, donde esas huellas se presentan como fragmentos de la propia identidad almeriense. Encontramos así, ejemplos de arquitecturas y maquinarias paradigmáticas vinculadas a la eficiencia del trabajo, a la belleza del hierro y del vidrio y a la memoria de los agentes implicados en los procesos productivos, como el Cargadero de Mineral o *Cable Inglés* (fig. 1) y la Estación de Ferrocarril, como máximos exponentes. Singulares testigos de una época pasada que trascienden lo local por sus valores histórico-artísticos, científicos o tecnológicos, y que deben ser entendidos como parte de un legado esencial para comprender la historia de los últimos siglos en Almería y en toda España.

FIGURA 1. *Cable Inglés.*



Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, para poner fin al desinterés enquistado en la sociedad, es preciso poner en marcha estrategias que promuevan esa *toma de conciencia* a la que hacíamos referencia, empezando por la formación a todos los niveles. En ese sentido, el diseño y desarrollo de un itinerario didáctico que articule el conocimiento directo y ordenado de los elementos más destacados del PI de Almería pretende contribuir a hacer efectivos los procesos de comprensión, percepción, apropiación y puesta en valor de tales bienes patrimoniales en su espectro más amplio y, sobre todo, en el contexto de la Educación Secundaria. Para ello se atenderá a las estructuras, objetivos, finalidades y metodologías que nos brinda la EP, si bien se propiciará igualmente la transferencia de los beneficios formativos y sensibilizadores de la ruta a otros ámbitos de la sociedad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que van a marcar la metodología y el desarrollo de este estudio son:

- Realizar una aproximación al concepto de EP, poniendo en valor los *patrimonios emergentes* y atendiendo especialmente al PI de la ciudad de Almería como ejemplo excepcional de este capítulo, no lo suficientemente valorado, de la Historia y de la Historia del Arte.
- Considerar la idoneidad del itinerario urbano como estrategia formativa y/o de difusión patrimonial, tanto en el ámbito educativo como para la sociedad en general
- Diseñar y desarrollar un modelo de ruta didáctica y/o cultural con el fin de propiciar el conocimiento del PI de la capital almeriense.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos arriba mencionados hemos llevado a cabo una metodología basada, mayormente, en una exhaustiva revisión bibliográfica y normativa, así como en el trabajo de campo. Por tanto, a través de la búsqueda en los fondos en papel de bibliotecas de instituciones públicas, como el Instituto de Estudios Almerienses, la Diputación de Almería, así como en la Biblioteca Municipal "Francisco Villaespesa", de Almería, y empleando herramientas auxiliares y motores de búsquedas de la biblioteca de la Universidad de Almería, además de bases de datos como *Dialnet* o *Google Académico*, entre otros, hemos podido generar un amplio y actualizado *corpus* bibliográfico sobre el tema que nos ha permitido, por una parte, conocer de forma general la conceptualización e implantación de la EP. Por otro lado, todo ello nos ha permitido acercarnos a las peculiaridades de los bienes patrimoniales de carácter industrial de Almería y formular una propuesta de itinerario didáctico/cultural en base a las estrategias metodológicas pertinentes y más adecuadas para nuestro contexto.

Por su parte, el trabajo de campo efectuado conllevó, de forma previa, la elaboración de la ruta para geolocalizar los elementos patrimoniales a tratar. Ello se realizó a través de recursos digitales, Sistemas de Información Geográficos (SIG) y herramientas planimétricas variadas como *Google Earth*, *Google Maps* o el *Callejero Digital de Andalucía Unificado*, que nos sirvieron para trazar correctamente el trayecto más oportuno a seguir precisando la ubicación de los bienes y seleccionando las vías y espacios más convenientes por los que discurrir, con el fin de optimizar el tiempo disponible en la realización del recorrido. Adicionalmente, documentamos gráficamente cada uno de los espacios y vestigios industriales considerados en nuestra propuesta.

3.1. Estado de la cuestión

El material que se ha manejado es de una significativa calidad y vigencia en el estudio de la EP y el PI. A pesar de ser un ámbito de estudio incipiente en la investigación e innovación educativa, existe una gran cantidad de información relacionada con el tema y cuenta, además, con numerosas aplicaciones prácticas de innovación docente en la materia, pues desde hace dos décadas viene ocupando la atención de los especialistas en Patrimonio Histórico-Artístico y en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

De entre todos ellos, la obra de Olaia Fontal Merillas, dedicada en esencia al desarrollo conceptual y pragmático de la EP, constituye la mayor contribución en este campo. Gracias a ella, paulatinamente se irá introduciendo e implantando en contextos educativos diferentes, así como en sectores diversos dedicados al conocimiento y difusión del Patrimonio. Manuales como *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet* (2003), *La Educación Patrimonial. Del Patrimonio a las personas* (2013) o artículos como "Estrategias e instrumentos para la EP en España" (2015) constituyen ejemplos indispensables para cualquier persona que pretenda acercarse a la materia. En esa misma línea podemos encontrar a Roser Calaf, con escritos como *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudios de casos* (2009), un libro clave para entender qué es y cómo se puede trabajar la EP; o José María Cuenca López, con aportaciones en las que, entre otras, analiza el

"El papel del Patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial" (2014) o, en coautoría, se centra en las conexiones entre las emociones, el territorio y la sociedad como buenas prácticas de EP (Cuenca López, Marín Cáceres y Estepa Jiménez, 2020).

Por otra parte, iniciativas instrumentales de gestión patrimonial ejecutadas en nuestro país, como el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (Instituto del Patrimonio Cultural de España [IPCE], 2013), han constituido de igual manera un pilar fundamental en la cimentación teórica de nuestro estudio, en tanto que nos aproxima a aspectos básicos respecto a la investigación en EP, a su metodología y a algunas líneas de actuación para una máxima implementación. Asimismo, hay que destacar la labor del Observatorio de Educación Patrimonial (OEPE), que se viene encargando, desde 2010, del inventario, análisis y evaluación de programas educativos relacionados con la EP tanto en España como en el marco de la Unión Europea. Gracias a su base de datos, que cuenta con más de mil entradas, hemos podido consultar numerosas iniciativas formativas que han servido como herramienta y aliento en el diseño de la nuestra propia.

Del mismo modo, para trabajar el PI desde una vertiente educativa nos hemos servido del *Plan Nacional de Patrimonio Industrial* (IPCE, 2011) y de obras de envergadura como *Didáctica e interpretación del Patrimonio Industrial* (2005), compilación que aúna doctrina y práctica y en la que encontramos, nuevamente, los nombres de Olaia Fontal y Roser Calaf junto con otras expertas como Mercedes Tatjer. También hemos recurrido a algunas tesis doctorales, como *Educación Patrimonial, museos y ferrocarril: un estudio de caso sobre el Museo del Ferrocarril de Madrid* (Méndez Andrés, 2016), en la que, entre otras cuestiones, se establecen puntos de unión entre EP y PI en distintos contextos educativos.

Además de la bibliografía consultada y examinada, de un marcado carácter académico y en el que los especialistas han efectuado una rigurosa labor investigadora, contamos recursos divulgativos de calidad contrastada en cuanto a contenidos y edición en forma de blogs, como *Minas de Almería* y su portal *Patrimonio y Turismo Industrial en Andalucía Oriental* (López Martínez, 2007) –que cuenta con una pormenorizada selección y descripción de elementos del PI organizados por provincias

(Granada, Jaén y Almería)– o publicaciones *online* como *Guía de Turismo Industrial por la Provincia de Almería* (Puga Vargas, 2014) –que no solo centra el interés en los ejemplos propiamente dichos del PI repartidos por el solar provincial, sino que también se acerca a espacios de producción vigentes, esto es, la llamada *industria viva*–.

4. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y PATRIMONIO INDUSTRIAL

Son muchas las voces que se han alzado en el panorama docente alarmando sobre el escaso conocimiento, y menor valoración, que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tiene por su Patrimonio (García y De la Cruz, 2018). A ello debemos sumar el hecho de que, en más de una ocasión, se sigue asociando a términos como *antiguo*, *elitista*, *histórico-artístico*, *aburrido*, etc., algo producido porque se confunde la parte con el todo, esto es, el Patrimonio Histórico-Artístico con el concepto global de Patrimonio. De esta forma, se dejan de lado en los procesos de enseñanza y aprendizaje gran parte de los bienes materiales e inmateriales que actualmente conforman el amplio espectro patrimonial.

La EP, a su vez, ciertamente nos ofrece las herramientas para que podamos acabar o, al menos, aliviar este problema, acercando no solo al estudiantado, sino a la sociedad en general, una visión holística e integral del Patrimonio para el desarrollo de una ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida (García y De la Cruz, 2018). Una percepción que debe abordarse desde todos los ámbitos educacionales y abarcar otros tipos de bienes patrimoniales tradicionalmente menos atendidos, como precisamente los de carácter industrial, que forman también parte de nuestra propia idiosincrasia.

4.1. Educación Patrimonial: conceptualización

Considerando la relevancia que en los últimos años ha ido adquiriendo la EP como disciplina, junto con la gran variedad de iniciativas desarrolladas en nuestro país bajo sus directrices, estimamos de gran relevancia definir los dos parámetros conceptuales que conforman dicha expresión,

así como los diferentes tipos de relaciones existentes entre ellos. De esta manera, podemos definir *educación* como el proceso dinámico ocurrido entre dos o más personas para favorecer el pleno desarrollo de las potencialidades del individuo, buscando su inserción activa y consciente en el medio social (Marín Cepeda, 2014). Además, como es sabido, esta acción ha de ser constante e inacabada, de tal manera que se prolonga durante toda la existencia vital. Además, se puede dividir en tres ámbitos bien diferenciados: formal, no formal e informal. A fin de cuentas, es un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996).

Por otro lado, se entiende que Patrimonio es el conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente (IPCE, 2013). Según la Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español, este estaría integrado por:

> […] los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el Patrimonio Documental y Bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico. Asimismo, […] los bienes que integran el Patrimonio Cultural Inmaterial […] (art. 1., p. 7).

A todo ello hay que añadir el hecho de que ese interés, de distinta índole, que reviste los bienes patrimoniales ha de ser suscitado desde y para la sociedad. Además, están fuertemente ligados al territorio y son generadores de identidad.

Tal definición, como resultado de la evolución experimentada desde su origen decimonónico, ha sido revisada y ampliada siguiendo nuevos valores inherentes a los progresos y transformaciones de nuestra sociedad. Este avance ha hecho posible que la palabra *Patrimonio* adquiera con el paso del tiempo su auténtica dimensión y se considere, de forma global, como testimonio de la memoria del pasado aunque este sea más o menos reciente (Cruz, 2007). Así, se ha pasado de valorar exclusivamente las connotaciones artísticas y la antigüedad de los bienes –parámetros que de forma tradicional han conformado su estimación– a considerar otros muchos aspectos como el carácter inmaterial o intangible, mostrando

una renovada perspectiva sistémica, integradora y compleja que contempla otras tipologías patrimoniales.

La relación existente entre los conceptos descritos es muy estrecha, pero también plural y se encuentran significativas diferencias entre unos enfoques y otros. Siguiendo el planteamiento defendido por Fontal (2013), atendemos ahora a las posibles combinaciones de los términos, exponiendo las vertientes de cada tipo de asociación:

- Educación *con* el Patrimonio: implica el uso de los bienes culturales como recurso didáctico, de tal manera que se utiliza el potencial del Patrimonio de forma parcial como transmisor de conocimientos, de dinámicas procedimentales y de actitudes relativas a su conservación y disfrute.

- Educación *del* Patrimonio: supone la enseñanza de determinados contenidos relacionados con elementos patrimoniales integrados en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.

- Educación *para* el Patrimonio: orientada a la enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.

- Educación *desde* y *hacia* el Patrimonio o EP: enfoque conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio, de carácter holístico, integrador y simbiótico. El Patrimonio es ahora el contenido del aprendizaje y las formas de relación para con este se refieren a la identidad, propiedad, valoración, disfrute, transmisión de sus valores, etc. Se propone así estudiar y analizar la conexión que se establece entre las personas y los bienes culturales, por lo que va más allá del Patrimonio como objeto de estudio.

Partiendo de estas premisas y en línea con lo que sostiene Cuenca López (2014), consideramos que la finalidad básica de la EP es facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los bienes patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones. De esta forma, se

configuran como elementos socialmente simbólicos e identitarios sobre los que se pueden articular visiones críticas y fomentar actitudes cohesionadoras potenciando el respeto a la diversidad, a la vez que se valora la necesidad de proteger y conservar dichos componentes patrimoniales.

4.2. Patrimonio Industrial: aproximación desde una perspectiva educativa

El PI, tal y como hemos adelantado, conforma una tipología cuya consideración es muy reciente, apenas unos setenta años a nivel internacional y no más de cuarenta en nuestro país. La coyuntura sociocultural propiciada tras la II Guerra mundial (1939-1945) comenzará a modificar los criterios tradicionales de estimación de los bienes patrimoniales, esto es, el valor artístico y la antigüedad, por otros como la idea de identidad de grupo (Méndez Andrés, 2016). De hecho, la protección de los bienes industriales fue, en realidad, una reacción a la pérdida de identidad personal y colectiva sufrida en las sociedades contemporáneas a consecuencia del proceso de desindustrialización. Los primeros trabajos realizados en esa línea fueron actos aislados de inventariado y catalogación de piezas, dando paso posteriormente a su estudio y conservación como fuente para conocer la sociedad industrial a través de una metodología propia: la Arqueología Industrial[23], que aparece por primera vez en Reino Unido hacia 1955.

Evitando entrar en los debates terminológicos y cronológicos que lleva suscitando el PI desde su reconocimiento, para definirlo haremos referencia a lo suscrito en el Plan Nacional de Patrimonio Industrial (IPCE, 2011, pp. 11-12):

> […] el conjunto de bienes muebles, inmuebles y sistemas de sociabilidad relacionados con la cultura del trabajo que han sido generados por las actividades de extracción, de transformación, de transporte, de distribución y de gestión generadas por el sistema económico surgido de la Revolución Industrial […] se incluyen las manifestaciones comprendidas entre la mitad del siglo XVIII, con los inicios de la mecanización, y

[23]Entendida como una metodología de estudio e investigación interdisciplinar –en la que intervienen distintas ciencias como la Historia, la Historia del Arte, la Antropología, la Sociología, la Economía o la Geografía– aplicable a toda evidencia, material o inmaterial, de los procesos industriales.

> el momento en que comienza a ser sustituida total o parcialmente por otros sistemas en los que interviene la automatización.

Se trata de un legado que, sin duda alguna, posee toda una serie de valores intrínsecos de tipo histórico, arquitectónico, científico, social, simbólico, emocional, estético e incluso paisajístico, pero que, a su vez, presenta serios problemas a la hora de su estimación y conservación[24]. El mismo texto, aunque no hace referencia explícita a la EP, propone la necesidad de realizar acciones de difusión y de formación para que la sociedad comprenda mejor la importancia del PI como testimonio de la implicación de nuestro país en el proceso de industrialización, y para comprender de manera precisa la historia de los últimos siglos (IPCE, 2011). No obstante, Calaf y Fontal (2005) señalan que solo difundir y conocer un bien industrial no repercute inmediatamente en su puesta en valor. Por tanto, para alcanzar este punto se necesitan trabajar actitudes en las que primen el conocimiento y comprensión de los elementos patrimoniales, así como la creación de lazos afectivos y personales con estos.

Desde nuestra postura pensamos que el PI no requiere de una didáctica específica, pero sí existe una imperativa necesidad de formar a las personas sobre las especificidades de este conjunto. Esto nos lleva a cuestionarnos qué debemos enseñar, puesto que, como hemos señalado más arriba, no basta con dar a conocer estos bienes. El primer reto que se plantea es la propia consideración del PI como Patrimonio. Al tener como marco de referencia los criterios, ya comentados, artísticos o de antigüedad, es complicado que la sociedad actual asimile los restos industriales con el Patrimonio, pues se suelen identificar con la explotación obrera, suciedad, ruido, movimientos de emigración, etc., reconociéndose una imagen negativa que crea cierto rechazo (Sánchez Mustieles, 2017).

Otro de los desafíos más relevantes a la hora de ejecutar propuestas de conocimiento y difusión para apreciar los restos materiales e inmateriales de este periodo es su propia vinculación con las personas (Méndez

[24]Proximidad temporal, alejamiento de parámetros artísticos y estéticos tradicionales, desprotección legal, emplazamiento y las transformaciones territoriales/urbanas ligadas a intereses económicos, etc.

Andrés, 2016). Al ser registro de la memoria de mujeres y hombres de toda condición, permite que los individuos puedan reconocer experiencias propias sobre las que poder trabajar para generar lazos afectivos y de apropiación que son, al final, parte del objeto final de la EP. La importancia de los procesos simbólicos se convierte en una auténtica clave que permite trabajar la conexión Patrimonio-sociedad (Calaf y Fontal, 2005). Por ende, ser propietario simbólico del PI permite que la ciudadanía se implique con su realidad.

4.2.1. Utilidad formativa del Patrimonio Industrial

Dejando a un lado cuestiones teóricas, el PI presenta toda una serie de ventajas didácticas y formativas que han sido señaladas por Tatjer (2005), a saber:

- Fomenta el conocimiento interdisciplinar, pues implica la integración de distintos saberes, aportando a los sujetos una visión holística y completa de la realidad industrial.

- Permite desarrollar aptitudes relacionadas con la investigación, como el estudio de fuentes primarias (por ejemplo, tratando físicamente los bienes patrimoniales, documentación generada en relación con estos, etc.). De este modo, las personas, a través de sus propias interpretaciones, extraen conclusiones y crean conocimiento.

- Se fomenta una gran motivación al producirse el contacto directo con el bien estudiado y promueve la valoración patrimonial con actitudes como la empatía o el respeto.

- Es adecuado para fomentar la observación directa en el proceso de adquisición del conocimiento histórico-social. Gracias a ella, los sujetos implicados adquieren un espíritu crítico, cívico y científico relativo al momento, el contexto y la situación del fenómeno analizado, permitiéndoles además actuar de forma socialmente comprometida.

- Permite el trabajo de campo en todas sus vertientes.

– Se puede desarrollar un sentimiento identitario, sobre todo si son personas cercanas al entorno y al contexto en el que se circunscribe, si tienen familiares o conocidos que han desempeñado alguna actividad industrial o han participado de sus relaciones.

4.2.2. Metodologías para el Patrimonio Industrial

Por último, cabe preguntarnos cómo podemos trabajar el PI. Pues bien, existen toda una serie de herramientas, instrumentos y actividades para su comprensión y sensibilización que pueden emplearse tanto en el aula como en otros ámbitos de carácter más divulgativo, siempre y cuando los contenidos a tratar se adapten convenientemente. Tatjer (2005) destaca, entre otros:

– Inventarios de industrias: consiste en crear un listado con la totalidad de empresas que existieron en una determinada localidad y en un momento concreto, contabilizándose los restos industriales conservados y los ya desaparecidos. Se deben recopilar, ordenar y clasificar los datos para reconstruir el tejido productivo y el entorno social en el que surgieron.

– Monografías locales: con ellas los individuos elaboran, a través de inventarios, catálogos u otros documentos, una serie de estudios de la industrialización de su barrio, municipio…, donde sería preciso que aparecieran los distintos procesos ocurridos, sus etapas y los bienes industriales clave situándolos en su contexto territorial.

– Monografías de fábricas: a través del estudio con bibliografía, catálogos, inventarios… los sujetos deben elaborar una pequeña investigación de un bien industrial de su entorno, llevada a cabo desde una perspectiva multidisciplinar.

– Itinerarios: es posible realizarlos a partir de las iniciativas mencionadas, o bien siguiendo una clasificación establecida (un periodo concreto, un sector económico, una tipología arquitectónica, etc.). Además de en los bienes propiamente dichos,

pueden ocuparse de paisajes, instituciones museísticas, centros de interpretación u otros lugares de interés relacionados con el PI. Esta actuación debe fraccionarse y trabajarse antes y después de la salida con actividades que contextualicen lo que se va a estudiar, todo dentro de un diseño uniforme y significativo.

5. DISEÑO DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO Y/O CULTURAL SOBRE EL PATRIMONIO INDUSTRIAL DE LA CIUDAD DE ALMERÍA

Como hemos dejado entrever, las *salidas de campo* o *itinerarios didácticos/culturales* constituyen una de las estrategias formativas más efectivas para aproximarse a la realidad social, cultural y natural de manera no exclusivamente teórica, sino directa y empírica, generando así un aprendizaje significativo interdisciplinar junto con la puesta en valor del entorno y del Patrimonio. De igual manera, las salidas de campo propician un enorme estímulo para los estudiantes ya que facilitan la conexión con sus conocimientos previos. Al mismo tiempo, sirven para romper con la rutina del aula y se convierten en una excelente forma de introducir actividades dinámicas relacionadas con el recorrido a efectuar, además de propiciar el conocimiento directo, sobre el terreno, del bien patrimonial (Gallardo Zamora, Ureña Uceda y Muñoz Carrillo, 2021).

Pero también es importante, y resulta muy necesario para aprovechar toda su potencialidad, no considerarla una simple salida del aula sino que hay que respetar una serie de premisas metodológicas en su diseño. Ante todo, debe evitarse concebir estas salidas como una experiencia aislada, sino que han de estar integradas dentro de la planificación de una materia, formando parte de un proyecto, unidad didáctica o secuencia de aprendizaje (Llorente Requena, Hernández Salmerón y Ureña Uceda, 2021). Es preciso tener en cuenta que, aparte de la propia ruta o visita de los bienes patrimoniales *in situ,* la actividad ha de estar precedida por una fase previa, en el aula, de presentación, contextualización y motivación. A la salida de campo seguirá otra sesión posterior como

refuerzo de lo aprendido y para el análisis y reflexión sobre lo acontecido (Fuertes Muñoz, 2016).

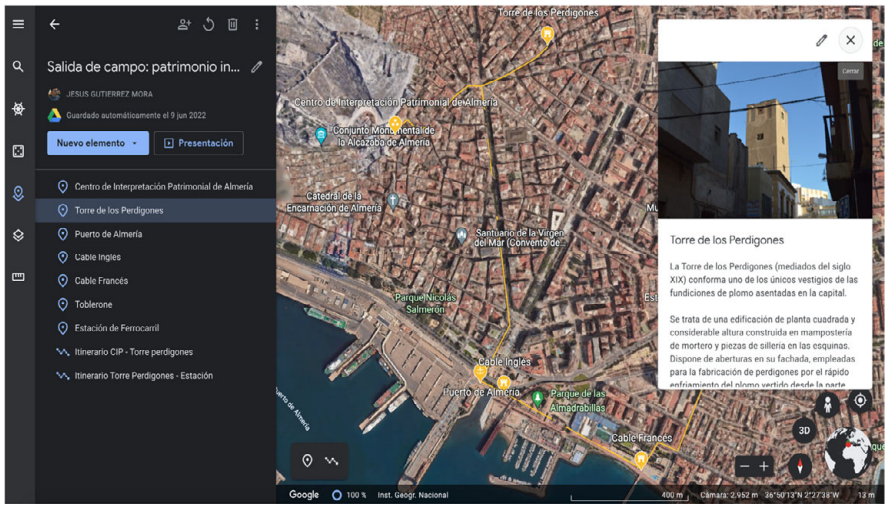
A tal efecto, nuestra propuesta de itinerario urbano, orientada al conocimiento y difusión del PI almeriense, consta de una visita al Centro de Interpretación Patrimonial (CIP) de la ciudad y, posteriormente, de un recorrido por algunos bienes correspondientes a dicha tipología. Adicionalmente, y en línea con lo expuesto más arriba, está planteada en torno a dos actividades –una previa y otra posterior aplicables tanto en distintos niveles de Educación Secundaria como en contextos ajenos a la enseñanza, realizando en ambos casos algunas adaptaciones– que son complementarias e indispensables para reconocer, valorar y tomar conciencia sobre esos elementos.

5.1. Actividad previa al itinerario

La primera sesión está dedicada íntegramente a la presentación de la salida de campo, a la preparación de la ruta a través de *Google Earth* y a una breve explicación sobre los recursos que dispondrá el alumnado para trabajar cada uno de los elementos patrimoniales que se visitarán. Antes que nada, debemos dar sentido al itinerario y comunicar en qué va a consistir, los objetivos a alcanzar, los espacios y bienes que se van a visitar y, sobre todo, cuál va a ser el papel que los docentes y estudiantes van a desempeñar.

Seguidamente se procederá al diseño, a través de un proyecto de *Google Earth*, del itinerario previsto. Partiendo de una metodología constructivista, se hará uso del mencionado SIG para tener acceso a una serie de datos básicos muy valiosos que ayudará al alumnado a concebir y programar la ruta: gracias a él, se puede observar la longitud, perfil del relieve, zonas del mapa en diferentes estaciones e, incluso, su transformación en largos periodos de tiempo, analizando una posible evolución histórica del terreno (Molina Torres, 2017).

FIGURA 2. *Captura de pantalla del proyecto de Google Earth que el alumnado deberá realizar para diseñar la ruta.*



Fuente: elaboración propia sobre Google Earth

El docente actuará como guía para el resto de la clase y enseñará, de manera básica, el manejo del programa. En primer lugar, accederán a *Google Earth* y, una vez dentro, crearán un proyecto accediendo a la pestaña homónima. Posteriormente, siempre con la ayuda y supervisión del profesor correspondiente, irán dibujando la ruta, georreferenciando los espacios y bienes a visitar y añadiendo información sobre los mismos. Por último, le pondrán un título y lo guardarán para que, una vez finalizada la actividad, el docente pueda acceder correctamente a ellos de cara a una posible evaluación (fig. 2).

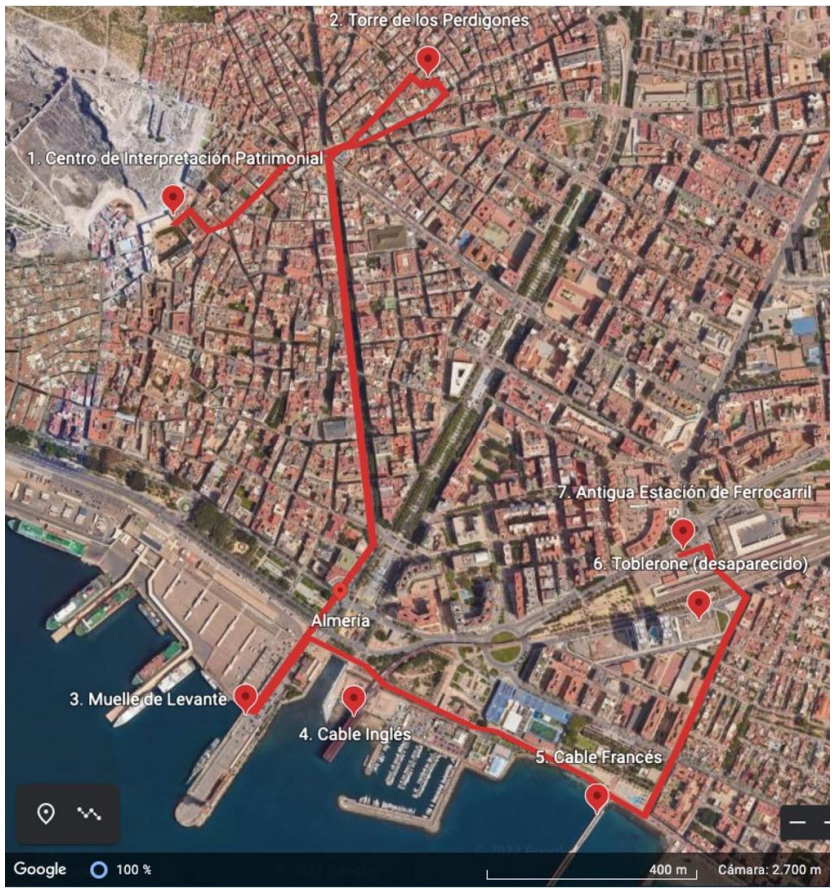
Tras acabar la confección del proyecto, se procederá a explicar brevemente los recursos de los que dispondrá el alumnado para trabajar y preparar una intervención breve en la salida de campo. El profesor volcará en el Aula Virtual –u otro medio– información bibliográfica y enlaces web sobre los elementos patrimoniales de la visita. Los alumnos se agruparán libremente por parejas y elegirán uno de ellos para, ya en casa, trabajar esos recursos, recabar y manejar los datos correspondientes para luego exponerlo oralmente ante el resto de sus compañeros durante el itinerario. Eventualmente, en el caso de plantear el recorrido en ámbitos no educativos, esta actividad preliminar se puede sustituir por la

impartición de una charla-coloquio o conferencia que contextualice el estudio y tutela del PI en general y en el caso almeriense, sin olvidar referir cada uno de esos espacios y elementos que se van a visitar, con el propósito de enmarcar el itinerario y establecer unos conocimientos previos que ayuden a vivenciarlo eficazmente.

5.2. Desarrollo del itinerario

El itinerario didáctico/cultural precisado a continuación cuenta con una duración aproximada de dos horas y constituye, naturalmente, la piedra angular de nuestra propuesta. El punto de salida será la Plaza de la Constitución, popularmente conocida como Plaza Vieja (fig. 3). Tan pronto como los agentes implicados estén allí reunidos comenzará la ruta, que se dividirá en dos partes. Durante la primera, que pretende tender puentes entre educación formal y no formal, se emplearán unos cuarenta y cinco minutos para recorrer el CIP Almería en sus tres plantas dedicadas a la ciudad musulmana, cristiana y contemporánea respectivamente. Los profesores responsables serán los encargados de explicar al alumnado el contenido de dichas salas. Sin embargo, se prestará una mayor atención a la última, en la que se contextualiza, desde el punto de vista artístico, histórico, social y económico, la Almería de los siglos XIX-XX y, por consiguiente, el resto del itinerario por los elementos seleccionados propiamente industriales de la urbe. Tras ello, habrá un breve descanso para poder desplazarse al siguiente punto de la salida.

FIGURA 3. *Captura de pantalla de la ruta diseñada, con todos los espacios y elementos patrimoniales georreferenciados correctamente.*



Fuente: elaboración propia sobre Google Earth.

Será entonces cuando dé comienzo la segunda parte de la salida, en la que el alumnado tomará el total protagonismo siendo, si procede, evaluable. Se partirá desde la Plaza Vieja hacia la primera parada: la Torre de los Perdigones (mediados del siglo XIX, situada en Calle Relámpago), que constituye uno de los escasos restos de fundiciones de plomo establecidas en la capital y que, además, dedicaba parte de sus labores a la manufactura del plomo en forma de, como indica su nombre, perdigones. Seguidamente habrá que desplazarse hacia Puerta de Purchena para bajar el Paseo de Almería hasta el inicio del Muelle de Levante del Puerto de la ciudad (1847-1961), que será la segunda parada y que

conforma una infraestructura esencial que no solo otorga personalidad propia a la urbe, sino que ha constituido a lo largo del tiempo la principal vía exportadora de los productos más relevantes obtenidos en el solar provincial: plomo, hierro y uva *de barco*.

FIGURA 4. *Cable Francés.*



Fuente: elaboración propia

De ahí habrá que moverse unos metros hasta el Parque de las Almadrabillas, donde se tratará el *Cable Inglés* (1901-1904), cargadero de mineral de hierro erigido por *The Alquife Mines and Railway Company Limited*, paradigma de la arquitectura industrial española y Bien de Interés Cultural (BIC) desde el año 1998. Se continuará hacia el Paseo Marítimo hasta llegar al *Cable Francés* (1912-1918) (fig. 4), admirable competidor del anterior en la pugna por la exportación minera al extranjero, pero actualmente olvidado y en un alarmante estado de deterioro.

Seguidamente, se atravesará el *Skate Park* Almadrabillas hacia calle La Marina para contemplar lo que alguna vez fue el almacén de mineral de hierro de la Compañía Andaluza de Minas (CAM), más conocido como *Toblerone* (1975). Toda una referencia visual urbana que, tristemente, acabó siendo demolida en el año 2013. Por último, se cruzará el puente

de la Estación hasta detenerse frente a la antigua terminal de ferrocarril (1893-1895) (fig. 5), inmueble de factura francesa y estilo ecléctico que destaca por una magnífica conjunción entre ladrillo, cerámica vidriada, hierro y vidrio y tradición y modernidad (fig. 6). Como ya señalamos, cada pareja de alumnos tendrá que exponer al resto de compañeros, en un tiempo estimado de diez minutos, el bien que en su momento eligieron trabajar. El itinerario es susceptible de adaptarse y ser ejecutado en distintos niveles educativos, o bien desde instituciones culturales u otras entidades dedicadas a la promoción y difusión del legado patrimonial de la ciudad de Almería.

FIGURA 5. *Estación de Ferrocarril.*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. *Detalle de la Estación de Ferrocarril.*



Fuente: elaboración propia

5.3. Actividad posterior al itinerario

La parte final de nuestra propuesta está dedicada a realizar una actividad de afianzamiento y profundización, con posterioridad a la ejecución del itinerario, aplicable tanto en Educación Secundaria como en otros niveles y coyunturas. Consistirá en una charla/coloquio, a modo de debate y repaso de contenidos, en la que se contará con la presencia de uno o varios representantes de la Fundación Minas del Marquesado del Zenete[25]. Esta comarca granadina, y más concretamente Alquife, está vinculada de forma íntima a Almería en tanto que su Puerto funcionó, durante varias décadas, como punto de salida del mineral de hierro extraído

[25]Esta fundación se constituyó en 2012 para el desarrollo laboral y económico de la zona del Marquesado del Zenete (Granada). Su objetivo fundamental es desarrollar, principalmente en dicha región, actividades relacionadas con la minería del hierro, símbolo del lugar. De este modo, se organizan cursos, conferencias y seminarios relacionados con el tema, así como talleres de empleo y escuelas de formación profesional, exposiciones y actos culturales, etc. También se dedican a la recuperación, catalogación, conservación y puesta a disposición del público del amplio legado patrimonial, documental y tecnológico de la CAM y otras empresas vinculadas a la zona (Fundación Minas del Marquesado, 2022).

en aquellas tierras. Como testimonio de esa actividad aún hoy podemos contemplar el *Cable Inglés* y el *Cable Francés*, señalados antes, que fueron construidos por distintas compañías establecidas en dicha comarca.

Desde su creación hace ya una década, la Fundación viene desarrollando una importante labor para con el PI, por lo que consideramos que acercar el testimonio de esta entidad, cuyo objeto de estudio está íntimamente asociado al legado industrial almeriense, constituye un perfecto broche final para el itinerario. De este modo, se podrá conocer el contexto industrial-minero y el Patrimonio del Marquesado del Zenete, relacionándolo con la ciudad de Almería, los trabajos aquí ejecutados, las infraestructuras construidas y, en parte, las desaparecidas.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, hemos de señalar, como eje fundamental de nuestro trabajo, aproximación al concepto de EP, entendido como fruto de un enfoque holístico e integrador en el que la educación se realiza desde y hacia el Patrimonio y donde este es el propio contenido del aprendizaje. En este sentido, más allá de definiciones formales y precisas, el Patrimonio es herencia, es propiedad y conforma nuestras raíces. Nos vincula a una idiosincrasia particular y nos relaciona con los elementos materiales e inmateriales de nuestro pasado, aquellos que también definen nuestro presente y proyectan nuestro futuro. Desde este punto de vista, educar patrimonialmente implica formar ciudadanos comprometidos con la conservación de la memoria colectiva, de la identidad y, a fin de cuentas, del legado que todos compartimos con los demás miembros de nuestra comunidad.

Ante todas estas afirmaciones podríamos preguntarnos con qué derecho demandamos al resto de la población que defienda, cuide y luche por ese Patrimonio si no lo conoce, si no hemos hecho un ejercicio de aproximación hacia él, si no le hemos brindado las herramientas y vías necesarias para su implicación. Para fomentar esas acciones, afortunadamente, con disciplinas como la EP. A pesar de su naturaleza incipiente, cuenta con una extensa fundamentación teórica y toda una serie de

métodos y procedimientos que no solo pretenden mejorar la formación académica de los estudiantes poniendo en el centro a los elementos patrimoniales, sino todo lo contrario: convirtiéndolos en recursos imprescindibles para crear una ciudadanía crítica capaz de comprometerse con un mundo mejor (González-Monfort, 2019).

No obstante, trabajar los *patrimonios emergentes* y, en el caso que nos concierne, el PI desde la óptica integradora de la EP no es tarea sencilla, en primer lugar, por ser una tipología que no está plenamente asentada en el imaginario de la población. A ello se suma el hecho de hacerlo en una ciudad como Almería, en la que tradicionalmente cuesta encontrar actitudes de empatía y apego para con su legado patrimonial, pero en la que, en cambio, su PI alcanza cotas de singular significación por la cantidad y calidad de los bienes, así como por la variedad tipológica, lo que trasciende lo local para convertirse, no solo la ciudad, sino también la provincia, en un referente nacional e internacional en este campo.

En este sentido, siguiendo las reivindicaciones de los especialistas, secundamos la necesidad de emprender acciones de concienciación y de formación sobre el PI, como la presentada. Así pues, a través del manejo de información fidedigna, de la ejecución de charlas/coloquio sobre el tema, del empleo de los SIG, de la implementación de estrategias como los itinerarios didáctico-culturales, y con la aproximación al alumnado, o a la sociedad en general, de colectivos especializados en el PI, podemos conseguir que puedan implicarse con él como agentes activos conociéndolo, estudiándolo, vivenciándolo y pensándolo de forma crítica como parte fundamental de nuestra identidad.

Como punto final de este análisis, no podemos pasar por alto que la propuesta planteada conforma una experiencia totalmente factible y que se puede llevar a cabo sin mayores inconvenientes. De hecho, contamos con una serie de evidencias que constatan esta posibilidad: por una parte, la existencia de una investigación previa, exhaustiva y concienzuda sobre el tema planteado (Gutiérrez Mora, 2020) y, por otro lado, la participación en una conferencia sobre el PI de la ciudad de Almería organizada por el Aula de Patrimonio de la Universidad de Almería, la cual fue complementada por una salida de campo a cargo de una empresa de gestión turismo cultural. Pruebas suficientes que demuestran que

podemos valernos del recurso más valioso de todos, aquel que está a disposición de toda la ciudadanía, esto es, el propio Patrimonio, para aprovecharlo, sacarle partido, promoverlo, crear conciencia, sensibilizar y hacer que la sociedad lo reconozca como propio. Porque solo de esta manera garantizaremos la pervivencia de nuestro acervo, y solo así podremos mantener, entre todos, la herencia cultural que nos define como pueblo.

8. REFERENCIAS

Calaf Masachs, R., y Fontal Merillas, O. (2005). Didáctica para disfrutar del Patrimonio Industrial. En VV.AA., *Didáctica e interpretación del Patrimonio Industrial* (pp. 41-59). CICEES.

Calaf, Masachs, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos.* Ediciones Trea.

Cruz, L. (2007). Plan Nacional de Patrimonio Industrial: apuntes históricos y conceptuales. *Bienes Culturales, revista del Instituto del Patrimonio Histórico Español*, (7), 31-41.

Cuenca López, J. M. (2014). El papel del Patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96.

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J. y Estepa Jiménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/Ediciones UNESCO.

Fontal Merillas O. (Coord). *La Educación Patrimonial. Del Patrimonio a las personas*. Ediciones Trea.

Fontal Merillas, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea.

Fontal Merillas, O., e Ibáñez Etxebarría, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la Educación Patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 15-32.

Fuertes Muñoz, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el Grado en Maestro de Educación Infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, (15), 51-69.

Fundación Minas del Marquesado. (2022). *Sobre la fundación.* https://www.fundacionminasdelmarquesado.es/sobre

Gallardo Zamora, M., Ureña Uceda, A., y Muñoz Carrillo, A. (2021). La salida de campo como estrategia formativa para el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico en Bachillerato: un itinerario por las iglesias fernandinas de Córdoba. En J. M. Martínez-Vicente, F. J. Peralta Sánchez, A. Ureña Uceda y Jiménez Martínez, M. D. (Eds.), *La innovación educativa en la práctica docente de Educación Secundaria* (pp. 135-144). Universidad de Almería.

García Luque, A., y De la Cruz Redondo, A. (2018). Formación del alumnado universitario en Educación Patrimonial: de la academia a la sociedad. En E. López Torres, C. R. García Ruiz, y M. Sánchez López (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 67-78). AUPDCS, Ediciones Universidad de Valladolid.

González Monfort, N. (2019). La Educación Patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del Patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, *10*, 123-144.

Gutiérrez Mora, J. (2020). *Nuevos aportes sobre el legado industrial de la ciudad de Almería, ¿un Patrimonio olvidado?* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UGR: https://digibug.ugr.es/handle/10481/66298

IPCE. (2011). *Plan Nacional de Patrimonio Industrial*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

IPCE. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 155, de 29 de junio de 1985, pp. 1-34. https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12534-consolidado.pdf

Llorente Requena, M. L., Hernández Salmerón, J. y Ureña Uceda, A. (2021). Conoce tu entorno, conoce el patrimonio artístico de tu ciudad. Un itinerario didáctico por la Almería de Edad Moderna para Educación Secundaria Obligatoria. En J. M. Martínez-Vicente, F. J. Peralta Sánchez, A. Ureña Uceda y Jiménez Martínez, M. D. (Eds.), *La innovación educativa en la práctica docente de Educación Secundaria* (pp. 104-114). Universidad de Almería.

López Martínez, M. (2007). *Patrimonio y Turismo Industrial en Andalucía Oriental.* Minas de Almería. http://www.minasdealmeria.es/ptiao/categorias/portada.html

Marín Cepeda, S. (2014). *Educación Patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVA https://uvadoc.uva.es/handle/10324/7416

Méndez Andrés, R. (2016). *Educación Patrimonial, museos y ferrocarril: un estudio de caso sobre el Museo del Ferrocarril de Madrid* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM https://repositorio.uam.es/handle/10486/675116

Molina Torres, Mª. P. (2017). La aplicación de Google Earth para la Educación Patrimonial en Ciencias Sociales. *ReiDoCrea, 6*, 221-228.

Puga Vargas, G. M. (Coord.). (2014). *Turismo Industrial por la provincia de Almería*. Consejería de Turismo y Comercio. https://www.juntadeandalucia.es/turismoycomercio/publicaciones/143470504.pdf

Sánchez Mustieles, D. (2017). Patrimonio Industrial para todos los públicos. *Memòria viva*, (9), 41-48.

Tatjer Mir, M. (2005). Patrimonio y Paisaje Industrial: su aplicación didáctica en la enseñanza secundaria. En VV.AA., *Didáctica e interpretación del Patrimonio Industrial* (pp. 11-24). CICEES.

VV.AA. (2005). *Didáctica e interpretación del Patrimonio Industrial*. CICEES.

ESPACIOS VIVOS. LOS ITINERARIOS HISTÓRICOS Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DEL SIGLO XX

CLAUDIO HERNÁNDEZ BURGOS
Universidad de Granada

GLORIA ROMÁN RUIZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas políticos y sociales establecidos en el pasado dejaron un legado presente y visible en múltiples ámbitos: la cultura material, las tradiciones, el lenguaje, la técnica, los sistemas de organización de la economía, las formas de hacer política, etc. Por su propia naturaleza, de todos estos ámbitos, quizás uno de los más evidentes sea el espacio público. Las "huellas" que pueden ser percibidas en calles y plazas se refieren a los monumentos, la arquitectura, el trazado de las vías, la pervivencia de determinados símbolos y otros "hitos" que han ido configurando el espacio urbano.

Leer y reconocer estas "huellas" es, precisamente, el objetivo de la propuesta que aquí realizamos. En concreto, en estas páginas se defiende que la elaboración de mapas por parte del alumnado y su implicación en la conformación y desarrollo de itinerarios históricos constituye un instrumento valioso para fomentar un aprendizaje significativo. Partimos de una concepción fluida del espacio, concibiéndolo como un texto que puede ser leído e interpretado y que, por tanto, nos permite estudiar el pasado. En este sentido, como expondremos, nos basamos en la concepción de la esfera pública definida por Habermas y sus críticos, así como en las aportaciones que, desde la geografía cultural y del llamado "giro espacial" se han hecho en este campo. Establecido el marco teórico, explicamos los objetivos del proyecto y de nuestra propuesta didáctica para, a continuación, describir la metodología empleada tanto en la

elaboración de los mapas, como en la confección de los itinerarios y en la implicación del estudiantado en su realización. Posteriormente, abordaremos los resultados de nuestra investigación y de la puesta en práctica del proyecto. Finalmente, esbozaremos unas breves conclusiones, en tanto en cuanto se trata de un proyecto abierto.

1.1. La "esfera pública" en regímenes dictatoriales

Los regímenes dictatoriales establecidos en el periodo de la Europa de Entreguerras (1918-1939) dejaron trazas especialmente significativas en lo que hoy podríamos definir como "esfera pública" y que, en este trabajo, entendemos en dos sentidos diferentes. Por un lado, como aquel campo de la vida social en el que se desarrolla una opinión por parte de los miembros de una comunidad y, por otro, en su dimensión estrictamente física y material, como el espacio conformado por calles, plazas, edificios o símbolos en el que los ciudadanos desarrollan su actividad diaria e interaccionan cotidianamente entre ellos mismos y con las instituciones del Estado (Habermas, 1989a). No obstante, entendemos que afirmar que en este tipo de regímenes existió algo similar a lo que podríamos llamar "esfera pública" es algo problemático. Debido a su voluntad de fiscalizar todas las áreas de la vida de la "gente corriente", los regímenes fascistas y parafascistas trataron de quebrar las fronteras entre lo privado y lo público e hicieron imposible la división entre las funciones estatales y las tareas de crítica y control que el cuerpo de ciudadanos debe ejercer, tanto a nivel formal como informal, sobre las autoridades (Habermas, 1989n, pp. 136-137). De esta forma, resultaría imposible hablar de una verdadera "opinión pública", en tanto en cuanto todas las esferas de la vida social quedaron subordinadas y predeterminadas por el propio Estado. En su lugar, solo quedaría hablar de "opinión popular" o de "ambiente" para tratar de definir, siquiera vagamente, la capacidad de agencia social en el espacio público.

Independientemente de las críticas que la noción de "esfera pública" propuesta por Habermas ha recibido desde múltiples flancos (Davis, 1996; Corner, 2013), lo cierto es que introducir el concepto en la investigación sobre las dictaduras recientes puede ser de gran utilidad a la hora de cuestionar "lugares comunes" tales como el carácter omnipresente y

totalizante de tales sistemas, ofreciendo de este modo una perspectiva menos estática. Por una parte, nos lleva a replantearnos los términos en que se produce la relación entre el Estado y la sociedad, entendiéndola en términos de "hegemonía" (Gramsci, 1971; Williams, 1977). Esto implicaría que podamos examinar no solo los modos en los que los grupos dominantes imponen su poder sobre los grupos subalternos, sino el proceso fluido y dinámico en el que se producen estas relaciones de dominación. En estos términos, estas aparecen como algo cambiante, donde los sujetos históricos no son meros agentes pasivos, sino que pueden establecer "negociaciones" con el poder y redefinir la naturaleza del mismo (Shmuely, 2008, pp. 217-218).

Por otra parte, situar la concepción de las relaciones de poder bajo estos parámetros supone, casi de manera obligatoria, dirigir la mirada a la vida cotidiana, entendida esta como un espacio fragmentario e igualmente tramado por ambigüedades (Bergerson, 2017). Se trata, por consiguiente, de situar el foco de atención sobre ese espacio "operativo y primigenio" constituido por "lo local", en el que se forjan las primeras experiencias –políticas, religiosas, sociales o culturales– de los individuos y que se presenta como un otero privilegiado para captar las vivencias y experiencias subjetivas de los sujetos históricos (Mäilander Koslov, 2009; Lüdtke, 1995).

1.2. Espacio público, *spatial turn* y dictaduras

Al igual que utilizar el concepto de "esfera pública" cuando nos referimos a dictaduras implica una argumentación extensa, el empleo de la noción de "espacio público" tiene similares connotaciones. Si lo vinculamos –siguiendo nuevamente a Habermas– a la coexistencia pacífica y feliz en la que los sujetos expresan libremente sus opiniones y llegan a acuerdos en aras del bien común, parece difícil sostener su viabilidad bajo regímenes que no respetaban las libertades y la democracia (Delgado, 2011).

Sin embargo, esto no quiere decir que los regímenes dictatoriales y, de manera especial, los fascistas, dejaran en un segundo plano el espacio público. Por el contrario, tales sistemas políticos tuvieron una clara vocación pública. Aunque las decisiones políticas fundamentales se

tomaran en la más estricta intimidad, lo cierto es que estos regímenes ocuparon las calles mediante desfiles, ritos, ceremonias, construcciones arquitectónicas y monumentales o símbolos heterogéneos que pusieron de manifiesto su preocupación por dominar lo público y convertirlo en un "teatro de lo político" (Falasca-Zamponi, 1997). Es en el terreno de lo público, donde podemos percibir mejor su deseo por destruir y regenerar el espacio mediante un nuevo proyecto cultural y civilizatorio. Numerosos trabajos han demostrado los esfuerzos de nazis, fascistas italianos o franquistas por alterar la fisonomía de las ciudades y pueblos, por moldear el paisaje y por controlar, incluso, la naturaleza misma (Ghirardo, 1996; Import, 2005; Muñoz-Rojas, 2005).

Pese a que muchos de estos estudios concebían el espacio como un mero escenario en el que tenía lugar la acción social, lo cierto es que, en los últimos tiempos, se han adoptado nuevas perspectivas. Investigadores pertenecientes a diferentes disciplinas han demostrado que el espacio es una construcción relevante para entender las relaciones sociales y la producción de fenómenos culturales. Tomando en consideración trabajos "clásicos" pero seminales como los de Henri Lefebvre (1974) o Michel Foucault (1980), autores como David Harvey o Edward Soja repensaron el rol del espacio en la construcción de la realidad, desposeyéndolo de su neutralidad y definiéndolo como generador de efectos y desequilibrios que atraviesan todos los ámbitos (Harvey, 1992; Soja, 2011). Y, de manera más reciente, investigadores pertenecientes a disciplinas diversas se han situado dentro del llamado *spatial turn* (giro espacial), que ha venido a recordar la naturaleza construida y producida del espacio, así como su capacidad para influir y condicionar las acciones humanas (Crang, 2009; Warf y Arias, 2009); y que, paralelamente, nos ha recordado la necesidad de atender simultáneamente a la producción del espacio por parte de los regímenes dictatoriales y a las maneras diversas y "creativas" mediante las que las personas se (re)apropiaron de los discursos y políticas oficiales y los redefinieron y adaptaron para hacerlos "tolerables" y "asumibles" para sus vidas (Lüdtke, 2016). Prácticas que, claro está, dejaron huellas visibles en el marco espacial.

2. OBJETIVOS

El marco teórico del llamado "giro espacial" constituye el cimiento fundamental en torno al cual se desarrolla la propuesta que se realiza en estas páginas. Partiendo de sus principales, premisas, el objetivo esencial del proyecto es que los/las alumnas elaboren un mapa de su espacio más cercano y cotidiano, para, a continuación, trazar recorridos por el mismo que recojan lugares pertenecientes a su pasado reciente y, posteriormente, realizar una explicación contextualizada de los mismos a sus compañeros/as. En este sentido, es necesario aclarar que el alumnado que se ha involucrado en el proyecto ha sido el perteneciente al grado de Historia. Esto es relevante, en la medida en que se trata, a priori, de estudiantes con un interés claro en la temática estudiada y en la docencia. Del mismo modo, cabe referirse al ámbito geográfico de aplicación, la Universidad de Granada, si bien en estas páginas argumentamos que el proyecto puede ser ensayado en otros núcleos urbanos y rurales. Dicho esto, procedemos a explicar los objetivos fundamentales que marcan este proyecto y el trabajo que aquí se presenta.

2.1. Objetivos del proyecto

- Concienciar al estudiantado de la presencia "viva" del pasado en el espacio público que recorren de manera cotidiana. Se trata de hacer ver a los/las estudiantes –a través de la implicación en la elaboración de mapas y de su participación activa tanto en la configuración como en el desarrollo de los recorridos– que el pasado reciente deja trazas visibles en el espacio y que, si contamos con la información necesaria, podemos interpretarlas, ayudando de este modo a una mejor comprensión de nuestro presente.

- Transmitir a los/las alumnos/as la importancia del espacio en nuestros relatos sobre el pasado. A través de la constatación de que el pasado deja "huellas" en nuestros pueblos y ciudades, el alumno puede comprender que el pasado no es algo remoto y ajeno a sus vidas, sino que, por el contrario, es una cuestión "viva" que está presente en su cotidianidad. De esta forma, el

alumnado percibe de manera más significativa los hechos pasados al ver su proximidad.

- Iniciar al alumnado en la labor investigadora. El objetivo es que los/las alumnos/as desarrollen las habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo una labor de documentación rigurosa y metódica, acudiendo a fuentes fiables alejadas de las que habitualmente manejan, enseñándoles a emplear recursos de búsqueda utilizados por investigadores/as profesionales y, por tanto, aproximándoles a cómo se "construye" el relato sobre el pasado.
- Mejorar sus competencias en el campo de la exposición y la transmisión del conocimiento. En la medida, en que un porcentaje muy importante del alumnado del grado de Historia, al que va dirigido fundamentalmente es proyecto, acabará desempeñando tareas docentes, la implicación en los recorridos históricos conllevará una exposición oral, por breve que sea, que ayudará a potenciar sus capacidades en este campo.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la elaboración de este trabajo se basa en varios pilares esenciales. En primer lugar, lógicamente, se aplica una metodología de investigación histórica habitual, basada en la búsqueda, localización, análisis e interpretación de fuentes. En particular, para elabora los mapas del pasado reciente, el alumnado recurrió, en primer lugar y de manera mayoritaria, a fuentes disponibles en la web, como "Google Académico". En segundo lugar, una parte significativa del alumnado hizo uso también de bibliografía especializada tanto actual como de época. En tercer lugar, un porcentaje elevado acudió a fuentes hemerográficas, tanto aquellas disponibles en la red, como las custodiadas en los archivos de la ciudad. Finalmente, un número más reducido, consultó fuentes archivísticas procedentes del Archivo Histórico Municipal.

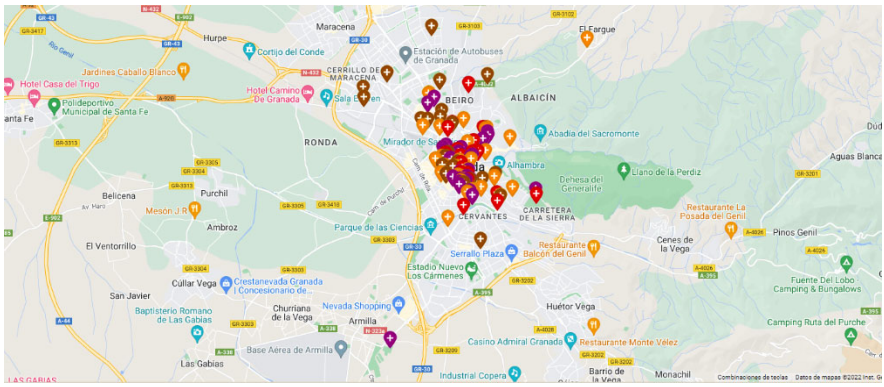
Esta investigación se ha visto complementada, además, por la utilización de fuentes orales. Una parte significativa del alumnado que participó en la elaboración de mapas, acudió para documentarse al testimonio de sus

"mayores". Esto requirió una formación mínima pero necesaria del alumnado en la metodología propia de las fuentes orales, en la que los firmantes de esta ponencia tenemos amplia experiencia (Hernández Burgos, 2020). En particular, los/as estudiantes recibieron algunas pautas para la realización y recogida de las entrevistas, así como para la interpretación posterior de las mismas.

Por último, en el plano de la formación de grupos y de la exposición de lugares para el recorrido, se llevó a cabo un proceso de tutorización exhaustivo, de manera que el alumnado fue asistido durante todo el proceso. En primer lugar, la formación de los grupos atendió a criterios específicos de igualdad de género y disponibilidad. En segundo lugar, se establecieron tres sesiones de tutoría obligatorias con cada grupo para controlar el proceso de elaboración del recorrido y la documentación para ello; En tercer lugar, se les pidió a los/as estudiantes que elaboraran "fichas" de cada lugar y que las enviaran a los tutores, de manera que pudiéramos supervisar su contenido y ver que se ajustaban a los criterios de rigurosidad solicitados. Finalmente, tras la realización del itinerario se les pidió a los/as alumnos/as que cumplimentaran una encuesta para conocer la satisfacción con la actividad, detectar los puntos débiles y valorar, en suma, si merecía la pena ensayar el proyecto en cursos venideros.

Para la elaboración de los mapas los/as alumnos/as contaron con la referencia al Mapa de Memoria de Granada, proyecto ya concluido y en el que participaron los dos firmantes de este texto. Siguiendo el patrón del mismo, los/as estudiantes hicieron uso de las herramientas de Google Maps que permite elaborar recorridos virtuales (ver imagen 1). La premisa de partida era la configuración de itinerarios significativos y factibles, es decir, que abordasen un número significativo de lugares (10-12) y pudieran ser realizados en un tiempo estimado de 2 horas como máximo. Para ello marcaron varias paradas en el recorrido en las cuales se producirían explicaciones breves (5 minutos) para contextualizar el lugar y explicar algunos datos a sus compañeros/as.

IMAGEN 1. *Fuente: https://www.mapamemoriagranada.es/lugares*



4. EJEMPLOS PRÁCTICOS

En un trabajo de estas características creemos conveniente ofrecer una serie de ejemplos prácticos de la que ha sido nuestra experiencia y la del alumnado a la hora de confeccionar y, sobre todo, de llevar a cabo los itinerarios históricos sobre el terreno. Como indicamos anteriormente, por mera cuestión de proximidad, los itinerarios se han realizado en la ciudad de Granada, donde se ubica la universidad. Partiendo de las premisas antes señaladas de viabilidad y significación del recorrido, los itinerarios cubrieron lugares todavía visibles o de los que se puede ver alguna huella en el espacio urbano.

El recorrido más repetido durante nuestra experiencia abarcó diez lugares (paradas) en torno a las cuales los/las estudiantes desarrollaron sus explicaciones. La primera parada tuvo lugar en el Corral del Carbón, lugar que albergó la sede de las milicias armadas rebeldes durante el verano y otoño de 1936. En este punto, los/las alumnos/as explicaron la importancia de la colaboración popular para el sostenimiento de la guerra en ambos bandos, así como la composición de esas milicias ciudadanas, que fueron fundamentales para el control y la vigilancia de la retaguardia. En segundo lugar, nos desplazamos hasta la plaza del Carmen donde se sitúa el Ayuntamiento de Granada, explicando los/las estudiantes cómo se produjo la toma del edificio durante el mes de julio de 1936, así como la composición de las fuerzas golpistas. Pero también

ahondando en la historia de la corporación municipal antes y después de la guerra, percibiendo de este modo las notables transformaciones que acaecieron (Ver imagen 2).

Muy cerca del Ayuntamiento se encuentra la calle Piedra Santa, donde el alumnado se refirió a los sucesos acaecidos en el año 1944 tras el enfrentamiento entre la policía y los guerrilleros que se encontraban en uno de sus edificios. Este acontecimiento, recordado en la memoria popular, sirve para introducir la historia de la pujante guerrilla granadina durante los años de posguerra, la de los Hermanos Quero, que, sin lugar a dudas, fue la guerrilla urbana de mayor importancia y actividad de todo el territorio nacional. La cuarta localización es el barrio de La Manigua, que aún conserva las tortuosas calles donde se emplazaban burdeles y mancebías. Los/las alumnos/as explicaron a partir de este espacio las políticas morales y religiosas del régimen, así como las ambivalencias de algunas de sus medidas, destacando la contradicción que suponía la existencia de este tipo de establecimientos en pleno centro neurálgico de Granada.

El quinto lugar, nos llevó hasta la próxima calle de San Matías, donde se emplazaba la sede carlista, uno de las "familias" que apoyaron el golpe de Estado, pero también donde tuvieron lugar actos de la resistencia armada antifranquista en los años cuarenta. Muy cerca de allí, descendimos hasta la Plaza Mariana Pineda, donde se dan significados encontrados, puesto que la imagen de la liberal fue escogida como lugar de celebración para la proclamación de la República en 1931; asimismo, constituyó el escenario de conocidos enfrentamientos entre falangistas y organizaciones de izquierdas en la primavera de 1936; pero también allí se encuentra la sede del Viceconsulado alemán, que simbolizó la alianza entre franquismo y nazismo especialmente durante los años de la guerra civil cuando se produjeron actos de "fraternización hispano-alemana" que escenificaron el apoyo de los rebeldes al régimen de Hitler.

En séptimo lugar, nos desplazamos a la plaza del Campillo (renombrada entonces como General Sanjurjo), donde se encontraba el antiguo Teatro Cervantes (ver imagen 3), cuyo edificio aún conserva cierta simbología de la época. Allí los/las estudiantes explicaron que dicho lugar fue

escenario de la proyección de películas, obras teatrales, conferencias políticas y otro tipo de actos propagandísticos. En la misma plaza, se emplazó la sede de Falange, un edificio que, como explican los/las estudiantes es muy significativo, porque durante la etapa republicana fue centro de una bulliciosa tertulia donde acudían, entre otros, García Lorca o Manuel de Falla. Sin embargo, durante la guerra, fue reconvertido en sede del partido único y en lugar de obligada visita para todos aquellos granadinos que precisaran alguno de los "servicios" que controlaba Falange: Sección Femenina, Frente de Juventudes, Sindicatos, etc.. A pocos metros de allí, se encontraba el Embovedado, hoy Fuente de las Batallas y Acera del Casino, donde si en época republicana se hallaba la sede del Casino Cultural o del Centro Artístico, durante la guerra y los años cuarenta fue escenario de movilizaciones populares y actos propagandísticos y religiosos, como la Santa Misión celebrada en 1949 o el Congreso Eucarístico Nacional de 1953, que contó con asistencia del dictador Franco.

En noveno lugar, visitamos la calle Duquesa, donde, de un lado, continúa existiendo el viejo edificio -ya abandona- de la Comisaría de Policía, donde numerosos estudiantes universitarios y obreros que participaron en las protestas contra la dictadura fueron encarcelados durante los años sesenta y setenta del siglo XX. De otro lado, allí se emplazó, durante la República y la guerra, el Gobierno Civil (hoy perteneciente a la Facultad de Derecho), órgano fundamental para entender la historia de Granada y, sobre todo, la violencia de guerra y posguerra, puesto que el edificio funcionó como centro de retención de futuras víctimas de la represión, entre ellas, del famoso poeta Federico García Lorca. Finalmente, los/las estudiantes explicaron la significación que para los años del hambre tuvo la Plaza Bibrrambla, como escenario de actividades estraperlistas destinadas a aliviar las míseras condiciones de vida de posguerra. Este emplazamiento, sirvió a los estudiantes para explicar la economía de posguerra, el funcionamiento de la autarquía franquista y las variadas estrategias de supervivencia y resistencia cotidiana que emplearon las familias para afrontar el hambre.

Este recorrido tramado por diez lugares, se realizó en algo menos de dos horas de duración, por lo que resultó asumible para el conjunto de los

estudiantes. Durante los años en los que hemos venido realizándolo tuvo diversas variaciones para incluir nuevos lugares o sustituir algunos de los citados por otros que también resultaban significativos y próximos. Pero, en suma, el recorrido presentado, condensa y reúne lugares suficientemente reconocidos de la historia reciente.

IMAGEN 2. *Fuente: https://www.mapamemoriagranada.es/lugares*



IMAGEN 3. *Fuente: https://www.mapamemoriagranada.es/lugares*



5. RESULTADOS

En líneas generales, los resultados del proyecto realizado podemos resumirlos de la siguiente manera.

En primer lugar, la elaboración de mapas y la realización de los itinerarios planteados permitió al alumnado, al ser rutas centradas en un espacio conocido, percatarse del carácter ficticio de las fronteras entre pasado y presente al ser testigo de las múltiples trazas que continúan siendo visibles en el espacio público. En segundo lugar, les ofreció una imagen más cercana y certera del periodo abordado y les permitió comprender que los sistemas políticos, aunque construidos en los centros del poder tuvieron presencia a nivel local, en la realidad cotidiana habitada por la gente corriente. Por último, con su participación activa, encargándose de explicar algunos hitos del recorrido a sus compañeros/as, los/las estudiantes se mostraron más motivados que ante la habitual lección

magistral y pudieron desarrollar habilidades expositivas relevantes, dada la orientación del grado de Historia hacia la docencia.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, la experiencia con los itinerarios histórico-didácticos centrado en la ciudad de Granada y la participación del alumnado en la confección y realización de los mismos ha sido en todos los sentidos muy satisfactoria. La implicación del estudiantado constató la importancia que este confiere a la asignación de un rol activo por parte del profesorado y desmintió rotundamente las tesis de quienes señalan su falta de interés por el estudio del pasado. Igualmente, redundó positivamente en su capacidad para trabajar en equipo, tomar decisiones y llegar a acuerdos, fomentando de este modo sus habilidades colaborativas.

De cara al futuro, conviene señalar que se repetirá la experiencia mediante dos vías fundamentales. De una parte, elaborando nuevos itinerarios que, siguiendo los criterios de viabilidad para su realización y de significación de los lugares seleccionados, permitan a los/las alumnos/as acercase a nuevos espacios presentes en su ciudad. De otra, mediante la ampliación del mapa más allá de la ciudad de Granada. Una ampliación que el equipo de investigación ya ha puesto en marcha y que, una vez concluida, podrá servir para la elaboración de los nuevos itinerarios histórico-didácticos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto ha sido posible gracias a la financiación del proyecto Cultura, identidad e historia de Andalucía. Siglos XIX y XX (Ref. P18-RT-1840) financiado por la Junta de Andalucía y dirigido por los profesores Teresa María Ortega López y Claudio Hernández Burgos.

8. Referencias

Bergerson, A. S. (2017). *Ruptures in the Everyday: Views of Modern Germany from the Ground*, Berghahn Books.

Corner, P. (2011). “Habermas, Fascism and the Public Sphere” en Michael Kim, Michael Schoenhals y Yong-Woo Kim (eds.), *Mass dictatorship and Modernity*. Palgrave Macmillan.

Crang, M. (2009). Crang, Michael, “Spaces in Theory, Spaces in History and Spatial Historiographies” en Kümin, *Beat, Political space in pre-industrial Europe*. Ashgate, pp. 249-255

Davis, B. (1996). “Reconsidering Habermas, Gender, and the Public Sphere: The Case of Wilhelmine Germany” en Geoff Eley (ed.), *Society, Culture and State in Germany, 1870-1930,* University of Michigan Press, pp. 397-426

Delgado, M. (1996). *El espacio público como ideología*, Los libros de la Catarata.

Falasca-Zamponi, S. (1997). *Fascist Spectacle: the aesthetic of power in Mussolini’s Italy*, University of California Press.

Foucault, M. (1980). "Questions of Geography" en Colin Gordon (ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon.

Ghirardo, D. (1996). "Città Fascista. Surveillance and Spectacle", *Journal of Contemporary History*, 31, pp. 347-372.

Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*, Lawrence and Wishart.

Habermas, J. (1989a), "The Public Sphere" en Steven Seidman (ed.), Jürgen Habermas on Society and Politics. A reader, Bacon Press, pp. 231-236.

Habermas, J. (1989b), The Structural Transformation of the Public Sphere: an Inquiry into a Category of Bourgeois Society, Polity Press.

Harvey, D. (1991). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI

Hernández Burgos, C. (2021). *Voces de un pasado gris. Las fuentes orales y la didáctica del franquismo*, Comares.

Import, M. (2005). "Eternal Forest-Eternal Volk. The Rhetoric and Reality of National Socialist Forest Policy”, en Frank J. Brüggemeier, Marc Cloc y Thomas Zeller (eds.), *How Green were the Nazis? Nature, Environment and Nation in the Third Reich*, Ohio University Press.

Lefebvre, H. (1974). *The Production of the Space*. Basil Blackwell.

Lüdtke, A. (1995). "What Is the History of Everyday Life and Who Are Its Practitioners?" en Alf Lüdtke. (ed.), *The History of Everyday Life. Reconstructing Historical Experiences and Ways of Life*, Princenton University Press, pp. 3-40.

Mäilander-Koslov, E. (l974). "Everyday Life in Nazi Germany", *German History*, 27-4 (2009), pp. 560-579.

Muñoz-Rojas, O. (20ll). *Ashes and granite: Destruction and Reconstruction in the Spanish Civil War and Its Aftermath*, The Cañada Blanch y Sussex Academic Press.

Shmuely, . (2008). "Totality, Hegemony, Difference. Henri Lefebvre and Raymond Williams" en Kanishka Goonewardena *et al*. (eds.), *Space, Difference and Everyday Life: Reading Henri Lefebvre*, Routledge, pp. 212-230.

Soja, E. (20ll). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Verso.

Warf, B. y Arias, S. (2009). *The Spatial Turn. Interdisciplinary perspectives*. Routledge.

Williams, R. (l977). *Marxism and Literature*, Oxford University Press-

NUEVAS HERRAMIENTAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PRODUCTOS DE LA CULTURA DE MASAS Y PRÁCTICAS CONTRACULTURALES

LORENZO LAGE ESTRUGO
Grupo de Estudios de Historia Actual. Universidad de Cádiz
ALBERTO MARTÍN TORRES
Grupo de Estudios de Historia Actual. Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El término "cultura" tiene tantas definiciones como investigadores se han aproximado al concepto e intentar definirla escapa a la escala del presente trabajo. Sin embargo, resulta más asequible intentar conceptualizar aquello que definimos alternativamente como "cultura popular" o "cultura pop". Si como cultural puede considerarse todo aquello producido por una sociedad y que acaba conformando una serie de estructuras mentales y sociales de larga duración, lo popular no es sino un aspecto de un todo, un conjunto de elementos con estructuras comunes dentro de un marco universal, lo cual justifica su uso dentro de la historiografía como una fuente más para el estudio de sociedades pasadas y presentes, mediante el análisis de sus manifestaciones culturales.

Frecuentemente la concepción de cultura popular ha venido definida por una supuesta inferioridad teórica frente a una cultura impopular o de élite, conocida como alta cultura. Laura Grindstaff resume cuatro maneras principales de entender popular –citando a su vez a Raymond Williams–, a saber: aquello que es apreciado por un gran número de personas, una expresión cultural considerada inferior o de menor calidad, un producto que desea explícitamente granjearse el favor de una audiencia

amplia y, finalmente, las formas de cultura realizadas por el pueblo para sí mismo (2008, p. 207).

Por su parte, John Storey desarrolló la cuestión con una clasificación por niveles en los que se manifestaría la cultura popular: en un primer nivel, la cultura popular como cultura folk o folclórica, con raíces en el pasado, la naturaleza y lo premoderno (Storey, 2003, pp. 1-12); en segundo lugar, la referencia a la cultura de masas que contempla un consumo masivo, pero con connotaciones ideológicas y sistémicas (Storey, 2003, pp. 16-30); en un tercer plano se encuentra la cultura popular como alternativa de la "alta cultura", en la cual hay un fuerte componente de clase derivado de las políticas de exclusión social (Storey, 2003, pp. 32-45); en cuarto lugar Storey presenta la cultura popular como una "arena de hegemonía" donde se disputan y se enfrentan los relatos y discursos imperantes en una sociedad para concebir un relato o narrativa social hegemónica (Storey, 2003, pp. 48-62). Habría una tercera forma de entender el concepto de cultura popular como una vía formativa de las identidades culturales posmodernas a través de la identificación de la propia cultura global como cultura popular mediante la expansión de ciertos productos debido al proceso de globalización (Storey, 2003, pp. 78-80, 91-92 y 107-109).

En todo momento se debe entender a lo largo de estas líneas que la cultura pop no es considerada únicamente como un mero disfrute derivado del consumo de masas, sino como un producto cultural. Todo aquello que ha sido concebido por una sociedad concreta en un tiempo concreto es por consiguiente una representación de dicha sociedad (Chartier, 2005, pp. 18-22) y una obra pictórica, una novela, una canción, una película o una obra de teatro, son reflejo del contexto en el cual fueron pintadas, escritas, publicadas o estrenadas, a lo que cabría matizar que constituyen una representación de valores, ideas y conceptos afines con un sector concreto de la población.

La configuración de una cultura global derivada del proceso de globalización, fuertemente influenciada desde el último cuarto del siglo XX por el neoliberalismo devenido en hegemónico en la economía y la sociedad actuales, conlleva la existencia de un relato con unas claves reconocibles afines a sus planteamientos y que son asumidas por una parte de la

población al compartir en mayor o menor medida esta narrativa. Estos discursos se ven reflejados en un gran número de productos culturales y en las prácticas sociales de asimilación o respuesta a las mismas se puede llegar a percibir el choque entre discursos culturales globalizadores e identidades entendidas como lo hacen autoras como Marie Moran (2016, 2018, 2020). Ello justifica que los productos culturales estén dotados de un interés significativo no sólo por su valor intrínseco como una instantánea del momento en el cual fueron concebidos, sino porque también contienen en sí mismos fragmentos de un relato que puede ser o bien concurrente con el relato hegemónico o contrarios a éste, es decir, contraculturales.

2. OBJETIVOS

A partir de las nociones esbozadas en el apartado anterior, se busca la puesta en valor del uso de productos culturales de consumo masivo, así como productos y prácticas contraculturales como herramienta didáctica para la enseñanza de sociedades del pasado reciente. En el caso de la cultura popular, para realizar un acercamiento a relatos hegemónicos o hegemonizantes, que pueden reflejar valores correspondientes con líneas de pensamiento mayoritarias, pero también con pensamientos promovidos por actores políticos y culturales con capacidad para imponer sus discursos. Por otro lado, las prácticas contraculturales suponen ejemplos de relatos alternativos al modelo hegemónico o mayoritario donde pueden observarse las limitaciones de este, pero también sus contradicciones y sobre todo sus exclusiones.

Asimismo, como se ha apuntado, todo producto cultural puede ser tratado a la vez como fuente primaria en la medida en que constituye un documento surgido de un contexto histórico concreto, pero también como herramienta al constituir una representación de otros aspectos sociales, políticos o culturales, pero también propiamente históricos. Esto constituye un aspecto importante en la formación de futuros profesionales de la investigación histórica, ya que les permitirá observar y analizar la versatilidad de un tipo de fuentes, así como ensanchar la percepción

de la potencial documentación a la hora de obtener datos y resultados sobre el sujeto de investigación correspondiente.

Por último y en relación con esto, se busca llamar la atención sobre una concepción más amplia del término "documento", desarrollada especialmente a raíz del giro lingüístico de finales del siglo XX y las corrientes posmodernistas, que plantean que cualquier expresión cultural sería susceptible de ser considerada como fuente, estando incluidos, por tanto, no sólo los testimonios escritos de carácter público, archivístico o notarial que constituían el núcleo y corpus de las investigaciones positivistas clásicas, sino también una película, una serie, un libro o una canción. La aplicación de varios niveles de lectura al análisis de este tipo de fuentes resulta importante de resaltar, ya que la obtención de la información puede conseguirse a través de métodos indirectos.

3. METODOLOGÍA

Para reflejar el potencial de este tipo de fuentes en la enseñanza de la historia, la discusión planteará, por un lado, ejemplos de productos culturales de consumo masivo a través del cine con una reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de este tipo de fuentes; por otro, la misma reflexión se aplicará a productos contraculturales, esta vez utilizando la música como hilo conductor, y dentro de la música como fuente, concretando en un género explícitamente contestatario como el punk, que además se constituye en una práctica cultural que trasciende el aspecto musical y se puede ver reflejado en otros aspectos como la estética. Contraponiendo ambos ejemplos se pondrá el foco en la noción ya apuntada de arena de hegemonía, resaltando aquellos relatos que se ven reflejados o representados en estas fuentes.

4. DISCUSIÓN

El giro lingüístico permitió el surgimiento de la historia y los historiadores culturales, partiendo de las bases previas de la historia social dominante a mediados del siglo XX, tal y como fue definido por Geoff Eley (2004). Este mismo autor recalca la importancia y el impacto fundamental en el giro lingüístico de Michel Foucault, filósofo francés que

rompió con sus raíces estructuralistas para realizar un sistemático análisis discursivo de la historia de Occidente (Lloyd & Thacker, 1996), a lo cual se suma la relativización del conocimiento establecido y la destrucción de los dogmas imperantes a partir de la publicación del *Tractatus Logicus Philosophicus* de Ludwig Wittgenstein y la expansión de su retórica analítica del lenguaje y una nueva metodología filosófico-intelectual (Janik & Toulmin, 2021). La aparición de las teorías discursivas en la filosofía de la historia y la historiografía provocaron una crisis de conciencia colectiva dentro del oficio de historiador, ante la relativización de las bases fundamentales del mismo, que condujeron a una atomización temática y formal de la disciplina, de la cual tardaría en recuperarse.

Dentro de esta nueva filosofía posmoderna y su marco intelectual postestructuralista todo se vuelve relativo y a partir de ello se llega a la idea apuntada anteriormente de la susceptibilidad de prácticamente cualquier expresión cultural de ser utilizada como fuente al no existir una verdad objetiva dominante o una fuente única y valiosa frente a un conjunto de fuentes menores, inferiores o subjetivas. Se abandonan las figuras y las formas positivistas clásicas basadas en la objetividad y la validez de lo escrito frente a otras expresiones de la cultura humana.

4.1. Globalización y valores a través de productos de consumo de masas

Ejemplificando la cuestión, las películas de consumo masivo destinadas a un *target* de audiencia amplio, también denominadas como *blockbuster,* son un perfecto reflejo de los valores sociales imperantes, del discurso y el relato hegemónico, de las tendencias sociales, los cambios estructurales y los más superficiales, así como el tratamiento desde la cultura de las cuestiones socialmente relevantes en un momento y un espacio determinados. Una cuestión de importancia sobresaliente en nuestra sociedad actual es la identidad femenina y todos los aspectos relacionados con la misma. El rol de la mujer, la cuestión de género y su representación se observan con claridad en esta serie de películas de manera paradigmática, ya que son productos culturales representativos de lo *mainstream*, que reflejan en buena medida el tratamiento de dichas

cuestiones en el relato social hegemónico (Ginés, 2005; Griffin, 2015; Hernández & Jiménez, 2014).

Así, las expresiones de la feminidad en la cultura popular suelen corresponderse con las estructuras sociales imperantes y en ellas la mujer se ve frecuentemente relegada a roles secundarios, dependiendo en la mayor parte de los casos de un personaje masculino central, protagónico, con el cual mantienen una relación profesional o romántica o ambas simultáneamente. Los personajes femeninos se ven privados de agencia, de una motivación propia, y se convierten en elementos subsidiarios al protagonista masculino, sometiendo su propio carácter al ajeno. En numerosas ocasiones los personajes femeninos sólo existen como recurso narrativo para hacer avanzar la trama (la del protagonista). Esta función no solo se puede observar en el cine, sino también en otros productos de consumo masivo como los cómics, donde existe la figura de la "mujer en la nevera", que ilustra el tratamiento sufrido por la mujer durante décadas (Nelson, 2015).

En este sentido, resulta significativo que durante años no hay un convencimiento real por parte de las grandes productoras de lanzar un producto con un *female lead*. Como ejemplo paradigmático, Marvel Studios, probablemente la productora líder en cine de consumo masivo en la actualidad, subsidiaria de Disney, empezó a construir un universo compartido de películas adaptando personajes de cómics de la editorial homónima con el estreno en 2008 de la cinta *The Incredible Hulk* (dir. Louis Leterrier, 2008). En 2012 estrenaría su primera película coral, *The Avengers* (dir. Joss Whedon, 2012), una producción donde sólo había un personaje femenino protagonista, Natasha Romanov, la "Viuda Negra", interpretada por Scarlett Johansson, quien, además, a diferencia del resto de integrantes, no había contado con una película anterior de introducción del personaje y, de hecho, esta no se produciría hasta casi una década más tarde (dirigida por Cate Shortland en 2021), pese a su temprana inclusión entre los grandes personajes de la franquicia. El primer *female lead* de la "compañía de las ideas" fue con *Capitana Marvel* en 2019 (dir. Anna Boden y Ryan Fleck), un personaje que además despertó una fuerte polarización en redes sociales ante el carácter feminista y antipatriarcal del mismo.

Entre una Viuda Negra sin agenda y objetivizada/sexualizada de inicios de la década –su primera aparición se produce en la cinta *Iron Man 2* de 2010 (dir. Jon Favreau, 2010)– al personaje posterior ha habido un cambio social importante: la renovación en la palestra pública de la lucha por los derechos de la mujer en EEUU, a raíz del estallido mediático del Movimiento *Me Too* en 2017 con la denuncia colectiva contra el productor Harvey Wenstein. El destape de los abusos sistémicos en Hollywood contra actrices en estado de desprotección y vulnerabilidad, usando todo el poder estructural de las productoras contra las víctimas para comprar su silencio, causó todo un revuelo social mundial, provocando un visible cambio de enfoque sobre las cuestiones de género en la industria fílmica (Sheikh et al., 2019), aunque actualmente subyacen todavía problemas de fondo, sobre todo en relación con los personajes masculinos y la potencial carencia de una subversión del sistema patriarcal por el personaje en cuestión (Majhi, 2017).

La exposición pública de cuestiones de género para el gran público americano provocó una transformación de los personajes femeninos, que ganaron mayor relevancia e incluso protagonismo. Todo ello condujo a una superación de la suspicacia inicial de las productoras que no confiaban en la capacidad de una película con protagonista femenina para conseguir fuertes ingresos de taquilla. Como había surgido una demanda, había que satisfacerla con una oferta inmediata, pero el primer ejemplo de *blockbuster* superheroico con un personaje protagónico femenino provino de la competencia directa de Marvel Studios, DC films, filial de Warner Bros. Entertainment, que estrenó en 2017 *Wonder Woman*, lo que supuso un auténtico fenómeno mediático y catapultó a la actriz Gal Gadot a la fama gracias a un personaje, Diana, alias Wonder Woman, con una larguísima trayectoria editorial y cuya representación es paradigmática como muestra de los numerosos y profundos cambios en la representación femenina en el mundo del cómic y los superhéroes (Cocca, 2014).

Una cuestión aparentemente tan casual como las películas de superhéroes, sin duda un elemento de consumo masivo dentro de la cultura popular ofrece claves y una representación de los cambios en el discurso social hegemónico y los valores imperantes, con el surgimiento de

personajes femeninos empoderados y protagonistas. Esta es la primera vía de aproximación a las fuentes como fuentes en sí misma, como reflejos de la sociedad en la que dichos productos culturales fueron concebidos y consumidos por el gran público. Cabe señalar que, además, todas estas producciones cinematográficas con protagonismo femenino e intencionalidad "feminista" estuvieron dirigidas por mujeres y concebidas por equipos con una elevada proporción de creadoras.

Si bien los ejemplos anteriores constituyen muestras de productos cinematográficos con proyección internacional que promueven valores y aspectos sociales de la actualidad occidental es posible encontrar otros ejemplos en los que el área de influencia sea significativamente menor pero que funcionen para exponer cuestiones concretas de un período limitado. Un ejemplo paradigmático para la cuestión es el cine franquista y tardo-franquista. Las producciones de las décadas de los 50-70 presentan una profunda idiosincrasia derivada en buena medida de la presión cultural y censora del régimen y el relativo aislamiento estético y artístico de España durante la dictadura franquista. La necesidad de plasmar los valores abanderados por el régimen –como el nacionalcatolicismo, la familia nuclear, la primacía del patriarcado, etcétera–, provoca que las películas producidas en aquellos años sean, en su mayor parte, una representación excepcional de la oprimida y empobrecida sociedad española surgida de las cenizas de la Guerra Civil, con un alto valor didáctico (Llull Peñalba, 2015).

Fue una preocupación constante del régimen controlar el cine y usarlo como un arma pedagógica y propagandística, o al menos procurar limitar "ideas peligrosas" mediante la censura (Sánchez Biosca, 2016; Sánchez Vidal, 2015; Viadero Carral & Alvarez Junco, 2017). Por tanto, películas del período pueden ser cómodamente empleadas por el docente universitario como herramientas lectivas en aras a explicar historia social y económica de la segunda mitad del siglo XX en España. En sí mismo, el cine franquista y tardo-franquista es una fuente excepcional, ya que, con matices, muestra elementos de gran interés para el alumnado: desde cómo vivía el español medio, aún en su versión estereotipada por los órganos culturales del régimen franquista, los cambios en el tejido urbano, la fisonomía de las ciudades de la época, el rol de la

mujer, el papel del catolicismo en la sociedad española, las actividades económicas, las relaciones interpersonales –junto con el caciquismo, clientelismo y demás–, la desigualdad, los valores hegemónicos, etc. Todo ello de una manera visual y única, lo cual ofrece una mayor conexión con el alumnado –fundamentalmente inmerso en una cultura digital y audiovisual– y actúa como un excelente método motivacional que aumenta el compromiso del estudiante con el contenido del temario.

La fina ironía de las películas del director español José Luis García Berlanga ofrece un retrato social excepcional. *El Verdugo* (1963) ofrece una historia muy interesante, con claves valiosas para la impartición del temario, relativas a la sociedad del franquismo tardío (Padilla Castillo & Requeijo Rey, 2012). ¿Qué contenido ofrece que puede resultar de interés para el docente y el alumnado? Primero, muestra la existencia de la pena capital en un país europeo en la década de 1960. Ello es muy significativo, ya que muestra la cara más sangrienta del régimen represivo y opresivo franquista, dispuesto a emplear la violencia física como respuesta al crimen, incluyendo la eliminación personal del criminal –en lo cual hay matices, porque los presos políticos y represaliados son víctimas del sistema franquista. Por tanto, también, desde la sátira y la velada crítica social, ofrece una visión del sistema penitenciario franquista, que es fundamental para entender la violencia de estado ejercida desde el régimen para mantener el control social. La pena capital era reservada para enemigos del régimen, terroristas, criminales con un perfil violento –como los delitos de sangre, aunque no el homicidio pasional, esto es violencia intrafamiliar machista, que no recibía castigo alguno (Oliver Olmo, 2008). Ello justifica la existencia, aún en la segunda mitad del siglo XX, de la figura del verdugo –en este caso el verdugo de la Audiencia de Madrid–, un funcionario público destinado a realizar las ejecuciones de criminales procesados dentro del código legal franquista. Ejecuciones además realizadas con métodos violentos premodernos: el garrote vil, emblemático dentro del imaginario colectivo español por su uso en ejecuciones públicas desde tiempos de la Restauración borbónica –como muestra el cuadro de Ramón Casas de 1896, en sí fuertemente crítico en su crudo comentario social.

Además, no sólo muestra los métodos represivos empleados por el régimen para el control social, sino también representa los códigos morales estrictos impuestos al conjunto social. Durante el franquismo impera de manera hegemónica una moral cristiana católica estricta, con un profundo conservadurismo en lo personal y sexual, imponiendo las restricciones propias de dicha confesionalidad religiosa (Sanz Ferreruela, 2013). Mantenido este discurso por los diferentes brazos del régimen, incluyendo la Sección Femenina, que reforzaba la diferenciación de géneros y la domesticidad de la mujer (Inmaculada & Herranz, 2005). La Iglesia Católica era uno de los principales sostenes del régimen franquista y era parte sustancial del discurso nacionalcatólico inherente al programa ideológico de Falange. Por tanto, el régimen franquista cedió el arbitrio de las costumbres sociales, las relaciones personales, la moralidad y la ética en manos de los prelados católicos, que imponían toda una pléyade de valores reaccionarios y conservadores, que reforzaban un patriarcado opresor; en el cual ni mujeres, ni minorías tenían equiparación de derechos a los ciudadanos varones. Los protagonistas de *El Verdugo* (1963), José Luis y Carmen, se ven forzados al matrimonio tras descubrirse que ella está esperando un hijo. La prohibición existente a las relaciones extra y prematrimoniales por la Iglesia católica al considerarlas pecado –sólo el sexo dentro del sacramento del matrimonio honra a Dios, y únicamente con fines reproductivos– provoca que un embarazo fuera de dicha relación suponga un tabú colectivo y la ruina de la reputación de la mujer y su familia. Aquí hay una incidencia fundamental de las tradicionales figuras del honor, la honra familiar, la reputación social, fuertemente engranadas dentro de la moral conservadora española del momento. Esto, sin duda, responde a un fuerte impacto de la moral católica en la sociedad, manteniendo figuras y estructuras muy antiguas, incluso premodernas.

También la cinta muestra la enorme importancia de las relaciones personales en la vida económica: transmisión de oficios, tráfico de influencias, relevancia del parentesco y los enlaces matrimoniales. Además, refleja con contundencia la importancia de la jerarquía y el caciquismo social. Aparte, Berlanga sutilmente retrata con excelencia la distribución desigual de la riqueza imperante en la sociedad franquista, donde el

control económico y político del país quedaba en una clase concreta, en manos de una serie de linajes específicos que copaban las esferas próximas al dictador y contaban con la capacidad económica derivada de su posesión de empresas y activos económicos y financieros –mientras que el resto de la población tiene dificultades de subsistencia.

4.2. Disidencias políticas y culturales a través de la música: el caso del movimiento punk

Otro ejemplo de herramienta útil en el ámbito lectivo es la música, que también ofrece muchas posibilidades por el contenido de las canciones y su carácter eminentemente popular. Sin embargo, algunos géneros musicales están alejados del consumo mayoritario y pueden presentar un contenido contestatario importante. En efecto, los géneros de música alternativa son unas fuentes excelentes para rastrear prácticas y pensamientos contraculturales empezando por el análisis de las letras de las canciones, pero también por el tipo de sonido buscado, que puede buscar diferenciarse abiertamente de los sonidos y composiciones más comerciales. En algunos casos estas prácticas disidentes presentes en el aspecto puramente musical presentan una correlación fuera del mismo en la forma en la que las personas que crean estos productos y las que los consumen se relacionan con la sociedad. En este sentido se pueden encontrar elementos de crítica social y política, ocupación de espacios sociales marginales, rozando, en ocasiones, la legalidad, así como la promoción de valores e ideas considerados como invisibilizados, excluidos o marginados por la sociedad.

El movimiento punk y sus géneros derivados como el hardcore presentan una clara inclinación por la crítica, la subversión y la irreverencia surgidas de un sentimiento anti-sistémico derivado de un desencanto profundo de la sociedad occidental. Aunque este género surge en el ámbito anglosajón a mediados de la década de 1970, en España no se desarrollará plenamente hasta sus años finales, coincidiendo con el fenómeno del desencanto de la recién recuperada democracia. Durante los años finales del Franquismo, la música contestataria guardaba relación con las culturas políticas antifranquistas, y estilos como la canción protesta o el rock progresivo se diferenciaban por su complejidad y

virtuosismo. Las siguientes generaciones se caracterizaron por una ruptura y un rechazo de los modelos anteriores, en parte debido a la falta de medios (Álvarez García, 2021; Fouce Rodríguez, 2003; Val & Fouce, 2016). Las grietas en el tejido social –a todos los niveles, desde el estatal al económico– no desaparecieron durante las décadas de 1970 y 1980 pese a la consolidación de los diferentes gobiernos constitucionales.

En España este fenómeno se caracterizó por una evolución desigual según la geografía. La versión más mediática formó parte de la denominada "movida madrileña" y la componían grupos con estética glam y letras apolíticas que buscaban principalmente el escándalo siguiendo las corrientes hedonistas europeas que promovían la individualización y el ambiente festivo, a la vez que se caracterizaba por un pesimismo derivado de la situación crítica económica global. La pérdida de importancia del compromiso político vino de la mano de formas de expresión artísticas que experimentaban con la subversión del sistema de valores morales establecidos, el ocio nocturno y el rechazo a la participación política. Esta nueva generación chocaba con la anterior en tanto que no habían conocido la represión franquista y su infancia había transcurrido durante los años de la Transición.

Estos principios convirtieron a la movida en el ejemplo de libertad de expresión de la nueva sociedad democrática y se vio promovida por las propias instituciones locales, que desarrollaron iniciativas como la apertura de salas de espectáculos o subvenciones para organizar conciertos (Fouce Rodríguez, 2003, p. 79). Formaciones como *Radio Futura*, *Alaska y los Pegamoides* o *La Mode* fueron ejemplos representativos y tanto su estética como sus letras constituyen ejemplos gráficos de estas nuevas prácticas sociales y culturales que suponían un revulsivo moral, pero cuyo contenido político era totalmente ausente (García Naharro, 2012, 2021).

Por su parte, el denominado Rock Radikal Vasco (RRV), pero también formaciones musicales de otros polos industriales del país desarrollaron un sonido, estética y contenido que contrastaba fuertemente con lo que los ayuntamientos socialistas del momento se afanaban en promover. Otras organizaciones políticas buscaron apoyarse en estos grupos y

nuevos géneros musicales para influir en los sectores más jóvenes. En el País Vasco se da una relación interesante entre el rechazo y la aceptación. Siguiendo a David Mota Zurdo, si bien las organizaciones políticas nacionalistas vascas habían renegado en un primer momento del uso de géneros musicales como el punk por considerarlos una importación extranjera y promover prácticas nocivas y autodestructivas como las drogas, a partir de 1983, gracias a su creciente popularización, partidos como Herri Batasuna percibieron el potencial de este tipo de música para crear un elemento de identificación nacional (2018b, 2018a). Pese a ello, la respuesta por parte de los propios integrantes y los consumidores de estos estilos de música penduló entre la búsqueda del reconocimiento y la participación de estas iniciativas promotoras y la marginalización consciente, con prácticas que, en ocasiones, estaban prácticamente al margen de la legalidad.

Si las temáticas de los grupos pertenecientes al fenómeno de la movida madrileña hacían alusión al ocio desmedido, el ambiente festivo y el consumismo desenfadado, las letras de las bandas más comprometidas socialmente reflejaban los conflictos sociales, políticos y culturales de la época. En el País Vasco las críticas a las políticas antiterroristas eran comunes, así como las menciones a los abusos policiales; en otras zonas de la geografía española, como Zaragoza, el antimilitarismo, las críticas al modelo de la socialdemocracia o al movimiento de objeción de conciencia fueron comunes.

La evolución de estos grupos es interesante ya que a lo largo de la década se pasó de una cierta apatía por la militancia a un activismo político más explícito, situándose a finales de la década de 1980 en posiciones cercanas al anarquismo, pero donde además tuvieron cabida nuevos movimientos y preocupaciones sociales como el ecologismo, el feminismo o la protección de los animales. Todo ello es buena muestra del potencial de la música como fuente de análisis para entender respuestas a procesos históricos como la Transición o los primeros años de la nueva España democrática que no se corresponden con los relatos hegemónicos, fuertemente mitificados; para analizar el cambio generacional de parte de la población respecto a su politización, así como la aceptación o el rechazo

de determinadas opciones políticas; o el desarrollo de nuevas formas de organización social, propias del nuevo contexto de globalización.

Analizar, por tanto, las prácticas contraculturales a través de la música permiten una doble lectura, ya que no solo se accede a formas alternativas de relaciones sociales y políticas, sino también, por contraste, cuando no por alusiones explícitamente críticas, a aquello que se considera hegemónico y que puede causar rechazo, incluyendo estrategias políticas, pero también valores y formas de entender la sociedad. En este caso se ha puesto el foco en un movimiento como el punk que, como se ha apuntado, presenta una heterogeneidad interesante de analizar, pero este no constituye el único género abiertamente subversivo, especialmente en las últimas décadas, donde otros estilos como el rap han ido ocupando paulatinamente su lugar dentro de los sectores de la población más jóvenes.

5. CONCLUSIONES

A la hora de utilizar fuentes como las tratadas a lo largo del texto en la enseñanza de la historia, estas pueden presentar diferentes funciones en el proceso de aprendizaje. Por un lado, como elemento complementario para reflejar o ejemplificar aquello que se está impartiendo, para lo que se hace necesario un trabajo previo del docente para contextualizar y guiar al alumnado a través del material audiovisual que se pretende emplear. Esto puede ocurrir en los casos en los que se impartan contenidos sobre procesos o períodos históricos como el régimen dictatorial franquista, que, por su fuerte elemento represivo, necesita de una correcta contextualización de este que ofrezca al alumnado las claves precisas para interpretar el contenido y hacer un análisis crítico e histórico del mismo. Para evitar un proceso de alteridad o distanciamiento emocional con el contenido de las películas presentadas el alumnado debe tener un conocimiento histórico de los temas tratados, que luego verá explicitados y representados de manera visual. Ello conducirá a una mayor y mejor comprensión de los contenidos claves del temario, pudiendo el estudiante extraer valiosos datos sociales y económicos de dicho producto cultural, derivado de una lectura a varios niveles guiada y facilitada por

el docente, como una figura arbitral de la situación en clase y el trabajo personal de la alumna o alumno.

Por otro lado, los productos culturales pueden ofrecerse como material base, especialmente a la hora de analizar formas de socialización, relatos ideológicos o prácticas culturales. Si bien estas no ofrecen una visión completa de la realidad y necesitan de su contraste con otras fuentes, sí suponen una introducción en la investigación histórica a través del uso de fuentes alternativas a la tradicional documentación de archivo. El propio proceso de obtención de estas fuentes varía e impulsa al alumnado a la búsqueda de información por otros medios diferentes a los de la simple lectura de textos. De esta manera es posible estimular y poner en valor la variedad de fuentes primarias a las que un investigador de la historia es capaz de acceder a la hora de estudiar cualquier período histórico o aspecto político, social y cultural.

Por último, el análisis de estos productos culturales permitirá el acercamiento a diferentes relatos, tanto mayoritarios como marginales, pudiendo reflexionar sobre sus posibilidades y sus límites. La música, el cine, la literatura –en todas sus manifestaciones, desde la prosa al verso–, son fuentes esenciales para la comprensión de diferentes formas de entender el mundo. Una canción, una película, una obra literaria, incluso un cómic o novela gráfica son fuentes excepcionales, no sólo por la información que en sí mismos contienen sobre la sociedad y el contexto en el que fueron creados, sino también por la capacidad de aproximar al alumnado a un tema concreto o a puntos de difícil comprensión dentro del mismo.

Ofrecen una vía tanto de motivación del alumnado como una manera sencilla y directa de aproximación a la temática tratada en las aulas. Todo ello presenta un valor añadido en nuestros tiempos actuales, donde la labor docente puede tener que enfrentarse a nuevos desafíos como los derivados de una pandemia global como ha sido la de la Covid-19. Además, el empleo e instrumentalización de esta serie de fuentes supone una innovación docente que busca alejarse de los modelos tradicionales de enseñanza universitaria, huyendo de la tradicional clase magistral, fuertemente influenciada por el positivismo, y ahondando en la interacción con el alumnado y este con el contenido. Poner en valor estas fuentes no

tradicionales permite al alumnado percibir que el oficio de historiador no es el del anticuario erudito del siglo XIX en una torre de marfil, sino uno versátil y con participación en la esfera pública, con un deber social, que debe buscar enfoques multidisciplinares para investigar y enseñar sobre las sociedades del pasado en vistas a plantear reflexiones, pero también respuestas a los problemas del presente.

6. REFERENCIAS

Álvarez García, D. (2021). Lo que hicimos fue secreto: influencia del punk y el hardcore en la ciudad de Madrid (1977-2011) [Universidad Complutense de Madrid].

Chartier, R. (2005). El mundo como representación: estudios sobre historia cultural. Gedisa.

Cocca, C. (2014). Negotiating the Third Wave of Feminism in Wonder Woman. PS: Political Science & Politics, 47(1), 98-103. https://doi.org/10.1017/S1049096513001662

Eley, G. (2004). Is all the world a text? From social history to the history of society two decades later. En Practicing History: New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn (pp. 35-61). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9780203335697-9

Fouce Rodríguez, H. (2003). El futuro ya está aquí: música pop y cambio cultural en España: Madrid, 1978-1985 [Universidad Complutense de Madrid].

García Naharro, F. (2012). Cultura, subcultura, contracultura: «Movida» y cambio social (1975-1985). En Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo (pp. 301-310). Logroño: Universidad de La Rioja, 2012.

García Naharro, F. (2021). En el dominio del mito: Madrid y La Movida madrileña cuarenta años después. Cuadernos Hispanoamericanos, 849, 4-14.

Ginés, I. C. (2005). Género y cultura popular. Lectora: Revista de Dones i Textualitat, 11, 9-13.

Griffin, P. (2015). Popular culture, political economy and the death of feminism: why women are in refrigerators and other stories. En International Affairs (Issue 1). Routledge. https://doi.org/10.1093/ia/iix258

Grindstaff, L. (2008). Culture and Popular Culture: A Case for Sociology. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 619, 206-222.

Hernández, F. A. Z., & Jiménez, B. H. (2014). Los estudios de género y la teoría fílmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en Cultura Audiovisual. Área Abierta, 14(3), 5-21. https://doi.org/10.5209/REV_ARAB.2014.V14.N3.46357

Inmaculada, C., & Herranz, B. (2005). «Sección Femenina» y «Acción Católica»: la movilización de las mujeres durante el franquismo. Gerónimo de Uztariz, 21, 55-66.

Janik, A., & Toulmin, S. (2021). La Viena de Wittgenstein. Athenaica.

Lloyd, M., & Thacker, A. (1996). The Impact of Michel Foucault on the Social Sciences and Humanities. St. Martin's Press.

Llull Peñalba, J. (2015). El cine como recurso didáctico en la clase de Historia. En A. M. Moral Roncal & R. Colmenero Martínez (Eds.), Iglesia y primer franquismo a través del cine (1939-1959) (pp. 153-184). Editorial Universidad de Alcalá.

Majhi, G. (2017). Paradox of gender equality in Hollywood superhero movies. Arts and Education International Research Journal, 4(2), 5-9.

Moran, M. (2016). Identity and Capitalism. En Identity and Capitalism. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473910560

Moran, M. (2018). Identity and identity politics: A cultural-materialist history. Historical Materialism, 26(2), 21-45. https://doi.org/10.1163/1569206X-00001630

Moran, M. (2020). (Un)troubling identity politics: A cultural materialist intervention. European Journal of Social Theory, 23(2), 258-277. https://doi.org/10.1177/1368431018819722

Mota Zurdo, D. (2018a). "He visto las calles ardiendo otra vez". La estabilización de la escena músico-política en el País Vasco durante la década de 1990. Del caso de Eskorbuto al de Negu Gorriak. Historia Contemporánea, 2(57), 413-451. https://doi.org/10.1387/hc.18056

Mota Zurdo, D. (2018b). Hoy es el futuro: un acercamiento en perspectiva histórica de carácter crítico-comparativo a la música underground en el País Vasco. Bilduma: Revista Del Servicio de Archivo Del Ayuntamiento de Errenteria, 29(29), 5-309.

Nelson, K. (2015). Women in Refrigerators: The Objectification of Women in Comics. AWE (A Woman's Experience), 2(2).

Oliver Olmo, Pedro. (2008). La pena de muerte en España. Editorial Síntesis.

Padilla Castillo, G., & Requeijo Rey, P. (2012). «El verdugo»: los primeros años del segundo franquismo y la pena de muerte. Visión Libros.

Sánchez Biosca, V. (2016). Persistencias y paradigmas de la mirada imagen, cine y Guerra Civil. Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo, 51, 2-4.

Sánchez Vidal, A. (2015). El cine español durante el franquismo. En J. Casanova Ruiz (Ed.), Cuarenta años con Franco (pp. 267-310). Crítica.

Sanz Ferreruela, F. (2013). Catolicismo y cine en España (1936-1945). Institución Fernando el Católico.

Sheikh, A. R., Sheikh, F. R., Khan, S., & Rashid, A. (2019). Discursive Construction of New Female Identity in Latest Hollywood Blockbuster Movies. International Journal of English Linguistics, 10(1), 265. https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p265

Storey, J. (2003). Inventing popular culture: from folklore to globalization. Blackwell Pub.

Val, F. del, & Fouce, H. (2016). De la apatía a la indignación. Narrativas del rock independiente español en época de crisis. Methaodos. Revista de Ciencias Sociales, 4(1), 58-72. https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.105

Viadero Carral, G., & Alvarez Junco, J. (2017). El cine al servicio de la nación (1939-1975). Marcial Pons.

BLENDED-LEARNING Y APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DEL ARTE

MARÍA DIÉGUEZ MELO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN: UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Desde sus orígenes, la Universidad ha experimentado una constante evolución, incardinada en los procesos históricos, la realidad social y las expresiones culturales propias de cada época. Estas transformaciones no solo afectan a la naturaleza y número de las disciplinas cultivadas en su seno, sino que uno de los cambios más profundos y radicales estaría en la forma en que la institución universitaria ha concebido su identidad y sus funciones básicas vinculadas a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de conocimiento; sin olvidar su transferencia y el desarrollo social. En el cumplimiento de las anteriores funciones, la Universidad fomenta la calidad y la excelencia a través de los sistemas de control pertinentes y vela por el desarrollo adecuado e innovador de la docencia, manteniendo además un activo intercambio con otras instituciones dentro y fuera el ámbito académico.

En relación con la innovación en el ejercicio de la docencia, no hay que olvidar la intensa transformación que la educación superior ha sufrido desde el inicio del presente siglo. Esta transformación, en ningún caso finita sino en pleno desarrollo tras más de veinte años de la declaración realizada en Bolonia por los ministros de educación el 19 de junio de 1999, responde a una concepción europea de la Universidad que, en aras de una mayor movilidad y transversalidad, ha permitido articular un marco común para una educación superior que explícitamente considera dos vertientes fundamentales: la docente y la investigadora.

Ante estos cambios y transformaciones, consideramos pertinente iniciar este texto con una reflexión en torno a la Universidad y la Sociedad del Conocimiento a fin de proveer a la exposición de este proyecto, basado en los entornos híbridos de aprendizaje y el trabajo colaborativo, de una introducción que contextualice el entorno de la educación superior en que tiene lugar. Los términos latinos *universitas*, *Studium* o *Studium generale* y *collegium*, que determinan la universalidad y los aspectos colectivos de la corporación educativa universitaria, han alimentado la misión de esta en relación con la sociedad. Sin embargo, lejos parece que quedan estas consideraciones históricas al observar la institución universitaria actual, sobre todo si atendemos a la cantidad y variedad de disciplinas impartidas o a las políticas públicas relacionadas con las instituciones de educación superior. Si a comienzos del siglo XIX la Revolución Industrial produce la denominada "primera revolución universitaria" (Bajo, 2010; Robinson & Aronica, 2015), las actuales posibilidades tecnológicas animan a que las instituciones de educación superior se incorporen a la Sociedad del Conocimiento redefiniendo sus roles en la construcción de esta. Los fenómenos globalizadores que se han acelerado en los últimos decenios implican una reconfiguración de la Universidad, tanto en su participación en redes internacionales como en la forma de crear y transferir conocimiento. En definitiva, "la Universidad, como generadora y distribuidora de ciencia y conocimiento, no puede ser ajena –o actor secundario- en esta nueva sociedad del conocimiento" (Bajo, 2010, p. 435).

Siguiendo los presupuestos del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI o Informe Delors (1996), la Universidad del Siglo XXI, en relación con la Sociedad del Conocimiento en la que está inserta y tratando de equilibrar el espíritu crítico con un creciente número de conocimientos teóricos y técnicos, ha de asentarse en los siguientes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, lo cual enuncia las funciones propias de la Universidad en un momento de cambio de paradigmas derivados de la creación del EEES.

En este contexto, el desarrollo de tecnologías educativas y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje han provocado una profunda

transformación en las comunidades de aprendizaje. Entendidas estas como un grupo que aprende utilizando herramientas disponibles en el entorno compartido, estamos ante un cambio de paradigma en la comprensión del espacio académico que convierte a los discentes en participantes activos. Una fórmula de fomentar dicha participación es la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que el ámbito universitario ha asumido de manera creciente, tanto en aquellas instituciones dedicadas a la enseñanza a distancia como en las presenciales. El resultado, en ambos casos, son entornos educativos virtuales que permiten flexibilidad, interactividad y ubicuidad al favorecer el acceso instantáneo e interactivo gracias a la creación de campus virtuales en los que la adaptabilidad es mayor, sirvan como ejemplo los ajustes realizados durante la contingencia sanitaria derivada de la COVID-19 o los programas destinados al *Long Life Learning* (LLL) donde la flexibilidad es una cuestión fundamental para el discente.

En la Universidad de Salamanca, el entorno virtual se ha desarrollado a través de Campus Virtual *Studium*. De hecho, la virtualización tiene un impacto creciente en esta casa de estudios, tanto en lo relativo a *software* y equipos informáticos como en el fomento del uso de los recursos del Campus Virtual, cuya comprensión ha pasado de ser la de un repositorio digital a un entorno de aprendizaje. Además, la mejora de la visualización en dispositivos móviles alienta la utilización de sus recursos como una herramienta activa que, siguiendo la estrategia BYOD (*Bring Your Own Device*), desarrolle entornos híbridos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la evolución del *e-learning*, el presente texto expone un proyecto *blended-learning* diseñado para la asignatura Arte Hispanoamericano, aunque consideramos que su concepción general es susceptible de aplicarse en todo el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Para ello, esta propuesta utiliza las herramientas del Campus Virtual *Studium* para desarrollar un ecosistema híbrido de aprendizaje en el que se combinan entornos presenciales y virtuales de aprendizaje, espacios personales de aprendizaje, sincronía y asincronía en aras de la consecución de los objetivos del título.

2. *BLENDED-LEARNING*: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Antes de pasar al desarrollo del proyecto, comenzamos por una contextualización del aprendizaje híbrido, atendiendo a su definición, características y fundamentos. Podríamos definir el *blended-learning* como un entorno de enseñanza-aprendizaje de carácter híbrido que rompe las limitaciones físicas y temporales de aula síncrona vinculando el conjunto de herramientas que promueven la participación online propias de la web 2.0 con los conceptos de inteligencia distribuida colectiva para promover así la colaboración-cooperación y la interacción entre los discentes (Angustias y Fernández, 2012). Teniendo en cuenta estos parámetros, estamos ante un sistema que combina métodos de enseñanza presencial con entornos virtuales de aprendizaje gracias a la incorporación de las TIC's en educación.

En un principio, estos sistemas híbridos se basaron en la combinación presencial/a distancia, realizando mínimas sesiones docentes y/o tutoriales de carácter presencial que guiaban el estudio autónomo del alumno[26]. Sin embargo, con el desarrollo de las tecnologías educativas, la presencialidad física es más relativa pudiendo producirse el encuentro virtual, por lo cual en el sistema *blended-learning* se combinarían sesiones síncronas y recursos asíncronos para vehicular el aprendizaje. Esta posibilidad permite destacar, como rasgo particular de este sistema, la flexibilidad en relación con el tiempo y el espacio ya que permite trabajo síncrono y sincrónico y trabajo presencial y remoto e incluso favorecer distintos niveles de relación entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí.

A la hora de incorporar un formato híbrido al sistema educativo, dado que en el *blended-learning* el aprendizaje se produce con o sin conexión, uno de los modelos más recomendados es la estructuración del aprendizaje conocida como *Flipped Learning* o Aprendizaje Invertido o la

[26] El sistema universitario español cuenta con el ejemplo de la UNED que se apoyaba en las sesiones tutoriales y el trabajo autónomo del alumno, junto con otros medios de comunicación. Pionera, más tarde, en la incorporación de las TIC's, en la actualidad combina tutorías presenciales, trabajo virtual autónomo (pruebas de evaluación continua), plataformas virtuales de aprendizaje (Akademos y Ágora) y recursos virtuales de aprendizaje (Innteca).

combinación de propuestas sincrónicas inmersivas e intensivas con un aprendizaje en línea asincrónico móvil y multiplataforma (modelo virtual enriquecido), a pesar de que podrían seguirse otros modelos rotativos o enfoques particulares con diseño a la carta.

Aunque podríamos estar ante un entorno formativo recomendable en los casos de aprendizaje a lo largo de la vida o de reciclaje profesional, debido a la flexibilidad requerida por este alumnado, el *blended-learning* puede aplicarse en múltiples entornos. De hecho, por la situación derivada de la pandemia, las universidades se han apoyado en estos ecosistemas híbridos y ahora, cuando se ha superado el entorno virtual necesario o la presencialidad rotatoria, se plantea el dilema de si estos métodos han venido para quedarse. En el siglo XXI, con generaciones de nativos digitales entrando en las universidades, sería absurdo despreciar los recursos que ofrecen las TIC's, aunque sí considero que ameritan una honda reflexión basada no solo en sus posibilidades tecnológicas sino también en los resultados académicos que produce su adopción. Aunque estos planteamientos exceden el objetivo de esta propuesta, creo que estamos ante cuestionamientos que implican la raíz del sistema universitario: ¿qué universidad queremos ser? ¿elegimos docencia online por un verdadero convencimiento de la riqueza de aporta o porque es una forma de flexibilizar la asistencia? Además, hay que tener presente que para poder implementar adecuadamente estos modelos es necesaria la formación docente y un sistema informático que, más allá de cuestiones técnicas, busque un diálogo interdisciplinar para diseñar en función de las necesidades de aprendizaje de la disciplina. En este sentido, materias con una carga de practicidad muy elevada que dificulta su desarrollo en sistemas virtuales, algo observado de forma clara en la docencia 100% virtual desarrollada durante el periodo de confinamiento, sí podrían apoyarse en un entorno híbrido que optara, por ejemplo, por impartir la teoría en el ecosistema virtual y aprovechar el espacio presencial para las cuestiones prácticas en grupos rotatorios.

Para finalizar esta personal definición del *blended-learning*, resumimos en la siguiente tabla sus principales características atendiendo a su comparación con los sistemas presenciales y a varios aspectos que consideramos relevantes para el desarrollo de la función docente:

TABLA 1. *Comparativa enfoque presencial vs. enfoque híbrido o blended-learning.*

	Enfoque presencial	**Enfoque híbrido (blended-learning)**
Espacio	Ubicación cerrada: aula presencial o campus virtual	Ubicación abierta y mixta: aula, campus virtual y espacios digitales
Saberes	Ofrecidos por el rol docente y sus materiales/contenidos durante la clase y en el estudio posterior.	Ofrecidos por el rol docente y sus materiales/contenidos. Buscados y seleccionados crítica y autónomamente por el estudiante
Materiales instructivos	Más homogéneos De tipo temático casi exclusivamente.	Combinan la exposición audiovisual con la lectura digital. Mayor actualización de materiales. Mayor interactividad.
Actividades	Proyectos y tareas realizadas individual o grupalmente. Tareas de evaluación.	Actividades propias entorno presencial con actividades cooperativas en foros y debates asíncronos.
Evaluación y seguimiento tutorial	Discontinuo, con valoración de ejercicios y trabajos. Posible continuidad: análisis competencias actitudinales.	Continuo: seguimiento de revisión de contenidos, feedback de progreso, análisis de estadísticas e informes de la plataforma, orientación escrita, etc. Evaluación diagnóstica
Tiempo	Horario de "las clases". Tiempo fijado para estudio.	Se combinan los horarios fijados con periodos de trabajo autónomo. Evaluación diagnóstica
Ritmo de trabajo	Establecido por el docente a lo largo del tiempo disponible conforme a su planificación.	Flexible, con las limitaciones propias de la formación síncrona, pero abierto y adaptable en las fases asíncronas.
TIC	La tecnología puede no incluirse en el aula. Suele ser apoyo complementario que amplía materiales instructivos.	Imprescindibles como mediadoras de los aprendizajes, contexto de las clases y las interacciones, planteamiento y resolución de dudas, evaluación y seguimiento y comunicación.

Fuente: elaboración propia

3. PROYECTO *BLENDED-LEARNING* EN EL GRADO DE HISTORIA DEL ARTE DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Siguiendo los presupuestos propios de los ecosistemas híbridos de aprendizaje que hemos esbozado en el apartado precedente, a continuación, exponemos un proyecto diseñado en el marco del Grado de

Historia del Arte de la Universidad de Salamanca. Esta propuesta de *blended-learning* se ha diseñado para la asignatura Arte Hispanoamericano, aunque consideramos que sus parámetros generales podrían aplicarse a otras asignaturas de este Plan de Estudios, ya que combina las metodologías expositivas presenciales con el trabajo remoto realizado a través de un itinerario pautado. Este planteamiento permite la incorporación efectiva de las TIC's en el entorno educativo a la vez que replantea los sistemas de trabajo colaborativo sin por ello eliminar las tradicionales sesiones magistrales que tendrán lugar en el aula a fin de, mediante técnicas expositivas, analizar los aspectos claves de la materia y tema específico elegido para el mismo.

3.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En su intento de dinamizar la Educación Superior, el EEES propone un cambio de metodologías docentes en el aula para que, de una forma integradora y flexible, se incorporen distintos métodos de enseñanza que reúnan los saberes disciplinares y actitudinales, es decir, la adquisición de competencias establecidas a raíz del marco europeo (De Miguel, 2014). En este sentido, podemos encontrar metodologías "tradicionales", como la lección magistral, junto con otras que trabajan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la innovación docente, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) o el aprendizaje por servicio (ApS). De hecho, el cambio de planteamiento a una educación por competencias implica cambios en la metodología utilizada para el desarrollo de la labor docente, invitando también a una profunda reflexión individual y colectiva respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras una evaluación del entorno de enseñanza-aprendizaje y del alumnado consideramos que esta propuesta *blended-learning* se asienta en las siguientes justificaciones:

- Fomentar la autonomía y flexibilidad del estudiante: permite que cada uno de los alumnos desarrolle un camino personalizado que parte de sus propios conocimientos, capacidades y habilidades hasta obtener las competencias previstas.

- Adquirir habilidades necesarias para iniciarse en la investigación mediante la búsqueda y selección crítica de contenidos: al desarrollarse en el último semestre del grado y, por tanto, a la par que una búsqueda de información para la realización del Trabajo Fin de Grado, consideramos que ayuda de forma eficiente a una consecución transversal de objetivos.

- Dar a conocer coordenadas artísticas alejadas de lo europeo, valorando de forma crítica el desarrollo artístico del continente americano.

- Dar a conocer repositorios y bases de datos específicos de la materia en estudio: conocimiento de los repositorios del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México (INAH) o de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) permitirá que se refuerce la formación multicultural.

- Ayudar al estudiante a descubrir YouTube/Instagram como herramienta útil para el estudio: potencialidad de las plataformas actuales para la familiarización con los contenidos.

- Promover la integración natural del dispositivo móvil como eje de un proceso individual de gestión de la información y la comunicación *on the go* con un objetivo profesional/académico y no solo personal y de ocio.

Estos puntos iniciales, identificados tras el acercamiento a la realidad del alumnado, nos permiten considerar la adopción del aprendizaje híbrido por tratarse una metodología educativa que permite combinar el trabajo presencial expositivo y el trabajo autónomo en línea. Así se consigue poner en el centro al alumnado reforzando su autonomía ya que permite que el alumno aprenda a su propio ritmo y desde su nivel particular de partida mejorando además sus habilidades generales de búsqueda y gestión crítica de la información y de trabajo en equipo.

3.2 CONTEXTO CURRICULAR

El ecosistema híbrido de aprendizaje que proponemos como ejemplo de la incorporación de esta metodología en el Grado de Historia del Arte se

enmarca dentro de la asignatura obligatoria Arte Hispanoamericano (6 ECTS) que forma parte de la Materia "Estudio Histórico de los Fenómenos Artísticos", cursándose en el 8º semestre del Grado. Su papel dentro del Bloque formativo y del Plan de Estudios es explicar la vinculación de los contenidos (principales manifestaciones artísticas realizadas en el continente americano durante los siglos XVI, XVII y XVIII) con las características de la materia (estudio histórico de las manifestaciones artísticas; estudio del papel cultural, religioso, social, político y económico de los fenómenos artísticos). Por tanto, los objetivos generales de la misma son introducir al alumno en el conocimiento y estudio del arte hispanoamericano; conocer los aspectos básicos de la historia y cultura americana y conocer las fuentes para el estudio del arte hispanoamericano. Para la consecución de estos objetivos, tras una introducción significativa que trata las particularidades del estudio del arte hispanoamericano, los contenidos de esta asignatura abordan el arte del Caribe español, el Virreinato de Nueva España, la Capitanía General de Guatemala, la Audiencia de Quito, el Virreinato del Sur y finalmente las expresiones del Neoclasicismo en América. Este temario permite abordar competencias básicas (CB1, CB2, CB3, CB4, CB5), generales (CG1, CG2, CG3, CG4, CG5, CG6, CG7, CG8, CG9, CG10) y específicas (CE1, CE2, CE5, CE13) descritas en la memoria del grado (https://bit.ly/3g2raaM).

Para el desarrollo de esta propuesta *blended-learning* nos centramos en la "arquitectura de la conversión y la evangelización", uno de los apartados más relevantes del estudio del siglo XVI en Nueva España. Este término, recogido en los estudios de Gloria Espinosa Espínola (1999), se refiere a las construcciones y nuevas tipologías arquitectónicas que surgieron durante el periodo de conversión y evangelización de los naturales en la Nueva España. La "conquista espiritual" (Ricard, 1986) derivó en la articulación de elementos multifuncionales que podían acompañar a la construcción conventual o ser independientes y así surgió el esquema atrio-capilla abierta-capillas posas-cruz atrial. Por su importancia en el desarrollo de la asignatura es recomendable la combinación de varias estrategias docentes (expositivas, *flipped classroom*, *blended-learning*, etc.) a fin de que todos los estilos de aprendizaje presentes en

el aula puedan asumir las competencias previstas a través del desarrollo de las seis funciones cognitivas de la taxonomía de Bloom. Así, este proyecto híbrido combina la actividad presencial en el aula universitaria, tanto teórica como práctica, y el trabajo en el campus virtual, tanto individual como colaborativo. En resumen, se trata de una propuesta de ecosistema híbrido de aprendizaje desarrollado en el siguiente contexto:

- Nivel educativo: grado universitario
- Institución: Universidad de Salamanca
- Disciplina: Historia del Arte
- Curso: cuarto curso/octavo cuatrimestre
- Asignatura: Arte Hispanoamericano
- Carácter: obligatoria (40-50 alumnos)
- Tema: Tema 3. Arquitectura del Siglo XVI en Nueva España
- Lección: Arquitectura de la conversión
- Temporalización: 10-15 horas distribuidas en el trabajo presencial síncrono (4 horas), el trabajo personal del alumno y el trabajo grupal en el campus virtual.

3.3. NECESIDADES FORMATIVAS

A la hora de diseñar un proyecto docente es necesario tener en cuenta las necesidades formativas o de capacitación que presentan los discentes en relación con los contenidos, objetivos y metodologías previstos en la asignatura. En el caso que nos ocupa, Arte Hispanoamericano es, para el 75% del alumnado, el primer contacto con el estudio histórico de los fenómenos artísticos americanos, lo cual entraña ciertas dificultades en la asimilación de los contenidos. Es cierto que, al tratarse de las producciones artísticas desarrolladas en época colonial, el periodo histórico atendido en esta asignatura presenta una clara vinculación con las artes europeas, pero también muestra características alejadas de la tradición hispana debido a las particularidades del proceso de conquista, el control del territorio y la evangelización de los naturales.

Debido a la importancia que tiene para la consecución de los objetivos de la asignatura centramos el presente proyecto en el tercer apartado del tema dedicado a la arquitectura del siglo XVI en el Virreinato de Nueva España (Tema 3). Tras una introducción histórica que aborda desde la llegada de Cortés al continente a la caída de México-Tenochtitlan (Tema 3.1) y el análisis del desarrollo urbano y la arquitectura civil (Tema 3.2), los contenidos se centran en la "arquitectura de la conversión y la evangelización" (Tema 3.3). El análisis de este "arte de contacto" (Ricard, 1986), es esencial para el acercamiento al arte novohispano del siglo XVI, aunque también permitirá comprender a los alumnos los procesos seguidos en otros territorios y otras temporalidades derivadas de la expansión territorial.

Respecto a la temporalidad, este proyecto se plantea durante el octavo semestre, cuando el alumno ha adquirido las competencias disciplinares fundamentales previstas en el grado por lo que, apoyándose en la capacidad de análisis y síntesis, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio y la capacidad de gestión de la información, se pretende ayudar al alumno en aquello que más dificultad le supone en este apartado concreto: estudio de nuevas tipologías artísticas que tienen su origen en el sincretismo entre las características del sistema religioso náhuatl y la religión cristiana.

Además, este tipo de proyecto, que en su parte virtual combina el trabajo personal de lectura e investigación con tareas colaborativas que pueden desarrollarse a través de wikis, foros colaborativos o Google Drive, permite fomentar el trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, reforzando las habilidades en las relaciones interpersonales. Igualmente, el acercamiento a espacios culturales distintos al propio asegura el reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad fomentando el razonamiento crítico y el compromiso ético. Finalmente, al enfrentarse al estudio del territorio mexicano, el alumno profundiza en el conocimiento de otras culturas, lo cual enriquece sus competencias sistémicas.

Para resumir la identificación de necesidades formativas (NF) para las que se diseña este proyecto y la descripción de los problemas concretos detectados en el aula que se pretenden mejorar con la incorporación del enfoque invertido se puede consular la siguiente tabla:

TABLA 2. *Necesidades formativas y competencias implicadas en el proyecto.*

NF	Situación actual	Situación deseada	Competencias
NF-1	Los estudiantes de cuarto del Grado en Historia del Arte no conocen la geografía y distribución política del territorio mexicano	- Los alumnos reconocen los estados mexicanos con mayor volumen de obra colonial - Los alumnos son capaces de ubicar los territorios de evangelización de franciscanos/dominicos/agustinos en el XVI	CG6 CG10 CE2 CE3
NF-2	Los estudiantes no conocen la ubicación de las principales culturas precolombinas de México	- Los alumnos son capaces de señalar los principales grupos culturales que estuvieron en contacto con los franciscanos, dominicos y agustinos en el XVI y sus técnicas	CG1 CG6
NF-3	Los alumnos no son capaces de identificar la tipología "arquitectura de la conversión y la evangelización"	- Los estudiantes identifican los elementos arquitectónicos que componen la "arquitectura de la conversión" - Los alumnos reconocen el origen e influencia de los distintos elementos que la componen - Los estudiantes son capaces de clasificar las principales tipologías de atrios, capillas abiertas y capillas posas	CG3 CG4 CG6 CE1 CE2 CE3 CE5 CE7 CE13
NF-4	Los alumnos no conocen ejemplos de "arquitectura de la conversión y la evangelización"	- Los estudiantes son capaces de documentar adecuadamente los principales ejemplos de "arquitectura de la conversión" - Los estudiantes son capaces de analizar los valores estéticos, mostrando capacidad de análisis y comprendiéndolas en relación dinámica con la sociedad que las produce - Los alumnos conocen las entidades encargadas de su gestión y conservación	CG1 CG3 CG6 CG9 CE1 CE2 CE5 CE9 CE13

Fuente: elaboración propia

3.4. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta estas necesidades formativas o de capacitación, los objetivos generales fijados para el presente proyecto *blended-learning* serían los siguientes:

1. Conocer la geografía del territorio mexicano: en el arte novohispano, el contexto geográfico es determinante para la elección de materiales y la codificación de estilos regionales. Por ello, es necesario que el alumno adquiera unas nociones básicas de las regiones geográficas y culturales en que se divide. El objetivo es que el alumno identifique, al menos, cinco estados de México (Ciudad de México, Puebla, Hidalgo, Querétaro, Oaxaca) y tres accidentes geográficos (Sierra Madre, Golfo de México, Lago de Texcoco).
2. Conocer la ubicación de las principales culturas precolombinas de México: el mundo precolombino deja huella en las primeras propuestas artísticas de época colonial. El objetivo es que el alumno conozca la adaptación de la ritualidad mexica en espacios abiertos y la incorporación de al menos dos técnicas artísticas (escultura en pasta de caña y trabajo del tlacuilo).
3. Identificar la tipología "arquitectura de la conversión y la evangelización": una de las grandes novedades del siglo XVI novohispano es el desarrollo nuevas tipologías arquitectónicas. El objetivo es que el alumno identifique todos los elementos que componen la "arquitectura de la conversión" (atrio-capilla abierta-capillas posas-cruz atrial), su ubicación en el esquema arquitectónico, origen y tipologías.
4. Identificar los principales ejemplos conservados de la "arquitectura de la conversión y la evangelización": el objetivo es que el alumno conozca al menos dos conventos de cada una de las tres órdenes religiosas que configuran, desarrollan y extienden esta tipología arquitectónica. Por su relevancia artística, deberían conocer, al menos, los conventos franciscanos de Huejotzingo y Calpan, los dominicos de Tepoztlán y Teposcolula y los agustinos de Acolman y Actopan.

Estos objetivos generales se corresponden con los criterios mínimos de evaluación que se han señalado en cada apartado. Además, buscando una mayor precisión en los objetivos de la propuesta, estos se explicitan en los siguientes objetivos conceptuales (OC), procedimentales (OP) y actitudinales (OA):

- OC1. Conocer la geografía y distribución política actual del territorio mexicano.
- OC2. Conocer la ubicación de las principales culturas precolombinas de México.
- OC3. Identificar la tipología "arquitectura de la conversión y la evangelización.
- OC4. Identificar los principales ejemplos conservados de la "arquitectura de la conversión y la evangelización".
- OP1. Fomentar la autonomía y flexibilidad en el alumnado para que adquiera las habilidades necesarias para iniciarse en la investigación mediante la búsqueda y selección crítica de contenidos.
- OP2. Conocer repositorios y bases de datos específicos de la materia en estudio.
- OP3. Descubrir el potencial educativo de plataformas y redes sociales para el estudio de la asignatura "Arte Hispanoamericano
- OP4. Promover la integración natural del dispositivo móvil como eje de un proceso individual de gestión de la información.
- OA1. Valorar mundos artísticos alejados del europeo, atendiendo el desarrollo de los estilos y sus particularidades regionales.

3.5 MODELO DE HIBRIDACIÓN DEL PROYECTO Y DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LAS ETAPAS

Las posibilidades de virtualización del entorno educativo como el universitario están condicionadas por la normativa contenida en la Memoria del Título que, en el caso del Grado de Historia del Arte, señala que no procede que estas enseñanzas se impartan en varias modalidades (presencial, semipresencial o a distancia), siendo el ecosistema de enseñanza-aprendizaje presencial el adoptado por la Universidad de Salamanca en los estudios de grado. Sin embargo, aprovechando las posibilidades de las TIC's en los entornos educativos, este proyecto utiliza la plataforma *Studium* basada en el ecosistema *Moodle* para desarrollar un entorno virtual de aprendizaje que incorpore un uso avanzado de esta plataforma al entenderla no solo como un repositorio digital de materiales sino como un verdadero campus virtual en el que se desarrolla el aprendizaje asincrónico a distancia.

Teniendo en cuenta esta realidad, el ecosistema presencial de aprendizaje (EPA) basado en sesiones expositivas teóricas y sesiones prácticas y el entorno personal de aprendizaje (PLE) se completan con un ecosistema virtual de aprendizaje (EVA) resultando un espacio híbrido en el cual se combinan todos los espacios (presenciales, virtuales e independientes) y los tiempos (síncronos y asíncronos), en un trabajo personal y conjunto. En base al perfil de los estudiantes, podemos proponer un proyecto híbrido aprovechando las altas habilidades digitales que presenta un alumnado "nativo digital" familiarizado con la navegación en internet, las plataformas educativas, las aplicaciones de mensajería electrónica y el uso de las principales redes sociales (Facebook, Instagram y Twitter).

Para el desarrollo de estos entornos de aprendizaje hemos establecido cuatro etapas que combinan las distintas posibilidades de un entorno híbrido, tanto por las características del entorno como por la tipología de sesión y actividades realizadas. Así, la primera etapa se desarrolla en un ecosistema presencial de aprendizaje (EPA) a tratarse de una sesión teórica de carácter expositivo que permite una toma de contacto con contenidos nuevos dentro del currículo formativo del grado. Además, en esta

primera sesión se darán sugerencias de bases de datos relativas al estudio del arte novohispano para dar al alumno herramientas útiles de cara a su trabajo individual realizado en la etapa asíncrona.

A continuación, la segunda fase será una etapa asíncrona orientada a la realización de un trabajo individual de lectura e investigación (PLE). En primer lugar, se aborda la lectura de un capítulo de la obra de Gloria Espinosa Spínola titulada Arquitectura de la conversión y la evangelización en la Nueva España durante el siglo XVI para iniciar al alumno en la materia sobre la que versará la tarea de investigación. Esta última consiste en la búsqueda e investigación sobre una fundación de cada una de las órdenes religiosas estudiadas en esta etapa atendiendo a una breve historia de la fundación, culturas prehispánicas existentes en la región, estilo artístico y situación de gestión actual. Hemos incorporado este formato de trabajo porque consideramos conveniente que el alumno trabaje de forma individual los contenidos y realice una búsqueda de la información requerida apoyándose para ello en las herramientas de búsqueda dadas en la primera etapa, aunque también se espera que se puedan implementar otros recursos.

La tercera fase es una etapa asíncrona desarrollada en el campus virtual *Studium* por lo que tendrá lugar en un entorno virtual de aprendizaje (EVA). El objetivo de esta etapa es la creación de un catálogo de conventos novohispanos del siglo XVI (franciscanos-dominicos-agustinos) mediante el trabajo colaborativo en los foros. Para ello, el alumno ha de subir la información recopilada con sus tres casos de estudio y con ellos abrir o completar las entradas existentes en un entorno de tipo wiki implementado por el docente. Esta actividad introduce un sistema de trabajo colaborativo que aprovecha las ventajas educativas de las wikis, superando los recursos tecnológicos de la Web 2.0 para crear entornos colaborativos 4.0 en que los usuarios, aquí los alumnos, pueden interactuar con los contenidos, permitiendo las herramientas del entorno Google hacer un seguimiento del trabajo individual y colectivo.

Finalmente, la cuarta etapa del proyecto devuelve al docente y los discentes a un ecosistema presencial de aprendizaje (EPA). En esta última sesión, de marcado carácter práctico y colaborativo, se establecerán categorías y clasificación de los elementos que conforman la "arquitectura

de la conversión y la evangelización" basándose en los ejemplos aportados por los alumnos. Esta elección de entorno de aprendizaje y tipología de sesión permite al docente comprobar el grado de asunción de los contenidos y las competencias previstas, así como la identificación y resolución de posibles dudas, desarrollando una evaluación intermedia del proyecto.

Esta estructura general del proyecto híbrido de aprendizaje queda resumida en la siguiente tabla que resume la secuencia de sus etapas y actividades.

TABLA 3. *Estructura general del proyecto híbrido de aprendizaje.*

	Entorno de aprendizaje	**Tipología de sesión**	**Duración**	**Actividad**
ETAPA 1	Ecosistema Presencial de Aprendizaje (EPA)	Presencial síncrona: expositiva/teórica	2 horas	Exposición de los contenidos introductorios (Tema 3.3)
ETAPA 2	Entorno personal de aprendizaje (PLE)	Asíncrona	6 horas	Lectura texto obligatorio y labor de investigación
ETAPA 3	Ecosistema virtual de aprendizaje (EVA)	Asíncrona (foros Studium)	4 horas	Creación de un catálogo de conventos novohispanos del siglo XVI
ETAPA 4	Ecosistema Presencial de Aprendizaje (EPA)	Presencial síncrona: prácticas	2 horas	Práctica para clasificación de los casos de estudio

Fuente: elaboración propia

Esta distribución permite incorporar todas las interacciones posibles en un ecosistema híbrido de aprendizaje en el que desde la labor docente se diseñan y proponen tareas y recursos que provean de las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen su tarea personal y cooperativa. En este sentido, el docente responsable de la asignatura diseña las actividades y contenidos al inicio del cuatrimestre implementando los recursos necesarios en la plataforma virtual mientras que la

supervisión de tareas tendrá lugar en el momento en que se aborde la actividad en los foros colaborativos, dejando la primera evaluación diagnóstica para la última etapa del proyecto en que el desarrollo de una sesión práctica permite al docente comprobar el grado de asunción de los contenidos y las competencias previstas, así como la identificación y resolución de posibles dudas.

3.6. HERRAMIENTAS DIGITALES Y TIC'S

La presente propuesta *blended-learning* está diseñada para un entorno de aprendizaje en el cual los discentes tienen altas habilidades digitales ya que están acostumbrados a su manejo tanto en el ámbito educativo como en el personal. Como hemos avanzado en precedentes apartados, este proyecto se basa, en su parte tecnológica y herramientas digitales en la plataforma virtual *Studium* de la Universidad de Salamanca y en el entorno Google. Hemos elegido estas herramientas por varios motivos. En primer lugar, al tratarse de una asignatura de cuarto de carrera el trabajar en un entorno digital conocido permite optimizar el tiempo disponible y centrar el tiempo de trabajo en los objetivos del proyecto sin necesitar una introducción instruccional necesaria si se optara por otro tipo de herramientas. En segundo lugar, son herramientas que se adaptan al perfil del estudiante al que va dirigido este proyecto ya que están vinculadas, en su aspecto técnico y de accesibilidad, a su propio ID de usuario en la universidad con un soporte que permite que sean utilizadas en multidispositivo y en todos los entornos informáticos (Windows, MacOs, Android, iOS, etc.). Esta característica permite tener soporte técnico desde los servicios informáticos de la universidad y de la facultad en caso de que alguno de los alumnos tuviera problemas particulares en el uso de las herramientas y/o aplicaciones propuestas.

Además, se propone un perfil de actividad de tipo wiki. Su conocimiento a nivel usuario de la Wikipedia permite un acercamiento al trabajo de los wikis entendiéndolos como un recurso colaborativo que ellos podrán emular al crear sus entradas cuyo resultado final será tener una suerte de base de datos en línea de gran utilidad para el estudio de la asignatura por contener los principales datos teóricos y un aporte de fotografías y/o videos. Con esta tarea se presente pasar del *copy-paste* a una

participación activa en la creación, desarrollo y lectura crítica de contenidos. En definitiva, se trata de un entorno cuyo contenido puede ser editado tanto por el docente como por el alumnado en un proyecto colaborativo que busca motivar al estudiante ya que al finalizar el proyecto no solo conocerá más a fondo las obras propuestas, sino que puede tener unos apuntes de estudio de gran calidad gracias al aporte de los alumnos y a la supervisión del docente.

En relación con los dispositivos, todos los alumnos poseen ordenador (portátil o sobremesa) y al menos un dispositivo móvil (smartphones o tabletas). En caso de que existiera alguna dificultad con los equipos, podrían solicitar los dispositivos en préstamos en la Facultad de Geografía e Historia o utilizar los puestos de trabajo de la Sala de Informática. Además, según consta tras las encuestas realizadas durante el confinamiento, disponen de conexión a Internet de banda ancha en su domicilio o pueden acceder fácilmente a una red móvil lo cual permite completar sin incidencias técnicas las etapas 2 y 3 del presente proyecto.

3.7. EVALUACIÓN DEL PROYECTO *BLENDED-LEARNING*

Atendiendo a la propuesta del EEES en materia de evaluación, se plantea evaluar no solo conocimientos u objetivos alcanzados sino, también y, sobre todo, las competencias adquiridas por parte del alumno (Rodríguez Conde & Jiménez, 2010). Para ello, se tendrán en cuenta los criterios e instrumentos de evaluación contenidos en la guía académica, donde lo relativo a este proyecto estaría vinculado al porcentaje de la calificación asociada a las actividades académicas dirigidas, en concreto supondrá un 20% de la calificación final (2 punto).

La evaluación tendrá una doble vía que analizará, en primer lugar, el trabajo realizado por el estudiante en las etapas correspondientes al entorno personal de aprendizaje (PLE) y el ecosistema virtual de aprendizaje (EVA). Para ello, se revisarán los trabajos personales y la implicación en el entorno de aprendizaje colectivo ya que el historial del documento aporta un seguimiento eficiente de la lectura de las aportaciones anteriores, la comprensión de los contenidos y la incorporación de referencias halladas en las etapas de trabajo personal. En segundo lugar, la etapa 4 permite que el alumno realice una autoevaluación diagnóstica de

su proceso de aprendizaje y de la calidad/idoneidad de su trabajo personal. Además, desde la óptica del docente, esta sesión práctica final permite una comprobación del grado de asunción de los objetivos, pudiendo incidir en aquellos aspectos que, por su complejidad, supongan un punto de confusión para el alumno. Podrá por tanto, ver si los conceptos quedaron claros y bien entendidos; si hay dudas persistentes en torno a algún aspecto particular; si existen puntos confusos que ameriten material complementario o de refuerzo hasta finalmente hacer una evaluación de la idoneidad de los materiales propuestos para el trabajo de los estudiantes, tanto en lo relativo a la asunción de contenidos como a la fácil lectura y revisión, pudiendo sustituir aquellos que no tengan buenos resultados y potenciar el tipo de materiales más valorados por el alumnado.

Finalmente, se contempla una evaluación final del proyecto realizada al término de la asignatura, mediante una encuesta donde el estudiante podrá reflejar su evaluación de las actividades realizadas en orden a su aprendizaje y la asunción de contenidos, metodologías y competencias.

4. CONCLUSIONES

Tras exponer este proyecto que pretende desarrollar las posibilidades del *blended-learning* en la asignatura Arte Hispanoamericano consideramos que esta experiencia puede extrapolarse, de forma puntual, a la enseñanza universitaria de Historia del Arte. Las fases del proyecto combinan trabajo síncrono presencial, tarea personal y trabajo colaborativo asíncrono en un sistema que sigue las cinco etapas o modelo de Gilly Salmon respondiendo adecuadamente a las características del *e-Learning* 2.0.

Siguiendo este modelo, consideramos que el ecosistema híbrido propuesto y sus etapas de realización parten de una primera etapa de acceso, familiarización y motivación explícita y favorecen la socialización al promover la interacción entre los alumnos y los medios tecnológicos, consolidando los intercambios gracias a una comunicación multidireccional, construyendo conocimiento entre pares y alentando la búsqueda y selección crítica de la información, lo cual puede aportar alentadores resultados en la enseñanza universitaria de Historia del Arte.

5. REFERENCIAS

Abad, L., García, T., Magro, R., & Serrano, M. (2010). Marcos de referencia del EEES. Aproximación histórica: desde 1923 a 2010. Tecnologí@ y Desarrollo, VIII, 3-51.

Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. & Nyssen, J. Mª. (2009). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. ANECA.

Alonso Tapia, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje: principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel (Ed.), Didáctica universitaria (pp. 79-112). La Muralla.

Álvarez, E., Rodríguez, A., & San Fabián, J. L. (2013). Metodologías y recursos didácticos en los títulos de grado. ¿Qué hace el profesorado y qué quiere el alumnado? Tendencias Pedagógicas, 22, 127-142.

ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Historia del Arte. https://bit.ly/3X6RfWM

ANECA (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje. https://bit.ly/2IWsKH8

Angustias Hinojo, M. & Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 10(1), 159-167.

Aveleyra, E. E., Martino, M. A. P., & Racero, D. (2020). Ecosistema de aprendizaje activo para docentes universitarios en época de pandemia. En La tecnología como eje del cambio metodológico (pp. 153-156). Universidad de Málaga.

Bajo, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de educación Superior. Anuario Jurídico y Económico Escurialense, 43, 431-456.

De Miguel, M. (2014). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.

Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. (1999). https://bit.ly/3X2QWvX

Espinosa Spínola, G. (1999). Arquitectura de la conversión y evangelización en la Nueva España durante el siglo XVI. Universidad de Almería.

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La Cuestión Universitaria, 5, 58-67.

Ibáñez, J. S., de Benito Crosetti, B., Garcías, A. P., & Cervera, M. G. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 195-213.

Jenaro Río, C., Flores Robaina, N. E., Poy Castro, R. et alt. (2013). Metodologías docentes en la educación superior. Percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. Revista de Enseñanza Universitaria, 39, 1-16.

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red. Gedisa.

Ricard, R. (1986). La conquista espiritual de México: Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España. (1523/24 a 1572). Fondo de Cultura Económica.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación. Penguin Random House.

Rodríguez Conde, M. J., & Herrera, E. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior. En S. Nieto Martín & M. J. Rodríguez Conde (Eds.), Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento (pp. 213-240). Universidad de Salamanca.

Rodríguez Conde, M. J., & Jiménez, R. E. (2010b). Evaluación de aprendizajes en e-Learning. En S. Nieto Martín & M. J. Rodríguez Conde (Eds.), Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento (pp. 53-80). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Zabalza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Innovación en la enseñanza universitaria. Innovación educativa, (18) 69-95.

LA CREACIÓN DE CARTELES PUBLICITARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL Y DE HISTORIA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

JAVIER RODRÍGUEZ ABENGÓZAR
Universidad Rey Juan Carlos

SARA NÚÑEZ DE PRADO CLAVELL
Universidad Rey Juan Carlos

AGUSTÍN MARTÍNEZ PELÁEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo explica una actividad de innovación docente que los profesores firmantes utilizamos en nuestras asignaturas de Historia del Mundo Actual y de Historia del Arte Moderno y Contemporáneo. Queremos compartir nuestra experiencia porque han sido unas clases que han obtenido excelentes resultados en el aprendizaje, con gran implicación de los estudiantes y unas valoraciones docentes de la actividad muy satisfactorias.

Esta práctica consiste en poner en funcionamiento una cuenta divulgativa en Instagram de la materia correspondiente donde todos los estudiantes participen y se genere *feedback*, debate y difusión de la actividad en la red social. La base de trabajo a partir de la que se crean los contenidos de la cuenta es la elaboración de carteles publicitarios o políticos, así como la creación de diverso material audiovisual como *post*, *stories*, *reels* y otro contenido característico de Instagram. Por tanto, es una actividad basada en el aprendizaje a partir de un proyecto transversal a realizar, primero en grupos pequeños y después entre todos los componentes de la clase, donde la intervención de todos los estudiantes es

tenida en cuenta, afectando a la calificación global, y generando un objetivo común gamificado.

Esta actividad se realiza en la asignatura de Historia del Mundo Actual de los grados de Publicidad y Relaciones Públicas (presencial y online), también en la misma asignatura en el grado de Periodismo (presencial) y la de Historia del Arte Moderno y Contemporáneo en el grado de Historia. Dados los buenos resultados obtenidos, próximamente se aplicará en la asignatura de Historia de la España Actual, del grado de Periodismo semipresencial.

Esta iniciativa surgió de la colaboración habitual en las actividades docentes entre los 3 profesores firmantes, ya que estamos convencidos de que la Historia no se puede explicar sin la Historia del Arte y ésta tampoco se puede entender sin la imprescindible contextualización histórica. Por lo anterior, en los últimos años hemos reorientado una parte del contenido de nuestras asignaturas con el fin de encontrar nexos docentes comunes entre ambas disciplinas.

Sí queremos señalar que no es ésta la primera actividad de innovación docente que organizamos. Habitualmente realizamos varias en cada curso académico y combinamos nuestras clases en algunas de ellas. También hemos dirigido diversos proyectos de innovación docente con el fin de mejorar la calidad de nuestra docencia, hacer más activas las clases y enfocar los trabajos al aprendizaje de competencias por parte del estudiantado para que puedan alcanzar la correspondiente formación integral requerida.

2. OBJETIVOS

Uno de los objetivos principales de esta práctica es incorporar en nuestras clases un enfoque de formación integral centrado en que los estudiantes puedan adquirir diversas competencias transversales y específicas. Para ello, utilizamos una metodología de enseñanza-aprendizaje, donde la clase magistral se combina “con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, que buscan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado, y que tiene en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación uno de sus principales pilares”

como establece el reciente RD 822/2021, de 28 de septiembre, y que va a reformar en los siguientes años la planificación y organización de las enseñanzas universitarias.

Además, cuando comenzamos esta actividad, nos marcamos otros cinco objetivos que los estudiantes debían alcanzar para considerar que la actividad había sido un éxito, ya que sólo si lo conseguíamos, nos planeábamos replicarla en otras asignaturas. La idea también era que, con cada puesta en funcionamiento, la actividad, gracias a la experiencia de los profesores y el *feedback* recibido por medio de las encuestas, fuera mejorando. Esos cinco objetivos son los siguientes:

- Promover el aprendizaje colaborativo mediante un proyecto común que fuese atractivo y en un entorno donde se sintiesen seguros y capaces al considerarse nativos digitales.

- Impulsar el pensamiento crítico, el análisis y la sintetización de los contenidos de la asignatura con la finalidad de que se sintiesen impelidos a profundizar en cuestiones interdisciplinares, teniendo en cuenta la economía, la cultura, la política, la sociedad, la propaganda, etc.

- Potenciar la creatividad, la imaginación y las competencias profesionales de diseño y comunicación propias de los estudiantes de los grados de Publicidad y Relaciones Públicas y Periodismo, así como facilitarles a los del grado de Historia el conocimiento de las distintas herramientas de comunicación y divulgación.

- Desarrollar y reforzar sus habilidades digitales y su conocimiento del funcionamiento de las redes sociales más allá del uso individual habitual enfocado al ocio.

- Aumentar su interés en la materia por medio de esta práctica y consolidar los conocimientos adquiridos mediante el lenguaje audiovisual y las redes sociales.

Estos objetivos, a pesar de ser ambiciosos, fueron cumplidos prácticamente en su totalidad tal y como se exponemos en las conclusiones.

Asimismo, la satisfacción de los estudiantes respecto a esta actividad fue muy elevada, lo que nos indicó que era replicable en el futuro teniendo en cuenta algunas de las mejoras sugeridas por ellos.

3. METODOLOGÍA

Para iniciar la actividad, los estudiantes se dividen en grupos organizados autónomamente de entre 5 y 7 personas. De esta forma, en una clase de alrededor de 60 estudiantes, saldrán unos 10 grupos. A cada equipo se le asigna un alias para su identificación. Asimismo, cada grupo debe designar a un líder que interactuará con el resto de los representantes de las demás agrupaciones de cara a la coordinación de la actividad. Así, se consigue que sean los propios grupos quienes autogestionan el proyecto, siempre bajo supervisión de los profesores.

Una vez realizado este paso, los docentes establecen un calendario de la actividad que se debe respetar escrupulosamente, ya que, si un grupo no cumpliese con ello, perjudicaría al resto. Por tanto, al ser una actividad que afecta al rendimiento de toda la clase, no se admiten entregas fuera de plazo con el fin de no perjudicar a los restantes compañeros. Así, cada grupo debe realizar el siguiente proceso según el número de trabajos a realizar que indiquen los profesores:

- Crear un cartel publicitario o político sobre la temática establecida por los docentes. Dicho cartel irá acompañado de un texto que explique el acontecimiento histórico que representa y por qué la imagen se ha elaborado de este modo (es decir, aclarar la perspectiva escogida, los distintos componentes, su relación y significado…).

- Subir en plazo el cartel a la cuenta de Instagram de la asignatura mediante un post que irá acompañado del texto y etiquetas que los estudiantes estimen necesarios.

- Elaborar el contenido complementario que consideren oportuno como *stories, reels, post* o encuestas, entre otras, con el fin de explicar el acontecimiento histórico sobre el que han realizado el cartel y generar interés e interacciones en el público.

Todo el contenido creado por el grupo de una misma temática deberá ser guardado en Historias Destacadas.

– Una vez terminado el proceso, en la fecha prevista, todos los carteles, los textos, *stories*, *post*, etc. que se hayan subido a la cuenta de Instagram deberán ser entregados en un documento PDF a través del Aula Virtual de la URJC para que puedan ser evaluados por los docentes y quede constancia material del trabajo del grupo.

Los estudiantes deben realizar una investigación exhaustiva sobre el tema asignado antes de realizar el cartel con el objetivo de dotarlo de profundidad. Así, no solo se trata de buscar la información, sino de analizarla, identificar y seleccionar los elementos de interés y, con todo ello, elaborar y diseñar una obra gráfica que refleje el mensaje que quieren mostrar. Para ello, deben tener en cuenta cuestiones como la perspectiva que quieren representar (no es lo mismo la Guerra de Vietnam desde el punto de vista estadounidense que desde el norvietnamita), el posicionamiento que desean adoptar frente al suceso, la posibilidad de crear un mensaje a favor o en contra de la temática asignada o, incluso, de utilizar la ironía, la parodia o la crítica, etc. Por tanto, tienen libertad para enfocar el cartel según consideren oportuno dentro del tema establecido. El límite es que no pueden utilizar nada que resulte ofensivo o inapropiado contra los demás estudiantes o cualquier persona y colectivo. Esto aplica a todo el contenido complementario que generen para explicar su cartel en la cuenta de Instagram.

La evaluación de la actividad se realiza mediante la correspondiente rúbrica que los estudiantes desde el primer momento tienen disponible en el Aula Virtual para que sepan cómo van a ser evaluados y que aspectos deben tener en cuenta. En el cartel se valora especialmente el reflejo del hecho histórico y su significación en función de la explicación que hayan realizado. También se puntúa la calidad artística, por tanto, se solicita utilizar medios digitales para su elaboración (por ejemplo, Canva). Además, se tiene en cuenta si refleja el acontecimiento adecuadamente, su significado histórico, la pertinencia de todos sus componentes, significados y perspectiva histórica, la adecuación a la temática asignada o el

uso de una marca comercial justificada (si existe). También la elaboración de material complementario, las interacciones con los usuarios, etc. tal y como se explica en la siguiente tabla.

***TABLA 1**. Rúbrica de evaluación de la actividad*

	HASTA 1,50 PUNTO	**ENTRE 1 Y 0,50**	**MENOS DE 0,50**
INVESTIGACIÓN PREVIA	El contenido y el mensaje del cartel reflejan una investigación previa del acontecimiento representado	El acontecimiento representado, aunque es correcto, no tiene la suficiente profundidad como para reflejar adecuadamente la investigación previa	No se aprecia investigación previa y el acontecimiento no está adecuadamente representado
	HASTA 2.50 PUNTOS	ENTRE 2 Y 1	MENOS DE 0,75
CONTENIDO DEL CARTEL	La obra gráfica tiene un mensaje histórico adecuado al acontecimiento que se explica y se quiere mostrar	El mensaje histórico se intuye, pero no está bien reflejado o tiene algún elemento que lo distorsiona	El mensaje histórico no está bien reflejado y/o tiene varios elementos distorsionantes
	HASTA 1 PUNTO	ENTRE 0,20 Y HASTA 0,75	MENOS DE 0,20
ORIGINALIDAD DEL CARTEL	El cartel es totalmente original	Hay elementos en el cartel que están copiados en parte de otros	El cartel está copiado en una gran parte del mismo
	HASTA 1 PUNTO	ENTRE 0,25 Y 0,75	MENOS DE 0,25
CALIDAD ARTÍSTICA DEL CARTEL	El cartel muestra alta calidad artística y se han utilizado medios digitales para su elaboración	El cartel tiene una calidad artística media, aunque se han utilizado medios digitales para su elaboración	La calidad artística es baja y no se han utilizado medios digitales para su elaboración
	HASTA 0,50 PUNTOS	ENTRE 0,10 Y 0,30	0 PUNTOS
SUBIDA DEL CARTEL PUBLICITARIO A ISTAGRAM	El cartel está subido a la cuenta de Instagram a tiempo y acompañado del texto, etiquetas y contenidos que los estudiantes consideren necesarios	El cartel está subido a la cuenta de Instagram a tiempo, pero no está acompañado de los textos, etiquetas y contenidos mínimamente necesarios	El cartel, los textos, las etiquetas y los contenidos complementarios no están subidos a tiempo

	HASTA 1 PUNTO	ENTRE 0,25 Y 0,75	MENOS DE 0,25
INTERACCIONCON LOS SEGUIDORES	El cartel y el texto que lo acompaña tienen un alto número de comentarios en la cuenta de Instagram (más de 200). Y además el grupo los ha respondido	El cartel y el texto que lo acompaña tienen un cierto número de comentarios en la cuenta de Instagram (menos de 100). Y el grupo ha respondido a pocos	El cartel y el texto que lo acompaña tienen muy pocos o ningún comentario en la cuenta de Instagram (menos de 20). Y el grupo los ha respondido muy poco o nada
	HASTA 2 PUNTOS	ENTRE 0,50 Y 1.50	MENOS DE 0,50
CONTENIDO COMPLEMENTARIO	Se ha generado numeroso contenido de calidad y se ha seguido una estrategia de comunicación adecuada para explicar y contextualizar el cartel publicitario mediante post, reels, stories, etc.	Se ha elaborado algún contenido complementario para explicar el cartel publicitario como post, reels, stories, etc., pero tiene una menor calidad y no hay una estrategia de comunicación definida	No se ha producido casi o ningún contenido complementario para explicar y contextualizar el cartel publicitario mediante post, reels, stories, etc. Este material no tiene calidad o no sigue ninguna estrategia de comunicación
	HASTA 0,50 PUNTOS	ENTRE 0,10 Y 0,30	0 PUNTOS
TEXTO EXPLICATIVO	El texto explica adecuadamente el acontecimiento histórico que representa y también el motivo por el que se ha elaborado la imagen de ese modo	El texto explica el acontecimiento representado, pero tiene ciertas lagunas. Tampoco explica bien el motivo de por qué se ha hecho de esa manera	El texto o bien no se ha incluido o tiene una explicación deficiente. Tampoco explica o no lo hace adecuadamente el motivo de por qué se ha hecho de esta manera

4. RESULTADOS

Para este artículo hemos elegido la práctica realizada en la asignatura de Historia del Mundo Actual del grado de Publicidad y Relaciones Públicas impartida en el curso 2022/2023 porque obtuvo excelentes resultados, lo que ha puesto de manifiesto su madurez, así como su interés para los estudiantes y su capacidad de ser vehículo de aprendizaje.

Los profesores establecieron un total de 3 entregas a lo largo del cuatrimestre. Para realizar los carteles a cada grupo se le asignaron diversas

temáticas que servían para profundizar en los contenidos de la asignatura o expandirlos. Entre las temáticas se encontraban cuestiones como la creación de la ONU, la revolución cubana, la construcción del Muro de Berlín, la reunificación de Alemania, etc. Algunos de los temas se repitieron en dos grupos, pero siempre pidiéndoles que los trabajaran desde visiones contrapuestas, con el fin de obtener distintas perspectivas. Por ejemplo, los programas espaciales desde la óptica de los soviéticos y desde la de los estadounidenses.

Se crearon 11 grupos de trabajo, por lo que había un total de 33 temas para elaborar los carteles. Los estudiantes se podían inspirar o reutilizar algunos elementos para la creación de su cartel, pero no podían plagiarlo y debían justificar su originalidad.

En lo que se refiere al contenido complementario que se subió a la cuenta de Instagram, este tenía como objetivo ayudar a contextualizar el cartel creado por los estudiantes. De esto modo, cada uno de los distintos grupos elaboraron distintos posts, carruseles, *stories*, directos, *reels* sobre la temática que les había tocado trabajar. Algunos grupos fueron especialmente prolíficos en esta labor, aprovechando las infinitas posibilidades que esta red social ofrece para conseguir reacciones y generar *engagement*. Por ejemplo, crearon algunos juegos utilizando otras aplicaciones, realizaron encuestas a los seguidores o se lanzaron a la calle para hacer entrevistas a otros jóvenes para conocer su conocimiento sobre la materia. En general, esta parte de la actividad tuvo un elevado nivel de implicación de los estudiantes, ya que pudieron mostrar toda su creatividad con las herramientas puestas a su disposición por la red social, tal y como se puede ver en las figuras siguientes. También utilizaron otros recursos accesorios relacionados con la asignatura como música, películas, libros, frases de personajes... con el fin de relacionar todo ello con el contexto histórico.

FIGURA 1. *Distintos ejemplos de los carteles elaborados por los estudiantes para explicar el New Deal, los disturbios de Stonewall, la construcción del Muro de Berlín y la desintegración de la Unión Soviética.*



Fuente: Carteles publicitarios creados por los estudiantes de los grupos G, J, E y A para la asignatura de Historia del Mundo Actual en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos

FIGURA 2. *Distintos ejemplos del contenido creado por los estudiantes en el muro (feed) para explicar la construcción del Muro de Berlín, el programa espacial ruso, la Revolución Cubana, el Pacto de Varsovia y la guerra de Vietnam (desde la perspectiva de Vietnam del Norte)*



Fuente: Contenido elaborado por los estudiantes de los grupos E, A, C, G y B para la asignatura de Historia del Mundo Actual en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos

FIGURA 3. *Distintos ejemplos del contenido creado por los estudiantes en el muro (feed) para explicar la Revolución Cultural, los disturbios de Stonewall, el programa Apolo, Mayo del 68 y el Verano del amor*



Fuente: Contenido elaborado por los estudiantes de los grupos I, J, H, K, D para la asignatura de Historia del Mundo Actual en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos

Como puede observarse en estos ejemplos, muchos de estos trabajos alcanzaron un importante nivel de calidad técnica y de contenido, cumpliendo con éxito los objetivos del trabajo.

La cuenta de Instagram creada por los docentes para la ocasión tenía el nombre de usuario de @historia_urjc. Los estudiantes utilizaron esta cuenta para subir los carteles a la red social junto con todo el contenido que considerasen adecuado. Para ello, cada grupo disponía del control

de la cuenta durante un total de 48 horas. De esta forma, durante 6 días a la semana (de lunes a sábado) la cuenta estaba activa. Fue necesario habilitar el sábado como día de trabajo debido al restringido calendario en el que se enmarcaba la actividad. Dicha cuenta era autogestionada por los estudiantes íntegramente, bajo la supervisión de los profesores. Los estudiantes tomaron algunas medidas propias para regular la actividad de la cuenta. Por ejemplo, crearon el logotipo que servía como imagen de perfil, establecieron las características y colores a utilizar en el muro o el número de publicaciones máximas que cada grupo podía utilizar. A final del cuatrimestre, la cuenta llegó a tener un total de 1.200 seguidores y 107 publicaciones (*post*) con un elevado nivel de *engagement.* Por ejemplo, había publicaciones que alcanzaron más de 400 *likes,* aunque la media estaba en torno a 70-100 "me gusta" por publicación. Asimismo, se recibieron decenas de comentarios en los distintos *posts,* aunque muchos de ellos eran de familiares, amigos y compañeros que alabaron su trabajo.

FIGURA 4. *Ejemplo del contenido elaborado por los estudiantes para explicar la creación del Partido Comunista Chino. Esta publicación alcanzó los 409 me gustas y un total de 120 comentarios*

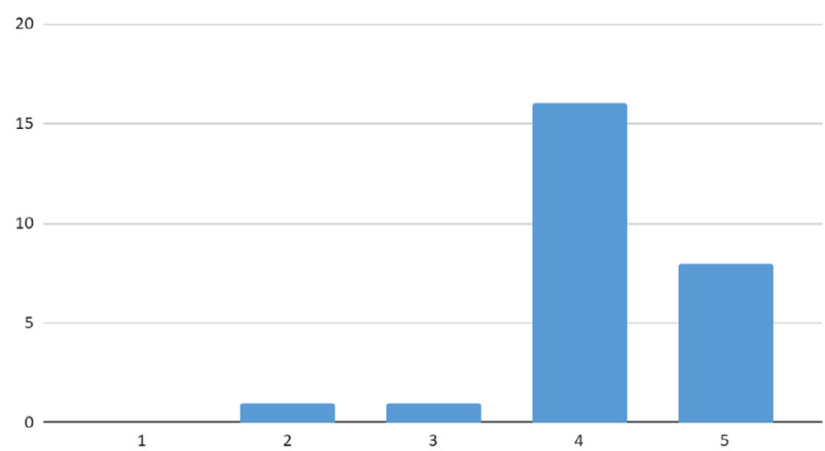


Fuente: Contenido elaborado por los estudiantes del grupo I para la asignatura de Historia del Mundo Actual en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos

En lo que respecta a la evaluación, la actividad equivalía a un 20% de la nota final de la asignatura. Por tanto, cada entrega valía un 5% de este total (hasta un 15%). El resto de la nota se reservó para calificar de forma global el trabajo de la clase en torno a la cuenta de Instagram con el fin de obtener ese objetivo común para todos los estudiantes y gamificar el proyecto.

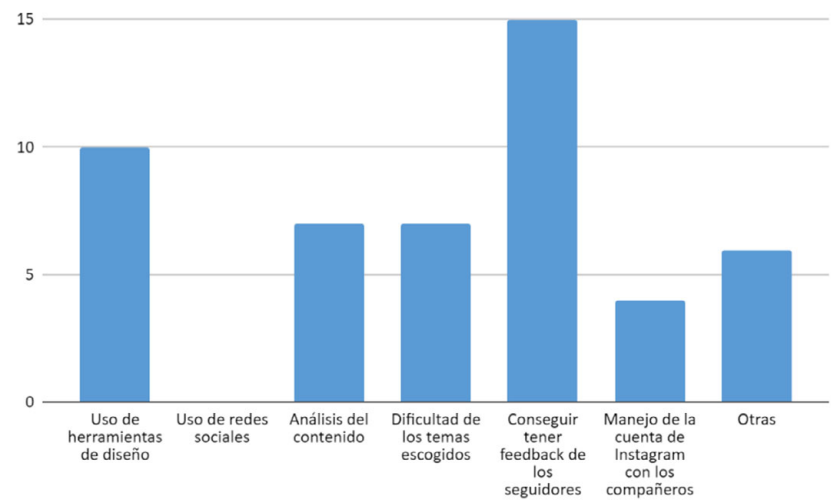
Una vez finalizado, con el fin de conocer la valoración de los estudiantes sobre la actividad, así como sus propuestas de mejora, se remitió a todos una encuesta anónima que fue contestada por un total de 26 estudiantes de esta asignatura. En lo que se refiere a su satisfacción con la actividad (ver Gráfico 1), los resultados fueron muy satisfactorios ya que la mayoría de los encuestados puntuaron con una media de 4.19 sobre 5 su desarrollo. Asimismo, el 92% valoró la práctica con entre 4 y 5 puntos. Por tanto, se puede observar cómo este proyecto formativo tuvo una buena acogida en el marco de la asignatura. Además, un 100% de los estudiantes indicaron que habían entendido de forma correcta los objetivos, el desarrollo y la evaluación de la actividad.

***GRÁFICO 1**. Grado de satisfacción de los estudiantes con la realización de esta actividad (siendo 1 la calificación más baja y el 5 la más alta)*



En lo que se refiere al grado de dificultad, indicaron un valor de 2.85 sobre 5 puntos. La mayor parte de las respuestas situaban el grado de dificultad entre el 2 (9 estudiantes), el 3 (9 estudiantes) y el 4 (7 estudiantes). Por tanto, consideraron que tenía una dificultad media en general. Los principales inconvenientes encontrados estuvieron relacionados con obtener *feedback* de los seguidores y el uso de herramientas de diseño digital. Una minoría refirió ciertos problemas con los temas escogidos y con el análisis del contenido. Merece la pena destacar que ningún estudiante manifestó haber tenido dudas relacionadas con el uso y manejo de las redes sociales.

***GRÁFICO 2**. Dificultades encontradas por los estudiantes a la hora de realizar la actividad*

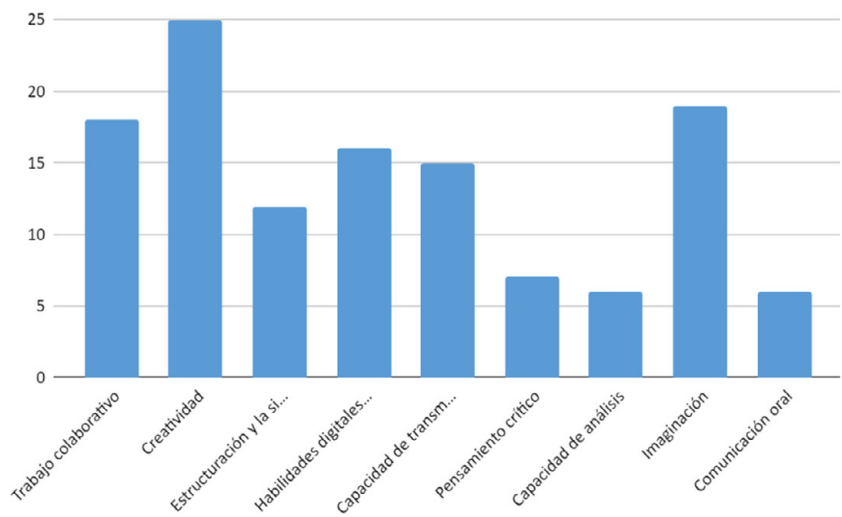


Por otra parte, señalaron también que sufrieron algunos inconvenientes a la hora de ser innovadores en las 3 entregas previstas para no reiterarse y ser originales frente al resto de grupos. También algunos indicaron haber tenido dificultades a la hora de trabajar con sus compañeros. Esto se encuentra relacionado con otra pregunta realizada en la encuesta acerca de la organización del trabajo diario con el resto de los integrantes del grupo. 17 estudiantes dijeron que el trabajo había sido fácil y fluido, mientras que 9 consideraron que no lo había sido. Por último, otras

cuestiones expuestas estaban relacionadas con la cantidad y la calidad de la información disponible en castellano sobre la temática asignada o los problemas a la hora de organizarse debido a la ingente cantidad de actividades y prácticas previstas en otras asignaturas.

Asimismo, sobre las competencias adquiridas a la hora de realizar la actividad, los resultados indicaron que la imaginación y la creatividad fueron dos de las cuestiones que más se desarrollaron, lo que supuso adquirir y trabajar dos de las competencias específicas propias de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas. Además, otras competencias transversales, o *soft skills*, como el trabajo colaborativo, las habilidades digitales y tecnológicas, la capacidad de transmitir ideas y la estructuración y la sintetización de contenidos también tuvieron un importante desarrollo. Por el contrario, los estudiantes consideraron que esta práctica les había aportado en menor medida las competencias de pensar de forma crítica o la capacidad de análisis frente a la temática o el contenido sobre el que trabajaban.

***GRÁFICO 3**. Principales competencias adquiridas por los estudiantes durante la realización de esta actividad*



Otra de las preguntas de la encuesta pretendía conocer cuánto consideraban los propios estudiantes que habían aprendido, incluso sin ser conscientes de ese autoaprendizaje. Es importante señalar que el 100% de los encuestados indicaron que la actividad les había sido útil para asimilar contenidos de la asignatura y que les era de gran valor vincular la imagen y lo audiovisual con el temario. Por tanto, los resultados parecen indicar que los estudiantes consiguieron un mayor nivel de conocimiento de la materia, incluso sin ser plenamente conscientes de ello.

En lo que respecta a las propuestas de mejora de la actividad, sugirieron reducir a 2 el número de carteles a realizar, ya que tuvieron, como se ha indicado, dificultades para organizarse con los trabajos de otras asignaturas. A cambio, propusieron ampliar la actividad a otras redes sociales como Twitter o TikTok, reduciendo el número de entregas, pero ampliando su alcance y contenido. Con ello, consideraron que podrían aprender mejor cómo preparar material para cada red social teniendo en cuenta sus propias características. También indicaron la necesidad de recibir formación en diseño digital dentro del itinerario formativo de la titulación, propuesta que fue remitida a los órganos correspondientes para su consideración. Por último, merece la pena indicar que el 100% de los estudiantes consideraron que entre toda la clase habían alcanzado el objetivo de crear una cuenta de Instagram con una identidad propia y dedicada a la divulgación histórica y que desearían replicar este tipo de aprendizaje por proyectos en otras asignaturas.

5. DISCUSIÓN

Existen diversas metodologías de gran utilidad para implementar en nuestras clases de innovación docente. Nosotros, individualmente o en conjunto, utilizamos algunas de ellas, como el *role play*, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje por Proyectos o el Método del Caso (Ruiz-Mora y Olmedo-Salar, 2011; Llorente, Bartolomé y Viñarás, 2013, Ruiz-Muñoz y Ruiz-Mora, 2014; y Martínez-Sala y Alemany Martínez, 2017). El uso de estos recursos se ha unido a la reconversión de los distintos grados, con el fin de adaptarlos a las nuevas necesidades de formación y la nueva visión del proceso de enseñanza-

aprendizaje donde el papel fundamental del docente es "ayudar a aprender" al estudiante, facilitándole la tarea y siendo un guía en el camino (De Miguel, 2006).

Esta actividad es un ejemplo de una metodología, eminentemente práctica, como es la de enseñanza-aprendizaje por proyectos, dirigida a la adquisición de las competencias transversales y específicas que establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de vincular el mundo académico con el profesional a través de experiencias reales. Se ha escogido esta metodología debido a su utilidad para combinar todos los elementos y objetivos previstos por medio de un enfoque constructivista que permitiese una participación activa de los estudiantes y el aprendizaje a través de un planteamiento real (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008). Se buscaba que trabajasen en equipo, investigando, analizando y sintetizando el contenido histórico del temario, potenciando su creatividad, mejorando sus habilidades de diseño, planificando y organizando las distintas labores de forma autónoma teniendo en cuenta su responsabilidad individual y colectiva, interactuando con sus compañeros y, aprendiendo a manejar las redes sociales, no como divertimento, sino con un objetivo profesional y académico.

En otro orden de cosas, la elección de desarrollar una actividad que tuviera que ver con la realización de carteles publicitarios o políticos no fue una decisión gratuita. Tuvimos largas discusiones al respecto. Valoramos la realización de memes (en lugar de carteles), la creación de una cuenta divulgativa en Twitter o en TikTok y otro tipo de acciones encaminadas a adaptar la asignatura a una juventud que hace transcurrir parte de su vida en las redes sociales. Finalmente nos decantamos por la elaboración de carteles debido, tal y como se explica en los párrafos siguientes, a su valor pedagógico, la fuerza y emotividad de sus mensajes y, sobre todo, su trayectoria e importancia histórica a lo largo del tiempo. Asimismo, seleccionamos Instagram como red social porque es un entorno conocido por los estudiantes, donde se iban a sentir cómodos para experimentar y probar nuevas posibilidades y donde ya hay diversas experiencias de innovación docente al respecto en las que el estudiante deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en un sujeto activo que crea su propio contenido para la red social y la maneja con autonomía bajo

la supervisión del profesor (Belanchea, Lozano y Pérez-Rueda, 2019; Ruiz-San-Miguel, Ruiz-Gómez y Hinojosa-Becerra, 2020; y Moreno-Moreno, 2018).

En cuanto a la herramienta de aprendizaje, nos decantarnos por el cartel, no solo por su posible valor artístico y sus posibilidades comunicativas, sino también porque es un vehículo excelente para estudiar conjuntamente el arte y la Historia del Mundo Actual. Sólo hay que recordar que los carteles publicitarios, nacieron de la mano de la burguesía en su búsqueda de beneficios económicos, ya que, al ser productora de bienes de consumo, necesitaban un medio que hiciera públicos los productos y servicios que ofrecían. Detrás de este objetivo, eminentemente comercial, se escondía la intención de generar un comportamiento concreto, ya sea adquirir y consumir determinado producto y/o servicio, convocar a un espectáculo o dirigirse a algún lugar en particular, entre otros. De esta manera, se estaban generando nuevas necesidades, disfrazadas en la provocación por adquirir algo que no se tenía, buscando incidir sobre la manera de actuar de los ciudadanos, quienes comenzaron a ser vistos como consumidores potenciales.

Por su parte, el cartel político tiene como principal finalidad la difusión de una ideología, incidiendo en la manera de pensar, con el fin de promocionar diferentes ideas políticas representadas en agrupaciones políticas y candidatos, siendo exaltados como representantes ideales de valores sociales. Así, la cartelería se estableció como un vehículo para alcanzar el poder, para la socialización de una ideología o para la exaltación de aquello que persigue transformaciones políticas. Y ello lo lograría difundiendo ideas para defender o atacar, de acuerdo con la postura que se tuviera. Las reivindicaciones obreras del siglo XIX usaron de manera protagónica el cartel como apoyo a sus peticiones, por lo que diferentes movimientos sociales siguieron ese ejemplo. Las luchas en pro de los derechos de la mujer y de las minorías étnicas, movilizaciones estudiantiles, procesos revolucionarios y nacionalistas, entre muchos otros, lo hicieron. De igual manera, los gobiernos establecieron comités de propaganda para controlar o persuadir a sus ciudadanos apelando al uso de mensajes con un lenguaje basado en diferentes aspectos de la imaginería popular. No hay más que pensar en el cartel soviético o el nazi,

que son algunos de los ejemplos internacionalmente más conocidos. Igualmente, el cartel institucional tiene entre sus características la introducción de mensajes emitidos por organismos estatales, ONGs e instituciones de carácter social, que se relacionan con temáticas como buenas prácticas y valores gubernamentales y empresariales, así como, destacar esfuerzos en contra de enfermedades y asperezas propias de la vida real (Coronado, 2002, p. 161).

Por todo ello, el cartel se ha establecido principalmente a lo largo de la historia del siglo XIX y XX, como unidad antropológica que pone en evidencia una cultura de época, presentando creencias, imágenes y argumentos, a través de su carácter de síntesis cultural, lo que le ha permitido convertirse en uno de los elementos esenciales del análisis urbano contemporáneo. Así, su aparición en las paredes de las ciudades es muy significativa ya que hace evidente la transformación de la ciudad, configura un paisaje urbano de imágenes insistentes, evocadoras, sugerentes y persuasivas que en algunas oportunidades ofrece paternales consejos. La cartelería, en su diversidad, se estructura como unidad de deseo en un escenario cambiante, sirviendo de elemento aglutinador de la comunicación social y determinador de una filosofía común que se presume extraída –análisis de mercado– de las opiniones de sus ciudadanos (Bouza, 1981, p. 37).

Desde el punto de visto de la creación artística, en los últimos años del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, se sitúa la sintonía entre el lenguaje plástico artístico y el publicitario cartelístico; de hecho, el cartel publicitario era un pretexto para investigar en nuevas concepciones gráficas. Tal fue el caso de Toulouse-Lautrec, quien ha pasado a la Historia del Arte como dibujante y pintor de la generación del postimpresionismo, pero sus obras más conocidas fueron sus carteles que reflejaban la vida nocturna del París de finales del siglo XIX. O como Jules Chéret, que ha destacado como un cartelista excepcional dentro del mundo publicitario. Lo que queda claro es que los orígenes del cartel se remontan al lado de la pintura, pero también el cartel actual guarda una vinculación de dependencia formal y de elaboración con la imagen fotográfica, fundamentalmente en los medios impresos y en los soportes estáticos de la publicidad callejera, como los mupis o marquesinas.

6. CONCLUSIONES

La primera conclusión que podemos obtener es la buena acogida que ha tenido la actividad entre los estudiantes y sobre todo los resultados positivos de aprendizaje que ha demostrado, tanto a nivel individual como colectivo. Afirmación que viene avalada por las respuestas ofrecidas por los participantes en la actividad. Los estudiantes han destacado que se trata de una actividad cercana a su mundo profesional, crear carteles publicitarios y manejar redes sociales, y han indicado que les gustaría que se replicase en el futuro en otras asignaturas. También han conseguido superar notablemente todos los retos y obstáculos que han ido surgiendo, especialmente, lo relacionado con la búsqueda de información y el diseño del contenido.

En segundo lugar, hay que señalar que es una actividad que se realiza en buena parte a través de las redes sociales de acuerdo con el mundo vertiginoso que nos ha tocado vivir y a los cambios tecnológicos que diariamente se suceden y de los que la mayoría de nuestros estudiantes están a la vanguardia. Es decir, la conclusión a la que podemos llegar es que aplicar tecnologías que son habituales y atractivas entre la gente joven y utilizarlas en combinación con las formas de comunicación que les son cotidianas, y una adecuada metodología educativa, facilita el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Junto a esto, ha sido un reto para ellos enfrentarse a una experiencia real en el uso de las redes sociales, frente a su habitual uso lúdico o como espacio de ocio.

En tercer lugar, este proyecto y la metodología aplicada han permitido a los estudiantes desarrollar las competencias generales y específicas propuestas a través de la colaboración y el trabajo autónomo. Entre ellas, hay que destacar la creatividad, la imaginación, las capacidades de diseño, el trabajo colaborativo, las habilidades digitales y tecnológicas, el pensamiento crítico, la capacidad de transmitir ideas y la estructuración y la sintetización de contenidos. Además, ha aumentado su motivación e interés en la materia al favorecer que se acerquen a ella desde un lenguaje audiovisual que les es más cercano. También ha favorecido el acercamiento a otros contenidos interdisciplinares como el cine, la fotografía, la música, la sociedad, la propaganda, etc. Junto a esto, la

gamificación y la puesta en marcha de un proyecto común entre toda la clase ha sido un acierto, pues ha fomentado la cooperación entre el grupo y ha aumentado el rendimiento esperado.

Por tanto, consideramos cumplidos los objetivos que fueron la base de partida de este proyecto y pretendemos replicar la actividad con distintas propuestas de mejora. Por ejemplo, de cara a siguientes ediciones, buscaremos realizar evaluación doble (por los propios estudiantes y los docentes), ya que consideramos que la autoevaluación aumentará su implicación y motivación. Asimismo, estudiaremos la posibilidad de expandir el proyecto de forma conjunta entre Twitter e Instagram con el fin de que los estudiantes puedan aprender el manejo de redes sociales distintas.

7. REFERENCIAS

Belanche, D., Lozano, N. y Pérez-Rueda. A. (2019, 11-12 de julio) *Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria* [ponencia] V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (In-Red 2019). Universidad Politécnica de Valencia. Valencia, España.

Bouza Álvarez, F. (1981). El cartel. Retórica del sentido común. *Revista de Occidente*, 5, 35-52.

Coronado, D. (2012). *La metáfora del espejo. Teoría e historia del cartel publicitario*. Ediciones Alfar.

Imbernón Muñoz, F. y Medina Moya, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado.* ICE y Ediciones Octaedro.

Llorente Barroso C., Bartolomé Muñoz de Luna, A. y Viñarás Abad M. (2014). Implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el learning by doing en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas para la adquisición de competencias. *Historia y Comunicación Social*, 18, 639-650.

Martínez-Sala, A. M. y Alemany Martínez, D. (2017). Aprender en un mundo en cambio. Aplicación práctica de métodos de aprendizaje colaborativo-cooperativo en el ámbito de la publicidad y las relaciones públicas. En Roig-Vila, R. (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 614-625). Octaedro.

Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *64*(124), 11-38.

Moreno Moreno, M.P. (2018). Uso docente de la red social “Instagram” en la asignatura de Proyectos 1. En García Escudero, D. y Bardí Milà, B. (eds.), *VI Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura* (pp. 508-518). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Ruiz Mora, I. y Olmedo Salar, S. (2011). Desarrollo de competencias profesionales en el espacio europeo de educación superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de comunicación. *Vivat Academia*, 117, 739-754.

Ruiz-Muñoz M. J. y Ruiz-Mora I. (2014). La recreación del universo profesional en el aula a través de técnicas de aprendizaje colaborativo: el Método del Caso y el Juego de Rol. *Historia y Comunicación Social*, 19, 223-234.

Ruiz-San-Miguel, F. J., Ruiz Gómez, L. A., Hinojosa-Becerra, M., y Maldonado-Espinosa, M. (2020, 24-27 de junio) *Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje* [ponencia] 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). Sevilla, España.

Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). A*prendizaje Orientado a Proyectos*. Universidad Politécnica de Madrid.

DATOS GEOLOCALIZADOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN VIRTUALES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LA DOCENCIA DEL URBANISMO

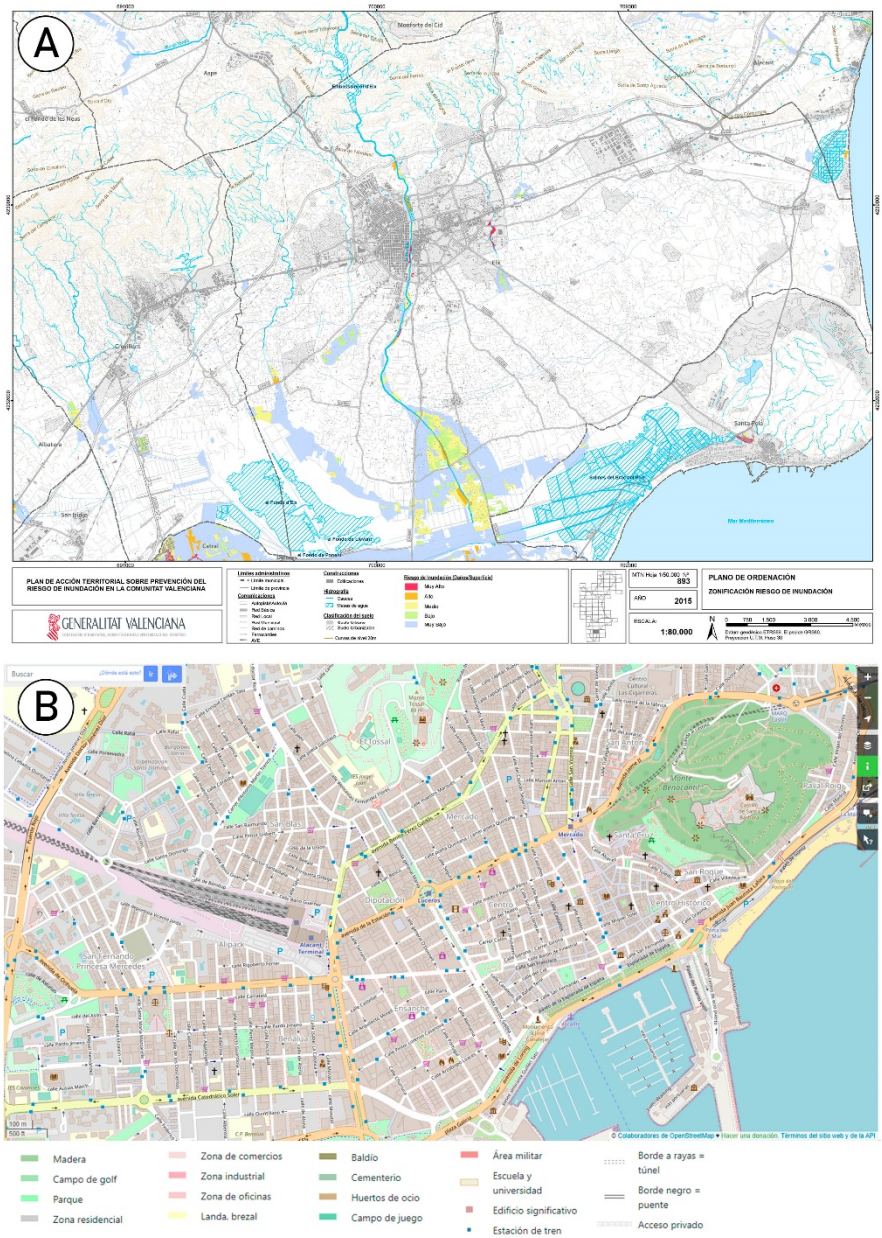
ÁLVARO BERNABEU-BAUTISTA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que se han venido produciendo en la adquisición de habilidades y competencias por parte del alumnado universitario durante su formación, así como la definición de nuevos métodos docentes, son dos de las características clave propuestas en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior para mejorar la calidad pedagógica (Fernández et al., 2020). En este contexto, dentro de la docencia del Urbanismo en la Educación Superior, es importante que el alumnado adquiera, además del conocimiento teórico y práctico necesario para analizar y proyectar sobre los espacios urbanos a distintas escalas, competencias relacionadas con el uso de herramientas y fuentes de datos que les permitan realizar diagnósticos fundamentados sobre los espacios públicos, la ciudad o el territorio de cara al proyecto de ciudad con el objetivo de proponer estrategias de intervención o de planeamiento mediante el pensamiento espacial y la propia capacidad analítica de los y las estudiantes.

Tradicionalmente, la obtención de datos e información relevante por parte del alumnado para las tareas de análisis, diagnóstico y contextualización urbana se ha realizado, bien a través de trabajos de campo como encuestas, monitorización o toma de datos in situ (Donadei, 2019) o bien a través de la consulta de cartografías que, a pesar de ser accesibles en la web, en muchos casos no disponen de formatos exportables o editables como es el caso de imágenes o archivos tipo PDF.

FIGURA 1. *Cartografía de zonificación del riesgo de inundación del municipio de Elche, Alicante disponible en formato PDF (A). Cartografía estándar de Alicante con información geolocalizada descargable (B)*



Fuente: Generalitat Valenciana (2015) PATRICOVA. Plan de Acción Territorial sobre Prevención del Riesgo de Inundación en la Comunidad Valenciana (A). OpenStreetMap (B)

Sin embargo, en la era del Open Data o Datos Abiertos en la que nos encontramos inmersos actualmente, donde diversos organismos, instituciones o administraciones públicas ponen a disposición del que lo requiera datos de forma abierta y gratuita en la web (Peredo, 2021), esta tarea de recogida de información para su posterior tratamiento ha cambiado radicalmente: no solo es posible acceder y obtener esta información más fácilmente sino también incorporarla a otras herramientas y trabajar con ella de forma más dinámica, pudiendo complementar o, en algunos casos, incluso sustituir de forma más precisa los datos obtenidos por medios más tradicionales. Así, hoy en día son muchas las fuentes de información virtuales desde la cuáles obtener datos de diversa índole para implementar a los estudios urbanos contemporáneos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es aportar al alumnado las herramientas y fuentes de información necesarias para la representación y análisis críticos de la ciudad y el territorio acordes con los contenidos teórico-prácticos del itinerario formativo en materia de Urbanismo, a la vez que desarrollan nuevas competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, la representación gráfica a escala urbana y el análisis geoespacial. De todos los tipos de datos que se encuentran disponibles en la red, para esta propuesta se implementan datos geolocalizados y otras fuentes virtuales que tienen la particularidad de contener, entre otros atributos, información geográfica asociada o propiedades locativas (a través de un conjunto de coordenadas, por ejemplo) lo que hace muy fácil relacionar estos datos con un lugar o espacio real concreto.

De igual forma, esta experiencia también tiene como objetivo definir e iniciar un compendio de fuentes de información de las cuáles obtener estos datos geolocalizados y definir metodologías para su aplicación al análisis y proyecto urbano o territorial, que puedan ser ampliadas en futuros cursos académicos de cara a posibles enfoques innovadores dentro de la docencia del Urbanismo y al fomento de nuevas habilidades por parte del alumnado dentro de esta disciplina.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y descripción de los participantes

Esta experiencia docente se desarrolla en los grupos con docencia en inglés como lengua vehicular de cuatro asignaturas del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Alicante que se imparten en la titulación del Grado en Fundamentos de la Arquitectura (Urbanismo 1, Urbanismo 2, Urbanismo 4 y Urbanismo 5) desde el segundo al cuarto año académico. Las diferentes asignaturas abordan diversas temáticas que tienen como objetivo dotar al alumnado de los conocimientos y herramientas necesarias para analizar e intervenir en la ciudad y el territorio desde una perspectiva multiescalar, desde la introducción a la ciudad y al análisis urbano en Urbanismo 1 a la definición del proyecto urbano en Urbanismo 5 pasando por escalas intermedias como el espacio público urbano en Urbanismo 2 o el paisaje y territorio en Urbanismo 4.

En concreto, esta propuesta didáctica complementa a otra experiencia basada en actividades formativas encaminadas al aprendizaje de herramientas SIG para la visualización y el análisis con datos geoespaciales (Bernabeu-Bautista, 2021). Los SIG o Sistemas de Información Geográfica son herramientas informáticas que facilitan los análisis espaciales con datos geolocalizados y cuyo uso está ampliamente extendido en disciplinas como el Urbanismo o la Geografía para abordar trabajos que requieran una escala urbana o territorial, por las funcionalidades que ofrecen a la hora de llevar a cabo procesos complejos o en el manejo de grandes cantidades de datos.

Dentro de las 15 sesiones semanales que dispone cada asignatura para la impartición de los contenidos docentes, con una duración de 4 horas por sesión, se dedican dos sesiones a la realización de los talleres orientados al aprendizaje de herramientas SIG, y es en estas sesiones prácticas donde se enmarca esta propuesta didáctica. Así, no solo se aportan los datos y las fuentes de obtención de los mismos, sino también las herramientas para visualizarlos y trabajar con ellos.

También es relevante destacar la particularidad de los grupos con docencia en inglés en los que se desarrolla esta experiencia, ya que acogen un gran porcentaje de alumnado que se encuentra realizando intercambios en el marco de ayudas para la movilidad europea o internacional y, a pesar de encontrarse en cursos superiores, no han tenido experiencias previas con herramientas SIG o con visualización de datos previamente, cómo es el caso de los y las estudiantes locales desde la asignatura de Urbanismo 1. Este hecho hace que, en estos grupos en concreto, sea necesario ajustar los ejercicios propuestos, de tal forma que los estudiantes extranjeros puedan seguir las sesiones, permitiendo además que los estudiantes locales puedan seguir avanzando en el conocimiento y dominio de estas fuentes y herramientas que ya han iniciado previamente en cursos anteriores.

3.2. Instrumentos

Para la visualización y el manejo de los datos geolocalizados obtenidos durante las sesiones prácticas se propone el uso del software libre QGIS. Antes de la primera sesión también se facilita al alumnado el enunciado de los ejercicios prácticos a realizar durante las sesiones donde se especifica, además de los objetivos y el guion de los talleres, los datos que se van a descargar, así como sus fuentes de obtención.

Igualmente, se ponen a disposición de aquellos estudiantes que no han tenido experiencia previa con el programa o con los datos, vídeos explicativos realizados por el equipo docente acerca de las funcionalidades básicas de la herramienta SIG y métodos de descarga, con enlaces a las bases de datos, para su visualización antes de la realización de las prácticas en el aula.

3.3. Procedimiento

El procedimiento de la experiencia docente se desarrolla en tres fases: [1] diseño de la experiencia y propuesta de fuentes de datos para las sesiones, [2] diseño de los ejercicios y métodos de obtención de los datos y [3] desarrollo y evaluación de la experiencia (Figura 2).

FIGURA 2. *Esquema metodológico de la experiencia. Procedimiento y fases.*



Fuente: Elaboración propia

Si bien las dos primeras fases se realizan de forma paralela, los ejercicios propuestos están supeditados a la posibilidad de obtención de ciertos tipos de datos. Este hecho está relacionado con las propias fuentes de información y con las posibilidades de descargar un mismo tipo de dato en diferentes contextos. Por ejemplo, la exportación de datos catastrales en España es gratuita, pero es necesario un registro previo mediante certificado digital, mientras que en otros países como Alemania hace falta adquirir los derechos de los datos mediante un pago previo para poder descargarlos. Igualmente, las herramientas SIG cuentan con algoritmos o funcionalidades que permiten obtener estos datos de forma más directa.

Los ejercicios prácticos están diseñados para que exista una relación directa con los contenidos teórico-prácticos de cada asignatura, los alcances y objetivos del trabajo de curso, así como con el contexto geográfico donde se realiza que puede ser un ámbito local, nacional o internacional. Por ejemplo, en los últimos tres años de docencia los y las estudiantes han trabajado en ciudades muy diversas, tanto en el municipio de

Alicante, en otras ciudades de España o en ciudades europeas. Tal y cómo se ha expuesto anteriormente, el contexto condiciona las fuentes de las cuales obtener los datos necesarios para la realización de los ejercicios, al igual que la disponibilidad de los mismos. En esta fase también se planifican las sesiones conforme al calendario y a la programación docente de cada asignatura, teniendo en cuenta las semanas más idóneas para llevar a cabo los talleres de acuerdo al desarrollo de los contenidos teórico-prácticos de las asignaturas.

Una vez seleccionadas las fuentes, se especifican los métodos de descarga y se realiza la propuesta de ejercicios que quedan compilados en el enunciado de la práctica, siendo la obtención de los datos la primera de las tareas a realizar en las sesiones. Igualmente, los datos necesarios, así como el enunciado, enlaces a las fuentes, material complementario, etc. se comparten también con el alumnado a través de plataformas tipo Moodle para que tengan acceso a ellos antes de las propias sesiones en caso de que tuvieran problemas técnicos durante las mismas.

Finalmente, se desarrollan las sesiones según el programa docente de cada asignatura, que además son de carácter obligatorio y forman parte de la evaluación continua del alumnado. Los ejercicios se realizan de forma guiada en clase, dejando intervalos de tiempo para el correcto seguimiento de los procesos y la resolución de dudas. Primeramente, se accede a las fuentes de información para descargar los datos que no hayan sido facilitados previamente y se muestra el proceso para seleccionar y descargar los datos localmente. A continuación, se importan los datos obtenidos a la herramienta QGIS, los cuáles se visualizan y se procesan para realizar diversos tipos de análisis acordes con los ejercicios propuestos. Finalmente, los datos procesados se utilizan para generar cartografías críticas sobre la ciudad y el territorio. Tras las sesiones, los ejercicios se evalúan de manera independiente como una práctica más de la asignatura, pero se motiva al alumnado para que implementen los datos que han utilizado, así como las cartografías generadas al trabajo de curso de cada asignatura.

4. RESULTADOS

La selección del tipo de datos a implementar y la fuente de descarga de la cual obtenerlos está motivada por dos condicionantes: por un lado, el ámbito de estudio donde se va a trabajar y, por otro, la escala de trabajo sobre el que se va a realizar la práctica ya sea espacio público, barrio, ciudad o territorio. El primer condicionante influye directamente en la fuente de información de la cual obtener los datos y en el que hay que distinguir entre contextos locales (a nivel municipal, autonómico o nacional) y contextos internacionales. Para un mismo tipo de dato, el contexto determina si su obtención se realiza por una determinada fuente u otra. Estas fuentes pueden ser organismos pertenecientes a distintos países con competencias para difundir información geográfica, o administraciones públicas, por ejemplo. El segundo condicionante influye en el tipo de dato utilizado y, por tanto, también en la fuente de la cual se obtiene. La definición necesaria de la red viaria, la edificación, la delimitación municipal o la ubicación de actividades económicas para contextualizar un determinado ámbito es diferente cuando se trabaja a nivel de espacio público que cuando se trabaja a escala territorial. Así, mientras que, a escalas superiores, un viario puede estar representado por una línea y la edificación por polígonos simplificados, a escalas más pequeñas, es importante que estén definidos todos los viarios, el ancho de las aceras, las diferentes parcelas de una manzana o el acceso a negocios ubicados en la planta baja de la edificación, entre otros. En definitiva, los métodos de obtención de los datos necesarios dependen del contexto geográfico y del nivel de detalle necesario para el análisis urbano.

En la Tabla 1 se muestra de forma más detallada la temática y los contenidos propuestos para los ejercicios de cada asignatura, así como los tipos de datos geolocalizados seleccionados para el desarrollo de los mismos. En Urbanismo 1 se trabaja con datos catastrales (parcelas y edificación) para detectar distintos tejidos urbanos en función de características morfológicas como el tamaño de parcelas y la altura de la edificación o analizar la evolución y crecimiento de la ciudad en función del año de construcción de la edificación. En Urbanismo 2 se utiliza la base cartográfica catastral para digitalizar espacios públicos y se obtienen datos sobre actividad económica y preferencias ciudadanas para identificar áreas de

especialización y concentración de diferentes tipos de actividad y para determinar el éxito de un determinado espacio urbano. En Urbanismo 4 se utilizan modelos digitales de elevaciones para crear mapas 3D, extraer perfiles de terreno, crear mapas de sombra, calcular pendientes, extraer curvas de nivel y, además, rutas o itinerarios de trazas GPS para calcular cuencas visuales tomando como base recorridos existentes. También se obtienen cartografías temáticas a partir de capas de información relacionadas con territorio (hidrografía, vegetación, cultivos, etc.). Por último, en Urbanismo 5 se utilizan la red viaria y la localización de actividades aplicadas a métodos de análisis de redes o análisis geoespacial para la optimización de recorridos peatonales y el análisis de accesibilidad a determinados tipos de establecimientos.

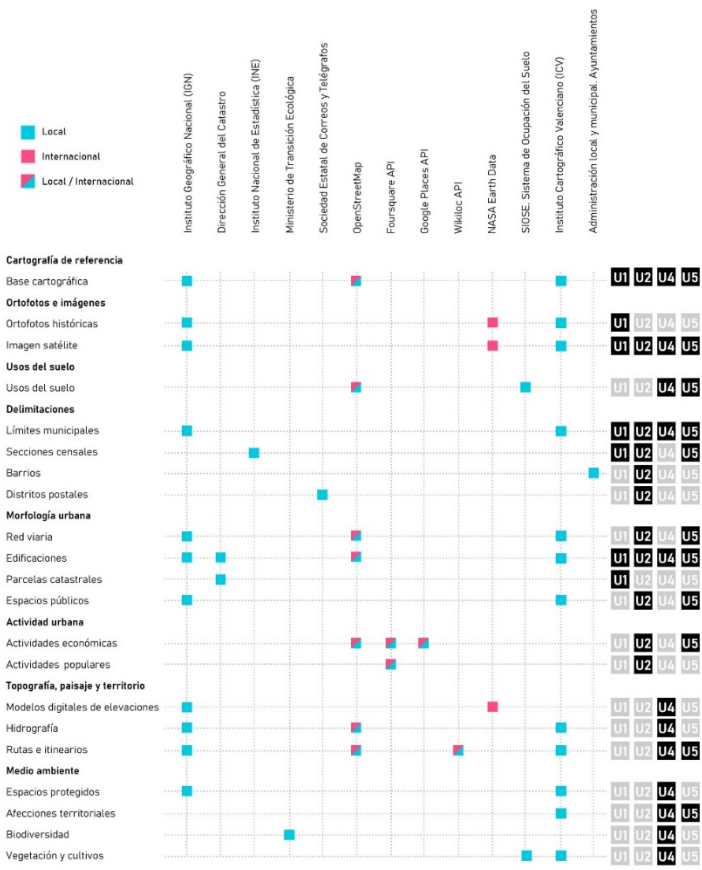
TABLA 1. *Temáticas, contenidos propuestos en los ejercicios prácticos y datos principales obtenidos e implementados en la experiencia docente*

	Temática	**Contenidos**	**Datos principales**
Urbanismo 1	Introducción a la ciudad. Análisis urbano	Evolución y morfología urbana	Parcelas y edificaciones catastrales
Urbanismo 2	Espacio público urbano	Espacios públicos de éxito, actividades de preferencia, delimitación y digitalización del espacio urbano	Actividades económicas Preferencias ciudadanas Edificaciones catastrales
Urbanismo 4	Paisaje y territorio	Orografía, curvas de nivel, cuencas visuales, mapas 3D y cartografías temáticas	Modelo digital de elevaciones Rutas o itinerarios en trazas GPS
Urbanismo 5	Proyecto urbano	Análisis de distancias, optimización de recorridos, space syntax, actividades y puntos de interés en OSM	Red viaria Actividades económicas

Los datos para realizar estos análisis y visualizaciones propuestos en los ejercicios prácticos son obtenidos de diversas fuentes de información. A modo de resumen, la siguiente matriz (Figura 3) pretende aglutinar los datos geolocalizados con las fuentes de las que han sido obtenidos en función del tipo de información que aportan, la escala de trabajo y la asignatura en la que se implementan estos datos. A grandes rasgos, los ejercicios están enfocados a trabajar con datos catastrales georreferenciados, datos geolocalizados sobre actividad económica y urbana,

preferencias ciudadanas, modelos de terreno y estructura viaria obtenidos de diversas fuentes de datos municipales, autonómicas, nacionales e internacionales, tanto a escala local como a nivel europeo.

FIGURA 3. *Matriz de relación entre datos, tipos de información, fuentes de obtención, escala y asignaturas impartidas*



A escala local, el Instituto Geográfico Nacional[27] (IGN) y el Instituto Cartográfico Valenciano[28] (ICV) cuentan con las bases de datos geolocalizados más completas de las cuáles se han obtenido gran parte de las capas utilizadas en esta propuesta didáctica. Sus bases cartográficas

[27] Instituto Geográfico Nacional (IGN). Disponible en: https://www.ign.es/web/ign/portal

[28] Instituto Cartográfico Valenciano (ICV). Disponible en: https://icv.gva.es/es/

incluyen información básica de referencia y ortofotografías que han servido para contextualizar el resto de datos obtenidos relacionados con morfología urbana (red viaria, edificaciones, espacios públicos, etc.), topografía y medio ambiente. Para realizar aquellos ejercicios relacionados con el estudio del paisaje, [1] del IGN se han descargado modelos digitales de elevaciones para el análisis del terreno y cálculo de cuencas visuales; y [2] del ICV se han obtenido las delimitaciones de espacios protegidos y afecciones territoriales conforme a las normativas sectoriales. Para contextualizar los ejercicios se utilizan diferentes ámbitos de estudio cuyas delimitaciones están basadas en los datos obtenidos de las siguientes fuentes: [1] los límites municipales se obtienen de estos mismos dos organismos (IGN y ICV); [2] las secciones censales son la unidad mínima de diseminación de datos estadísticos y se obtienen del Instituto Nacional de Estadística[29] (INE); [3] otros datos económicos vienen recogidos en función del distrito postal, cuya delimitación se obtiene de Correos; por último, [4] para las delimitaciones de los barrios es necesario acudir a las administraciones locales competentes (ayuntamientos). Finalmente, la información sobre parcelas y edificaciones catastrales proviene de la Dirección General del Catastro[30]. Otras fuentes de información locales han sido el Sistema de Ocupación del Suelo en España[31] (SIOSE) donde se ha obtenido la información sobre usos del suelo, y la base de datos del Ministerio de Transición Ecológica[32] que cuenta con capas descargables sobre biodiversidad (Red Natura 2000, espacios protegidos, ZEPAs, LICs, etc.).

A nivel internacional, la base de datos NASA Earth Data[33] permite obtener modelos digitales de elevaciones de todo el mundo, así como imágenes satélite, sirviendo de complemento al IGN en aquellos ámbitos de estudio fuera de España. Por último, otras fuentes de información permiten la descarga de datos tanto a nivel local como internacional. Esto resulta muy útil para realizar análisis comparativos entre varios casos de

[29] Instituto Nacional de Estadística (INE). Disponible en: https://www.ine.es/

[30] Dirección General del Catastro. Disponible en: https://www.sedecatastro.gob.es/

[31] Sistema de Ocupación del Suelo en España (SIOSE). Disponible en: https://www.siose.es/

[32] Ministerio de Transición Ecológica (MITECO). Disponible en: https://www.miteco.gob.es/es/

[33] NASA Earth Data. Disponible en: https://www.earthdata.nasa.gov/

estudio en diferentes contextos, implementando un mismo tipo de dato. En estas fuentes se incluyen la base de datos de OpenStreetMap y las redes sociales geolocalizadas Foursquare, Google Places y Wikiloc. OpenStreeMap[34] es una plataforma colaborativa que contiene una base de datos geolocalizados, editable y gratuita, de cualquier región del mundo, incluyendo, entre otras capas, infraestructuras de transporte, puntos de interés, edificios, espacios naturales, masas de agua o usos del suelo. Estos datos complementan también a los obtenidos desde el IGN cuando el ámbito de estudio propuesto se encuentra fuera de los límites nacionales. En cuanto a las bases de datos de las redes sociales geolocalizadas, [1] Foursquare[35] permite analizar las preferencias ciudadanas con respecto a diferentes actividades y establecimientos, [2] Google Places[36] incluye un listado de la oferta de actividades económicas y urbanas y su localización, y [3] Wikiloc[37] permite descargar rutas e itinerarios registrados por los usuarios.

Mientras que ciertos datos son comunes a todas las asignaturas, como las bases cartográficas o elementos de referencia urbana (viarios, edificaciones, etc.), otros datos son específicos y se implementan en determinados ejercicios prácticos como los datos catastrales en Urbanismo 1, los datos sobre actividad económica en Urbanismo 2 y 5 o aquellos relacionados con paisaje, territorio y medioambiente en Urbanismo 4.

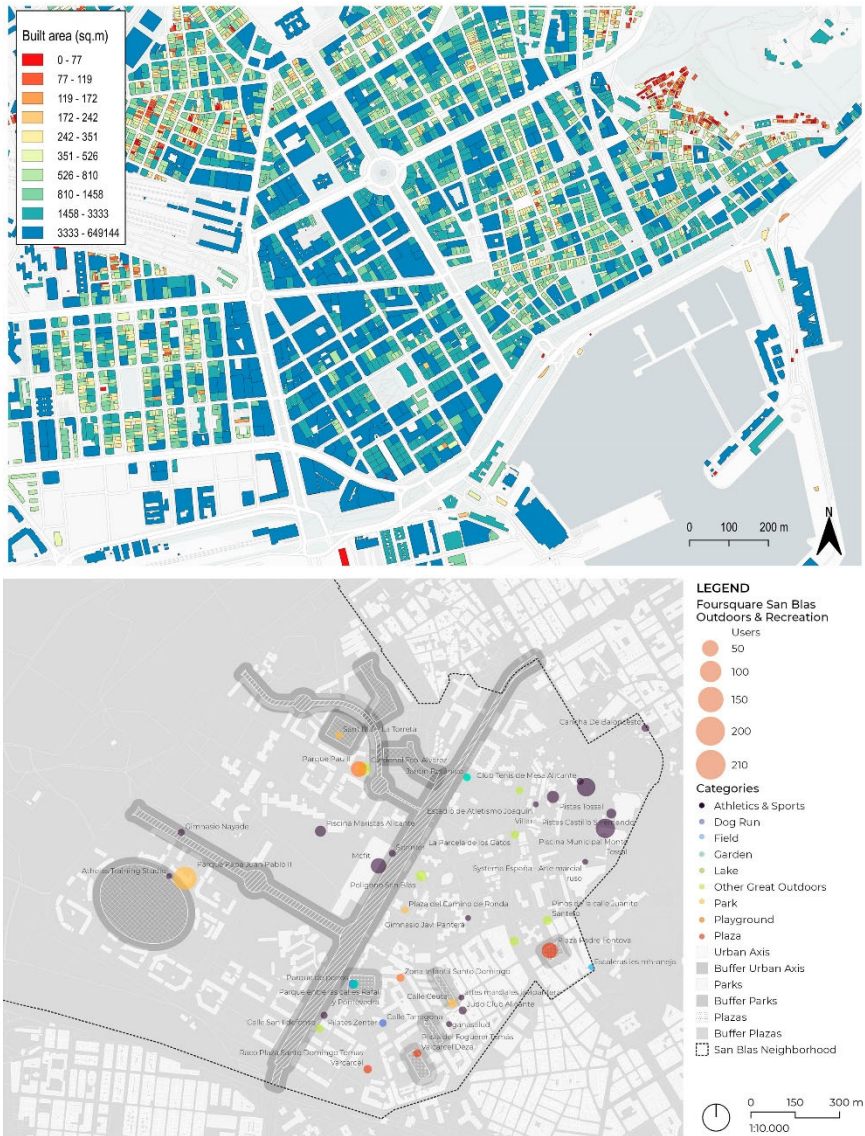
[34] OpenStreetMap. Disponible en: https://www.geofabrik.de/data/

[35] Foursquare. Disponible en: https://foursquare.com/

[36] Google Places. Disponible en: https://developers.google.com/maps

[37] Wikiloc. Disponible en: https://es.wikiloc.com/

FIGURA 4. Cartografías finales obtenidas tras el desarrollo de los ejercicios propuestos y de la implementación de los datos descargados.



Fuente: Ejercicios docentes de estudiantes: Amber Breed (arriba) y Andrea Marie Chávez (abajo).

Los resultados de los ejercicios propuestos en los talleres (Figura 4) muestran la capacidad de los datos para representar diferentes aspectos de los espacios urbanos cuando éstos son visualizados y procesados de forma crítica por el alumnado, en función de los objetivos de cada asignatura y de los enunciados de estas sesiones prácticas. Las tareas posteriores a la visualización y generación de cartografías incluyen la lectura de la información que estos datos ofrecen para analizar y realizar diagnósticos fundamentados sobre la ciudad y el territorio y los fenómenos que tienen lugar en ellos.

5. DISCUSIÓN

Tras esta experiencia y analizando los resultados de las prácticas entregadas por los alumnos y las alumnas comprobamos que estas fuentes de datos, cuando son procesadas, visualizadas a través de otras herramientas o se utilizan de base para realizar otros análisis, tienen un gran potencial para representar la realidad urbana y territorial. Estos datos geolocalizados han permitido realizar análisis temáticos acordes con los contenidos de cada asignatura, así como en línea con el trabajo de curso.

La búsqueda y consulta de fuentes ha permitido también identificar un nicho de trabajo en el que poder obtener datos relacionados con otras cuestiones urbanas que no han sido abordadas en las asignaturas hasta ahora. En este caso, la única consideración a tener en cuenta es la de localizar las fuentes de datos que permitan obtener la información, a poder ser, descargable y dinámica para su posterior tratamiento. Por ejemplo, para el tema del confort urbano, es posible extraer imágenes ráster con información sobre temperatura media en la ciudad, que se puede utilizar para analizar la sensación de calor en los espacios urbanos. También, con los datos de actividad económica de OpenStreetMap o Google Places, una red viaria y el uso de herramientas SIG es posible analizar áreas de reparto de diferentes servicios o cómo de accesibles son ciertas actividades.

Esta experiencia docente pone de manifiesto la gran disponibilidad de información geolocalizada de diversas temáticas para poder abordar un gran abanico de cuestiones urbanas y que, a pesar de las dificultades que

puedan existir para su obtención, son de gran ayuda para implementar los datos geolocalizados a otros aspectos del Urbanismo.

En cuanto a la experiencia con el alumnado, todos los ejercicios y prácticas se realizan de forma guiada en el aula para que tanto el aprendizaje como la resolución de dudas o problemas con el software y los datos sean más efectivos, si bien se les motiva a que sigan indagando y preguntando dudas sobre otras utilidades que les puedan ayudar para los ejercicios prácticos o para otros futuros trabajos. Con la implementación progresiva de esta experiencia docente a lo largo de los últimos años académicos, el profesorado ha observado que en Urbanismo 5 (donde se imparten las últimas sesiones de aprendizaje de herramientas SIG y datos geolocalizados), el alumnado ha adquirido una soltura suficiente con estas fuentes y herramientas para utilizar ciertos aspectos de los SIG de forma autónoma, formulan más preguntas y se interesan por realizar otros tipos de análisis o visualización con los datos. El aprendizaje de herramientas SIG no es algo inmediato ni sencillo de implementar en la docencia universitaria, pero esta propuesta ha pretendido abordar los aspectos clave para que los y las estudiantes aprecien su utilidad y los comiencen a implementar progresivamente a lo largo de la carrera. Es destacable que la descarga y obtención de datos es el aspecto más valorado de estas sesiones tanto por parte del alumnado local como el alumnado extranjero, dado que las fuentes de información explicadas les son de utilidad, no solo para los ejercicios propuestos en clase, sino también para desarrollar trabajos en sus universidades de origen, ya que pueden adaptarlas a cualquier ámbito de estudio.

Este hecho ha ayudado a que el alumnado vea las posibilidades que ofrecen estas fuentes, así como las de las herramientas SIG para el tratamiento y visualización de datos y su utilidad para la representación, diagnóstico y proyecto de los espacios urbanos y el territorio. Esto también se ha visto reflejado en el uso de estos datos y herramientas que hemos comentado para realizar nuevas cartografías e incorporarlas a las fases de análisis y/o proyecto de su trabajo de curso.

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia docente ha implementado datos geolocalizados provenientes de fuentes virtuales al estudio y proyecto de la ciudad, las cuáles suponen un avance en los procesos de obtención de datos urbanos que tradicionalmente se ha realizado a través de la consulta de cartografías o el trabajo de campo. Actualmente son muchas las instituciones relacionadas con la arquitectura, el urbanismo o la geografía que ofrecen datos abiertos de forma gratuita y que suponen una valiosa fuente de información sobre aspectos ligados a estas materias. Con esta propuesta, el alumnado ha podido conocer estas fuentes y cómo obtener datos relevantes de ellas, así como las herramientas para procesarlos y poder generar cartografías que les ayuden a comprender mejor la dimensión urbana, a la vez que adquieren competencias relacionadas con la representación gráfica de la ciudad y el territorio o el análisis geoespacial. La incorporación de las cartografías generadas, así como otras nuevas realizadas por cuenta del alumnado tras las sesiones prácticas son reflejo de la coherencia de los ejercicios propuestos con la programación docente de cada asignatura y con las habilidades que se esperan adquirir tras las mismas.

En definitiva, los resultados de los ejercicios prácticos ponen de manifiesto la idoneidad de estas fuentes y datos para el estudio de la ciudad y el territorio a distintas escalas y aproximaciones, su coherencia con el resto de contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas y la motivación del alumnado por su incorporación para el desarrollo de trabajo de curso de cada asignatura.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha recibido financiación de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana y del Fondo Social Europeo (ACIF/2020/173).

8. REFERENCIAS

Bernabeu-Bautista, Á. (2021). Nuevas herramientas para la enseñanza del Urbanismo. La incorporación de los Sistemas de Información Geográfica en la docencia universitaria. Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19, 641-650. Octaedro

Donadei, M. (2019). Aportaciones para la definición de una metodología para la investigación cualitativa en el urbanismo. CIUR: Cuaderno de Investigación Urbanística, 11 (125), 1-77. Instituto Juan de Herrera

Fernández Hawrylak, M., Sánchez Ibáñez, A., Heras Sevilla, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0. Academia y Virtualidad, 13 (1), 61-79. Editorial Neogranadina

Peredo, V. (2021). Datos abiertos y ciudades. Decursos, 43, 257-287. Universidad Mayor de San Simón. Centro de Estudios Superiores Universitarios

APRENDIENDO A VALORAR EL PAISAJE URBANO COTIDIANO: TÉCNICAS PARTICIPATIVAS CON ESTUDIANTES

EVA J. RODRÍGUEZ ROMERO
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

ROCÍO SANTO-TOMÁS MURO
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

CARLOTA SÁENZ DE TEJADA GRANADOS
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities
IS Global

IVÁN GONZÁLEZ TRUCO
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

Para poder valorar, y en su caso proteger, el paisaje urbano, es imprescindible conocerlo. Además, tal y como se dice en el segundo artículo del *Convenio Europeo del Paisaje*[38], todos los tipos de paisaje merecen ser estudiados, no solo los que consideramos extraordinarios o de especial valor. Incluso los paisajes ordinarios o cotidianos, en los que nos desenvolvemos en el día a día, pueden ser dignos de atención y cuidado. Por ello, nuestra intención con la experiencia didáctica que aquí presentamos, era ayudar a los jóvenes a apreciar su entorno urbano cotidiano,

[38] Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Art. 2: El presente Convenio se aplicará a todo el territorio de las Partes y abarcará las áreas naturales, rurales, urbanas y periurbanas. Comprenderá asimismo las zonas terrestre, marítima y las aguas interiores. Se refiere tanto a los paisajes que puedan considerarse excepcionales como a los paisajes cotidianos o degradados. Además, previamente, en el Art. 1 se define "por "paisaje" se entenderá cualquier Parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos". Por lo que la percepción por parte de los colectivos de personas es fundamental incluso para la propia consideración como paisaje de cualquier ámbito geográfico.

a la vez que se les proporcionaban nociones generales sobre el paisaje y sus tipos y herramientas para la caracterización del mismo.

Para ello, hemos diseñado especialmente esta actividad de innovación docente, aplicando una combinación de herramientas metodológicas sobre percepción espacial, basadas en las técnicas de *Q-Methodology* y de *Photovoice.* Esta actividad ha consistido en la realización de dos talleres sobre paisaje urbano, como parte de una misma experiencia a lo largo de un curso académico, por parte de profesores de Arquitectura pertenecientes a un Grupo de Investigación universitario especializado en paisaje, con estudiantes de segundo curso de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

En el primer taller, o primera fase de la experiencia, se abordan los conceptos de paisaje y sus tipos, y en una segunda fase los estudiantes caracterizan su paisaje próximo, realizando fotografías de su entorno, explicando los motivos de elección de las imágenes, para su posterior análisis en un debate participativo con sus profesores y los investigadores.

2. OBJETIVOS

Los objetivos pedagógicos que nos hemos planteado al diseñar esta experiencia con los estudiantes de Bachillerato han sido los siguientes:

- Acercar la investigación a los Colegios y despertar vocaciones científicas en general y en el ámbito del paisaje en particular.
- Profundizar en la visión analítica del ámbito urbano próximo, poniéndolo en valor y caracterizando sus aspectos paisajísticos.
- Fomentar la exposición del trabajo y las técnicas participativas como elemento generador de debate y discusión, promoviendo el pensamiento crítico en los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Los ejercicios planteados en los talleres se han basado en dos técnicas metodológicas, como hemos mencionado, de análisis mixto

(cuantitativo-cualitativo), adaptadas para permitir evaluar la percepción del paisaje urbano por parte de los individuos involucrados y como grupo.

En el primer taller, para comenzar, se plantea un ejercicio de clasificación de imágenes fotográficas, basado en técnicas de *Q-Methodology*, método mixto cualitativo-cuantitativo que busca correlaciones entre las preferencias de los individuos[39]. Esas preferencias, en nuestro caso, se buscan sobre ciertas imágenes que se les presentan, aunque la técnica originariamente se suele plantear con palabras o frases.

En el segundo taller se desarrolla una acción participativa con la técnica cualitativa de *Photovoice*[40], para, posteriormente, debatir los resultados en clase con los estudiantes. Los alumnos realizan previamente, a petición de su profesora, una de toma de fotografías explicando su elección o intencionalidad con una breve frase. Una selección de estas imágenes se analizan en una *Clase invertida*: los alumnos debaten sus argumentos y exponen sus ejercicios a sus compañeros y profesores.

Los medios materiales requeridos para desarrollar estos dos talleres son muy sencillos y económicos: imágenes impresas y recortadas, barras de pegamento, hojas con una retícula para el taller con *Q-Methodology*, presentaciones de *powerpoint* con los conceptos relacionados con paisaje urbano, montajes de fotografías (realizadas con el móvil) por parte de los estudiantes con sus frases, todo ello recogido en un *powerpoint* para poder ser comentado en el taller participativo final por los estudiantes, la profesora del colegio y los investigadores.

[39] Conjunto de técnicas descritas ampliamente, hace tiempo, en el libro de McKeown, B., & Thomas, D. (1988). Variantes de este tipo de técnica exploratoria ya han sido aplicadas en otros estudios con adolescentes y jóvenes en diversos campos del conocimiento, como por ejemplo, en Coogan, J., & Herrington, N. (2011).

[40] Ver una descripción de la técnica en Smith E.et al. (2022) y una aplicación en procesos participativos para detectar necesidades de individuos y colectivos en Wang, C., & Burris, M. A. (1997).

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La educación medioambiental y la sostenibilidad en general son fundamentales hoy en día en todas las etapas formativas[41], sobre todo para estudiantes que se están preparando para acceder a su etapa universitaria, ya que, aparte de ser una formación básica en todos sus aspectos, puede ayudarles a decidirse por campos del conocimiento relacionados con la sostenibilidad y la salud global.

Estos aspectos no solo son abordados por las disciplinas englobadas tradicionalmente en las ciencias y las ingenierías o en las ciencias de la salud, como suele creerse, sino que es necesario conocer que también se pueden estudiar y aplicar desde las disciplinas encargadas del diseño y estudio del entorno natural y humano. De hecho, en la actualidad, para la geografía, la arquitectura y el planeamiento territorial y urbano, resulta imprescindible tener presente la sostenibilidad como paradigma.

Además, dentro de ese marco conceptual tan amplio que supone el deseable desarrollo sostenible, con los ODS (Objetivos de desarrollo sostenibles de la ONU), también se encuentra inmerso el concepto de paisaje, con sus tipos, sus caracteres y las técnicas y herramientas específicas para abordar su estudio, su gestión y planeamiento. El paisaje puede considerarse como el nuevo paradigma de sostenibilidad en el planeamiento territorial y urbano.

Por otra parte, dentro del estudio del paisaje suele ser más habitual centrarse en los paisajes naturales[42] o en los paisajes que presentan un claro valor estético y ecológico elevado, y son normalmente infratratados los paisajes urbanos y cotidianos. Por ello, nos parecía importante ayudar a los jóvenes preuniversitarios a apreciar su entorno urbano cotidiano, lo que nos llevó a plantear esta experiencia, con el fin de proporcionarles herramientas con una base científica para conocer y valorar su paisaje cotidiano.

[41] Chi Kin Lee, J., & Williams, M. (2001).

[42] Muderrisoglu, H., & Gultekin, P. G. (2015).

En el diseño de las actividades participaron los profesores del Grupo de Investigación, contando con la colaboración de profesoras del Centro educativo de los estudiantes, para realizar el primer taller en la Universidad, sin preparación previa por parte de los alumnos, y el segundo taller en su Centro, en clase de la asignatura de Geografía[43], habiendo preparado los alumnos previamente una ficha con la técnica mencionada del *Photovoice*. Así, se contaba con la visión experta en paisaje de los profesores universitarios y con el conocimiento de las necesidades curriculares de los estudiantes y su base previa por parte de sus propias profesoras, lo que permitió optimizar los objetivos planteados, los contenidos y el planteamiento de cada taller.

A continuación pasamos a describir y comentar pormenorizadamente el diseño de ambos talleres y cómo discurrieron, así como los resultados obtenidos en ellos respecto a los objetivos que nos planteábamos a priori.

4.1. Tipos de paisaje y preferencias de los participantes

El primer taller, aunque participativo, es dirigido fundamentalmente por los profesores del Grupo de Investigación y se realiza en las instalaciones de la Universidad[44], para exponer los conceptos sobre paisaje y relacionarlos con los contenidos de su asignatura de Geografía.

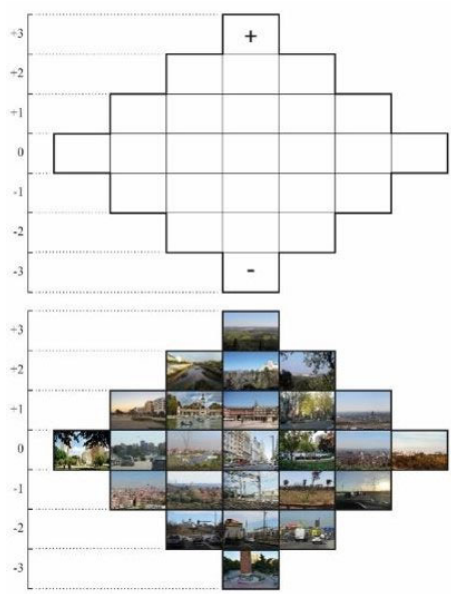
---

[43] Aparte de los profesores de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad San Pablo-CEU, participaron también en los talleres Carlota Sáenz de Tejada (investigadora postdoctoral en la USP-CEU y en el IS Global), Mercedes Fernández Sanz (Arquitecto, Coordinadora de Bachillerato del Colegio Obispo Perelló de Madrid) y Laura Arce (Historiadora, Profesora de Geografía, Colegio Obispo Perelló).

[44] Este primer taller es realizado en el marco de la *Noche Europea de los Investigadores* de Madrid, en su décimo segunda edición correspondiente a 2021. La *Noche Europea de los Investigadores* es un proyecto de apoyo a la carrera de los investigadores, que se celebra en más 350 ciudades europeas. En Madrid está promovido por la Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación y coordinado por la Fundación para el Conocimiento Madri+d. Este proyecto está financiado por la Unión Europea dentro del Programa Horizonte Europa de investigación e innovación, bajo el acuerdo de subvención número 101.061.343. europea. La actividad se publicitó con el título "*¿Se puede estudiar el paisaje de una manera científica?" y fue realizada el* 24 de septiembre de 2021) por el Grupo de Investigación *Patrimonio, Arquitectura y Paisaje* de la Universidad San Pablo-CEU, con los alumnos y profesores de 2º curso del Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales del citado colegio Obispo Perelló de Madrid.

Para comenzar, como detonante de la implicación por parte de los estudiantes, a modo de *acción inmersiva*, se procede a realizar en primer lugar un ejercicio con imágenes de paisajes urbanos de Madrid muy variados (lugares históricos, parques, carreteras, estaciones, paisajes periurbanos, descampados, barrios residenciales, vistas desde miradores, etc.). Se le entrega a cada alumno una retícula en forma de rombo y un taco de fotografías del tamaño de los cuadros de la retícula. Son las mismas imágenes para todos. Se les pide que cada uno las sitúe y las pegue en la retícula en función de sus preferencias personales, arriba las que les resulten más agradables, abajo las que les gusten menos, y en las filas centrales las que les sean indiferentes o les llamen menos la atención. La retícula lleva impreso un símbolo + en la parte superior y un símbolo – en la parte inferior como guía para rellenar las columnas. La posición en horizontal dentro de cada fila no tiene relevancia Se les advierte que realicen el ejercicio y la selección con total libertad, que no existen "respuestas" o elecciones correctas e incorrectas, que simplemente reflejen sus preferencias particulares.

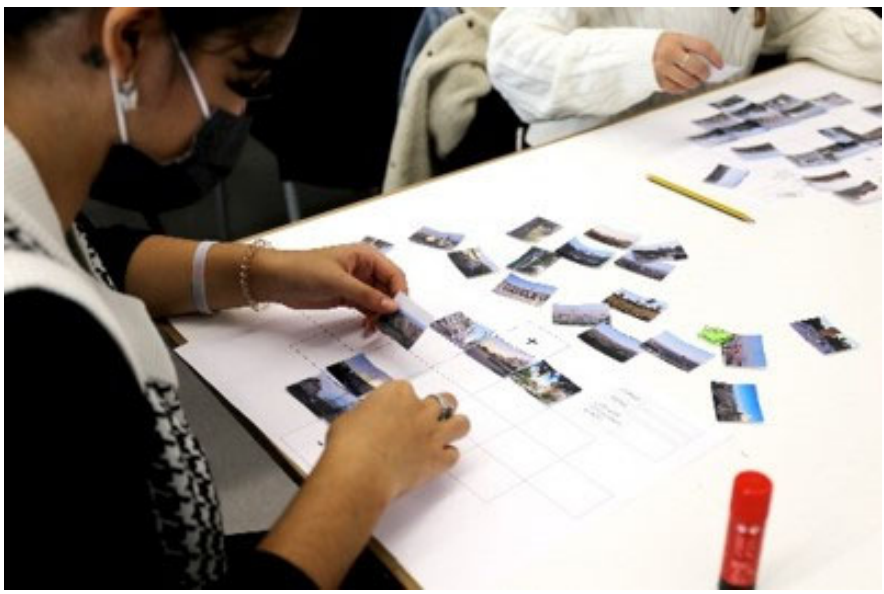
FIGURA 1. *Retícula e imágenes que se entregan a los estudiantes para el ejercicio, ejemplo aleatorio de resolución.*



Fuente: Sáenz de Tejada, C., Santo-Tomás, R. & Rodríguez, Eva J. (2021), 262

En ocasiones anteriores hemos practicado este ejercicio, basado en las técnicas de *Q-Methodology* mencionadas, con alumnos de enseñanza secundaria, para posteriormente analizar las preferencias resultantes en un rango de edad comprendido entre los 12 y los 15 años, ya que una vez que han terminado su selección, se procede a realizar un análisis estadístico sobre dichas preferencias[45] plasmadas en las retículas rellenas. Con el grupo del Colegio Obispo Perelló, por el momento, no hemos completado la fase de estudio cuantitativo, puesto que sería deseable tener una muestra más amplia, y simplemente se ha planteado como ejercicio práctico para que los jóvenes se fijasen en distintos tipos de paisaje urbano antes de exponerles los conceptos teóricos.

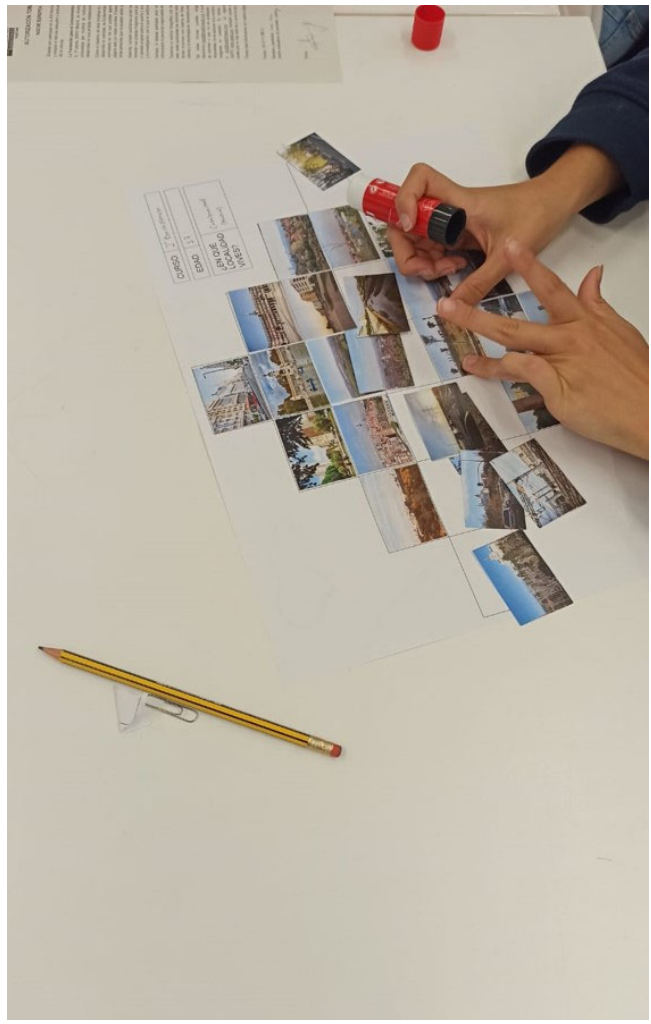
FIGURA 2. *Los estudiantes realizando el ejercicio de Q-Methodology. Se aprecian las fotografías recortadas que deben clasificar en la retícula, dejando la que más les guste en la casilla superior y la que menos en la casilla inferior.*



Fuente: fotografía propia.

[45] Sáenz de Tejada, C., Santo-Tomás, R. & Rodríguez, Eva J. (2021).

FIGURA 3. *Otro momento del primer taller, pegando las imágenes una vez ya decidida su posición en la retícula*



Fuente: fotografía propia.

La realización de este ejercicio de clasificación les suele llevar una media hora. Cuando los estudiantes terminan el ejercicio, se procede a exponerles, utilizando como base la proyección de las mismas fotografías que ellos han manejado, los conceptos teóricos de paisaje, sus tipos y sus caracteres. Se les explica el concepto de paisaje urbano y de paisaje cotidiano, y algunas de sus variantes.

FIGURA 4. *Esta imagen, que es una de las que tienen que clasificar en la retícula, se les muestra como ejemplo de paisaje urbano residencial, pero con skyline y paisaje natural de fondo. También se les pregunta si son capaces de reconocer algún hito arquitectónico de los que aparecen en las fotografías, etc., y así se les induce a participar en la exposición de tipologías de paisaje.*



Fuente: Fotografía propia.

FIGURA 5. *Esta otra imagen se trata de un paisaje periurbano típico de un acceso por carretera, con gran presencia, en este caso, de elementos publicitarios y señalética.*



Fuente: Fotografía propia.

También se les explica que hay paisajes con caracteres mixtos, ya que los paisajes urbanos suelen ser muy complejos, y se les comentan resultados habituales de otros talleres precedentes, las imágenes sobre las que suele haber más consenso, tanto positivo como negativo, así como las

que suelen ser más polémicas y se les exponen los motivos de dicha polémica, invitándoles también a compartir sus propias opiniones en ese momento.

Para terminar este primer taller, se les explican distintas técnicas metodológicas con las que nuestro Grupo de Investigación suele caracterizar[46] y analizar los paisajes, sobre todo en sus aspectos visuales y perceptivos, mostrándoles ejemplos e imágenes de todo ello.

FIGURA 6. *Ejemplo de paisaje histórico urbano, pero con un uso contemporáneo*



Fuente: Fotografía propia.

[46] Sobre caracterización de paisajes en sus aspectos visuales ver, p. ej., Tveit, M.; Ode, A. & Fry, G. (2006).

FIGURA 7. *Paisaje mixto, histórico (con hitos arquitectónicos reconocibles) y cotidiano de aproximación por carretera.*

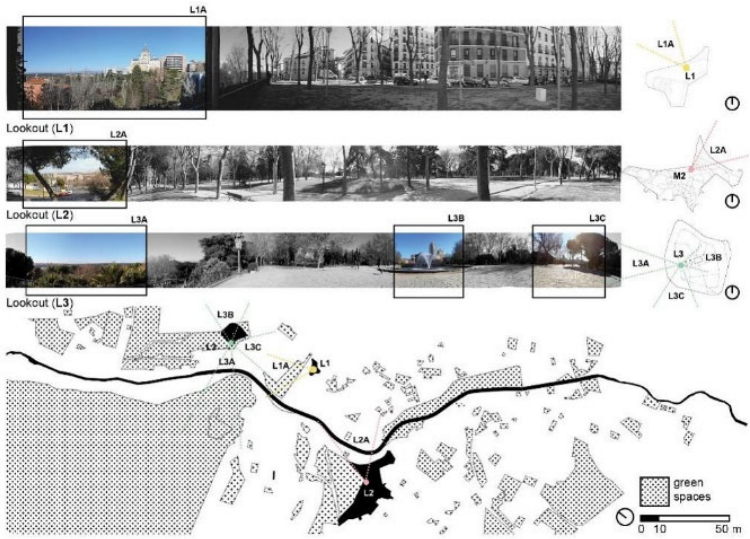


Fuente: Fotografía propia.

Una de estas técnicas que empleamos para caracterizar paisajes urbanos se centra en analizar miradores, o lugares elevados de accesibilidad público desde donde contemplar vistas más o menos amplias de la ciudad. Para ello, se combinan la realización de cuencas visuales con sistemas de información geográfica, la toma de fotografías 360º desde el punto más destacado del mirador, seleccionando los fotogramas más interesantes de la panorámica resultante, para la posterior realización de cartografías con las visuales y dibujos analíticos de los fotogramas seleccionados[47]. Otra técnica, también basada en la toma de fotografías seriadas (a velocidad constante y un lapso de tiempo definido), la empleamos para el análisis de la percepción de un paisaje de aproximación por carretera.

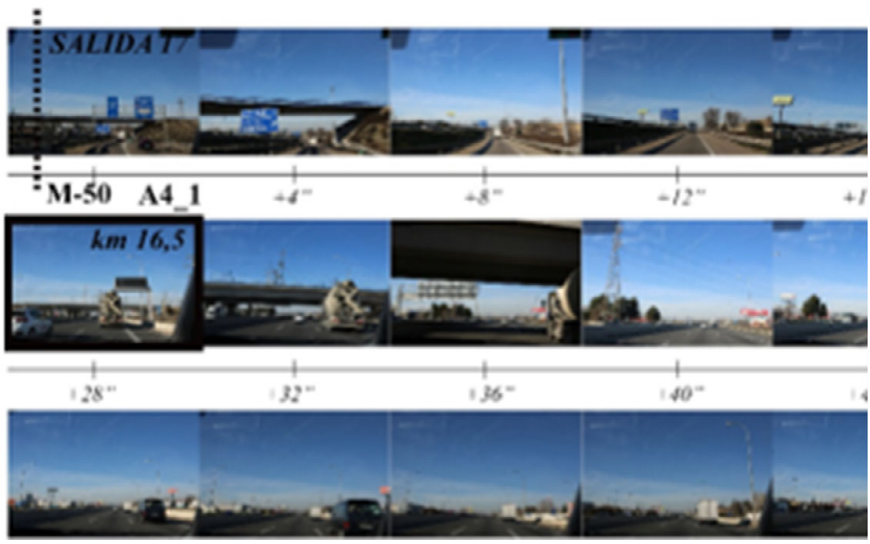
[47] Rodríguez, Eva J., Sáenz de Tejada, C. & Santo-Tomás, R. (2019).

FIGURA 8. *Análisis de las vistas desde tres miradores de Madrid.*



Fuente: Rodríguez, Eva J., Sáenz de Tejada, C. & Santo-Tomás, R. (2019).

FIGURA 9. *Fotogramas seriados para el análisis perceptivo del paisaje de aproximación por carretera a una ciudad.*



Fuente: Elaboración propia

4.2. Analizando el paisaje cotidiano

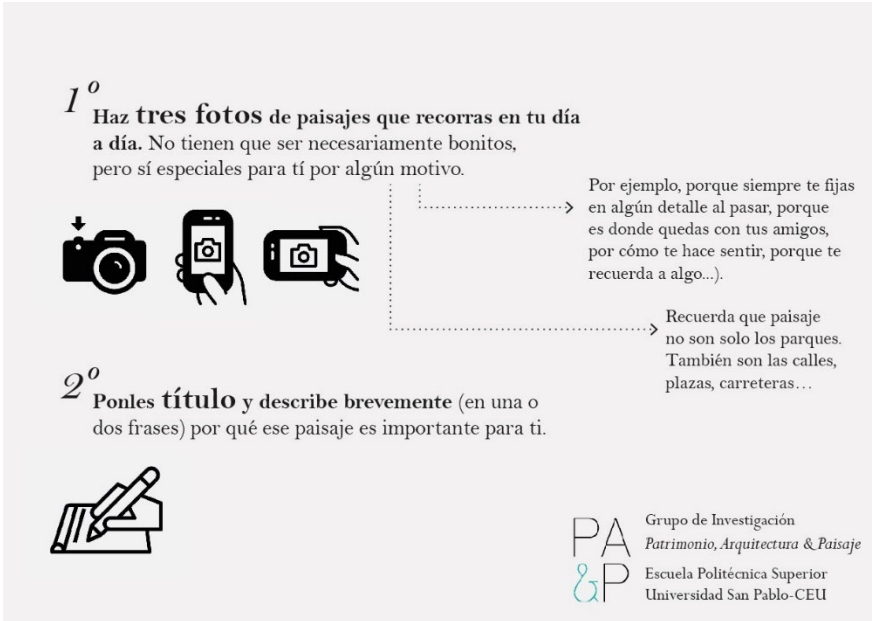
La segunda parte de esta experiencia didáctica es mucho más participativa y son los estudiantes los auténticos protagonistas. Así, el segundo taller tiene lugar meses después (en este caso el 28 de abril de 2022) en el Colegio de los estudiantes, participando los mismos alumnos, los profesores universitarios y los profesores del Colegio, en este caso de la asignatura de Geografía, en la cual se habían desarrollado, a lo largo del curso, más ampliamente, algunos de los conceptos de geografía urbana y paisaje.

El taller, siguiendo la estrategia didáctica de la *clase invertida*, como hemos comentado, se realiza tras la elaboración de material por parte de los propios estudiantes, siguiendo las instrucciones de una ficha que emplea el sistema del *Photovoice* (seleccionar imágenes indicando una frase con el motivo o intención de la selección)[48], mediante un debate guiado por los profesores, pero en los que ellos exponen él trabajo realizado, explicando sus motivos y conclusiones. Por lo que, aparte de la técnica de análisis cualitativo del *Photovoice*, se emplea la técnica de la *clase invertida* para garantizar la comprensión y afianzamiento de los conceptos tratados.

De esta manera, en este segundo taller en el Colegio y en el ejercicio previo del *Photovoice*, los alumnos aplican los conceptos analizados, mediante *Q-Methodology* en aquel primer taller en la Universidad, realizando la descripción motivada de una serie de fotografías tomadas por ellos mismos.

[48] Esta técnica cualitativa se emplea habitualmente en estudios de las ciencias sociales y la antropología, muy frecuentemente en el ámbito de los estudios de la salud (Brazg, T., Bekemeier, B., Spigner, C., & Huebner, C. E. (2011)), pero resulta muy eficaz para aspectos perceptivos del entorno.

FIGURA 10. *Ficha entregada a los estudiantes para preparar el material necesario en el segundo taller.*



Fuente: Elaboración propia.

Unos días antes de la celebración del segundo taller, la profesora de Geografía les pide a sus estudiantes que realicen un ejercicio sencillo y rápido siguiendo las instrucciones recogidas en una ficha que le hemos entregado desde el Grupo de Investigación. En esa ficha se pide a los estudiantes realizar tres fotografías de paisajes o lugares que recorran en su día a día, sin que tengan que ser estéticamente relevantes, pero sí especiales para ellos por algún motivo. Por ejemplo, que les recuerde a algo o alguien, porque se reúnan allí con sus amigos, porque les haga sentir bien, etc. Se les recordaba que el paisaje no son solo la naturaleza o los parques, sino también las plazas, las calles, los caminos, etc. Una vez realizadas la toma de fotografías, se les indica que le pongan un título a cada una y que expliquen con una o dos frases breves el motivo por el que la imagen de ese paisaje es importante para ellos.

Algunos realizaron el ejercicio con mucho interés, aunque los títulos fueron muy sencillos, a veces simples palabras, y las frases explicativas bastante breves, a veces incluso lacónicas, pero suficientes para iniciar

la exposición. Así, en el posterior debate, bastantes de ellos ampliaron sus impresiones sobre los lugares fotografiados, aunque la mayor dificultad que se presentó fue la inicial reticencia de los estudiantes a hablar. Una vez que se consiguió "romper el hielo", recordándoles su profesora que el examen de acceso a la Universidad que realizarían en breve, incluye un comentario de imágenes de tipos de paisaje,casi todos ellos participaron con generosidad.

La profesora de Geografía seleccionó y ordenó las fotografías, que fueron montadas en una presentación de powerpoint, para poder comentarlas en la *clase invertida*. Por tanto, la actividad final de debate sobre el *Photovoice*, realizado en abril de 2022, fue continuidad del taller realizado en septiembre en la *Noche Europea de los Investigadores* 2021 en la Universidad, lo que permitió evaluar la evolución de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y cómo eran capaces de tomar decisiones respecto al interés del paisaje en el segundo taller.

Durante el debate, se pusieron de manifiesto algunos aspectos afectivos reiterativos, como el fuerte apego que tenían en general los estudiantes por sus lugares de residencia, por los valores familiares y de amistad, y la importancia que otorgan a aspectos como la movilidad y el ocio, con bastantes imágenes del metro o del autobús, por ser instrumentos que les permitían llegar a cualquier sitio o a encontrarase con amigos para divertirse. También había una preferencia generalizada por los espacios abiertos, como parques, descampados, plazas e incluso el patio del propio Colegio. Pasamos a exponer algunos ejemplos de los comentarios realizados por los estudiantes sobre las imágenes en los textos de los pies de las figuras 11 a 14.

FIGURA 11. *Una de las fotografías realizadas por un estudiante, de un parque de su barrio donde jugaba de pequeño, elegida por él porque le traía buenos recuerdos.*



Fuente: Taller de abril de 2022 con estudiantes del Colegio Obispo Perelló de Madrid.

FIGURA 12. *Fotografía del patio del Colegio, del que resaltaban que representaba los momentos de relax y distracción en medio de su rutina diaria.*



Fuente: Taller de abril de 2022 con estudiantes del Colegio Obispo Perelló de Madrid.

FIGURA 13. *Fotografía de la calle de residencia de uno de los estudiantes, realizada porque al llegar a ella se encontraba ya como en casa y le hacía sentir bien.*



Fuente: Taller de abril de 2022 con estudiantes del Colegio Obispo Perelló de Madrid.

FIGURA 14. *Fotografía de la plaza a la que dan las ventanas de la casa de uno de los estudiantes, realizada porque esta vista diaria le hace sentir bien al ser espaciosa y amplia.*



Fuente: Taller de abril de 2022 con estudiantes del Colegio Obispo Perelló de Madrid.

Los resultados generales que se obtuvieron con la realización de esta experiencia didáctica (ambos talleres), para beneficio de los estudiantes, fueron:

- Adquisición por parte de los estudiantes de habilidades analíticas y comunicativas para interpretar su entorno urbano.
- Aumento del conocimiento de la materia reforzado por una visión experta ajena a su colegio y por su propia implicación en la preparación del material.
- Acercar la investigación del paisaje urbano a alumnos no universitarios, ampliando así los conceptos adquiridos en la asignatura de Geografía.

6. CONCLUSIONES

Con la realización de estos dos talleres se consiguió el objetivo inicial de acercar la investigación en paisaje urbano a alumnos no universitarios, ampliando los conceptos adquiridos en la asignatura curricular de Geografía, para fomentar el conocimiento y la valoración del entorno

cotidiano, así como la curiosidad por el mismo y la disposición de herramientas sencillas para captar los espacios urbanos[49].

Los alumnos fueron capaces de aplicar los conceptos expuestos por los investigadores de la Universidad en el primer taller, realizando la descripción motivada de una serie de fotografías tomadas por ellos mismos en el segundo taller.

Para la valoración de la actividad del segundo taller por parte de los profesores se tuvo en cuenta la intencionalidad de las imágenes elegidas y la claridad en la exposición y el discurso ordenado, resultando mayores diferencias en el nivel de participación oral por parte de los estudiantes que en el nivel de calidad en la realización del ejercicio de la ficha *Photovoice*. En general, les resultó más "cómodo" realizar los ejercicios de la retícula y la toma de fotografías, que la *clase invertida*, donde tuvieron una participación más irregular entre ellos, aunque se alcanzaron resultados significativos en conjunto.

Entre estos resultados, cabe destacar sobre todo, tras la realización del ejercicio de *Photovoice*, la manifestación de la importancia del vínculo emocional que aporta la cotidianeidad en la motivación a la hora de seleccionar los lugares por parte de los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo pertenece al Proyecto de Investigación titulado "El paisaje periurbano de Madrid: visiones desde la memoria hacia la nueva ciudad" (código PID2019-110693RB-I00) del Ministerio de Investigación y Ciencia, cuya investigadora principal es la profesora Dra. Eva J. Rodríguez Romero. Agradecemos a la Agencia Estatal de Investigación (https://doi.org/10.13039/501100011033) la financiación del mismo.

[49] Tomsic Amon, B. (2022).

8. REFERENCIAS

Brazg, T., Bekemeier, B., Spigner, C., & Huebner, C. E. (2011). Our Community in Focus: The Use of Photovoice for Youth-Driven Substance Abuse Assessment and Health Promotion. *Health Promotion Practice*, 12 (4), 502–511

Chi Kin Lee, J., & Williams, M. (2001). Researching Environmental Education in the School Curriculum: An Introduction for Students and Teacher Researchers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10 (3), 218–244

Consejo de Europa. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje.* Florencia.

Coogan, J., & Herrington, N. (2011). Q methodology: An overview. *Research in Secondary Teacher Education*, 1 (2), 24–28

McKeown, B., & Thomas, D. (1988). Q methodology. Newbury Park, Sage Publications Inc

Muderrisoglu, H., & Gultekin, P. G. (2015). Understanding the children's perception and preferences on nature-based outdoor landscape. *Indoor and Built Environment*, 24 (3), 340

Rodríguez, Eva J., Sáenz de Tejada, C. & Santo-Tomás, R. (2019). Landscape Perception in Peri-Urban Areas: an Expert-Based Methodological Approach. *Landscape Online*, 75, 1-22

Sáenz de Tejada, C., Santo-Tomás, R. & Rodríguez, Eva J. (2021). Exploring landscape preference through photo-based Q-methodology. Madrid seen by suburban adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30 (3), 255-278

Smith E.et al. (2022). What are Photovoice studies? *Evidence-Based Nursing*, 25, 6-7

Tomsic Amon, B. (2022). La percepción multisensorial del espacio de la ciudad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34 (2), 741–758

Tveit, M.; Ode, A. & Fry, G. (2006). Key concepts in a framework for analysing visual landscape character. *Landscape Research* 31 (3), 229-255

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369–387

UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA APLICACIÓN DE SUPERFICIES REGLADAS AL DISEÑO EN ARQUITECTURA MEDIANTE TÉCNICAS COMPUTACIONALES

CARLOS ANTONIO DOMÍNGUEZ TORRES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios del grado de Arquitectura y de Ingeniería de la Edificación, tienen una fuerte componente geométrica debido a las múltiples aplicaciones que ésta tiene en el desarrollo práctico o profesional de dichas disciplinas académicas.

Es evidente por otro lado que la aplicación de las diversas posibles aplicaciones de la geometría al ejercicio de dichas profesiones requiere una formación que abarque el conocimiento de las características y propiedades de los entes geométricos que se deseen usar.

Por ello, se puede decir que la geometría de superficies y su aplicación al diseño en los estudios de Arquitectura tiene un **carácter esencial** en dichos estudios por la naturaleza y finalidad inherentes a los mismos.

Asimismo, la docencia de la geometría tiene un **carácter transversal** dado que es estudiada y aplicada, desde distintos ángulos y con diversos fines, en varias asignaturas de las que se cursan en la actualidad dentro de los planes de estudio de los grados mencionados.

Por otro lado, es evidente la importancia que tiene en la formación del arquitecto el conocimiento de las diversas características y propiedades que tienen las superficies y sus posibles aplicaciones dentro de su futura experiencia profesional, de donde podemos concluir la conveniencia de profundizar en su estudio.

En este sentido, las superficies regladas son de especial interés gracias a las ventajas de su uso en construcción y sus interesantes y múltiples propiedades para el diseño.

Por otro lado, las herramientas computacionales para el diseño y generación de superficies presentan una amplia variedad que permiten disponer de ellas como eficientes herramientas para el diseño digital lo que permite su aplicación a la obtención de entes geométricos de forma ágil, flexible y creativa, de forma que, mediante el uso de las definiciones propias de las superficies en general y regladas en particular, se puede generar una vasta variedad de formas geométricas de forma dinámica y versátil.

En esta ponencia, se plantea el desarrollo de un proyecto de innovación docente enfocado al estudio de las superficies regladas analizando sus diversas propiedades geométricas, sus diversas formas de generación y su uso para el diseño mediante la aplicación de técnicas de computación.

Dicho proyecto está pensado para su desarrollo en los estudios de los grados señalados, específicamente en las asignaturas con contenidos en el diseño asistido por ordenador, la geometría, construcción y, en general, en todas las disciplinas donde el proceso creativo sea susceptible del uso de superficies, como en particular la asignatura de proyectos arquitectónicos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo del presente proyecto de innovación docente se dirigen fundamentalmente a formar a los alumnos en la comprensión del papel que pueden jugar las superficies regladas en el diseño en Arquitectura y conseguir la adquisición de destrezas para su generación mediante herramientas computacionales.

En relación con los objetivos generales mencionados, los objetivos que se pretenden alcanzar de forma específica en el desarrollo de la presente práctica docente son:

- Introducir al alumno en el conocimiento del concepto superficie reglada.
- Conocer y clasificar los distintos tipos de superficies regladas.
- Reconocer e identificar casos de superficies regladas procedentes de la práctica arquitectónica.
- Adquirir destreza en el uso de herramientas computacionales para la generación de superficies regladas.
- Generar superficies regladas procedentes de casos reales de la Arquitectura mediante el uso de herramientas computacionales
- Generar diseños propios basados en la aplicación de las superficies regladas usando herramientas computacionales.

3. METODOLOGÍA.

Para la consecución de los objetivos del presente proyecto docente descritos anteriormente la metodología a seguir tiene un carácter fundamentalmente práctico.

Así se efectuará la introducción en el estudio de las superficies regladas mediante la generación y presentación de diversas superficies que permitan ilustrar los conceptos teóricos necesarios previo un recorrido a lo largo de la historia de la Arquitectura de diversos casos de estudio con uso de superficies regladas que sirva de introducción y formación acerca del uso de dichas superficies.

La metodología del presente proyecto se puede sintetizar en las siguientes fases:

- Introducción a la generación de superficies regladas mediante las ecuaciones que la definen y estudio de sus propiedades más significativas.
- Introducción al software necesario para la generación de superficies. Dos programas típicos que pueden ser usados en esta etapa son Grasshopper y Maple, entre otros muchos.

– Aplicación de los conceptos desarrollados en la Fase 1 a la generación de superficies mediante las técnicas computacionales introducidas.

– En la última etapa, se efectuará una exposición de los trabajos realizados que, junto con el trabajo desarrollado en el aula, servirá para la evaluación de los alumnos.

Como eje transversal en la metodología se efectuará un constante recurso a la generación gráfica de las superficies trabajadas en clase de modo que el alumno a partir de dicho proceso de generación, que implica el análisis previo de la superficie, el conocimiento de sus elementos definitorios y la determinación de las ecuaciones necesarias para su generación paramétrica, adquiera las destrezas necesarias para la generación de superficies regladas y sea capaz de reconocer distintos tipos de las mismas, tanto a partir de su imagen gráfica en el ordenador como a partir de casos concretos extraídos de la práctica arquitectónica.

Por otro lado, cabe reseñar que se pretende fomentar en la metodología que plantea, un espíritu colaborativo y de sinergia entre los alumnos y sus distintas capacidades. Por ello, se plantea que los trabajos y prácticas programadas se realicen en grupo. Dichos grupos, en base a la experiencia docente del autor de este proyecto, deben estar formados por un número de alumnos de entre tres y cuatro miembros como máximo, como forma de optimizar el trabajo de los mismos, a la vez que dicho número permite supervisar el trabajo individual y las aportaciones de los distintos componentes del grupo por parte del profesor.

4. DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El desarrollo del proyecto sigue las fases descritas en la metodología. Seguidamente se describen las distintas etapas de su desarrollo.

Como paso previo, se constituirán en la clase los grupos de trabajo que estarán formados, idealmente, por un número de entre tres y cuatro alumnos como se ha explicado en la sección de Metodología.

4.1. INTRODUCCIÓN A LAS SUPERFICIES REGLADAS.

La primera fase se centra en la introducción a la generación de superficies regladas mediante las ecuaciones que la definen y el estudio de sus propiedades más significativas, así como la presentación y reconocimiento de casos en Arquitectura.

Se comienza en esta fase por introducir el concepto de superficies regladas como superficies que están generadas por rectas que se apoyan en una cierta curva, llamada directriz, y que cumplen una condición específica que se denomina condición de reglada y que define de forma específica el tipo de superficie reglada resultante.

Así se introducen distintos tipos de superficies regladas como: cilindros, conos, conoides o desarrollables tangenciales.

En esta introducción se debe destacar el proceso sistemático de definición de cada tipo de superficie reglada que es a su vez la que determina su construcción mediante las ecuaciones pertinentes.

Como se ha dicho más arriba la definición de cada tipo de superficie reglada implica en primer lugar la definición de una curva directriz que los alumnos deben estar en condición de usar mediante sus ecuaciones paramétricas. Aunque también se pueden plantear en clase las ecuaciones implícitas de las curvas en el espacio, la forma preferida para su cálculo y uso, especialmente en lo que se refiere a la generación de gráficas, serán las ecuaciones paramétricas. Por ello, se dedicará el tiempo suficiente para que los alumnos adquieran la destreza necesaria en el manejo de dichas ecuaciones, sean capaces de efectuar representaciones graficas de curvas alabeadas en el espacio usando sus ecuaciones paramétricas y adquieran la capacidad de pasar las ecuaciones implícitas de una curva a su expresión en paramétricas.

Para ilustrar la definición de superficie reglada se puede emplear algún caso concreto como el cilindro elíptico que se define como la superficie formada por rectas generatrices que se apoyan en una elipse, que es la directriz, y que tienen una dirección única para todas las rectas dado por un cierto vector $\vec{d} = (d_1, d_2, d_3)$, vector que recibe también el nombre de vector director del cilindro.

Las ecuaciones de dicho cilindro elíptico y con el vector director referido quedarían como

$$\begin{cases} x(u,v) = X(u) + v \cdot d_1 \\ y(u,v) = Y(u) + v \cdot d_2 \\ z(u,v) = Z(u) + v \cdot d_3 \end{cases}$$

donde $\big(X(u), Y(u), Z(u)\big)$ serían las ecuaciones paramétricas de la elipse directriz y $\vec{d} = (d_1, d_2, d_3)$ es el vector director de las rectas generatrices.

De esta forma se ilustra la sencillez de construcción de este tipo de superficies.

Aunque en esta fase, aun no se ha introducido ninguna herramienta computacional el profesor puede acompañar la definición de superficies regladas sencillas, como el cilindro, de dibujos que las ilustren.

Además del caso ilustrado de obtención de fórmulas para las ecuaciones del cilindro, se pueden trabajar en clase la obtención de expresiones paramétricas para otros tipos de superficies regladas como las mencionadas anteriormente ya que además de trabajar las destrezas de los alumnos para la obtención de dichas expresiones, éstas se usarán posteriormente para la representación gráfica de las mismas mediante el uso de las herramientas computacionales elegidas.

Tras este primer acercamiento a las superficies regladas se pueden introducir en clase algunos ejemplos arquitectónicos que ilustren la aplicación de dichas superficies al ámbito de la construcción y el diseño en Arquitectura.

Son numerosos los casos en los que las superficies regladas se han usado en la práctica arquitectónica por lo que se puede proponer un trabajo de búsqueda e identificación de este tipo de superficies que se hayan usado en distintas aplicaciones arquitectónicas. Esta fase de indagación puede servir para asentar en los alumnos la utilidad de este tipo de superficies, su versatilidad en distintos usos arquitectónicos, así como el amplio abanico de posibilidades que las mismas ofrecen.

Por ejemplo, aplicaciones de superficies regladas en la práctica arquitectónica lo constituyen el caso de la cúpula del Fulton Center de Nueva York o algunos de los pabellones de la Ciudad de las Artes y de las Ciencias de Valencia.

4.2. Introducción al software para la generación de superficies.

Tras la etapa anterior, en la que el alumno ha desarrollado destreza en la obtención de forma analítica o paramétrica de superficies regladas, y ha adquirido un cierto conocimiento de diferentes casos de aplicación en la Arquitectura de las superficies regladas se comienza la introducción a la generación de dichas superficies mediante el uso de programas informáticos.

Dos programas que pueden ser usados para la introducción a la generación de superficies, y que son especialmente útiles en este sentido son Grasshopper que es un plugin del programa de diseño Rhinoceros, y Maple que es un programa que combina la facilidad de uso con un alto potencial para el cálculo y las representaciones gráficas.

El profesor debe valorar la idoneidad de ambos programas en función de la perspectiva de desarrollo y aplicación posterior de ambos en el desarrollo docente del alumno.

Si la temporalización lo permite, la introducción de los alumnos a ambos programas puede proporcionarles una visión amplia de las posibilidades que el uso de herramientas computacionales ofrece para el diseño de superficies y dejar a su propio criterio la elección para el desarrollo de las aplicaciones gráficas que se propongan en el transcurso de la práctica.

Aunque el software que se pretende introducir tiene una curva de aprendizaje rápida, puede ser conveniente introducir la generación de superficies sencillas como planos, cilindros etc., partiendo de sus ecuaciones paramétricas, que en esta fase introductoria pueden ser trabajadas de forma conjunto en clase a fin de afianzar los conocimientos necesarios en el tratamiento de las mismas y como ser usadas en el proceso de generación de las superficies definidas por dichas ecuaciones

Tras la propuesta en clase por parte del profesor de distintas superficies regladas a través de las definiciones apropiadas de curva directriz y

condición de regladas elegidas, se procederá en clase a su revisión y corrección en grupo discutiendo los procedimientos empleados por los alumnos y revisando las construcciones erróneas o demasiado farragosas, usualmente asociadas a las parametrizaciones de la directriz y de la propia superficie.

4.3. GENERACIÓN DE SUPERFICIES REGLADAS MEDIANTE LOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS

En la siguiente etapa se procede a la aplicación de los conceptos desarrollados sobre superficies regladas a la generación de superficies mediante las técnicas computacionales trabajadas en clase. En esta fase del desarrollo de la práctica los alumnos deben adquirir suficiente destreza para la representación y generación gráfica de superficies regladas de distintos tipos como cilindros, conos, conoides o desarrollables tangenciales ya tratados en el curso de la práctica.

Se debe potenciar el tratamiento de las texturas de las superficies obtenidas que pueden ser de utilidad para la generación de aplicaciones a soluciones constructivas en Arquitectura.

Asimismo, se puede potenciar la capacidad creativa de los alumnos proponiendo la generación de superficies regladas a partir de curvas directrices generadas por la intersección de dos superficies.

Como ejemplo de este tipo de aplicaciones se propone usar la curva de Viviani para generar distintos tipos de superficies regladas. Para ello se propondrá un trabajo práctico en el que los alumnos deben comenzar por generar una esfera centrada en el origen y de radio R y un cilindro circular de eje vertical y directriz una circunferencia de centro (R/2,0,0) en el plano $z = 0$.

Tras parametrizar la curva resultante y la superficie reglada definida se efectuará la representación grafica de todos los entes geométricos implicados: la esfera, el cilindro vertical, la curva de Viviani y finalmente la superficie reglada obtenida.

Esta etapa del desarrollo del proyecto se concluirá con la propuesta de un trabajo de generación de una superficie reglada usando como modelo

algún caso procedente de la práctica arquitectónica. Para ello se realizará un proceso de selección de los casos de estudio para, a continuación, seguir con la identificación de los elementos definitori0s de la superficie, efectuar una propuesta de generación en base a dichos elementos y finalmente proceder a su generación mediante cualquiera de las herramientas computacionales introducidas.

4.4. EXPOSICIÓN CONJUNTA Y SESIÓN CRÍTICA.

En esta fase final del desarrollo del proyecto se procederá a la exposición de los trabajos realizados por los alumnos.

Tras la exposición de cada caso de estudio, preferiblemente una superficie reglada usada en alguna pieza arquitectónica se procede al análisis del proceso realizado para llegar a la generación de la expresión gráfica o el diseño de dicha superficie.

En este sentido, los alumnos presentarán:

- Imágenes y contexto arquitectónico del caso de estudio.
- Parametrización usada para la generación de las superficies implicadas en el caso de estudio.
- Código informático usado para la obtención del diseño de las superficies.

Esta sesión conjunta se cerrará con un debate sobre los procedimientos utilizados, debatiendo las distintas propuestas, tanto en su fase previa de planteamiento de las ecuaciones paramétricas como el resultado final. Los alumnos deberán efectuar un análisis crítico de los resultados obtenidos y los procedimientos utilizados por los distintos grupos de trabajo.

5. RESULTADOS QUE SE ESPERAN OBTENER.

Gracias al desarrollo y realización de la presente propuesta de proyecto de innovación docente, se espera incentivar a los alumnos del grado de Arquitectura e Ingeniería de la Edificación al estudio de las múltiples posibilidades que la Geometría ofrece para su aplicación en la práctica arquitectónica y edificatoria y motivar al interés por el conocimiento y

manejo de los conceptos asociados a las superficies regladas y a su análisis y generación mediante programas de modelado computacional.

Los resultados que se esperan obtener del desarrollo de la presente práctica son fundamentalmente la adquisición de destrezas para la generación de superficies regladas en el diseño en Arquitectura y la capacidad de analizar, distinguir y clasificar diversos tipos de superficies regladas extraídos de diversos casos de estudio de interés.

Así, los resultados que se esperan obtener se pueden concretar a través de los siguientes puntos:

- Conocimiento de los distintos conceptos relacionados con las superficies regladas.
- Adquisición de capacidad para la generación de distintos tipos de superficies regladas atendiendo a la definición o tipología de la misma, y comprensión del significado y papel que juegan los distintos elementos definitorios en el diseño final de las superficies regladas estudiadas.
- Adquisición de destreza en la generación de superficies regladas mediante el uso de los programas informáticos MAPLE y Grasshopper.
- Capacidad para generar diseños de superficies regladas usando como guía distintas definiciones de las mismas, y casos extraídos de la práctica arquitectónica.

6. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto planteado está previsto y organizado para ser desarrollado en un periodo aproximado de 8 semanas con una docencia de cuatro horas semanales. Esta docencia supone algo más de la docencia habitual en las asignaturas optativas de quinto curso que se imparten en el grado de Arquitectura en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla (ETSA), aunque su desarrollo puede también ser considerado dentro de alguno de los talleres o másteres que se imparten en la citada escuela o bien como práctica en las asignaturas en las que los conceptos

de superficies son impartidos, asignaturas que pertenecen a diferentes áreas de conocimiento de los grados implicados, como Proyectos, Expresión Gráfica, etc.

Teniendo en cuenta la estructura planteada para el desarrollo del presente proyecto de innovación docente se propone la siguiente temporalización:

- Introducción a las superficies regladas: Semanas 1 y 2
- Introducción al software para la generación de superficies: Semana 3
- Generación de superficies regladas mediante los programas informáticos: Semanas 4 a 7.
- Sesión crítica y debate y conclusiones sobre los trabajos realiza dos: Semana 8.

La temporalización propuesta tiene un carácter orientativo ya que la propia dinámica de la clase puede conducir a ajustes en la misma derivada, fundamental debido al carácter práctico del trabajo que se desarrolla. Este carácter práctico puede condicionar el desarrollo de los contenidos y el trabajo en clase, ya que la experiencia del ponente sobre el aprendizaje y la adquisición de competencias sobre las herramientas informáticas de programación y su aplicación a problemas concretos, como la generación de superficies regladas, puede tener duraciones diferentes en función de la formación propia de los alumnos y sus propias capacidades.

Por ello, las semanas dedicadas al desarrollo de los conceptos de superficie reglada y su aplicación usando programas informáticos a la generación de superficies regladas, y en particular a los casos extraídos de la práctica arquitectónica, pueden exigir algo más de tiempo del programado, aunque se debe intentar que no supongan una rémora para la realización de fases más aplicadas al diseño de superficies que se contemplan en la práctica. Por tanto, el profesor debe adaptar la temporalización propuesta para el desarrollo de cada una de las distintas etapas de la práctica al ritmo con el que se vaya produciendo dicho desarrollo, el grado de asimilación de los contenidos introducidos y de adquisición de las destrezas adecuadas con el objetivo prioritario de alcanzar un nivel adecuado de competencia y comprensión de los contenidos y metas fijados en los objetivos de la práctica.

7. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El sistema o procedimiento que se propone para la evaluación del trabajo desarrollado por los alumnos y el grado de consecución de los objetivos que se plantean en el presente proyecto de innovación se basa en la valoración de cada una de las distintas etapas descritas en la sección dedicada al desarrollo del proyecto y que se relacionan asimismo en la temporalización presentada.

En el proceso de evaluación se tendrá en cuenta el grado de implicación, participación y madurez que muestren los alumnos en todo el proceso de desarrollo de la práctica. Así, se procederá a una doble valoración: por un lado, del cumplimiento y grado de consecución de los objetivos fijados en cada fase del desarrollo de la práctica y, por otro lado, el grado de asimilación y ejecución de la práctica entendida como una unidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta el carácter de interdependencia de los contenidos de dichas etapas, el sistema de evaluación que se decida implementar debe permitir determinar que el alumno ha adquirido unos conocimientos y competencias mínimas en cada una de las fases enumeradas en la sección de metodología y descritas con más detalle en la sección de desarrollo de la práctica.

Para conseguir por tanto una valoración que tenga en cuenta lo dicho se propone un sistema evaluación en el que todas las fases se deben valorar de forma que, para obtener una calificación final de aprobado los alumnos deban obtener una calificación mínima en cada etapa que se puede fijar a criterio del profesor, pero para la que se propone el equivalente a un cuatro sobre cinco, siendo cinco la nota que proporciona la calificación de apto. En definitiva, para obtener la calificación final de aprobado, el alumno deberá obtener al menos el 40 % de la calificación máxima de cada fase. De esta forma se pretende evaluar que el alumno haya adquirido las competencias y destrezas requeridas en cada una de las fases del proyecto, con lo que se garantiza la doble perspectiva de adquisición de las competencias adecuadas para cada fase de forma individual y para los contenidos del proyecto en su totalidad entendido como un conjunto unitario.

Teniendo en cuenta las premisas expuestas, se propone el siguiente cuadro de evaluación:

1. Evaluación de la Etapa 1: en esta fase se valorará la comprensión de los conceptos asociados a las superficies regladas, sus elementos definitorios, las ecuaciones que la definen y el estudio de sus propiedades más significativas, así como la presentación y reconocimiento de casos en Arquitectura. Esta valoración se efectuará mediante la propuesta de ejercicios sencillos de aplicación a la generación de superficies regladas y el reconocimiento de las características de los casos de estudios arquitectónicos que se propongan en clase. La calificación de esta fase será de 2 puntos.

2. Evaluación de la Etapa 2: en esta etapa se valorará de forma inicial la adquisición de destreza en los programas informáticos Grasshopper y MAPLE. Esta valoración se realizará mediante la propuesta de ejercicios sencillos de aplicación a la generación de curvas y superficies a partir de sus ecuaciones paramétricas. Dado que a lo largo de todo el proyecto se efectuará un uso constante de dichos programas, la calificación de esta fase tendrá un carácter de indicador previo y provisional que podrá ser modificado atendiendo a la evolución del alumno a lo largo del desarrollo dl proyecto. La calificación de esta fase será de 2 puntos.

3. Evaluación de la Etapa 3: en esta fase se valorará la adquisición de destreza en la generación de superficies regladas usando los programas informáticos introducidos en la Etapa 2. Para ello se propondrán diversos ejercicios consistentes en generar superficies regladas a partir de la definición de sus características básicas. Asimismo, se evaluará la capacidad de localizar superficies regladas procedentes de la práctica arquitectónica, analizar sus elementos fundamentales y reproducirlas gráficamente usando los programas informáticos introducidos. La calificación de esta fase será de 4 puntos.

4. Evaluación de la Etapa 4. Para evaluar esta etapa final, dedicada a la sesión crítica y a la elaboración de conclusiones el profesor valorará la capacidad de los alumnos para sintetizar las conclusiones de sus trabajos y comentar de forma crítica y razonada las conclusiones de los restantes grupos. Se valorará el grado de participación en el debate y en los comentarios sobre los trabajos de los restantes grupos. La calificación de este apartado será de 2 puntos.

Aunque el resultado se sintetiza en la obtención del diseño de una superficie en base a los objetivos y requisitos marcados, no es por ello menos importante la adquisición por parte del alumno del conocimiento y comprensión de los conceptos respecto la curvatura introducidos en las distintas etapas de las que consta el desarrollo de la práctica. Por ello, aunque el resultado final, en cuánto al diseño de la superficie, sea aceptable, la calificación final debe recoger de forma ponderada el grado de asimilación de los conceptos planteados en las distintas etapas. Por tanto, en base a este objetivo, el exigir esta calificación mínima de cada etapa se hace con la finalidad de garantizar que el alumno ha adquirido las competencias y destrezas requeridas en cada una de las etapas de la práctica, tanto a nivel de contenidos conceptuales sobre curvatura como destreza en el uso del software empleado a lo largo de la práctica.

De todas formas, el profesor, debe posibilitar la realización por parte de los alumnos de las correcciones necesarias para superar aquellos aspectos, tanto a nivel de contenidos como de uso de las herramientas informáticas, que considere insuficientemente alcanzados o desarrollados. En este sentido, el seguimiento de la práctica y la evaluación descrita de forma gradual de los resultados de las distintas fases da la oportunidad de intervenir sobre los aspectos del trabajo de los alumnos que necesiten mejora de forma relativamente ágil y por tanto efectuar las correcciones oportunas a lo largo del proceso de desarrollo y ejecución de la práctica planteada.

7. CONCLUSIONES.

A través del desarrollo y realización de la presente propuesta de proyecto de innovación docente, se espera incentivar a los alumnos de los grados de Arquitectura e Ingeniería de la Edificación al interés por el conocimiento y manejo de los conceptos asociados a las superficies regladas, su uso en Arquitectura y potenciar su iniciativa creativa en la realización y diseño de dichas superficies aplicadas a la práctica arquitectónica usando programas informáticos como Grasshopper o MAPLE.

En los cursos y asignaturas en los que la geometría se asocia con el diseño aplicado a la generación de superficies para la Arquitectura, el interés mostrado por los alumnos sobre el conocimiento y manejo de las técnicas asociadas al diseño es usualmente ha sido muy alto. Por ello, la presente propuesta pedagógica en la que se posibilita y ofrece una vía de asociación entre los conceptos fundamentales de la geometría de superficies y el diseño informático reúne las características para tener un alto interés formativo para los alumnos de los grados de Arquitectura e Ingeniería de la Edificación.

En definitiva, se espera a través del presente proyecto ampliar el campo de conocimiento sobre la aplicación de fundamentos geométricos a su uso en la práctica arquitectónica y ello apoyándose en el uso sistemático de herramientas de programación informática abriendo así una perspectiva de gran amplitud para la generación y creación de superficies de gran importancia en la formación de los alumnos de los citados grados.

6. REFERENCIAS

Do Carmo, M.P. (1994). Geometría diferencial de curvas y superficies. Alianza Universidad Textos-

Tedeschi, A. (2010). Parametric Architecture with Grasshopper. Ediciones Le penseur. Potenza (Italia).

EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO: ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DE ENTORNOS URBANOS EN COLABORACIÓN CON ENTIDADES SOCIALES Y TEJIDO ASOCIATIVO

VÍCTOR MIGUEL GONZÁLEZ VERA
Departamento Arte y Arquitectura
Universidad de Málaga

NURIA NEBOT GÓMEZ DE SALAZAR
Departamento Arte y Arquitectura
Universidad de Málaga

JORGE ASENCIO JUNCAL
Departamento Arte y Arquitectura
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las competencias generales que ha de desarrollar el alumnado de la asignatura Urbanismo I, impartida en el Grado en Fundamentos de Arquitectura de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (eAM´) de la Universidad de Málaga, se encuentra «la capacidad de comprender las relaciones entre las personas y los edificios, y entre estos y su entorno, así como la necesidad de relacionar los edificios y los espacios entre estos con las necesidades y la escala humana».

1.1. CONTEXTO DE LA ASIGNATURA DE URBANISMO 1

Esta asignatura supone la primera aproximación del alumnado a la escala de ciudad y a la reflexión sobre la complejidad del hecho urbano: las problemáticas y retos que debemos abordar en la actualidad.

Es importante que el alumnado, sin experiencia previa en la materia, entienda la repercusión del Urbanismo en la vida pública de las

comunidades y su cohesión social, en la vida productiva y relaciones económicas, o el impacto medioambiental de algunas decisiones que se toman en los procesos de pensar y hacer ciudad. Pero, ¿cómo introducir al estudiante en el estudio de la ciudad? Si la ciudad es un objeto tan complejo como manifiestan muchos autores, ¿cómo enfrentarse y abordar los problemas de nuestras ciudades? ¿cómo empezar?

El Manual para Entornos de Aprendizaje Innovadores (OECD, 2017) nos indica la necesidad de diseñar entornos en los que el alumnado sea el núcleo central del proceso de aprendizaje y ejerciendo un liderazgo que plantee opciones para optimizar el aprendizaje. Según este documento, debemos crear entornos en los que el aprendizaje se realice de manera social, con actividades en las que se fomente la cooperación y se sea sensible a diversidad.

A través del desarrollo de un taller de urbanismo basado en la elaboración de cartografías de análisis y diagnóstico se pretende que el alumnado comprenda que el estudio de la ciudad y los procesos de diseño y gestión deben abordarse desde su complejidad, desde el entendimiento y consideración del mayor número posible de aspectos: su forma, ubicación y relaciones con el lugar; atender aspectos sociales que favorezcan la cohesión de las comunidades, aspectos culturales, históricos e identitarios de los entornos urbanos, pero también económicos, jurídicos y/o medioambientales entre otros. Se trata, en definitiva, de conocer para hacer una ciudad más adaptada a unas demandas reales y más confortable para las personas que habitan en ella.

1.2. Ciudad saludable y envejecimiento activo

Bajo el eje temático coordinador del curso centrado en la ciudad saludable y el envejecimiento activo se propone la reflexión sobre la ciudad, en especial, con los aspectos relacionados con los niveles de bienestar o habitabilidad presentes y los posibles factores que suponen amenazas para el desarrollo de una vida sana.

Centrándonos en el bloque práctico de la asignatura —taller—, se fija el ámbito de trabajo en un distrito concreto de la ciudad de Málaga —Bailén-Miraflores—, puesto que la escala local es considerada como la más

apropiada para ejecutar diagnósticos eficientes y formular respuestas a las necesidades específicas de cada barrio (Higueras, 2020).

El distrito objeto de estudio cuenta con la población más envejecida de la ciudad y con un porcentaje elevado de personas viviendo en soledad no deseada. Junto a este problema, nos encontramos con otros relacionados con el hábitat y cualidades del entorno físico, como puede ser la elevada densidad de algunos de los barrios del distrito —superando las 240 viv/ha—, la falta de espacios públicos y zonas verdes para una población muy grande en términos cuantitativos, que tiene relación con problemas de salud vinculados con el sedentarismo, o el mal estado en que se encuentran los edificios residenciales existentes.

A través de la elaboración de múltiples cartografías de análisis y diagnóstico se trabaja tratando de identificar los barrios vulnerables en el distrito, analizar cuáles son estos factores de vulnerabilidad, y entender qué aspectos urbanos es necesario mejorar o transformar para tratar de mejorar la salud y bienestar de las personas que habitan en ellos. Bajo la hipótesis de la influencia que puede llegar a tener el espacio público en la salud de las personas usuarias, se pide al alumnado que profundice en las siguientes reflexiones: ¿cómo deben ser los espacios públicos para fomentar vida social y hábitos saludables?, ¿cuáles son los espacios públicos que fomentan esa vida activa y ese bienestar? y ¿cuáles son esos parámetros urbanos de salud a los que se ha de atender?

2. OBJETIVOS

Partiendo desde la concepción de la ciudad como hecho complejo, se plantea como objetivo principal el empleo de herramientas innovadoras de análisis urbano, basadas en la aproximación al tejido asociativo y a las entidades sociales existentes en el territorio, con los objetivos específicos de:

- Dotar al alumnado de metodologías para abordar los problemas sociales existentes que le permitan analizar, diagnosticar, representar y transferir ese conocimiento e información a cartografías y medios gráficos.

– Incorporar a los procesos reflexión y diseño de la ciudad los resultados obtenidos en las fases de análisis y diagnóstico.

3. METODOLOGÍA

La estructura de la asignatura se organiza con un bloque teórico en el que, a través de lecciones magistrales, se imparten unas bases para la cultura urbana, acerca de la historia del urbanismo enmarcado en el contexto social, económico y cultural en el que se inscribe la construcción de la ciudad y del territorio. Esta contextualización es fundamental para que el alumnado aprenda a comprender cómo enfrentarse al proyecto de desarrollo de la ciudad contemporánea (Keyvanian, 2011).

En este bloque, el alumnado tiene además un papel activo en la construcción de los contenidos a través de la participación con un trabajo de investigación —Seminario—, donde se analizan, exponen y debaten proyectos urbanos paradigmáticos, con especial atención a su contextualización social y urbana. En estas sesiones teóricas se hace especial hincapié en las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad ambiental y social, profundizando en la reflexión acerca de la necesidad de espacios urbanos saludables y adaptados.

En paralelo se desarrollan una serie de actividades prácticas, enmarcadas en un bloque denominado Taller, donde se propone el desarrollo de un análisis y diagnóstico de problemas en la ciudad, dividido en dos fases de aproximación que posteriormente veremos, y denominadas «dimensión física» y «dimensión intangible». Tras estos trabajos, el alumnado ya tiene los suficientes conocimientos sobre los entornos de trabajo como para poder realizar un primer acercamiento al proyecto urbano.

3.1. Aproximación a la ciudad desde la dimensión física

En este acercamiento inicial se propone un análisis —primero a niveles territorial y urbano y posteriormente a escala de distrito y barrios—sobre cuestiones relacionadas con la forma y sensoriales, a partir de datos físicos y cuantitativos, además de cualitativos, como base para poder testear el estado de salud de los distintos barrios.

Se plantea un estudio sistemático y metódico mediante la parametrización de diferentes aspectos que quedan recogidos en series planimétricas relacionadas con la forma: topografía y relaciones con el paisaje a escala territorial; accesibilidad y diseño universal; evolución histórica; morfología y trama urbana —estructura, jerarquía viaria, llenos y vacíos, etc.—; análisis tipológico de las edificaciones, alturas y densidad de población; tipos de tejidos —productivos, residenciales, de usos mixtos, etc.—; usos —residencial, equipamientos generales y locales, terciario, industrial, otros usos—; movilidad y transporte —carril bici, aparcamientos, oferta de transporte público, etc.—; tipos de espacios públicos —calles, plazas, parques urbanos y periurbanos, etc.—; actividades en el espacio público —áreas de actividad, tipo de actividad…—; espacios verdes y relación con la naturaleza; iluminación artificial; condiciones de confort térmico en espacios urbanos —soleamiento, sombras, presencia de agua, vegetación…—, entre otras.

En esta dimensión física de análisis del espacio público también se desarrollan series planimétricas relacionadas con aspectos sensoriales como: cartografías del tacto y materialidad; de percepción visual —colores y contraste—; de olores; de sonidos; de seguridad —iluminación nocturna, densidad de uso, etc.—, por citar algunas.

3.2. Aproximación a la ciudad desde la dimensión intangible

En esta nueva fase de trabajo, posterior a la aproximación inicial desde una componente puramente física, se trabaja en un plano más intangible o inmaterial de la ciudad; se propone descubrirla y representarla en sus múltiples realidades y capas, analizando algunos aspectos como los patrones de comportamiento de las personas en el espacio público, la participación social de la ciudadanía, las diferentes y posibles maneras de «morar» la ciudad, las distintas y subjetivas visiones del fenómeno urbano, etc. y en definitiva, aquellos aspectos intangibles que difícilmente se representan en las planimetrías convencionales, pero que también condicionan su percepción y el uso que se hace del espacio público.

3.2.1. Descubriendo el alma de la ciudad

El desarrollo de esta fase de trabajo supone una sensibilidad particular hacia la percepción que tienen las personas que habitan la ciudad, para conocer cómo sienten, experimentan y usan ésta. Se propone un análisis mediante la observación pero también a través de la acción como mecanismo de estudio donde, a través de encuestas, poder conocer aspectos de la memoria colectiva, historias personales, aspectos identitarios de los barrios —materiales o inmateriales—, tradiciones, aspectos vinculados a lo «personal» de las comunidades locales, personas y legados, hechos o valores a proteger y cuidar en cada entorno; en definitiva, conocer el uso que se hace de la ciudad, los espacios de apropiación y los anhelos o necesidades de las personas que la habitan.

Se trata de descubrir el «alma de la ciudad» o *genius loci*, la realidad inmaterial y que da vida al espacio público, donde el protagonista es la ciudadanía. Las ciudades no son solo calles y edificios, sino que también albergan las emociones de sus habitantes y sus experiencias y con este ejercicio se propone su estudio y comprensión.

3.2.2. Representando los elementos de identidad

Las formas de aproximación a la ciudad desde esta componente subjetiva son múltiples, y además el objeto a analizar es cambiante, en contraposición a una imagen ortodoxa y fija de la ciudad, pues esconde una serie de realidades informales en continua mutación. El espacio público se convierte en un generador de situaciones.

La dimensión social en el espacio público es el aspecto más variado que busca precisamente plantear múltiples dimensiones en función de diferentes parámetros como la edad –infancia, juventud y madurez–, género, cultura, etc. El espacio público se presenta como un lugar de conflictos y de intereses, de apropiaciones casi tribales y etnológicas: un espacio cargado de emociones y de necesidades, de reivindicación y de inseguridad.

Para la representación de estas realidades se propone el empleo de herramientas de expresión gráfica libres, que se adapten al relato o dimensión analizada.

Se parte de la premisa de que para poder diseñar una ciudad más habitable se precisan nuevas miradas y, sobre todo, nuevas cartografías que hagan visibles los procesos intangibles y multidisciplinares, más allá de la realidad funcional y tangible (Asencio et al., 2014).

3.3. El trabajo con entidades sociales y tejido asociativo

Como forma de aproximación complementaria y paralela de los aspectos más físicos e intangibles de la ciudad, y con la intención de atender a la diversidad de individuos teniendo en cuenta el factor de género o las necesidades especiales de todos los colectivos —personas mayores, personas con diversidad funcional, etc.—, se entra en contacto con diversas entidades sociales y asociaciones que trabajan en los barrios de estudio. Este es el caso de Cruz Roja que, a través de su programa «siempre acompañados», trabaja en los barrios con las personas mayores que viven solas, o asociaciones de personas con diversidad funcional como la asociación ATOLMI o el grupo social ONCE.

A través de una jornada de trabajo de campo donde el alumnado se desplaza a los ámbitos de estudio, acompañados de las asociaciones mencionadas, se plantea la experiencia de vivir en primera persona las dificultades a las que se enfrentan las personas con alguna deficiencia visual o problema de movilidad. Esta práctica se acompaña de charlas de sensibilización por parte de los colectivos de modo que el alumnado pueda recopilar información que posteriormente debe utilizar en su práctica.

A través de esta práctica se plantea la necesidad de conocer nuevas problemáticas sociales que sean detectadas en el territorio de estudio. En ese sentido, se pretende realizar un acercamiento desde una perspectiva plural en la que la disciplina del urbanismo sea un aporte dentro de un planteamiento interdisciplinar de la mirada sobre el hecho urbano. Teniendo en cuenta que una intervención en nuevas problemáticas sociales requeriría de planteamientos interdisciplinares (Benavente, 2016), esta propuesta de innovación docente pretende que el alumnado comprenda, al menos, la necesidad de atender a diferentes necesidades de la ciudad desde puntos de vista diversos.

Mediante esta metodología de Aprendizaje Servicio (APs) el alumnado interactúa con agentes sociales ya establecidos en el territorio a analizar, favoreciendo su acercamiento a una percepción de la ciudad desde la escala humana, así como a la problemática real de las comunidades locales (Portales, 2019) y generando una dinámica de acercamiento de la universidad al tejido social.

A partir de dicha interacción se pretende que el alumnado pueda determinar nuevos criterios de análisis y realizar cartografías de problemáticas y oportunidades basadas en la experiencia de dichos encuentros o interacciones con agentes locales.

Posteriormente, se solicita al alumnado que compile toda la información recogida y la transforme en una entrega sin un formato predefinido, fomentando el uso de diversos medios de expresión –gráfico, audiovisual, textual– puesto que el uso apropiado de varios medios de diseño en el transcurso del proyecto apoya y mejora significativamente la visión y los diseños del estudiantado (Kuhn, 2001). Como trabajo complementario a esta entrega, se elabora una cartografía colectiva del ámbito de estudio, como más tarde veremos, donde se van identificando los problemas de accesibilidad encontrados.

3.4. ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS HACIA LA CIUDAD SALUDABLE

A partir de las anteriores fases de análisis de la ciudad donde, en base a una matriz DAFO, se han detectado las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, se plantea una metodología de análisis CAME donde se planteen estrategias orientadas a Corregir las debilidades, a Afrontar las amenazas, a Mantener las fortalezas y Explorar las oportunidades.

Se propone una reflexión sobre cómo debe ser la ciudad de forma que asegure la salud de las personas, y fomente una vida saludable. De partida, se plantean algunos retos que ha de cumplir la red de espacios públicos en nuestras ciudades contemporáneas, entre ellos:

- Pensar en espacios públicos inclusivos, que favorezca la cohesión social.

- Plantear sistemas de movilidad sostenible, que fomenten hábitos saludables.
- Favorecer un envejecimiento activo, garantizando las oportunidades de salud, participación y seguridad.
- Garantizar entornos amables mediante la presencia de verde en la ciudad y a través de las relaciones entre el medio urbano y el natural.

El objetivo de esta fase es llegar a entender qué aspectos hacen que un espacio urbano sea saludable y aprender de sus cualidades, o todo lo contrario, identificar aquellos que no lo son, con el fin de intervenir sobre ellos. Para ello se propone la identificación en el ámbito de estudio de algún espacio público —o varios— o algún barrio, que se consideren «no confortables» o poco saludables; espacios públicos que requieran de alguna actuación de mejora o en los que haya una necesidad expresa de la comunidad local.

Con esta fase se pretende que el alumnado se enfrente, por primera vez, a realizar un proyecto en la escala urbana, que podrá ser de transformación de un espacio existente o la creación de un nuevo espacio público, siendo el ámbito de actuación el mismo que el de las cartografías anteriores, resultando fácil diagnosticar problemas e identificar oportunidades al tratarse de un ámbito sobre el que ya se ha trabajado.

Se propone como objetivo del trabajo recoger con la propuesta urbana los valores del lugar y oportunidades, los condicionantes existentes, las demandas reales de las personas usuarias del espacio urbano —residentes, comerciantes, etc.— y dar respuesta a través del diseño de los factores o actividades que generen espacios confortables y saludables.

De forma específica, el desarrollo de la propuesta urbana debe atender, entre otros, a aspectos como: programa y usos propuestos, materialidad —pavimentos, revestimientos, etc.—, verde urbano, mobiliario urbano, infraestructuras e instalaciones, confort térmico —estudio de soleamiento, creación de espacios de sombra, etc.—, presencia de servicios próximos y equipamientos, aspectos intangibles —formas de vivir el espacio urbano por parte de la población local—, etc.

4. RESULTADOS

La hipótesis de trabajo del taller parte de la base de la necesidad de analizar la ciudad desde múltiples aspectos —sociales, urbanos, económicos, culturales y medioambientales— como requisito previo para hacer cualquier propuesta de diseño urbano o de desarrollo local, alineándose con las ideas sobre *cultural mapping* (Pillai, 2013) o mapeo de las condiciones culturales y sociales de las comunidades locales como herramienta a implementar en la Planificación Territorial y Urbana. A continuación, se muestran algunos de los resultados obtenidos en el desarrollo del taller bajo el lema «Construyendo la Ciudad Saludable».

4.1. Cartografías de lo físico

Los mapas o cartografías se convierten en una herramienta de representación gráfica, análisis, diagnóstico, incluso de proyecto. Mediante la construcción de estos mapas —ya sea de aspectos físicos o intangibles— el alumnado inicia un proceso de reconocimiento del entorno urbano en el que representa y analiza distintos elementos o capas que facilitan este proceso. La superposición de capas de información permite establecer relaciones entre los distintos parámetros y con el territorio, en definitiva, abordar el estudio y entendimiento de la ciudad tratando de atender a su complejidad.

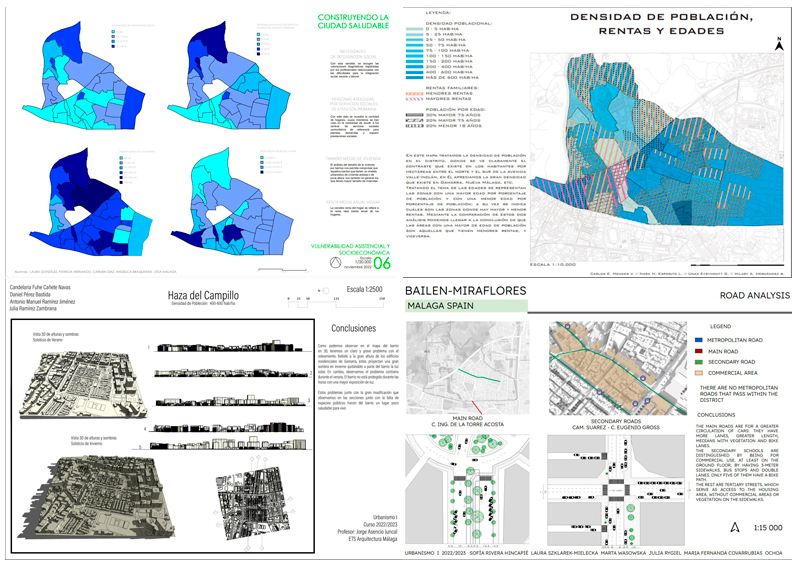
Los resultados o cartografías de lo físico realizadas en una primera fase han permitido al alumnado realizar un primer diagnóstico de las problemáticas urbanas, sociales y oportunidades en los barrios de Bailén-Miraflores. Muchos grupos de trabajo han destacado como problemas la alta densidad de viviendas y de población en determinados barrios, la falta de espacios públicos o zonas verdes para acoger toda esta población, problemas de aparcamiento y exceso de vehículos en los espacios urbanos, problemas de accesibilidad que dificultan la movilidad de personas mayores y personas con discapacidad funcional en los espacios públicos, etcétera.

***FIGURA 1**. Sesión de exposición conjunta de trabajos de análisis físico de la ciudad*



Fuente: elaboración propia

***FIGURA 2**. Paneles ejemplo del trabajo de análisis físicos realizados por el alumnado*



Fuente: Paneles extraídos de la entrega de diversos grupos (Braqueais, A., Díaz, C., González, L., Hernando, P.; Espósito, N. M., Eysymontt, U., Hernández, H. A., Mendes, C. E.; Rivera, S., Szklarek, L., Wasowska, M., Rygiel, J., Covarrubias, M.; Fuhe, C., Pérez, D., Ramírez, A., Ramírez, J.)

4.2. Cartografías de lo intangible

El resultado de esta fase es una cartografía, o una serie de ellas, como mapas cognitivos o la percepción subjetiva de las comunidades a través de los mapas mentales (Kevin Lynch), cartografías de lo cotidiano (Robert Venturi), mapas psicogeográficos (situacionistas), visiones seriadas (Gordon Cullen), video-montajes con técnicas *time-lapse* para profundizar en el uso del espacio urbano, videos de interacción con las comunidades locales —encuestas, por ejemplo—, mapas de deseos y memoria de las comunidades locales, procesos participativos y necesidades ciudadanas, mapas de inseguridad —objetiva y subjetiva—, mapas de conflictos sociales, por citar algunos.

***FIGURA 3**. Muestra de reflexiones sobre el uso del espacio público por la ciudadanía*



Fuente: Paneles extraídos de la entrega de diversos grupos (Fuhe, C., Pérez, D., Ramírez, A. M., Ramírez, J.; Eysymontt, U., Hernández, H. A., Espósito, N. M., Mendes, C. E.; Delgado, A., Morales, L., Morillas, F., Prieto, R.; Sánchez, M., Ortega, A., Santamaría, N., Santamaría, A.)

4.3. El trabajo con entidades sociales y tejido asociativo

El trabajo de campo e interacción con las comunidades y colectivos sociales constituye el elemento clave y diferenciador que centra esta experiencia de innovación docente.

La práctica realizada junto a asociaciones de personas con diversidad funcional ha permitido al alumnado entender los problemas de accesibilidad y movilidad que afectan a nuestras ciudades a través de la experiencia personal, y no únicamente a través del estudio de una normativa a aplicar. La metodología docente del paseo realizado en sillas de ruedas y con bastones y antifaces, tratando de simular los problemas que sufren cotidianamente muchas personas, se muestra en sí misma como un resultado.

***FIGURA 4**. Práctica de accesibilidad en el ámbito de trabajo en colaboración con la asociación ATOLMI y técnicos del grupo social ONCE*

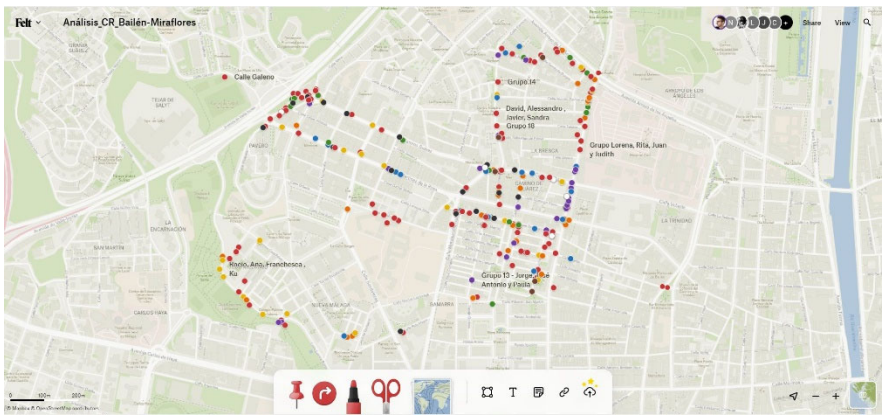


Fuente: elaboración propia

Además, el alumnado ha elaborado una cartografía digital, a través del uso de una plataforma web-GIS (http://bit.ly/3BPpWHz<), y de forma colaborativa, para identificar y visibilizar las barreras arquitectónicas en los barrios de Bailén-Miraflores. Los distintos grupos de trabajo han

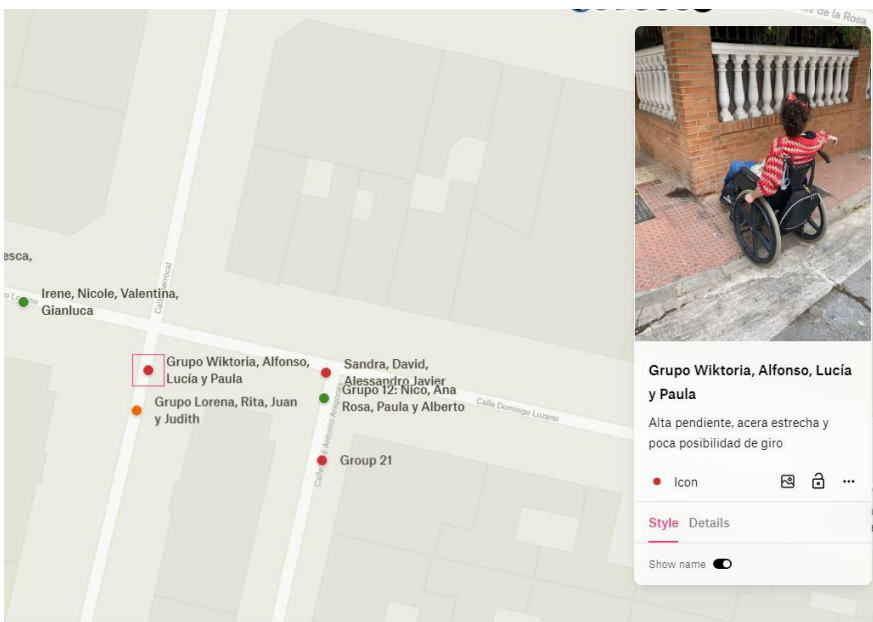
representado gráficamente, a través de puntos de colores, las distintas barreras encontradas.

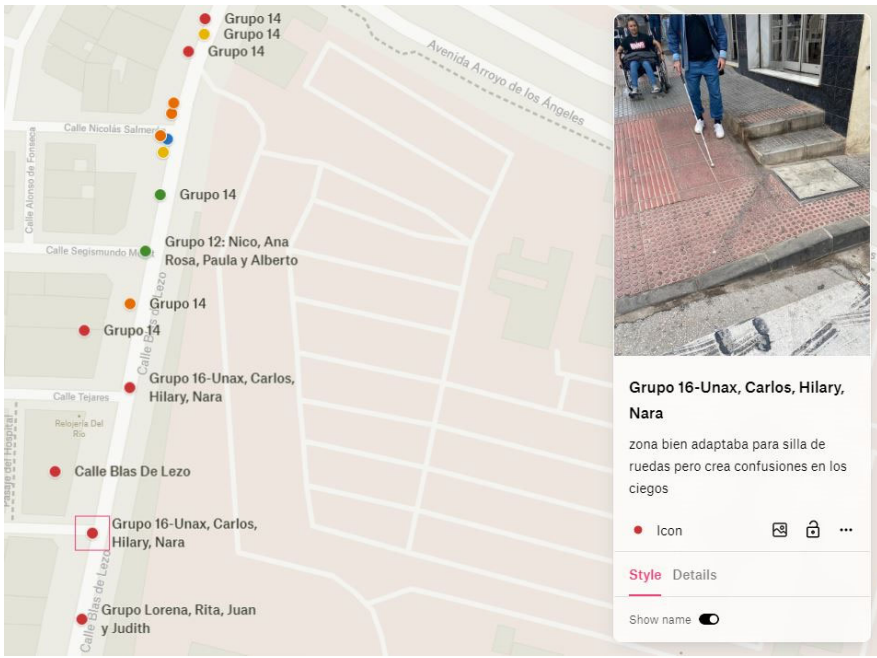
***FIGURA 5**. Mapa colaborativo con las aportaciones realizadas por el alumnado*



Fuente: Elaboración colaborativa por parte del alumnado de Urbanismo 1 de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga, curso 2022-2023, mediante la aplicación on-line felt.com (http://bit.ly/3BPpWHz)

***FIGURA 6**. Ejemplos de aportaciones realizadas por el alumnado en el mapa colaborativo*





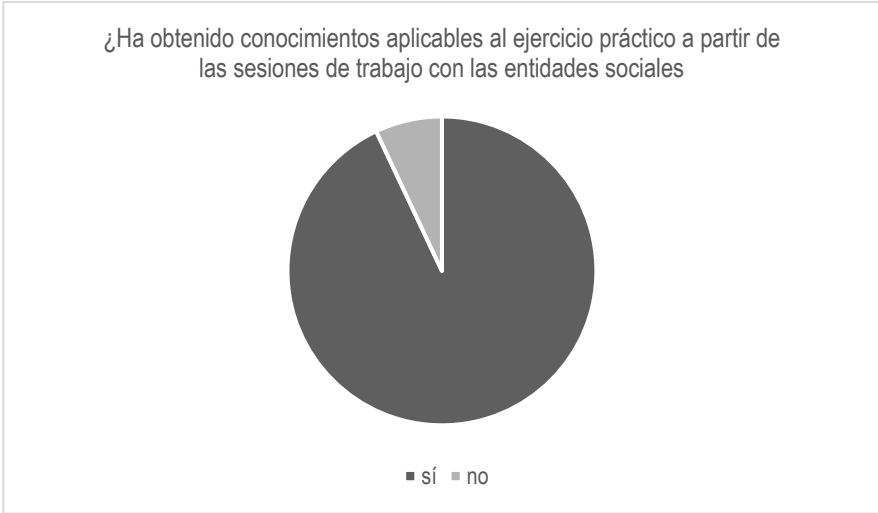
Fuente: Elaboración colaborativa por parte del alumnado de Urbanismo 1 de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga, curso 2022-2023, mediante la aplicación on-line felt.com (http://bit.ly/3BPpWHz)

La jornada o encuentro con trabajadores sociales de la entidad Cruz Roja ha permitido al alumnado acercarse a los problemas que sufren las personas mayores de forma general, y en los barrios de Bailén-Miraflores en particular. Los técnicos han aportado su conocimiento y experiencia desde lo social complementando la visión y formación del alumnado de Arquitectura. Han aportado testimonios de personas mayores que viven el barrio a través de pequeñas entrevistas en audios grabados, trasladando así, las necesidades y demandas de las personas de la comunidad local.

Tras dichos encuentros, se ha realizado una encuesta —con una muestra de 100 estudiantes— de la que se extraen algunas cuestiones que el alumnado destaca como relevantes para la realización del análisis urbano y social en el ámbito de trabajo. De los 100 estudiantes encuestados, el 90% indica haber obtenido conocimientos aplicables al ejercicio práctico. A la pregunta sobre el tipo de conocimientos adquiridos se destacan la identificación de problemáticas y de necesidades de los usuarios y usuarias. El 80% afirma que la colaboración con las entidades sociales

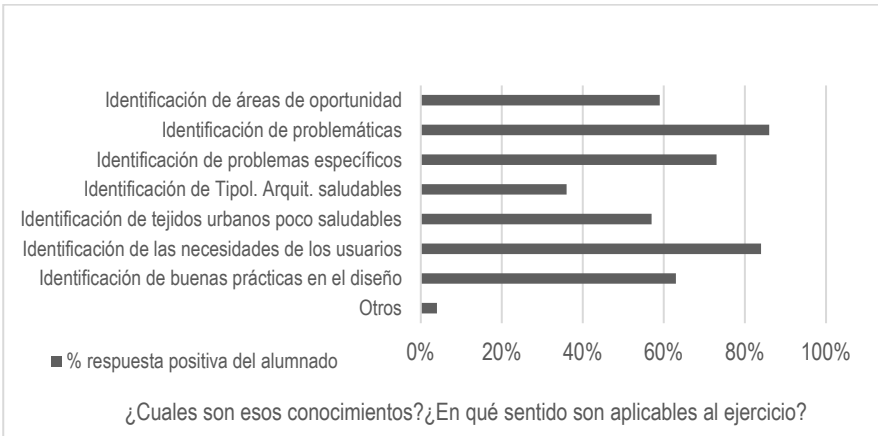
le ha permitido adquirir nuevas perspectivas de análisis e identificar nuevas problemáticas con respecto al análisis realizado en la primera fase de «Cartografías de lo físico».

***GRÁFICO 1**. Resultado de la encuesta realizada al alumnado, pregunta 1.*



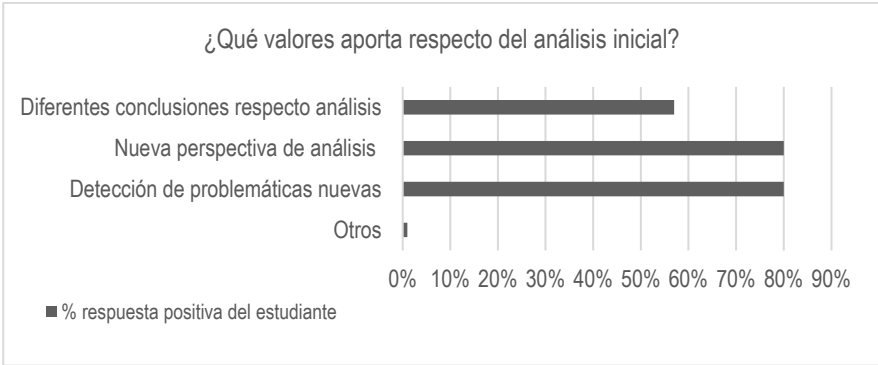
Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 2**. Resultado de la encuesta realizada al alumnado, pregunta 2.*



Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 3**. Resultado de la encuesta realizada al alumnado, pregunta 3.*



Fuente: elaboración propia

4.4. Estrategias y propuestas hacia la ciudad saludable

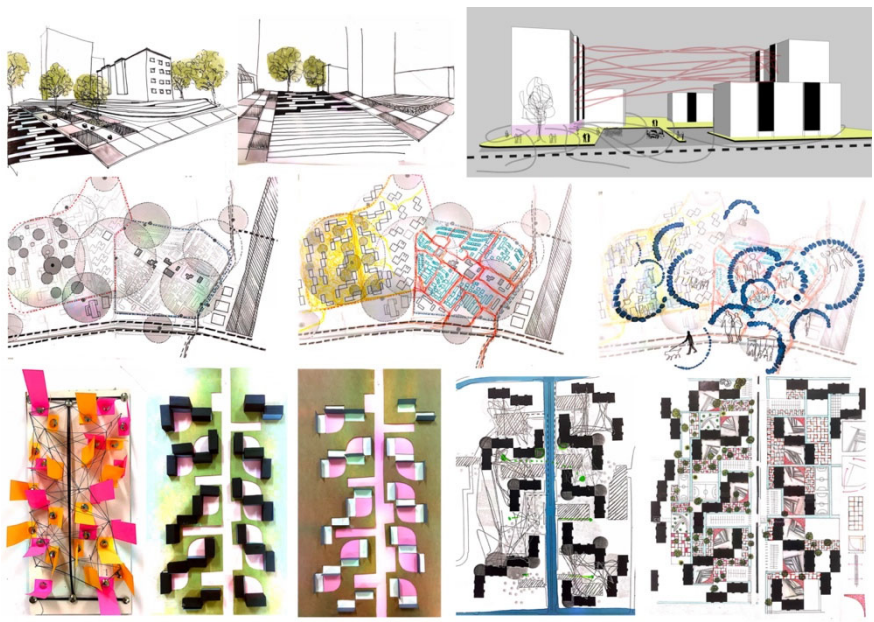
Con la metodología de trabajo propuesta, donde se plantea la introducción de una actividad innovadora a través de la colaboración con entidades sociales y tejido asociativo, presentes en los ámbitos de trabajo, se plantea la hipótesis de que las propuestas de intervención sobre el espacio público serán más universales, accesibles y confortables, puesto que recogen las necesidades de una gran diversidad de personas.

Los resultados obtenidos o propuestas de espacios urbanos saludables son muy variados por tratarse de un ejercicio individual, a diferencia de los ejercicios de análisis realizados en grupos de trabajo. Algunos responden a la mejora de espacios públicos existentes de pequeña escala como plazas o parques. Otros ejercicios abordan la transformación de varios espacios urbanos dentro de un entorno más amplio, tratando de conectar y establecer nuevas relaciones y recorridos entre ellos. Las propuestas de transformación de solares vacíos —en muchos casos utilizados como aparcamientos— con nuevos usos adaptados a demandas de la población local son también muy recurrentes.

En todos los casos, las propuestas se orientan a crear espacios confortables e inclusivos que permitan la relación entre personas y vida comunitaria. Con este objetivo, algunas de las estrategias que más se repiten ahondan en los siguientes temas: (1) renaturalización de los espacios urbanos, a través del arbolado o suelos permeables no pavimentados, (2)

la activación de nuevos usos adaptados a necesidades locales, como huertos urbanos, juegos, deporte y zonas de encuentro, (3) la peatonalización —o semipeatonalización— de algunos espacios o calles, generalmente unidas a nuevas formas de movilidad sostenible, (4) la inseguridad, ya sea objetiva o percibida en determinados espacios vinculada generalmente a problemas de falta de mantenimiento y problemas de iluminación, o (5) la adaptación de espacios urbanos inaccesibles a través del trabajo con la topografía, por mencionar algunos.

FIGURA 7 *Muestra de trabajo de propuesta de intervención en el espacio público para mejorar las condiciones de confort*



Fuente: selección de imágenes de propuesta final (Rebolledo, M. E.)

5. DISCUSIÓN

La construcción de las cartografías, donde se ha trabajado con diferentes herramientas de análisis —diferentes formas de representación, escalas, diferentes parámetros analizados, aspectos cuantitativos y cualitativos, aspectos más objetivos y otros más perceptivos— para un entorno

concreto, se convierte en una metodología de trabajo que permitirá al alumnado acercarse y entender cualquier ámbito urbano en el futuro.

La aproximación a los entornos urbanos desde su dimensión física a través de los «Mapas de lo físico» se convierte en una herramienta inicial que permite al alumnado, sin experiencia previa en la materia, abordar el análisis de la ciudad en diferentes escalas, desde la territorial hasta la escala local. El estudio de la forma es un ejercicio previo y necesario para poder, en fases más avanzadas, entender otras cuestiones y problemáticas que afectan a la ciudad.

Sin embargo, es a través de los «Mapas de lo intangible» y del trabajo junto a entidades sociales, donde el alumnado se acerca a las necesidades y problemáticas reales de la comunidad local. Los análisis y diagnósticos realizados en esta fase resultan más precisos y concretos, y en general, más próximos a los problemas del entorno de trabajo.

A través de los resultados obtenidos en las encuestas, se pueden extraer unas primeras conclusiones acerca de la utilidad de incorporar la participación de agentes sociales en las distintas actividades docentes planteadas dentro de la asignatura, por su capacidad como catalizadores de un conocimiento más real y profundo de las necesidades y demandas ciudadanas, y que el alumnado puede incorporar a sus ejercicios y reflexiones urbanas.

Cabría decir que la limitación de tiempo para el desarrollo del ejercicio no permite realizar un análisis más profundo en base a las interacciones con la comunidad local, tal y como requieren este tipo de procesos en una situación real. No obstante, nos parece que lo importante es que el alumnado entienda la necesidad de incorporar estos análisis y herramientas de forma previa a la realización de cualquier propuesta urbana o de desarrollo local (Pillai, 2013).

Este tipo de trabajos de aproximación a la comunidad favorecen la reflexión crítica, así como la interiorización de la problemática por parte del alumnado, fomentando su desarrollo personal, así como las conexiones entre su actividad y los aprendizajes realizados en el aula (Araya, 2012).

6. CONCLUSIONES

El trabajo con las asociaciones y entidades sociales aporta un acercamiento a la ciudad y sus problemáticas distinto al que se hace de forma habitual dentro del aula. Permite al alumnado adquirir una mayor conciencia y sensibilidad hacia determinados problemas sociales, y un conocimiento más real y profundo de las necesidades y demandas de las comunidades locales.

Se trata en último término, de que este alumnado y futuros profesionales, puedan abordar el análisis y diagnóstico urbano atendiendo a diferentes aspectos, con especial relevancia de los problemas y necesidades sociales, y puedan implementar distintas metodologías de acercamiento a esa realidad social, su análisis, diagnóstico y propuestas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la asociación ATOLMI (Asociación de Terapia Ocupacional y Laboral de Personas con Discapacidad) y al grupo social ONCE, por compartir con nosotros su visión particular de la ciudad, ayudarnos a concebir entornos donde estén aseguradas la igualdad y la diversidad y por su apoyo durante el desarrollo del trabajo de campo.

También queremos agradecer a la entidad social Cruz Roja pues, a través del programa «Siempre acompañados», nos han acercado a la realidad social de las personas mayores que viven solas en el distrito Bailén-Miraflores de Málaga.

Este trabajo está vinculado con el proyecto «Cooperativas vecinales de personas mayores para el envejecimiento activo en el lugar. Implicaciones en la mejora de la soledad forzada en grandes ciudades (Co-aging)», (Referencia: P20_00411), con la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades, de la Junta de Andalucía, como entidad financiadora.

8. REFERENCIAS

Araya, S. B., Acuña, M. R., Núñez, M. G., & Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 26(4), 594-603.

Asencio Juncal, J., Rosa Jiménez, C. J., & Carrión Ramírez, M. M. (2014). Cartografías de lo efímero: el mapping como herramienta para el factor de género en la ciudad. Jornadas Urbanismo y Género. Ciudad en construcción (pp. 119-138). Perséfone, Ediciones electrónicas de la AEHM/UMA. Ayuntamiento de Málaga, Área de Igualdad de Oportunidades.

Benavent, E. C., Martínez, L. M., & Yagüe, M. B. (2016). Innovación docente para la intervención en nuevas problemáticas sociales a través de la docencia de" Hábitat, territorio y medio ambiente en el grado en Trabajo Social. En Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social (p. 145). Universidad de La Rioja.

Higueras, E., & Menéndez, E. P. (2020). Urbanismo y salud: ¿Son las ciudades europeas resilientes a las pandemias? The Conversation, 23 (04).

Keyvanian, C. (2011). Teaching history to architects. Journal of Architectural Education, Vol. 64, pp. 25–36. https://doi.org/10.1111/j.1531-314X.2010.01124.x

Kuhn, S. (2001). Learning from the architecture studio: Implications for project-based pedagogy. International Journal of Engineering Education, 17(4/5), 349-352.

Páez Sánchez, M., & Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. Revista internacional de educación para la justicia social.

Pillai, J. (2013). Cultural Mapping: A Guide to Understanding Place, Community and Continuity. Strategic Information and Research Development Centre.

OECD (2017), The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. Versión en Español Manual para Entornos de Aprendizaje Innovadores. UOC y Fundación La Caixa, Barcelona. (2019)

Portalés Mañanós, A., Sosa Espinosa, A., & Palomares Figueres, M. (2019). Dinámicas participativas y multidisciplinariedad en proyectos docentes de regeneración urbana. VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'19), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, 14 y 15 de noviembre de 2019: libro de actas (pp. 583–596). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Iniciativa Digital Politècnica. doi:10.5821/jida.2019.8378

CRITERIOS DE ABASTECIMIENTO DE ÁREAS DE DIFICULTAD LOGÍSTICA. EL CASO DE LOS CAMPOS DE REFUGIADOS

MARTA SERRANO PÉREZ
Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Camilo José Cela
MERCEDES LLOP POMARES
Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

La ayuda humanitaria es la asistencia que se proporciona a las personas afectadas por desastres naturales, conflictos armados o cualquier otra situación que ponga en peligro la vida, la seguridad o el bienestar de una comunidad. Se centra en proporcionar los servicios básicos, además de proteger los derechos humanos de estas personas promoviendo su bienestar físico y psicológico. Esta ayuda incluye además apoyo para la reconstrucción de las infraestructuras dañadas, así como la restauración de los servicios básicos afectados y la promoción de la resiliencia a largo plazo de las comunidades afectadas. Todo esto se logra a través de la coordinación y colaboración con organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, agencias de la ONU y otras organizaciones internacionales.

La ayuda humanitaria es fundamental para garantizar que las personas afectadas por desastres y conflictos tengan acceso a servicios esenciales y puedan recuperarse de situaciones de emergencia. También juega un papel importante en la promoción de la justicia y la igualdad, ya que a menudo se proporciona a personas que han sido excluidas o marginadas. (1)

En la actualidad existen 89,9 millones de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo, de las cuales 21,3 millones son refugiados bajo

mandato de ACNUR[50] y 5,8 son refugiados palestinos bajo de UNRWA[51]. La Guerra de Ucrania ha avivado esta corriente de personas desplazadas de sus hogares en 4.215.000, según datos del 3 de abril de 2022, lo cual supone no sólo el mayor éxodo de población desde la Segunda Guerra Mundial, sino uno de los mayores del mundo desde entonces (2)

Los campos de refugiados son los lugares donde las personas que han huido de sus hogares debido a conflictos armados, violencia o persecución política o religiosa pueden encontrar refugio temporal. Están diseñados para brindar alojamiento, alimentación, educación, servicios sanitarios y, en general, todo lo necesario para cubrir las necesidades básicas derivadas de los contextos de violencia y desplazamiento (3)

Por lo general, la administración y gestión de un campo de refugiados corresponde a ACNUR o al gobierno del país de acogida.

La cadena de suministro es el proceso a través del cual se adquieren, transportan y distribuyen los bienes y servicios necesarios para satisfacer las necesidades de las personas refugiadas en los campos habilitados para ello. Esto incluye la adquisición de alimentos, agua y suministros médicos, así como el transporte y la distribución de estos suministros, normalmente dificultados por la situación que ha generado la emergencia humanitaria. La eficiencia y la efectividad de la cadena de suministro son clave pues, para garantizar que tengan acceso a los servicios y suministros que necesitan en el menor tiempo de respuesta posible. (4)

Aspectos como la impredecible y repentina demanda de productos básicos, el tiempo y el lugar de entrega de estos, así como la falta de transporte y personal, son algunos de los problemas que se presentan en la cadena de suministro durante una situación de emergencia (5)

ACNUR y las principales Organizaciones No Gubernamentales, tienen un desarrollado sistema de logística humanitaria, centrado principalmente en el abastecimiento de emergencia en los momentos inmediatamente posteriores a las catástrofes. Por ejemplo, la Federación

[50] Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

[51] Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo

Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja tienen capacidad para enviar ayuda básica a 25.000 personas en las primeras 48 horas y a 75.000 en los 15 días siguientes.

En este contexto, diversas organizaciones humanitarias, como ONGs y agencias públicas de cooperación, trabajan para hacer llegar a las poblaciones afectadas artículos de primera necesidad y colaborar en la reconstrucción de los territorios afectados. Ante una acción humanitaria de emergencia, estas organizaciones necesitan movilizar gran cantidad de recursos humanos y materiales para hacer llegar en el terreno alimentos, agua potable o un cobijo temporal a los afectados. Se entiende, por tanto, que la logística (la disciplina que se ocupa del estudio de los problemas relativos al suministro, en el tiempo, lugar, forma y calidad requeridos, de bienes materiales y de servicios) es un aspecto importante en la acción humanitaria de emergencia. (6)

El abastecimiento a los campos de refugiados no está exento de complejidad, ya que desgraciadamente en muchos casos esta situación se alarga en el tiempo. Así, es necesario establecer cadenas de suministro estables en situaciones de gran vulnerabilidad debido en muchos casos a la falta de recursos, inseguridad, recrudecimiento de los conflictos bélicos que han propiciado los desplazamientos, etc.

Por ello se hace necesario idear nuevos procedimientos de gestión de la cadena de suministro que garanticen el abastecimiento de productos indispensables en estos campos (7).

Se están barajando soluciones de abastecimiento mediante drones a área de difícil acceso o la utilización de blockchain para emergencias logísticas y ayuda humanitaria con el fin de para garantizar la trazabilidad de los envíos y la transparencia de las organizaciones humanitarias involucradas.

Asimismo, ya existen numerosos proyectos de impresión 3D relacionados con la ayuda humanitaria, como el proyecto solidario Ayudame3D (8), dedicado a la fabricación de prótesis mediante tecnología 3D para, con ayuda de socios y donantes, hacerlas llegas a personas que las necesitan y no tienen acceso a recursos sanitarios en países en desarrollo.

En esta línea, la impresión 3D puede ser una herramienta valiosa en un campo de refugiados para proporcionar esa respuesta inmediata, necesaria y asequible en lugares donde no es posible suministrar este tipo de materiales de una forma continuada y fiable.

Una de las ventajas de la impresión 3D in situ es que puede producir piezas localmente y según sea necesario. Asimismo, se reduce la necesidad de almacenar físicamente o de necesitar a proveedores localizados a miles de kilómetros de distancia.

La investigación que se detalla a continuación se inscribe en el proyecto R3AL: PRINT 3D AUTONOSMOUSLY IN COMPLEX LOGISTIC AREAS. Es proyecto ha sido financiado por la convocatoria interna de investigación de la Universidad Camilo José Cela y su objetivo general es idear soluciones para poder trasladar la impresión 3D a zonas de dificultad logística, permitiendo que puedan autoabastecerse en caso de guerras, catástrofes naturales y emergencias.

2. OBJETIVOS

Desde el área de Transporte y Logística, el propósito es analizar la viabilidad del abastecimiento en áreas con necesidades materiales urgentes, mediante el uso de impresoras 3D, para establecer cadenas de suministro más efectivas, económicas y seguras.

Del Binomio necesidades urgentes de abastecimiento y dificultad logística surge la idea de la ayuda humanitaria y de los campos de refugiados como lugares prioritarios de trabajo, por la emergencia de sus necesidades y por su localización en entornos de pobreza infraestructural.

Además, la investigación contendrá un factor fundamental de sensibilización del alumnado, por lo que el aprendizaje trascenderá los aspectos técnicos.

Por último, se pretende la colaboración entre estudiantes de diferentes disciplinas, principalmente Transporte y Logística y Artes Digitales, trabajando en un reto común.

Los objetivos específicos son:

- Conocer las necesidades de los campos de refugiados y sus cadenas de suministro.
- Establecer el alcance de la impresión 3D para el abastecimiento a campos de refugiados y los requisitos tanto para el envío del instrumental a estas áreas como para su puesta en marcha y mantenimiento.
- Preseleccionar alternativas de campos de refugiados. Establecer criterios de selección.
- Analizar comparativamente el abastecimiento convencional y mediante impresión 3D.

Un objetivo transversal de todo el proyecto es su alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), principalmente los siguientes:

Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
Objetivo 2. Poner fin al hambre
Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
Objetivo 10. Reducir la desigualdad en y entre los países

3. METODOLOGÍA

Actualmente, las metodologías activas de aprendizaje ganan protagonismo en las aulas debido a que a través de éstas la enseñanza proporciona al estudiante mayor participación e implicación en el proceso de su propio aprendizaje. El alumno es el protagonista, siendo el profesor el acompañante necesario durante el proceso.

Para el correcto desarrollo de nuestro proyecto docente, empleamos el método de Aprendizaje Basado en Proyectos-Servicios (ABP) con alumnos de Transporte y Logística adscritos voluntariamente al mismo.

Es importante que el trabajo por proyectos cooperativos reúna una serie de elementos para que sea verdaderamente efectivo:

- Debe estar centrado en los estudiantes, ellos son los protagonistas del aprendizaje, la metodología y la práctica en el aula deben ir dirigidas a ese fin.

- El proyecto debe estar claramente definido y debe ser plenamente conocido por los alumnos, debe contar con un inicio, un desarrollo y un final.
- El contenido debe tener un sentido y un significado para el estudiante, debe ser observable en su entorno.
- Los objetivos que se desean obtener deben estar íntimamente relacionados con los estándares del currículum.
- El producto final debe ser tangible, que se pueda compartir de diversas formas y sea lo más accesible posible.
- Debe haber conexiones entre distintas ramas de conocimiento académico, la vida diaria y las competencias laborales y/o profesionales.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. Un proyecto, donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno para mejorarlo. En definitiva, es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. (9)

El aprendizaje-servicio no es solo una metodología educativa; no es solo una herramienta motivadora para estimular el aprendizaje de los estudiantes; es una manera de aprender y de enseñar, en efecto, pero está fuertemente vinculada al deseo de una sociedad más justa y a un modelo de ciudadanía comprometida con ello, con clara inspiración en la ética del cuidado. (10)

Es sencillo… y es poderoso, porque, aunque es una metodología de aprendizaje, no es sólo eso. Es una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de desarrollo comunitario porque fomenta el capital social de las poblaciones. (11)

Con esta propuesta, adicionalmente se pretende mejorar algunas de las carencias detectadas en los estudiantes universitarios. Ejemplos de estas deficiencias podrían ser falta de motivación, actitud pasiva, insensibilidad, reticencias a trabajar en equipo, o escaso conocimiento de algunas de las realidades que les rodean. Pues al elegir esta metodología, hemos añadido al proyecto el objetivo de conseguir alumnos más autónomos,

responsables de su propio aprendizaje. Pues se potencia el pensamiento crítico, se fomenta la curiosidad, se consigue que aprendan conocimientos útiles aplicables en un futuro a su vida real y profesional y además se incentivar el trabajo en equipos interdisciplinares.

Para alcanzar los objetivos del proyecto, el proyecto se ha dividido en las siguientes fases.

La "Fase 1. Investigación de requisitos". Donde contamos con la ayuda de "Cruz Roja Española" para poder definir necesidades y requisitos.

La "Fase 2. Análisis de las áreas de dificultad logística". Donde los alumnos del área en Transporte y Logística han descrito el tipo de áreas en las que se desea intervenir e ideado un primer listado de necesidades, deseos, limitaciones y oportunidades de intervención en las áreas identificadas.

La "Fase 3. Análisis de la tecnología de impresión 3D disponible", donde los estudiantes de Artes Digitales han identificado tres tipos de tecnologías para su testeo.

La "Fase 4. Prueba en laboratorio". En primer lugar, se recopilan los diseños de modelado 3D ya realizados, algunos de los cuales ya se han impreso comprobando así la viabilidad de una parte importante del proyecto.

La "Fase 5. Puesta a prueba" (En ejecución). En esta fase, los estudiantes de Transporte y Logística deberán comprobar la viabilidad económica y técnica del proyecto.

4. RESULTADOS

El alumnado ha conocido el funcionamiento de las cadenas logísticas asociadas a la ayuda humanitaria y se ha implicado en la resolución del abastecimiento de grandes grupos humanos en situaciones de emergencias.

En la primera fase del proyecto, el alumnado trabajó con el equipo de Cruz Roja que se desplazó a las instalaciones de la Universidad. En esta sesión se realizó una primera inmersión en las principales magnitudes y conceptos relacionados con la Ayuda Humanitaria. Asimismo, se

analizó pormenorizadamente los servicios necesarios e imprescindibles en los campos de refugiados y su logística asociada. facilitándonos además la documentación inicial para conocer de primera mano la situación actual. A finales de 2021, unos 53,2 millones de personas estaban desplazadas dentro de su país debido a conflictos armados, violencia generalizada o violaciones de los derechos humanos, según el Observatorio sobre el Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para Refugiados (IDMC) con sede en Ginebra. (12)

Los aprendizajes previstos y conseguidos en esta primera fase fueron:

- Los estudiantes comenzaron a tomar conciencia de la magnitud de los desplazamientos de personas en el mundo y de las condiciones de máxima necesidad humanitaria que ello supone.

- También relacionaron la Ayuda Humanitaria y la Logística, lo que supuso para ellos una ampliación conceptual del campo de trabajo de la Logística, tradicionalmente asociada al ámbito comercial. Ello puede potenciar nuevos caminos profesionales y personales.

- Por último, y como resultado necesario para fases posteriores, el alumnado realizó un primer listado de productos estandarizados por las Organizaciones No Gubernamentales imprescindibles en los campos de refugiados, basándose en el Catálogo de Productos Estandarizados del Comité Internacional de Cruz Roja (I3): mosquiteras, depósitos de agua plegables, equipamiento de agua y saneamiento, kits de herramientas de refugio, mantas de resistencia térmica media, kits de cocina, lonas de plástico (alojamiento temporal), tiendas familiares, kits de higiene, material médico (jeringuillas, prótesis..), material escolar, etc.

Este listado se contrasta en fases posteriores con estudiantes de Artes Digitales para que éstos aporten soluciones técnicas a su posible impresión 3D.

Respecto a la segunda Fase, los alumnos han establecido unas pautas y principios para determinar cómo deben suministrarse productos y

servicios a áreas geográficas que presentan desafíos logísticos especiales, como zonas remotas o de difícil acceso. Algunos de los criterios comunes que se suelen tener en cuenta a la hora de abastecer a estas áreas incluyen:

- Coste: Uno de los principales criterios que se suele tener en cuenta es el costo de suministrar productos y servicios a estas áreas. Esto puede incluir el costo de transportar los productos y servicios hasta la zona, así como el costo de almacenamiento y distribución.

- Disponibilidad de medios de transporte: Otro criterio importante es la disponibilidad de medios de transporte adecuados para llegar a la zona de dificultad logística. Esto puede incluir la disponibilidad de carreteras o vías férreas, así como la disponibilidad de aeropuertos o puertos.

- Abastecimiento energético y telecomunicaciones (idealmente). Es de suma importancia que exista abastecimiento energético con el fin de garantizar el funcionamiento de gran parte de los dispositivos necesarios.

- Demanda: Es importante tener en cuenta la demanda de productos y servicios en la zona de dificultad logística para determinar qué suministros son más necesarios y cómo deben ser distribuidos.

- Capacidad de almacenamiento: También es importante tener en cuenta la capacidad de almacenamiento en la zona de dificultad logística para determinar cuántos productos y servicios se pueden suministrar en un momento dado.

- Seguridad: Es importante garantizar la seguridad de los productos y servicios durante el transporte y almacenamiento en áreas de dificultad logística. Esto puede incluir la necesidad de proteger los productos de condiciones climáticas adversas o de robos o actos de vandalismo.

En esta fase el alumnado ha trabajado en entorno multicriterio, localizando los principales campos de refugiados con su calificación en base a los criterios establecidos.

Con los resultados, se ha podido preseleccionar una serie de campos de refugiados en los que sería viable trabajar con impresoras 3D en el caso de que esta tecnología fuera de utilidad para fabricar productos de primera necesidad.

En la tercera fase, el alumnado de los grados de Transporte y Logística y Artes Digitales han trabajado conjuntamente en la preselección de objetos susceptibles de ser elaborados con maquinaria de impresión 3D.

Esta fase ha supuesto una toma de contacto con los procesos tecnológicos y su desarrollo asociados a la impresión 3D, que amplían el área de conocimiento de los alumnos de Transporte y Logística y muestran la importancia de la interdisciplinariedad en el desarrollo científico.

La cuarta fase supone trabajo de laboratorio para los estudiantes de Artes Digitales, que deben crear los prototipos de productos seleccionados para desarrollar en un campo de refugiados y aportar los requerimientos para su impresión: material necesario, energía consumida, volumen de producción diario, etc.

En la última fase "Puesta a prueba" (En ejecución) los estudiantes de Transporte y Logística simularan el abastecimiento de los productos seleccionados a un campo de refugiados real elegido comparando criterios económicos, físicos, infraestructurales y culturales de entre los existentes en la actualidad.

Acabado el proyecto, esperamos alcanzar exitosamente los objetivos planteados. Adicionalmente, para los estudiantes, este tipo de aprendizaje, en el que deben recurrir a conocimientos ya adquiridos e interrelacionar materias, asignaturas, contextos y situaciones reales, además de asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos en el tiempo previsto resulta de lo más beneficioso.

Adicionalmente, se comunicarán los resultados a ONGs potencialmente interesadas (Cruz Roja, Movimiento por la Paz, Acción contra el hambre y ACNUR) para estudiar la posibilidad de escalar el proyecto en la

convocatoria de AECID (Agencia Española para la Cooperación Internacional para el Desarrollo) para el testeo de nuestra solución en terreno real si resultara viable económica y técnicamente.

5. DISCUSIÓN

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI se plantean las misiones que le corresponden a este nivel de enseñanza en el que desarrollamos nuestra labor docente. Entre ellas se encuentran las funciones de servicio a la sociedad, y sus actividades encaminadas todas ellas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario. (14)

Como se puede apreciar ya en esta conferencia se plantea la necesidad de que la Educación Superior asuma la interdisciplinariedad para garantizar calidad y pertinencia en su formación y de esta forma contribuir a solucionar los problemas actuales y reales que afectan a la población mundial. (15)

Por último, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, propone que los principios rectores en el diseño de los planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El texto de la ley específica que “estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida […]” (16)

Así pues, la metodología elegida para el proyecto cumple los objetivos planteados anteriormente, ya que una de sus principales misiones es sensibilizar a los estudiantes respecto a las situaciones de máxima vulnerabilidad en las que vive parte de la población mundial y cómo, desde sus respectivas disciplinas pueden contribuir a la mejora de su calidad de vida. Además, es una forma muy efectiva de fomentar el aprendizaje interdisciplinar, ya que implica la integración de conocimientos y

habilidades de varias áreas de conocimiento en el contexto de un proyecto de servicio.

De esta forma también se trabaja para alcanzar los ODS, sirviendo de elemento de motivación al alumnado, que considera su trabajo como parte de un proceso global y necesario para alcanzar un mundo más justo.

En resumen, el aprendizaje servicio y la interdisciplinariedad son enfoques de enseñanza y aprendizaje que pueden fomentar el compromiso social, la responsabilidad cívica, y pueden proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aplicar lo que han aprendido en un entorno real y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas más complejas.

6. CONCLUSIONES

Resumiendo, y como conclusiones creemos que el ApS puede tener muchos beneficios pedagógicos, tanto para los estudiantes como para la comunidad. Algunos de estos beneficios incluyen:

Aprendizaje significativo y duradero: Al relacionar el aprendizaje con problemas y necesidades concretas de la comunidad, los estudiantes pueden desarrollar una mayor comprensión y compromiso con lo que están aprendiendo.

Desarrollo de habilidades: El aprendizaje servicio puede proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades prácticas y de liderazgo, así como habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Fomento del compromiso social y la responsabilidad cívica: El aprendizaje servicio puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia y compromiso con las necesidades de su comunidad y a asumir un papel activo en la mejora de su entorno.

Fortalecimiento de la comunidad: El aprendizaje servicio puede ayudar a fortalecer los lazos entre la comunidad y las aulas, y a promover la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes y la comunidad.

Oportunidades de aprendizaje interdisciplinar: Al combinar el aprendizaje académico con el servicio comunitario, el aprendizaje servicio puede proporcionar a los estudiantes la oportunidad de integrar conocimientos y habilidades de varias disciplinas en el contexto de un proyecto de servicio.

En el presente proyecto, los alumnos han tomado contacto y profundizado en la realidad de las personas refugiadas y sus condiciones de vida. El objetivo de resolver un problema común, el abastecimiento de los campos de refugiados, con estudiantes de diferentes disciplinas, ha fomentado el desarrollo de soluciones compartidas desde diferentes perspectivas académicas, propiciando el liderazgo, la escucha y la empatía. Todo ello ha puesto de manifiesto cómo es posible y necesaria su aportación en la mejora de las condiciones de vida de las personas de su entorno.

En resumen, el aprendizaje servicio es una forma muy efectiva de fomentar el aprendizaje significativo y duradero y de desarrollar habilidades prácticas y de liderazgo, así como de promover el compromiso social y la responsabilidad cívica. También puede ayudar a fortalecer la comunidad y a proporcionar oportunidades de aprendizaje interdisciplinar.

A nivel personal, creemos que el proyecto ha mejorado algunas de las deficiencias detectadas en el alumnado universitario pues han conseguido desarrollar habilidades prácticas, habilidades de liderazgo y habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. También han aprendido sobre otras disciplinas y perspectivas, obteniendo una comprensión más profunda de los problemas y necesidades de la comunidad.

En cuanto al crecimiento personal, hemos observado cómo el aprendizaje servicio ha ayudado a los estudiantes a desarrollar autoconfianza y autoconcepto al trabajar en proyectos que tienen un impacto positivo en la comunidad. También proporciona a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre sí mismos, sus fortalezas y debilidades.

Además, han desarrollado habilidades de liderazgo pues, al participar en estos proyectos de servicio, los estudiantes deben tomar decisiones y trabajar en equipo asumiendo cada uno de ellos el rol adecuado a sus habilidades. Son responsables de sus propias decisiones, pero deben ser conscientes que sus errores podrían llegar a suponer el fracaso del grupo.

El aprendizaje servicio proporciona a los estudiantes la oportunidad de enfrentar y superar desafíos, lo que ayuda a fortalecer su resiliencia y capacidad de adaptación. Además, al trabajar en proyectos que tienen un impacto en su comunidad, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia y compromiso con las necesidades de su entorno y con su papel en la sociedad.

La experiencia ha resultado un éxito para todos los participantes, pero debemos seguir estudiando nuevas fórmulas que garanticen la sostenibilidad futura de este tipo de proyectos, pues la experiencia ha requerido de la presencia continua de dos profesores de la universidad durante todo el tiempo que ha durado el trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a Cruz Roja su inestimable apoyo a la elaboración del presente proyecto. En primer lugar, por la interesante y exhaustiva presentación que realizaron en nuestras instalaciones de la UCJC para mostrar al alumnado los principales componentes de la ayuda humanitaria y su logística asociada. El entusiasmo que mostraron, así como la solidez de sus conocimientos sobre el terreno supuso una primera toma de contacto para los estudiantes y sirvió de motivación para el desarrollo del presente proyecto.

Asimismo, la documentación que facilitaron sirvió de punto de partida para la realización de los análisis previos necesarios.

8. REFERENCIAS

Ayuda humanitaria: ¿qué es, quién y cuándo la recibe? | ACNUR." 05 agosto. 2019, https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/eventos/ayuda-humanitaria-la-unica-forma-de-sobrevivir-para-millones-de-personas.

Enríquez, C. G. (2022). La acogida a los refugiados ucranianos: algunos desafíos e incertidumbres. Análisis del Real Instituto Elcano (ARI).

ACNUR (2016). Anatomía de un campo de refugiados, en https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21700447/helvia/sitio/upload/ACN_ebook_anatomia_campo_refugiados.pdf

Cadena de suministros: ¿Qué es y qué la diferencia de la logística? (economia3.com)

Rivera, D. V. P., Fernández, V. F., García, J. A. J., & González, S. H. (2022). LA CADENA DE SUMINISTROS EN SITUACIONES DE EMERGENCIA (THE SUPPLY CHAIN IN EMERGENCY SITUATIONS). Pistas Educativas, 44(143)

Gallego, R. C., & Viñas, J. B. (2011). Logística y Tecnología en la Acción Humanitaria. Tecnologías para el desarrollo humano de las comunidades rurales aisladas. Espanha: Real Academia de Ingeniería, 427-447.

Tamariz-Martel Marco, S. (2022). PPOLL: Herramienta web para el análisis de datos en campos de refugiados.

https://ayudame3d.org/

Rovira, J. M. P., Casares, M. G., García, M. J. M., & i Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de educación, (1), 45-67

Batlle, R. (2020). Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción. Santillana

Aprendizaje-servicio | RedApS (aprendizajeservicio.net)

https://www.acnur.org/personas-desplazadas-internas.html

ICRC, Standard products catalogue. https://itemscatalogue.redcross.int/index.aspx

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior Aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior [Internet]. 1998 [citado 12 Mar 2016]. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R., & Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Medisur, 14(3), 320-327

BOE» núm. 233, de 29 de septiembre de 2021

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS JÓVENES EN MÉXICO

HUMBERTO GONZÁLEZ GALBÁN
El Colegio de la Frontera Norte

XIOMARA MARINA DELGADO RODRÍGUEZ
El Colegio de la Frontera Norte

TANIA EVELYN BERMÚDEZ REYES
El Colegio de la Frontera Norte

1. INTRODUCCIÓN

Como preámbulo mitológico se puede señalar la creencia sobre la deidad Cronos, en la antigua cultura griega, donde dicho dios devoraba a sus hijos jóvenes pues temía que estos "le sucedieran y se quedaran como dueños absolutos del mundo". El hijo menor del referido personaje, logró ser salvado por su madre; Rhéa la que se valió de una ingeniosa estratagema para lograrlo, posteriormente el dios Zeus hizo que su padre devolviera el producto de sus festines y trajo al Olimpo a sus hermanos liberándolos (Dumont, Gérard-F,1991).

Algunos historiadores que investigan la similitud de lo ocurrido realmente al respecto en el universo señalan que entre los antiguos aborígenes que poblaban la región mesoamericana, los miembros de la alta jerarquía militar y eclesiástica, (Taibo. P, 2006) llevaban a cabo sacrificios humanos para posteriormente engullir, en variadas situaciones a personas, de los que eran más apreciados, los jóvenes.

En el contexto "reciente" de Europa, la población, particularmente de jóvenes, ha disminuido numéricamente, no por el incremento de la una mortalidad de los mismos, como se pudiera asumir, sino por una sensible disminución de su natalidad durante períodos prolongados. Un aumento de la esperanza de vida y consecuentemente con estos aspectos el

incremento de los habitantes de mayor edad, con incidencia en la salud, la actividad laboral de los mismos, así como importantes cambios institucionales en toda la población.

2. OBJETIVO

En el plano demográfico, según las tendencias de los habitantes para el país latinoamericano que aquí se estudia, presenta similar evolución a lo observado en el viejo continente. O sea un descenso acentuado de la población joven, por lo que el actual trabajo tendrá como pregunta central lo referido en México en cuanto a la agudización en el incremento de los más adultos o detentadores tradicionales de los diferentes capitales sanitarios y económicos, con la consecuente disminución de los jóvenes y los cambios sociodemográficos entre los que se destaca para un futuro el proceso de despoblación natural así como descendencias menos abundantes contrarrestada por una mayor sobrevivencia y la adecuación de cambios institucionales asociados a ello. Por lo tanto el objetivo de este trabajo se encamina a examinar un tema poco explorado que busca esclarecer no solo la disminución de la población joven que se aproxima sino también aportar elementos cognitivos sobre la vinculación de ello a cambios institucionales venideros.

3. METODOLOGÍA

El trabajo se ha fundamentado en una metodología del campo cuantitativo donde se ha buscado realizar una investigación de las problemáticas sociodemográficas y ambientales de los jóvenes en México en cuanto al envejecimiento de la población que se avecina. En primer lugar se realizó una investigación exploratoria donde se trata un problema poco estudiado, en segundo lugar se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva que incluyó bases de datos y en tercer lugar se realizó una investigación descriptiva donde se plantearon las tendencias de este grupo de la población y se hicieron predicciones al respecto.

Para el abordaje de la referida temática, se hace necesario el planteamiento teórico de la relación entre los cambios de la fecundidad y la mortalidad, lo que conduce a la polémica de la prácticamente única

teoría (para los demógrafos) de la Transición Demográfica. La referida "teoría" es cuestionada entre otros aspectos, pues se sustenta en el comportamiento coyuntural o de momento de la mortalidad y la fecundidad, también en otro sentido, se puede plantear que dicha relación es enunciada en términos transversales y no como realmente se deben analizar los sucesos de la vida, según su ocurrencia; de manera longitudinal.

Algunos autores plantean que consecuentemente con el uso de indicadores longitudinales, es más adecuado hablar de la "Teoría", como "Revolución Reproductiva", lo que permite una mejor comprensión y previsión de los cambios pasados, actuales y perspectivos en el peso y significación de los grupos por edad de la población (Pérez, J., 2005).

Ello se hace más explícito si se emplea el término de la Revolución Demográfica, para referirnos a la eficiencia en que se producen los seres humanos. Aquí se tuvo que considerar primeramente una producción humana efectiva mínima, para que no se extinguiera la especie afectada por una gran mortalidad, lo cual se lograba con una mayor fecundidad.

Había un número relativamente mayor de niños y jóvenes, y poca población adulta de la tercera edad, con un escaso crecimiento poblacional, lo que sugiere un sistema reproductivo ineficiente. Posteriormente, la supervivencia se hace mayor y aunque la fecundidad disminuya, la mayor parte de los nacidos llega hasta la madurez en lo que incide el incremento en la atención a los niños. La supervivencia de las generaciones y no de grupos en algunos momentos, permite asumir la existencia de cambios que puedan haber tenido un impacto en los ciclos vitales de las personas.

Se prevé que en un futuro cercano la fecundidad continuará descendiendo, y la esperanza de vida se mantendrá en altos niveles o podrá incluso aumentar, aunque de forma discreta, con ello se experimentará un decrecimiento demográfico relativo de los jóvenes y una mediata disminución de los habitantes totales del país, un sustancial aumento de la población adulta mayor, acompañado con cambios en la sociedad de tipo económico, sanitario y educacional en ambos grupos de población, lo que potencialmente incidirá sensiblemente en una nueva situación institucional.

Algunos de los aspectos que requieren una mayor investigación sobre los cambios en la estructura de la de población sería el descenso del nivel de vida con el aumento del índice de dependencia, en este caso de los de mayor edad que conlleva una atención más especializada y costosa, una más baja dependencia de la población ocupada. También el mayor gasto público que implica una población menos joven y los cambios en la composición de los hogares y de las viviendas, entre otras interrogantes e implicaciones actuales.

4. RESULTADOS

En una parte del mundo la población envejecida ha aumentado significativamente y los jóvenes han comenzado a disminuir, particularmente en países de Europa meridional como España, Italia, Portugal, Grecia y Bosnia Herzegovina, en Asia se destaca en este sentido Japón, Corea del Sur, Hong Kong y Singapur mientras en América Latina, Cuba se señala entre los países más envejecidos del mundo (INFOBAE, 2015).

En sentido similar en América Latina los jóvenes han disminuido, particularmente además de en la isla caribeña referida en otros países particularmente en Uruguay, Chile, Argentina, Costa Rica y Brasil. También, aunque en menor medida, habrá relativamente una reducida proporción de jóvenes en El Salvador, Panamá, Colombia y Perú.

En el resto de los países latinoamericanos, incluyendo México, menos de 10 por ciento de la población de adultos actualmente son jóvenes, sin embargo para el año 2050 dicho país, aunque en menor grado que la generalidad de las naciones latinoamericanas, será ya considerado un país envejecido, con algunas diferencias regionales en la evolución del proceso considerado, por lo que las anteriormente referidas naciones del Caribe y Centroamérica, así como las del Cono Sur, serán distinguidas en la literatura especializada (INFOBAE, 2015) como poblaciones muy envejecidas.

Como se ha fundamentado la estructura poblacional de México es aun joven y en la generalidad de los estados fronterizos del norte del país el peso numérico de los jóvenes es todavía algo mayor que en otras regiones de México por lo que el proceso de envejecimiento poblacional,

presente en regiones del centro y sur del país, es actualmente más significativo que en el norte. (Ver Tabla 1., las categorías por edad aquí establecidas).

Dicha situación puede estar originada por variadas razones entre la que se destaca el importante número de migrantes que arriban continuamente a estos territorios en edades laborales y reproductivas, lo que no obstante se encuentran matizados por sus diferentes ideales de natalidad en base a los dominantes al otro lado de la frontera, así como por el tipo de actividad industrial que desempeñan en las muchas maquiladoras existentes en que se insertan a trabajar.

TABLA 1. *Proporción de grupos de población de México y Baja California, según grandes grupos de edades.*

Población según edad	México 2020	B.C. 2020	México 2050	B.C. 2050
Niños (0 a 14)	25.4	27.0	16.8	16.5
Jóvenes(15 a 29)	25.6	28.2	18.7	19.2
Adultos (30 a 59)	38.0	34.1	39.8	42.0
Adultos mayores (60 y más	11.0	10.7	24.7	22.3

Fuente: Elaboración propia, según CONAPO.

La juventud es destacada por su valor estratégico pues de ésta depende, en gran medida, el sustento y desarrollo futuro de la familia y la sociedad en los sucesivos planes de desarrollo del actual siglo donde se les otorga una atención especial a los jóvenes a fin de destacar las posibilidades para el desarrollo social y productivo de este grupo poblacional.

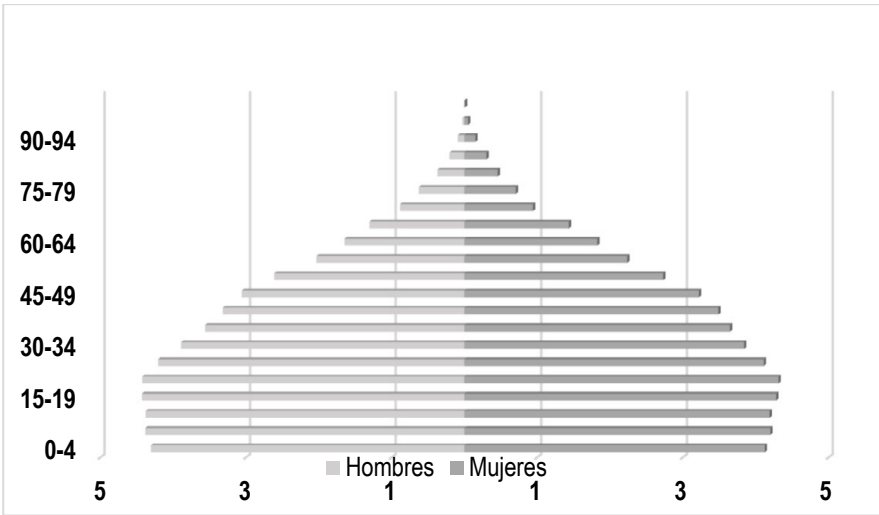
Como se plantea en otras investigaciones, en México, al igual que en la generalidad de las otras regiones en vías de desarrollo, la estructura de población está resultando modificada. Ello viene condicionado por el decrecimiento de la natalidad, y no por una elevada mortalidad, como ya ha sido anteriormente señalado lo que trae aparejado consecuencias sociales que serán analizadas con posterioridad.

La estructura poblacional de México muestra una disminución importante de la fecundidad desde hace ya algún tiempo y en la actualidad una

concentración en edades adultas no mayores, jóvenes e infantes, en dicho orden, de forma algo más acentuada. Para mediados del siglo la situación habrá cambiado resultando significativamente la mayor la proporción de personas de la tercera edad con respecto a los jóvenes, observándose en alguna medida un decrecimiento en el número de personas en edad laboral.

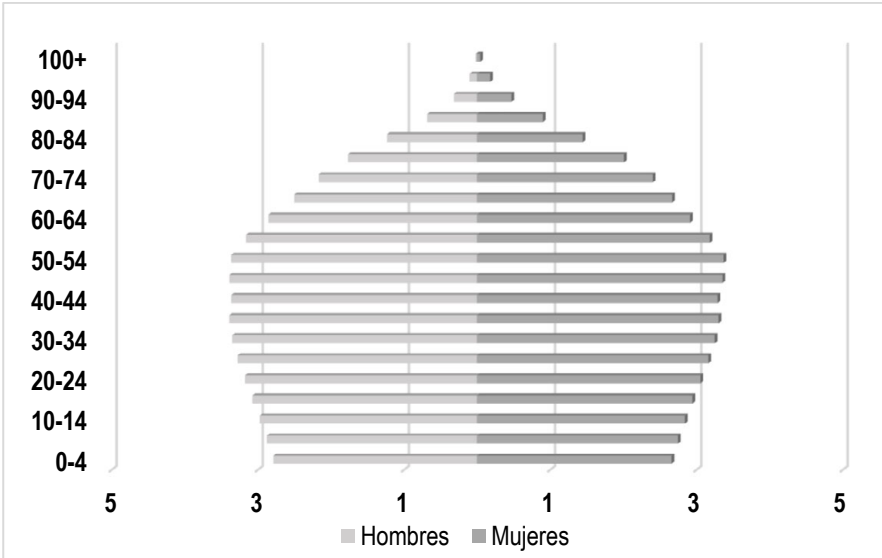
Dicha situación incidirá en la disminución del bono demográfico, aunque no de una forma muy significativa pues continuaran dominando las personas de 15 a 59 años, o sea los jóvenes conjuntamente con los que pueden considerarse adultos no mayores. Por sexo la situación es regular, aunque las mujeres incorporadas a la fuerza laboral se incrementaran en buen grado razones demográficas como pueden ser la disminución de la mortalidad materna infantil y no demográfica, como será una mayor preparación para la vida laboral elevando el nivel educacional y menos tiempo dedicado a la crianza de una posible menor descendencia aspectos.

GRÁFICO 1. *Pirámide Poblacional por Sexo y Edades (México 2020)*



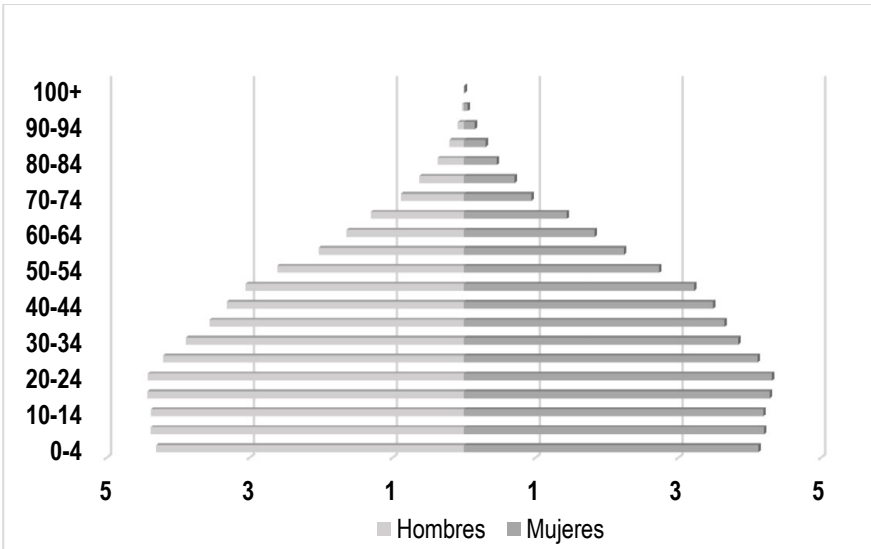
Fuente: Proyecciones de Población de CONAPO.

GRÁFICO 2. *Pirámide Poblacional por Sexo y Edades (México 2050)*



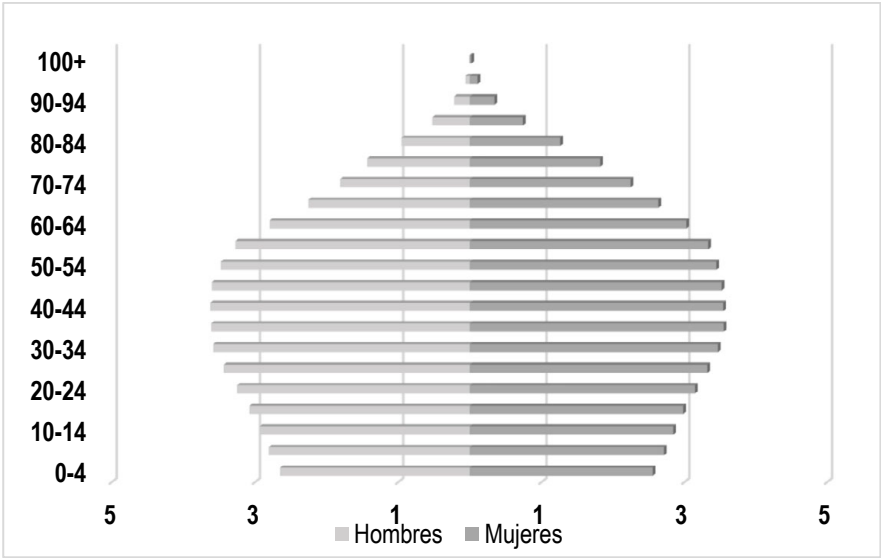
Fuente: Proyecciones de Población de CONAPO.

GRÁFICO 3. *Pirámide Poblacional por Sexo y Edades (Baja California 2020)*



Fuente: Proyecciones de Población de CONAPO.

GRÁFICO 4. *Pirámide Poblacional por Sexo y Edades (Baja California 2050)*



Fuente: Proyecciones de Población de CONAPO.

Aunque habrá diferencias de una importante magnitud, puesto que el resto país se encontrará con habitantes más envejecidos. Para Baja California se observará que para mediados del actual siglo, según las proyecciones poblacionales de CONAPO (2020), los jóvenes y adultos en edades laborales continuarán apareciendo como el grupo más numeroso, lo que planteará un reto de magnitud a la población económicamente activa, particularmente para estados de la frontera norte como puede ser el referido.

Como se aprecia en la siguiente tabla la población en edades laborales de 15 y más y menores de 60 años representa más de las tres quintas partes de los habitantes de la generalidad de los países latinoamericanos lo que indica un elevado bono demográfico, razón que disminuirá de forma apreciable para mediados del siglo XXI, particularmente para Cuba con una elevada población envejecida ello es de esperar mientras se mostrará similar situación, aunque en menor grado para Costa Rica, Uruguay y Brasil.

Otro aspecto de interés relacionado a la edad es la proporción de habitantes en edades maduras y jóvenes que será como el más importante

aspecto que se mantendrá aun con posterioridad a mediados del presente siglo XXI. Atendiendo al sexo el índice de masculinidad se mantiene elevado para México y al interior de este en Baja California –con valores mayores a cien– hasta el grupo de edad de 35 a 39 años-, para el resto del país, para finales del siglo, dicho índice será mayor a cien también para edades superiores -de 50 a 54 años- lo que puede sugerir una extensión del mejoramiento de las condiciones de salud que inciden en los hombres jóvenes y en edades laborales, en general.

TABLA 2. *Proporción de población joven y adulta (15-59 años) en países de América Latina y El Caribe.*

Países	2025	2050
Argentina	61	58
Bolivia	62	63
Brasil	63	57
Chile	60	58
Colombia	62	59
Costa Rica	64	57
Cuba	59	51
Ecuador	63	59
El Salvador	64	60
Guatemala	63	64
Haití	62	62
Honduras	63	62
México	63	58
Nicaragua	63	63
Panamá	61	59
Paraguay	60	63
Perú	64	60
Rep. Dominicana	62	59
Uruguay	59	57
Venezuela	63	60

Fuente: Cálculos propios a partir del Boletín Demográfico, CELADE, 1990

La necesidad de suplir la fuerza de trabajo que se pierde con la población que deja la edad productiva que se manifestará de forma paulatina,

posiblemente encontrará como fuentes disponibles a las mujeres las que se encuentran integradas a la vida laboral de manera más limitada e irregular que los hombres.

Para ello se hace imperativo dedicar más tiempo a la formación técnica y educacional de las mismas así como el acceso y calidad del sistema de salud a lo que contribuirá desde el punto sociodemográfico una menor y más tardía reproducción y mejores condiciones de salud para su descendencia, llevando a un nivel mínimo la mortalidad infantil. En igual sentido se debe estimular que su trabajo doméstico sea complementado con otros miembros de la familia como son las abuelas y los esposos o compañeros de las mujeres.

Resulta de interés el moderado descenso de la natalidad, con relación a la generalidad de otras regiones de México, que se fue produciendo en Baja California desde finales del siglo pasado lo que posiblemente está vinculado a una paulatina disminución del número de hijos tenidos por las parejas jóvenes de la referida entidad (González H., 2013)

Con relación a las edades infantiles y de la tercera edad, la población (la que es reconocida como económicamente dependiente), ha sido alta en los años 70. Ello se explica por una muy numerosa población infantil, comenzando a disminuir dicha dependencia. No obstante en años más cercanos, la dependencia básicamente, ha ido aumentando en la generalidad de los países latinoamericanos, pero ahora por el incremento de la población adulta mayor. Ello se infiere de lo referido en el gráfico que se presenta posteriormente, donde aparecen algunos países seleccionados de América Latina, interesándonos particularmente el caso de México donde la dependencia comenzó a aumentar de nuevo, pero ahora por un mayor número de adultos mayores.

Un aspecto que puede limitar las potencialidades de la infancia y la juventud es la salud, pues si bien estas etapas suelen ser la más saludable de las personas, al avanzar en su ciclo de vida, se presentan de forma común comportamientos que atentan contra el bienestar de este importante grupo poblacional. La salud sexual y reproductiva en los adolescentes es un claro ejemplo de ello, por lo que se ha convertido en un recurrente tópico de interés para diversos investigadores y políticos, por

las trascendentes y variadas problemáticas a ellos asociadas, a las que se les atribuye implicaciones sociales, familiares e individuales y para el pleno desarrollo de los mismos en general.

La educación sexual y reproductiva de los jóvenes y el acceso a los servicios de salud para ejercer este derecho contribuye a limitar la fecundidad adolescente y vinculado a ello el nacimiento de hijos no planificados o deseados, así como abortos provocados, al igual que en muchos casos destructivas enfermedades e infecciones de transmisión sexual, como los habitantes que han adquirido VIH/SIDA de los que se estimaban 230 000 en el año 2020 en México.

La salud de la madre adolescente relacionada al embarazo y el parto así como del hijo nacido en las etapas tempranas de su vida es otro aspecto relacionado a la conducta sexual y reproductiva de los adolescentes los que son factores que van impactando la estructura por edad y por ende la disponibilidad de fuerza laboral. Investigaciones realizadas en El Colegio de la Frontera Norte, (González H. y Hernández L., 2015) presentan evidencias de ello al dar cuenta de una mortalidad infantil muy superior en la entidad para los hijos de las adolescentes, lo cual se incrementa mucho más aún si la madre además de ser muy joven es migrante.

La fecundidad adolescente puede incidir en la mortalidad materna- infantil, de cierta manera, pues en las edades más jóvenes las mujeres tratan en mayor grado de ocultar el embarazo lo que propiciará una falta de una atención adecuada de la gestación que puede incluir la postergación de las consultas médicas prenatales (González H., 2020), así como la posible no existencia aún de una condición física adecuada para tener hijos, aunque se debaten opiniones encontradas al respecto sobre esta última situación planteada (Geronimus and Sanders, 1993).

Otro aspecto trascendente en la salud de las mujeres es la referida materno infantil, el ser migrante, de lo que puede ser también un condicionante importante el venir de otras regiones del país puesto que las migrantes “necesitan recursos económicos, sociales y de salud para su desarrollo humano” (Cruz R., 1993). Otros autores (Von Glascoe C., 1995) aportan similares elementos al respecto haciendo referencia a las trabajadoras de las maquiladoras que reciben bajas retribuciones

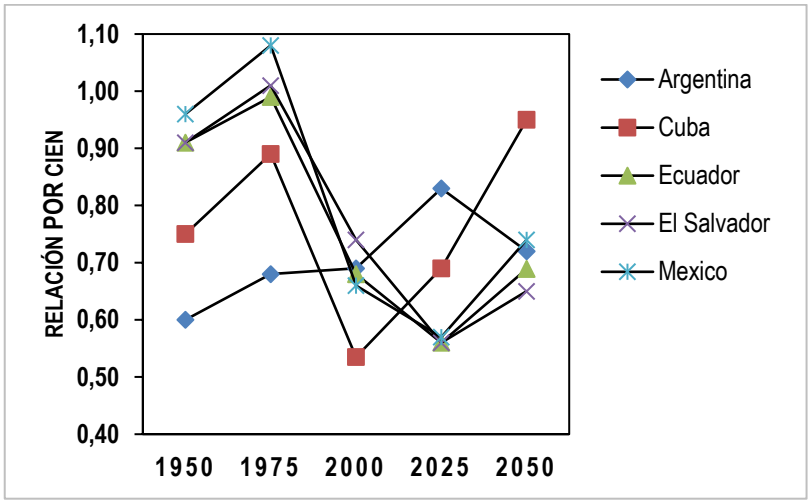
monetarias lo que pueden ser un riesgo para la salud de las madres y su descendencia en igual sentido están limitadas en las redes sociales y familiares para obtener ayuda monetaria o la necesaria información sobre los cuidados médicos requeridos.

Los niños constituyen generalmente la parte más elevada de la población dependiente encontrándose atacados en mayor grado por enfermedades y afecciones que requieren una atención médica muy especializada, resultando ello un importante indicador de desarrollo humano en las diferentes regiones de los países.

Los hombres, como la población trabajadora más numerosa mantienen, en general, a los niños, mujeres y personas de la tercera edad. Además los mismos se encuentran más afectados por los accidentes y la violencia.

El incremento de años de la población envejecida constituye un éxito de las sociedades, al aumentar la sobrevivencia, aunque también tendrá aparejado la mayor atención de enfermedades crónico degenerativas lo cual encarecerá en gran medida la atención médica, pues estos padecimientos requieren una atención más elevada monetariamente.

GRÁFICO 5. *Relación de dependencia total. (1950-2020). Países seleccionados de América Latina.*



Fuente: Cálculos propios a partir de la fuente: Cepal / Celade Chile, estimaciones de población.

5. DISCUSIÓN

El desempleo entre los jóvenes particularmente con algunas características socioeconómicas ha sido elevado (Vela, F., 2007), pero fuera posible mejorar la situación al respecto a través de un crecimiento económico, aunque se debe aclarar que no basta ello si dicho crecimiento no va acompañado de una política efectiva que vaya dirigida específicamente a este grupo poblacional. Elementos al respecto serían la existencia amplia o plena oferta de empleo, puestos de trabajo atractivos, bien renumerados, con perspectivas de ascenso socioeconómico para los jóvenes.

Con relación a las edades infantiles y de la tercera edad, según se observa en la anterior gráfica, el que la población económicamente dependiente ha sido alta en los años 70, se pudiera explicar por una muy numerosa población infantil, comenzando a disminuir dicha dependencia de acuerdo a lo planteado por Chackiel J., (2006). En años próximos, básicamente, aumentará en la generalidad de los países latinoamericanos la dependencia pero ahora es de esperar que sea por el incremento de la población adulta mayor. Ello se infiere a partir de lo representado de varios países seleccionados de América Latina, interesándonos particularmente el caso de México donde la dependencia comenzó a aumentar de nuevo. Otros países de la región deben mantenerse con un mayor nivel de dicho índice por el gran envejecimiento de dicho país.

Algunos otros antecedentes de la situación poblacional es todavía la actual existencia en México del llamado bono demográfico, el cual está ya disminuyendo en el país, básicamente por un incremento de la población envejecida y el relativamente menor número de nacimientos. No obstante ello, el aún importante aumento de la población económicamente activa todavía ejercerá una fuerte presión sobre el mercado laboral.

Unido a la reducción del bono demográfico la disminución de la población joven por el descenso de la fecundidad inducirá a reconsiderar las instituciones económicas buscando cambios en las pensiones, aunque al parecer la población mexicana activa seguirá aumentando en general. Otros aspectos socioeconómicos a tomar en cuenta será que:

– La población activa tendrá que pagar más altos impuestos lo que condicionará una mayor carga social para las personas maduras –con menos edad que los de la tercera edad- y jóvenes lo que pudiera incentivar el incremento del mercado informal y la evasión de impuestos.

– Aumentará los costos de la atención médica, lo que no obstante mantendrá activa a una población más numerosa.

– El capital puede fluir de las zonas que más rápidamente envejecen a las regiones más jóvenes, cambiando con ello la distribución global o regional del poder socioeconómico con lo que condicionaría la reconfiguración de las zonas urbanas, el crecimiento de nuevas ciudades y por ende el incremento en la demanda de servicios generando un papel mayor del mercado inmobiliario.

Sucesos ambientales, de salud, socioeconómicos, políticos y militares de gran magnitud pueden ser condicionantes de cambios en los aspectos institucionales de la población por edad y sexo. Así, por ejemplo, el predominio de países en la antigüedad con poco desarrollo de las fuerzas productivas condicionó una mayor importancia a la economía primaria y a la concentración en las zonas rurales y con ello el declive poblacional observándose una lógica del ciclo vital como el factor generacional (Pérez, J., 2005). Posteriormente la mayor industrialización experimentada vinculada a la llamada Segunda Revolución Industrial ocasionó una mayor urbanización, una educación más universal, el empleo mayoritariamente dirigido al sector secundario y la elevación de los ingresos familiares, donde los jóvenes alcanzan una categoría socioeconómica y de salud superior.

A pesar de lo aquí referido hasta ahora no se ha ganado en el período reciente en años de vejez, sino contrariamente de juventud, ello vinculado a que es indiscutible el mayor desarrollo de la salud pública en las sociedades actuales, donde los sistemas sanitarios han ocupado un lugar central mejorando y consolidándose. Los medicamentos y los servicios que se perfeccionan a lo que las personas de mayor edad contribuyen. En el plano prospectivo las enfermedades muy poco conocidas e investigadas

tendrán un mayor tiempo de atención para la cura efectiva de las siguientes generaciones. La juventud ganará tiempo y nivel de vida, lo que se experimentará no solo en sobrevivir más años si no a que lo harán accediendo a un mayor desarrollo socioeconómico y profesional.

Las personas de la tercera edad, para enfrentar la situación planteada en las sociedades deben de condicionarse al aumento del nivel de ahorro, la postergación de la edad de la jubilación, incrementar la cobertura de las pensiones privadas y hacer más transparentes los planes de pensiones, en esencia se debe facilitar el trabajo a una edad avanzada y mejorar incentivos laborales económicos lo que contribuirá a disminuir la presión de los que componen la fuerza laborar activa entre los que aquí se destacan los jóvenes.

En similar sentido se hace probable que en un futuro próximo se elevará el número y eficiencia de la fuerza de trabajo femenina con una menor mortalidad infantil y la elevación profesional que condicionará el que se incrementen las posibilidades técnicas y profesionales de la importante masa femenina que actualmente no forma parte de la vida activa disponiendo las mujeres de más tiempo de trabajo con una mejor preparación para ello

Otro aspecto a destacar es que la feminización de la vejez lo que puede contribuir a que las mujeres potencien el delegar las tareas reproductivas en las de mayor edad (puesto que estas últimas ganarán en salud y posiblemente en preparación técnica), también la crianza de los niños minimizando con ello la carga a la que las mujeres de edades inferiores están expuestas.

Otros muchos aspectos la Segunda Revolución Industrial, la que se fundó sobre condiciones sociodemográficas y productivas, así como nuevas formas en las manifestaciones políticas y relaciones humanas, está evidentemente cambiando aceleradamente y ya no volverá nunca a revivir como en la generalidad de los países anteriormente referidos. Lo que es reforzado por la pandemia que actualmente afecta a la humanidad y las secuelas asociadas a la misma.

Algunas consideraciones de interés al respecto referidas por investigador Julio Pérez Díaz son brevemente aquí referidas. Estas son:

Una mayor salud ha condicionado la ampliación de las diferentes etapas previas a la vejez, tales como la infancia y la adolescente conjuntamente a los adultos jóvenes lo que ha provocado la ganancia de años de juventud y con ello de más tiempo para acumular recursos de diferente tipo por parte de los jóvenes, formar conocimientos, realizar pruebas para ganar experiencias y tomar decisiones más fundamentadas para desarrollar sus ciclos de vida con más elementos de sustentación.

La incidencia de la disminución cuantitativa de los jóvenes y el incremento relativo de la población de la tercera edad ha repercutido en la formación, funcionamiento y convivencia de las familias. Con el aumento de la sobrevivencia conviven varias generaciones más de miembros pudiendo asumir los de mayor edad nuevas funciones que lejos de perjudicar a los jóvenes contribuyen a su bienestar.

Con los cambios manifestados en las pirámides poblacionales las familias se han transformado en sus roles, particularmente ello se ha apreciado en las mujeres las cuales están adoptando perfiles formativos, laborales y familiares similares a los masculinos, que han generado un excedente mucho más capacitado lo que ha logrado reducir en gran medida las desigualdades de género.

El desencanto en torno al marxismo con la dominancia de las clases medias y la plena industrialización, dieron lugar al surgimiento de los nuevos jóvenes los que aparecieron en los países avanzados como universalmente escolarizados, residentes en zonas urbanas, con empleo mayoritario en el sector secundario y con salario familiar, lo cual se espera sea la pauta general del futuro.

La salud ocupa un lugar más privilegiado en las sociedades desarrolladas en la actualidad. El referido autor plantea que los de mayores edades demandan productos de diverso tipo entre los que se destacan los servicios sanitarios que se han convertido en punteros de la investigación de la que se benefician particularmente los jóvenes.

Una nueva posibilidad a la que se asoma la población mundial es aquella sustentada en la llamada Tercera Revolución Industrial lo que ha generado una serie de interrogantes acerca de la actividad laboral, la evolución del cambio climático y de las acciones para mejorar a nuestra

civilización, para lo que necesitaremos una nueva y convincente visión económica para el mundo y un plan diferente de políticas e ideologías cambiantes puesto que las que las anteriores y actuales tienen escasas posibilidades de ser llevada de nuevo a la práctica (Rifkim J., 2018).

Algo similar ocurrirá con la atención a las temáticas ambientales, donde no solo se alcanzarán nuevos conocimientos para solucionar problemas del cambio climático, sino además se tomará una mayor conciencia de la necesidad de ello. A tal fin los jóvenes jugarán el papel fundamental, puesto que los mismos ya están exigiendo "pacíficamente" un futuro mejor para nuestro planeta, proponiendo eliminar todo tipo de fronteras o diferenciales entre las personas y la necesidad de que se sustente aún más una Tercera Revolución Industrial donde las fuentes de energía no sean ya los tradicionales residuos fósiles sino las fuentes alternativas renovables como son las eólicas, solares, geotérmicas, hidrológicas y otras además de más económicas, menos agresivas con el medio ambiente.

Para investigadores reconocidos como el economista norteamericano referido anteriormente (Rifkim J., 2018) "Se necesita un diferente futuro político y socio ambiental reconociendo que son las nuevas generaciones las que realmente pueden actuar al respecto" ya que el compromiso de los jóvenes es mayor y más documentado.

6. CONCLUSIONES

La fecundidad continuará descendiendo en México, y la esperanza de vida se mantendrá a relativos similares niveles, con ello se experimentará un decrecimiento relativo de los jóvenes y un sustancial aumento de la población adulta mayor.

Está extendido el criterio de que los jóvenes experimentarán cada vez más la injusticia institucional, debiendo los mismos, mantener económicamente a la familia y al resto de la sociedad con menos recursos, cuidar a sus hijos y a sus padres, debido a ello estarán sometidos a mayores tensiones psicológicas, entre otros problemas de trascendencia, como pueden considerarse los más altos impuestos que tendrá que pagar la población joven o en edades laborales no avanzadas para asumir las

pensiones de una mayor población envejecida que también encarecerá la atención médica.

Tales ideas pueden ser apoyadas en cierto sentido, entre otros aspectos, porque en un futuro próximo un elevado número de la población estará compuesta por niños o adolescentes y una significativa proporción de personas en edad avanzada no apta para trabajar los que serán sostenidos por una proporción menor de la mitad de la población en edad laboral por lo que la sociedad tendrá que asegurar la atención y el cuidado de los adultos mayores y demás población dependiente aumentando las capacidades laborales de la fuerza activa. Se debe destacar que para el caso de México no será precisamente de la forma referida, al menos próximamente, ello se encuentra ejemplificado en los aspectos sociodemográficos aquí presentados.

No obstante el anterior planteamiento el desempleo entre los jóvenes es elevado, lo que debe de atenderse a través de políticas públicas adecuadas en el sentido de buscar una atención especial básicamente para la población menos envejecida.

No es solamente el bajo crecimiento poblacional de los jóvenes el que puede llevar a una situación social sensiblemente explosiva, sino la atención inadecuada de este importante segmento de habitantes. De manera prospectiva se puede llegar a eliminar las contradicciones a las que apuntan el desarrollo de las nuevas generaciones y los adultos de ambos sexos si se desarrollan las políticas acertadas a tan fin.

Actualmente se han condicionado diferentes nuevas condiciones contextuales algunas de las que aquí son referidas como son:

- La cambiante significación social de las edades.
- Las consecuencias de ello para la familia.
- Cambios en los roles de género y edad.
- Las consecuencias para la estructura social
- La salud colectiva.

La explosión demográfica que experimentó el mundo en los últimos tres siglos, está llegando a su fin por el decrecimiento poblacional, básicamente de los jóvenes debido a su baja natalidad. La población se multiplicó por 12 desde 1700, y en el siglo XXI no llegará a duplicarse. El número de habitantes, alcanzará su nivel máximo en el año 2100 con 11,000, millones de habitantes, de acuerdo a las proyecciones demográficas que toman en cuenta las tendencias poblacionales actuales, lo que parece ser cuestionado por otros expertos, que plantean un crecimiento menor e incluso llegan a considerar la extinción total de los humanos en el planeta si no se atienden de forma certera, a la mayor brevedad, los trascendentes problemas climáticos condicionados por los propios seres humanos.

Según otros investigadores más optimistas como el francés Dumont, las personas en el mundo, encontrarán la manera de no solo evitar que los jóvenes prácticamente desaparezcan sino el que la sociedad se vea afectada sensiblemente por su disminución“ poniendo al servicio de las más profundas relaciones humanas, la solidaridad entre las generaciones” y los géneros humanos y también se debería agregar que para que ello ocurra posiblemente cambiarán los patrones de consumo e incluso los sistemas sociopolíticos por los que generalmente se rigen desacertadamente las vidas y los entornos en los que nos desarrollamos actualmente en la generalidad del mundo.

Finalmente sería oportuno considerar lo expresado por diversos estudiosos de las ciencias sociales de que aunque los jóvenes disminuirán no sufrirán consecuencias adversas de magnitud por el incremento del envejecimiento poblacional. Otro aspecto de interés es el investigador norteamericano antes citado de que en ninguna época una generación ha tenido la responsabilidad de cambiar la conciencia ecológica y con esto contribuir a salvar al mundo de la destrucción que se aproxima, como la tienen los jóvenes en un futuro muy cercano.

7. REFERENCIAS

Centro Latinoamericano de Demografía–CELADE-, (1990), “Boletín Demográfico”. Santiago de Chile, Chile. No.45

CENSIDA, (2020), “Historia de la pandemia de VIH-sida en México hasta nuestros días. México. https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/historia-del-vih-sida-en-mexico

Cruz, R. (1993), “Algunos factores asociados a la participación femenina en los mercados de trabajo: Ciudades de la Frontera Norte y áreas metropolitanas de México. Frontera Norte 5(9). Tijuana, México.

Chackiel, Juan, (2006), América Latina: ¿hacia una población decreciente y envejecida? Revista Papeles de Población, vol.12, no.50, Toluca. México. Uruguay.

Consejo Nacional de Población (2018), Proyecciones de la Población de México y de las entidades Federativas 2016-2050. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/390959/Proyecciones_de_la_poblacion_de_Mexico_2016_2050_primera_parte.pdf

Dumont, Gérard-F. (1991), El Festín de Cronos. El futuro de la población en Europa, Universidad de la Sorbona. Paris. Francia.

Geronimus, A. and Sanders K., (1993) “Maternal Youth or Family Background On the Health Disabventajes of Infant with Teenage Mothers”. American Journal of epidemiology. Vo.137. No.2. pp 213-225.

González, Humberto, (2013), “La reproducción de los jóvenes de la frontera Norte de México. Niveles territoriales y factores condicionantes”. Vol. 11, no.14 Revista Estudios Fronterizos. Baja California. México.

González, Humberto y Hernández, Lorenzo., (2015), “Mortalidad infantil y preescolar en el estado de Baja California. Análisis de condicionantes biodemográficos relacionados con la historia reproductiva de la madre”. Revista Población y Salud en Mesoamérica. Vol.12, Num.2. San José, Costa Rica.

González, Humberto, (2020), “Aspectos sobre la educación sexual y reproductiva de las jóvenes migrantes en Baja California- México. Vol.16, Revista de Población y Desarrollo Argonautas y caminantes. Universidad de Honduras. Honduras.

INFOBAE, (2015), Los diez países que más envejecerán en el mundo. New York. https://www.infobae.com/2015/09/12/1754821-los-diez-paises-que-mas-envejeceran-2050/

Pérez, Julio, (2005), Consecuencias sociales del envejecimiento demográfico, Centro de Estudios Demográficos. Revista Papeles de la economía española (104): 210-226. Madrid. España

Rifkim, Jeremy, “Conferencia” Juan M. Zafra. Coversation. España. bbc.com/mundo/noticias-internacional 52411543.

…, (2018) “The third industrial revolution radical new sharring economy A radical new sharring economy USA.

Taibo I, Paco Ignacio. (2006), “Encuentro de dos fogones. Historia de la comida criolla en México”. México.

Vela P., Fortino, (2007), “Transición Demográfica, estructura por edad y desempleo de los jóvenes mexicanos”. Política y cultura No.28., Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México D.F. www.culinaryarts.edu.mx›unidad 4›bloque2.

Von Glascoe, C., González Block M.A. y Guendelman, S., (1995). La salud reproductiva entre mujeres Trabajadoras de la industria maquiladora de Tijuana. Baja California. En conferencia “Salud sin Fronteras”. Tijuana. México.

URBANISMO GRANADINO EN LA ERA DECIMONÓNICA

MARTA CRIADO ENGUIX
Docente e Investigadora FPU
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del siglo XIX la ciudad granadina conservaba parte la fisonomía de la urbe medieval, con una estructura urbana falta de articulación y una fluida comunicación interna y una precaria red sanitaria. Los sucesos topográficos como el paso del río Darro a través del centro neurálgico de la medida o la pervivencia de la muralla, condicionaban el paisaje urbano y establecían unas líneas de mayor fijación del plano de la ciudad si bien es cierto que, la ciudad contaba con un código, las Ordenanzas de la ciudad de 1538, impresas en 1552 y reimpresas en 1760, que contemplaba las disposiciones edificatorias desde el siglo XVI, junto a unos oficios públicos que se encargaban de su control: los Alarifes del arte de la albañilería y el Maestro Mayor de Obras de la Ciudad.

2. OBJETIVOS

- Comprender la evolución urbana de la ciudad granadina teniendo en cuenta sus antecedentes arraigados en la era medieval.
- Comprender los cambios acaecidos en su arquitectura, en el urbanismo que configura la trama.
- Relacionar los cambios estilísticos y arquitectónicos como fundamento para comprender otros ámbitos de la transformación urbana granadina.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo para abordar la propuesta de investigación aborda el tratamiento documental y bibliográfico.

Fundamentalmente gira en torno al manejo documental relacionado con el urbanismo granadino del siglo XIX en la era decimonónica, recogiendo datos procedentes de los archivos locales en la provincia y complementando sus datos con los analizados con el vacío bibliográfico que se ha llevado a cabo.

Todo el material archivístico y documental ha sido manejado mediante el entrecruzamiento de los datos recogidos para obtener una hipótesis sobre el tema planteado, comprendiendo los antecedentes, las consecuencias y el porqué de la transformación urbana.

4. RESULTADOS

Antes de aterrizar en nuestro foco de atención, la capital granadina, quisiera ofrecer algunos planteamientos generales sobre la situación que se desarrollaba en España. La muerte de Carlos II en 1700, marcó una encrucijada cultural convencionalmente aceptada, aunque las ideas de la Ilustración iban penetrando desde mediados del siglo XVIII. Durante la centuria, guerras y periodos de paz dedicados al rearme[52] resumen la política exterior española, incompatible con reformas eficaces en la política interior: "el dinero gastado en la guerra no podía ser asignado a proyectos agrarios, sociales o de infraestructura"[53].

A partir de la frase de Ortega y Gasset se podría obtener una visión de conjunto: "Cuanto más se medita sobre nuestra historia, más claramente se advierte esta desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el

[52] Tras la muerte del último Austria, Carlos II, sentar en el trono a un Borbón generó la alteración y el equilibrio de poder entre el resto de las naciones europeas. Al situar España bajo el foco "familiar" de Francia. La guerra de Sucesión española civil, pero de alcance continental finalizó en 1715 con la llegada de Felipe V al trono, aunque supuso la pérdida de Gibraltar, Menorca y los dominios españoles en Europa.

[53] Lynch, p. 293.

gran siglo educador"[54]. Parece significativo que Munck en su *Historia social de la Ilustración* (2001), expresaba la alfabetización básica generalizada entre todas las clases sociales-y entre todos los hombres y mujeres-, de Gran Bretaña, del nordeste de Francia, el norte de Alemania, los Países Bajos y Escandinavia, pero que no menciona a España en relación con dicho movimiento.

A pesar de los cambios en mentalidad y condiciones de vida, el distanciamiento entre lo material y cultural palpable entre el pueblo llano y las élites perdura durante la centuria. España constituye una nación rural con un porcentaje entre el 80 y el 90%, donde el progreso y la modernización, el afán de placeres elegantes y el refinamiento de las costumbres asociada a la vida en las ciudades no era un privilegio al alcance de todos.

Con la Ilustración se aspiraba al adorno del pensamiento de la vía material, en medio del "furor de la uniformidad"[55], aunque el desigual reparto de los medios acentuaba los contrastes entre la variedad mayor e escalafones sociales. El acercamiento a las rutinas y a los espacios predestinados para los españoles de la época suponía tener en cuenta la afirmación de Andújar Castillo[56]: "tendríamos que mostrar diversas "vidas cotidianas", tantas como se podían identificar en universos que fueron radicalmente contrapuestos".

Las viviendas y los objetos que las ocupaban constituyen otros tantos escenarios para una población en crecimiento. La familia continuaba siendo el núcleo básico a nivel social, económico y demográfico[57] y las estructuras sociales continuaban siendo las del Antiguo Régimen.

Los nobles vivían por encima de sus posibilidades mientras que los trabajadores de los gremios, profesionales liberales, asalariados y funcionarios formaban una burguesía en aumento, como señalaba Capel y Cepeda[58], "durante el último tercio del siglo XVIII burguesía y nobleza

[54] El Espectador, Madrid, 1960, VII, p. 826 (apud Aguilar Piñal 1991)

[55] *Vid*, Boehn, 1944. p. 267.

[56] Andújar Castillo, 2012, p. 36.

[57] Saavedra y Sobrado, 2004. P. 189.

[58] Capel y Cepeda, 2006, p. 131.

pasaron de la confrontación a la interactuación, compartiendo actividades económicas, compromisos políticos y consumos culturales", acomodando sus formas al patrón internacional llegado de Europa. Se prefería la "meritocracia" al "honor", como criterios definidos de los grupos sociales que imitaban a los más acaudalados en los hábitos y en sus posesiones[59]. El clero secular aumento en número hasta la mitad de siglo en que empezaba a disminuir. Era uno de los estamentos privilegiados, pero admitía sin obstáculos a quienes desearan ingresar el él por favorecer un posible ascenso social. Poseía un enorme capital, aunque no invertía en sectores productivos. Una parte se implicaba en las iniciativas reformistas, a diferencia del clero regular, menos dispuesto a cualquier reforma, más criticado y más afectado por las medidas ilustradas.

En la zona más baja de la escala social se encuentran los criados, trabajadores de los oficios menos respetables y peor pagados, vendedores, ambulantes, la abrumadora masa rural analfabeta[60], los jornaleros que trabajan medio año y mendigaban el otro medio y los gitanos que se asentaban, pero no se integraban, constituyendo un "foco permanente de conflicto"[61]. La vida cotidiana en España y en las colonias americanas se ve afectada por las reformas en la administración, en la justicia, en la economía y en el ejército[62]. La política ilustrada configura desde el comienzo del siglo una nueva estructura socioeconómica, unificada y centralizada, mediante los *Derechos de Nueva Planta* (1707-1716), aunque las medidas políticas, la vida cultural, la percepción de los ciclos temporales, el recato en el vestido y el sustento diario todavía se subordina a la vida religiosa. La parroquia es el marco cotidiano para las relaciones, los tiempos litúrgicos y las devociones multiplicaban el tiempo dedicado al culto en detrimento del jornal[63]. La censura inquisitorial controlaba la publicación literaria y el estado se asentaba aun "en el sentido

[59] *Ibídem*, p. 129.

[60] Aguilar Piñal, pp. 42-45.

[61] Su presencia es relevante a nivel lingüístico: el caló de los gitanos llevaba a las hablas andaluzas un número considerable de préstamos léxicos y fraseológicos. *Vid*. Moreno Fernández.

[62] Moreno Fernández, 2015, p. 156.

[63] Capel y Cepeda, 2006, p. 116.

católico de la existencia"[64], que ofrece la explicación más satisfactoria sobre la justicia divina y las miserias humanas[65]. Desde rosarios a oratorios privados se materializan en objetos que se cuentan entre las más preciadas posesiones de los que contaban con menos recursos, y adornan con materiales suntuosos la religiosidad de los que tienen más.

La vivienda constituye en este siglo un indicados evidente de los medios de vida de sus ocupantes, al igual que los vestidos y la alimentación con diferentes circunstancias que van dese la miseria al lujo y a la magnificencia ostentosa. Con todo ello se ha podido obtener una hipótesis clara que nos permite visualizar la configuración urbana granadina en la era decimonónica.

En el siglo XIX, la ciudad de Granada era de grandes dimensiones y contaba con barrios semirrurales y un centro urbano con viviendas de mediana altura. Era una ciudad sacralizada donde se distribuían capillas, conventos, iglesias, cruces, etc., unido al fuerte peso del clero. Ello generó cierta preocupación por parte de las autoridades liberales y a dio lugar a los primeros intentos de reducir el clero regular y la primera exclaustración de los jesuitas. Para los ilustrados la ciudad no era el lugar adecuado para las actividades productivas y necesidades de la sociedad estamental. Denunciaban problemas que aludían a la mejora de circulación, la iluminación de calles en horas nocturnas y la urgente construcción de edificios destinados a una utilidad específica: hospitales, cárceles o cuarteles.

El reinado de Carlos IV estuvo condicionado por sucesivas guerras cuyo origen nos remontan a las convulsiones que generó la Revolución francesa. La Hacienda española se irá sumiendo en una crisis que empujó a Godoy a la puesta en marcha de una desamortización de los bienes eclesiásticos quedando la ciudad inmersa en una decadencia que produjo el cierre de conventos y la situaba en un lugar secundario dentro del panorama español. En los barrios populares, la ruina del caserío, el abandono de infraestructuras y la proliferación de cuevas en condiciones

[64] Aguilar Piñal, 1991, p. 50.

[65] Capel y Cepeda, 2006, p. 64.

infrahumanas no fueron problemas para las autoridades comparables al embellecimiento del centro urbano. La renovación del caserío no estuvo a la altura de los derribos y el número de viviendas se mantuvo estancado mientras aumentaba el crecimiento poblacional.

El hacinamiento que comportó dicha evolución no estuvo compensando por la mejora de infraestructuras. Tras concluir el Sexenio Revolucionario la ciudad era distinta a la del siglo XVIII. Se proclamó el laicismo oficial que llevó a la ocupación de espacios públicos en el lugar que ocuparon los antiguos conventos, la renovación del caserío bajo criterios eclécticos y clasicistas y los arrendamientos y ventas de fincas bajo la custodia de las leyes del libre mercado.

Hasta el siglo XIX los barrios intramuros conservaban su trama medieval y los rasgos arquitectónicos previos a la conquista cristiana. Estaban situados en los cerros y alrededores de la Catedral donde pervivían edificios musulmanes, fragmentos de murallas ziríes y nazaríes y la Alhambra era el principal monumento atractivo para los eruditos locales o foráneos. Ello condicionó la imagen posterior que llegó a los viajeros románticos. El trazado urbano fue transformado por los conquistadores cristianos: ensancharon calles y demolieron cobertizos apropiándose del espacio mediante hornacinas y cruces. Se levantaban parroquias sobre antiguas mezquitas y parte de los conventos respetaron las primitivas manzanas o reutilizaron casas islámicas. En ocasiones, rompieron el callejero medieval, se ampliaron plazas o perecieron tramos de muralla. Antes de 1835 los moriscos continuaban dominando la ciudad antigua: callejuelas con saledizos voladizos, arquillos transversales, callejones ciegos, adarves y plazuelas irregulares. Tras la expulsión de los moriscos comenzó la expansión de los cármenes y después de la conquista construyeron los barrios de San Lázaro, San Ildefonso, San Jerónimo, la Magdalena, San Antón, las Angustias, parte de Santos Justo y Pastor y San Matías (era el único intramuros fruto de la demolición de la antigua judería en 1492). Tenían un trazado a cordel con calles de gran anchura y plazas de dimensiones regulares[66].

[66] La carta del corregidor de Granada fechada en 1503 solicitando el derribo de cobertizos está recogida por Rafael López Guzmán junto con otros documentos sobre ensanche de calles, en

La sociedad en el Antiguo Régimen se enfrentó a problemas de salubridad por la falta de condiciones higiénicas. Esta será la realidad que utilizarán los urbanistas ilustrados y burgueses para justificar las reformas urbanas. La legislación sobre higiene era insuficiente pues, a finales del siglo XVII, pervivían las ordenanzas aprobadas por Carlos V que prohibía el arrojo de cascajos e inmundicias al Darro. Se concretaban zonas específicas en la periferia para la recogida de basura y no se permitía el arrojo de aguas sucias desde las ventanas ni tender los trapos para evitar su goteo en la vía pública. El Ayuntamiento se ocupaba del aseo de los espacios más transitados de la ciudad: Plaza Nueva y Bibarrambla. La venta de los bienes desamortizados propició el ensanchamiento, alineación y pavimentación de calles mediante el derribo del caserío, como pueden ser la calle Reyes Católicos, Mesones y Alhóndiga. Construyen nuevas avenidas como el embovedado del río Darro y la construcción de la Gran Vía. La ubicación céntrica del río en la capital fue motivo de inundaciones por las frecuentes lluvias torrenciales que ocasionaban desperfectos y la pérdida de vidas humanas acorde a las malas condiciones higiénicas derivadas de las industrias que en ellas se ejercían[67].

En el siglo XIX la ciudad granadina fue sometida a unas reformas promovidas por el cabildo municipal que pretendía renovar el trazado urbano y convertirlo en una ciudad moderna. Se proyectó el encauzamiento y embovedado del cauce del río desde la iglesia de San Gil y Santa Ana hasta su unión con el río Genil.

La obra no se acometió hasta 1854 y la falta de presupuesto municipal y errores técnicos en su planificación generó continuos retrasos por la falta de presupuesto municipal y errores técnicos en su planificación. El tramo hasta Puerta Real finalizó en 1884 y al finalizar el siglo se embovedó hasta la carrera del Genil concluyendo hasta su desembocadura en 1938. A principios de siglo, los barrios intramuros conservaban su trama medieval y parte de los rasgos arquitectónicos previos a la conquista

Colección de documentos…, pp. 37 - 41. Véase también, Christianópolis Orozco Pardo…, pp. 74 y 75; Vicent Cortés Peña, *Historia*… 21, 22 y 32 a 36; Ricardo Anguita Cantero, *Ordenanza y policía*…, pp. 65 a 88.

[67] Cristina Viñes Millet*, Historia urbana de Granada. Su evolución hasta fines del s. XIX,* Granada, Centro de Estudios Municipales, 1987, pp. 221-222.

cristiana. Pervivían edificios musulmanes, parte de las murallas ziríes y nazaríes y la Alhambra constituye el principal atractivo para los eruditos locales o foráneos que determinó la imagen de la ciudad que nos llegará de los viajeros románticos-. Ello fue contradictorio por la imposición del programa contrarreformista en la ciudad y la ausencia de los andalusíes en las estructuras políticas e ideología de la sociedad. A finales del siglo XIX se inició una de las transformaciones urbanísticas más importantes en la ciudad: el trazado de la Gran Vía de Colón. Consistía en la apertura de una nueva calle de grandes dimensiones mediante el derribo de edificios preexistentes que rompería el antiguo trazado histórico de la medina medieval. Ello hizo que parte de los residentes de las viviendas derribadas, tuvieran que trasladarse al Albaicín, considerado el barrio de rentas más económico.

La apertura de la Gran Vía supone la primera gran intervención urbanística sobre el casco antiguo de la ciudad. Su construcción y prolongación, como vía de comunicación principal del centro, constituyó una inversión inmobiliaria de gran escala tanto por los capitales depositados por los industriales granadinos del azúcar por medio de la Reformadora Granadina, como por el tiempo de ejecución de las obras. Las obras se iniciaron en 1895, siendo lo estipulado un plazo del trazado y edificación de las viviendas de 15 años y el último edificio no se concluyó hasta 1918. En su ejecución intervinieron personalidades afamadas de la ciudad granadina y en su realización surgieron una serie de problemas que ralentizaron la puesta en marcha de las obras. El trazado de su avenida atravesaba el antiguo barrio medieval más populoso de la ciudad.

La cata debía abrirse camino por un vasto entramado de estrechas calles, plazoletas, viviendas y el derribo de la medina próxima a la Catedral. Tras dicha actuación, se allanó el terreno equilibrando los desmontes que no estaban a la misma altura, quedando las calles cortadas por la Gran Vía y perdiendo su trazado original. La lentitud provocada por los continuos aplazamientos fue causada por motivos económicos; el más común era la falta de fondos para pagar los justiprecios tasados en la expropiación de edificios, sedes y casas particulares señaladas para su derrumbe. Se expropiaron más de 400 viviendas.

La Revolución Francesa marcó el fin del Antiguo Régimen y significó la materialización de las ideas ilustradas; entre los principios que defiende hay que destacar: la extinción de la sociedad estamental, la división de poderes en tres organismos diferentes y la separación Iglesia-Estado. Éstos fueron la bandera que enarbolaron los políticos progresistas dando lugar a una nueva Europa que acabó con los resquicios de la era anterior. Se impone el liberalismo como nueva doctrina económica basada en el enriquecimiento personal, la libre competencia y la ley de la oferta y la demanda; ello marcó el fin del sistema gremial y propició, junto con las ideas políticas, a las desamortizaciones de los bienes eclesiásticos.

En el siglo XVIII, la población española experimentó un crecimiento que verá su reflejo en las ciudades. En Granada encuentran eco los planteamientos ilustrados donde las reformas fueron muy limitadas. Con la Real Cédula del 13 de agosto de 1769 la ciudad quedó dividida en cuatro cuarteles a cargo de sendos alcaldes y cada cuartel subdividido en ocho barrios con sus respectivos alcaldes. Su función era establecer el control sobre el vecindario matriculando a los vecinos y registrando los movimientos de transeúntes de barrio. La preocupación por la limpieza, la regularidad y el ornato de calles y la reedificación de casas deterioradas, tendrá su mayor expresión en la Ordenanza de Intendentes Corregidores del 13 de octubre de 1749 recogida en 1788 en la Instrucción de Corregidores.

A partir de ahí, encontramos los primeros expedientes de alineación de casas[68]. Desde 1492 el trazado medieval de la ciudad fue abriendo sus recintos amurallados creando lugares abiertos convertidos en espacios urbanizados donde celebraban actividades y quedaba fija la imagen simbólica de la vida cotidiana, pública o religiosa. Pese a las sucesivas demoliciones, mantiene su primitiva estructura hasta finales del siglo XVII. El siglo XVIII quedó marcado por una alteración del trazado oriental donde destruyeron las murallas y puertas exteriores para unir la ciudad vieja con la nueva.

[68] Ricardo Anguita Cantero, "Reglamentación urbana…" *pp. 154 a 156*.

La era decimonónica fue una época llena de conflictos -las voladuras acometidas por las tropas napoleónicas durante la Guerra de la Independencia, la desamortización o la apertura de la Gran Vía- que provocaron la destrucción o desaparición de monumentos, su venta a particulares o su conversión en talleres, almacenes o casas de vecinos. Las transformaciones urbanas iniciadas en esas fechas se corresponden al dominio de técnicas urbanísticas dispuestas para la liquidación de reliquias históricas en el entramado urbano y destinado a la imposición de criterios de regulación, saneamiento o decoro geométrico. Las intervenciones en la urbe quedaron enfrentadas a la fascinación romántica causante del pintoresquismo de rincones admirados por escritores y grabadores románticos. El 8 de mayo de 1808 los franceses aprobaron el derribo de la puerta de Bibataubín y se acometió la reforma del Campillo y la Carrera de las Angustias demoliéndose la fuente dedicada a la patrona de Granada para una mejora de la circulación[69]. Los paseos del Genil se dividieron en dos tramos: el Salón y la Bomba.

El ensanche se produjo gracias al encauzamiento de una parte del río donde se colocó la fuente del *convento de Santo Domingo*; dichas actuaciones fueron las más relevantes de los franceses durante su ocupación en la ciudad. Su salida fue aprovechada por gentes empobrecidas para el saqueo de edificios religiosos en los que se alojaban los invasores como es el de la congregación de San Felipe Neri. Las tropas españolas no demoraron su entrada a la ciudad e impusieron el novedoso orden constitucional[70]. En 1850 las actuaciones ignoraban el pasado de la ciudad y anteponían las razones "objetivas" infiltradas en el pensamiento urbanístico contemporáneo. La intervención francesa sobre el tejido urbano fue significativa por la ejecución de las reformas. Los franceses no harán

[69] Cristina Viñes Millet, *Historia urbana*…p. 178 y 179.

[70] La Constitución de Cádiz llevará aparejada una importante reformad e la administración municipal española. Los ayuntamientos constitucionales elegidos adquieren mayor relevancia política al atribuírseles competencias que durante el Antiguo Régimen habían ido perdiendo a favor del Estado absoluto. En este sentido se incluyen a la policía urbana, salubridad, cuidado de escuelas, hospitales y establecimientos de beneficencia, reparación de caminos, etc. Las diputaciones provinciales presididas por el jefe superior controlarán la labor de los ayuntamientos y tendrán competencias en los terrenos que acabo de enumerar. Véase Ricardo Anguita Cantero, "Las ordenanzas municipales...", pp. 467 y 468 y Moliner Prada, "La peculiaridad", pp. 659 y 660.

más que concluir o materializar proyectos planificados antes del comienzo de la guerra. La demolición de la vieja *Casa de Comedias* -iniciada a finales del siglo XVIII- fue consecuencia de la conclusión del teatro del Campillo; durante los meses previos a la ocupación tuvo la función de cuartel de la milicia urbana. Su demolición permitió la apertura de la calle del Milagro y facilitó el proceso de ensanche al que fue sometida la zona de Puerta Real[71]. La ciudad de Granada, eminentemente agraria, pasa por una situación complicada; los rendimientos eran escasos, las técnicas inadecuadas y rudimentarias y los impuestos sobre las tierras eran elevados. Los campos de labor aumentaron a raíz de las desamortizaciones (1835 y 1855-1856) y no se aprovecharon y la presencia de la industria era muy endeble (textiles, papel, pólvora y metalurgia). Aunque subsistía parte de la tradición artesanal, la actividad comercial era escasa por la caída de producción sedera y la falta de una comunicación adecuada.

El índice de crecimiento demográfico era despreciable; a principios de siglo contaba con los mismos habitantes, en torno a 54.900 en 1804 y 56.900 en 1840. El estancamiento provocó una inmigración rural deleznable y una elevada tasa de mortalidad a raíz de las epidemias, las crisis de subsistencias y la precariedad de dotaciones higiénico-sanitarias (principalmente las redes de alcantarillado y de abastecimiento de agua). El auge demográfico se daba con el azúcar, sobrepasando los 69.700 habitantes en el año 1900. En consecuencia, la crisis económica, la pobre industrialización y el exiguo crecimiento demográfico, motivaron una expansión urbana insuficiente durante el resto del siglo mientras otras ciudades españolas se sumaban al modelo urbanístico del ensanche.

La crisis económica no impidió que con la institución del Ayuntamiento constitucional en 1836 y en aplicación del ideal reformista, se iniciara la renovación de la estructura urbana que afectó al espacio público, al parcelario, a los usos del suelo, a los edificios y al paisaje. La reforma fue regulada por la Comisión de Ornato Público a partir de 1847; de ahí que pudo hacer uso de su propio Reglamento para dirigir la sustitución del caserío tradicional arruinado por nuevos modelos arquitectónicos de

[71] Juan Gay Armenteros y Cristina Viñes Millet, *Historia*..., p. 91.

estilo ecléctico. En estos años se impulsó la demolición de murallas y las puertas de la antigua medina para mejorar las comunicaciones con el centro de la actividad; derribaron edificios monumentales incompatibles con la higiene pública para ensanchar y regularizar las plazas y las calles. Reutilizaron antiguos edificios religiosos para usos derivados de la nueva administración civil y construyeron otros nuevos destinados a usos reglamentados por la política higienista. Ampliaron y crearon nuevos paseos y jardines en el perímetro y en el interior de la trama medieval. Acometieron reformas en las infraestructuras y en el servicio administrativo de las aguas potables (tanto de usos doméstico como agrícola e industrial), las cloacas, el alumbrado público y contribuyeron a la activación del mercado del suelo. En el caso granadino, se llevaron a cabo reformas en pos de la higiene, la salubridad pública y el ornato urbano. Los pintores y grabadores románticos inmortalizaban sus rincones pintorescos y los intelectuales denunciaban la pérdida de la ciudad tradicional a la que estaba consignada la identidad de un pueblo y la actuación de las autoridades. A finales de siglo, Manuel Gómez Moreno González en su *Breve reseña de los monumentos y obras de arte que ha perdido Granada en lo que va de siglo*, declaraba:

"… que se tenga conocimiento de la riqueza artística que hemos perdido y el modo que se ha tenido de conservar las obras que legaron épocas pasadas. Muchas personas hay en nuestros días, tal vez más de lo que parece a las que poco importa los monumentos, de alquería de sus glorias pasadas que con ellos se esclarecen puntos oscuros en los periodos históricos […] Esas personas creen y sostienen que sólo so de estimar las cosas de aplicación positiva en la casa moderna, blanqueada ó pintada de vistosos colores, sustituirá ventajosamente al más preciado edificio de la antigüedad […] Este modo de pensar es corriente en nuestro país aun en personas que pasan por ilustradas, respetables a veces por la alta posición que ocupan en la sociedad…"[72].

En la ciudad granadina, la desamortización afectó a los monasterios que fueron exclaustrados; antes de dicha actuación se requería de un estudio

[72], Manuel Gómez Moreno González, Breve reseña de los monumentos y obras de arte que ha perdido Granada en lo que va de siglo, Imprenta de D. José Guevara, Granada, 1884, pp- 3-4.

previo que determinaría cuáles se iban a cerrar o serían lugar de traslado de los frailes. grandes dimensiones de estos edificios no atraían a los compradores por su complejidad de aprovechamiento.

Las viviendas ofrecían mayor versatilidad por su facilidad de arrendamiento o compra, pues la amortización del caserío y la baja actividad constructiva del Antiguo Régimen obligaba a la población a alojarse en edificios arrendados[73]. La desamortización ofreció la oportunidad a las personas de recursos suficientes, la oportunidad de adquirir su propia vivienda. De las 284 fincas urbanas sacadas a subasta, el 90% fueron vendidas y se pagó el 213% del valor de tasación; ello muestra la demanda de población granadina[74]. Las fincas rústicas de la ciudad contaban con un Carmen, una casa huerto o un cortijo. Los compradores eran residentes en la ciudad, comerciantes, nobles, personas acomodadas o clérigos regulares y seculares de ideología liberal[75].

La desamortización generó graves consecuencias en el patrimonio histórico y en la trama urbana de la ciudad, así como la incautación de conventos estuvo orientada a evitar el deterioro de monumentos. Como consecuencia de las medidas desamortizadoras de 1835, la ciudad sufrió pérdidas patrimoniales irreparables. Ejemplo de ello fue la torre del convento de Trinitarios Calzados que, tras la exclaustración, se transformó en la sede de la Delegación de Hacienda. El derribo del edificio se completaría en 1890 y, posteriormente, en su lugar lucía la plaza de la Trinidad con la fuente del antiguo convento en el centro[76]. Hay que citar la falta de iniciativa por parte de la gestión municipal, fruto de la situación económica motivada por la enajenación masiva de bienes acarreados durante la Guerra de la Independencia. Durante el Trienio Liberal, la ausencia de reformas urbanas mostraba la timidez de los liberales

[73] Manuel González de Molina, *Desamortización, deuda pública* …, p. 333.

[74] *Ibidem*, pp. 284 y 336.

[75] En la Vega granadina se vendieron aproximadamente 630 fincas rústicas, una parte importante de las que pertenecía al término municipal de Granada. Manuel González de Molina *Desamortización, deuda pública*…p, 262.

[76] Relacionado con la configuración original y el posterior proceso de desaparición del convento de los Trinitarios Calzados o de la Trinidad, vid. Juan Manuel Barrios Rozúa, *Guía de la Granada desaparecida,* cit., pp. 387-390.

moderados al frente del cabildo granadino. La renovación del caserío era escasa, de ahí que, los nuevos propietarios apenas introdujeran cambios; ello hizo que la desamortización afectara a un menor número de viviendas.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, se aprecia como en los inicios de la era decimonónica, la ciudad granadina conservaba parte la fisonomía de la urbe medieval, con una estructura urbana escasa e importantes faltas en la articulación del transporte y la comunicación interna.

Granada, al igual que numerosas capitales de provincias, se abre a lo largo del siglo XIX al proceso que supuso su incorporación al tren de la revolución industrial, lo que supuso la transformación de su trama urbana, con objeto de adaptarse a las nuevas exigencias de una población en constante crecimiento y a las normativas dimanadas del gobierno de Madrid. A este hecho hay que añadir la configuración de su casco antiguo, dominado por numerosos restos de la presencia hispanomusulmana que, protagonizada por la Alhambra, ofrecen a la ciudad una meca de peregrinaje a los viajeros, románticos en primer lugar, científicos y turistas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el avance y desarrollo arquitectónico y urbanístico que configura la ciudad granadina en el siglo XIX.

8. REFERENCIAS

Cristina Viñes Millet, Historia urbana de Granada, Centro de Estudios Municipales y de Cooperación Internacional, Granada, 1999.

Cristina Viñes Millet, Historia urbana de Granada. Su evolución hasta fines del s. XIX, Centro de Estudios Municipales, Granada, 1987.

Francisco Aguilar Piñal, Introducción al siglo XVIII, Júcar, Madrid, 1991.

Francisco Andújar Castillo, “Vidas cotidianas en los ejércitos borbónicos. Una aproximación” en Inmaculada Arias de Saavedra Alías, (ed.), Vida cotidiana en la España de la Ilustración, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2012, pp. 35-62.

Francisco Moreno Fernández, La maravillosa historia del español, Espasa, Barcelona, 2015.

John Lynch, La España del siglo XVIII, Crítica, Barcelona, 1999.

Juan Manuel Barrios Rozúa, Guía de la Granada desaparecida, Comares, 1999.

Manuel Gómez Moreno González, Breve reseña de los monumentos y obras de arte que ha perdido Granada en lo que va de siglo, Imprenta de D. José Guevara, Granada, 1884, pp- 3-4.

Manuel González de Molina, Desamortización, deuda pública y crecimiento económico, Granada, 1985.

Max Von Boehn, La moda. Historia del traje en Europa (IV), Siglo XVIII, Salvat, Barcelona.

Pegerto Saavedra y Hortensio Sobrado, El Siglo de las Luces. Cultura y vuda cotidiana, Síntesis, Madrid, 2004.

Ricardo Anguita Cantero, “Las ordenanzas municipales como instrumento de control de la transformación urbana en la ciudad del siglo XIX”, Cuadernos de arte de la Universidad de Granada, 23, 1992, pp. 463-482.

Ricardo Anguita Cantero, “Reglamentación urbana en Granada durante el Antiguo Régimen. De la ciudad cristiana a la ciudad ilustrada”, Cuadernos de arte de la Universidad de Granada, 24, 1993, pp. 143-162

Ricardo Anguita Cantero, Ordenanza y policía…, pp. 65 a 88.

Rosa Mª y José Cepeda Gómez, El Siglo de las Luces. Política y Sociedad, Síntesis, Madrid, 2006.

SECCIÓN III

ACTUALIZACIÓN DE ENFOQUES Y METODOLOGÍAS TECNOLÓGICAS EN LA DOCENCIA JURÍDICA, ECONÓMICA Y EMPRESARIAL

EXPERIENCIA DOCENTE: ¿ES EL CRECIMIENTO ECONÓMICO BASADO EN EL PIB UNA GARANTÍA DE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LAS PERSONAS?

CRISTINA VILAPLANA PRIETO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En el curso académico 2010/2011 comenzó a impartirse el "Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública" (GCPGP) de la Universidad XXX. Este grado surgió como una fusión de las anteriores Licenciatura en Ciencias Políticas y Diplomatura en Gestión y Administración Pública. En el primer cuatrimestre del primer año se imparte la asignatura de "Principios de Economía" con una carga docente de 6 créditos, lo que equivale a tres horas de teoría y una hora de prácticas semanales.

Después de varios años impartiendo esta asignatura, se ha percibido la necesidad de introducir algún ejercicio que invite a los estudiantes a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico, y que también demuestre que la Economía está totalmente relacionada con otras áreas de conocimiento que comparten docencia en el primer cuatrimestre del GCPGP, como Sociología, Políticas Públicas, Instituciones Políticas, Historia y Filosofía Política. La concesión del "Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales" en octubre de 2012, a la profesora Martha Nussbaum ha constituido el punto de partida para introducir una innovación docente.

Cuando se comparan varios países entre sí, o la trayectoria de un país a lo largo del tiempo, se suele identificar un mayor desarrollo con un mayor PIB per capita o un mayor crecimiento del mismo. Sin embargo, la utilización del PIB per capita puede "oscurecer" otros aspectos importantes que deben ir asociados al desarrollo (salud, educación,

participación política, igualdad de género, libertad de asociación, libertad de elección de ocupación…). En palabras de ul Haq (1995), y en referencia a la forma de contabilizar del PIB, "*cualquier medida que valore un revólver varios cientos de veces más que una botella de leche suscita serias dudas sobre su relevancia para medir el progreso humano*".

2. OBJETIVOS

El contexto en el que se imparte la asignatura de "Principios de Economía" posee unas particularidades especiales: (i) es una asignatura con un cierto carácter numérico que comparte docencia en el mismo cuatrimestre con otras asignaturas con un carácter mucho más teórico (Sociología, Derecho Constitucional, Fundamentos de Ciencia Política, Historia Política y Social Contemporánea); (ii) un porcentaje sustancial de los estudiantes asocian la economía con las matemáticas, y no han estudiado matemáticas en los dos años de bachillerato. Por estos motivos, se considera que es necesario que los estudiantes perciban que los datos, los resultados de los problemas numéricos o la interpretación de las representaciones gráficas son sólo instrumentos sobre los que sustentar el análisis crítico y la toma de decisiones de política económica.

Uno de los primeros indicadores alternativos al PIB fue el Índice de Desarrollo Humano (IDH o Human Development Index) en el año 1990, elaborado por el economista pakistaní Mahbub ul Haq, junto con un grupo de intelectuales entre los que se encontraba Amartya Sen (Premio Nobel de Economía en 1998). El IDH toma como punto de partida el Informe sobre Desarrollo Humano de Naciones Unidas (1990) y considera que existen tres necesidades básicas que deben ser cubiertas (conseguir una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y disponer de los recursos necesarios para disfrutar de una calidad de vida decente) (UNDP, 1990).

A pesar de su buena intención, el IDH omite otras dimensiones relevantes (equidad, libertad política, derechos humanos, sostenibilidad, felicidad, por citar sólo unos cuantos). Por esta razón, pocos años después de su nacimiento empezaron a surgir una serie de críticas en torno a la

limitada perspectiva de dicho índice. Por ejemplo, Dasgupta y Weale (1992) intentaron re-elaborar el IDH incluyendo variables relacionadas con la libertad civil y política; Sagar y Najam (1998) señalaron que el IDH no tenía en cuenta el efecto del desarrollo de los países sobre el mediambiente. Más recientemente, Martha Nussbaum (2000, 2003) enunció su teoría de las capacidades, la mayoría de las cuales no encuentran cabida en el IDH, pero permiten obtener una visión más global y realista del progreso humano.

La gran aportación de Martha Nussbaum es la configuración de una lista de capacidades fundamentales, es decir, una lista de principios básicos sin los cuales ninguna sociedad puede llamarse a sí misma "justa", independientemente de cuál sea su nivel de opulencia. Puede que la utilización del término "capacidades" resulte un poco llamativo al principio, y que se prefiriera denominarlos "derechos". No obstante, en este aspecto Martha Nussbaum aclara que la lista que elabora es de "capacidades" y no de "derechos", puesto que un derecho puede existir porque el mismo esté recogido en un texto legal, a pesar de que no existan medidas efectivas que permitan a las personas ser capaces de ejercitar dicho derecho.

Un ejemplo claro que rubrica esta diferenciación lo encontramos en la Constitución de Pakistán, donde se establece que: "a) Todos los ciudadanos son iguales ante la Ley y deben recibir igual protección; b) No existirá discriminación por razón de sexo" (art. 25) y "El Estado promoverá con especial cuidado la educación en las clases sociales y en las áreas geográficas más desfavorecidas, promoverá la educación gratuita y obligatoria hasta la enseñanza secundaria y la educación superior sea accesible a todos sobre la base del mérito" (art. 37; Constitution of the Islamic Republico of Pakistan, 2018). Por consiguiente, se reconoce el derecho a la igualdad y el derecho a la educación. No obstante, todos conocemos el caso de la niña pakistaní, Malala Yousafzai, que recibió un disparo en la cabeza, simplemente por defender el derecho de las niñas pakistaníes a ir a la escuela, es decir, que las niñas no tenían la capacidad de educarse en igual condiciones que los niños.

Esta lista de capacidades se refiere a un conjunto de cuestiones relativas al ser humano que son verdaderamente trascendentes y que no se pueden dejar al albedrío de cada país, sino que deben ser reconocidas a nivel

mundial. El fundamento del bienestar de una sociedad reside en lo que personas sean capaces de ser o de hacer, más que de la posesión de bienes o de los ingresos. Obviamente, los "bienes" y los "ingresos" desempeñan un papel dentro de la "Teoría de las Capacidades", pero solamente como un medio, no como un fin en sí mismos.

A continuación, se exponen las diez capacidades propuestas por Martha Nussbaum. En su obra no se concreta cómo medir cada una de dichas capacidades, por lo que para poder llevarlas a la práctica ha sido necesario realizar una búsqueda de indicadores apropiados a cada una. Aunque se ha realizado una búsqueda exhaustiva que comprende un total de 48 indicadores, no se trata de una lista cerrada, sino que es susceptible de poder ampliarse. En cualquier caso, tampoco se ha querido saturar a los estudiantes con una lista de variables excesivamente larga.

En el Apéndice se detalla la traducción al inglés de cada indicador y la fuente donde se pueden encontrar los últimos datos disponibles. Esta información detallada fue suministrada a los estudiantes para que la utilizaran como guía en su búsqueda. Todas las páginas web que deben consultar los estudiantes están en inglés, por lo que la realización del trabajo constituye una forma de que fomentar el auto-aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, la recopilación de la información exige visitar páginas web de numerosas instituciones internacionales, y constituye una forma de familiarizarse con la labor de las mismas (Banco Mudial, Global Footprint Network, International Labor Organization, OCDE, Transparency International, UNICEF, United Nations).

2.1. Vida

Ser capaz de gozar de una vida de duración normal (evitar la muerte prematura). Aunque a nivel individual, la "capacidad" relacionada con la "vida" se mide por la esperanza de vida al nacimiento, a nivel de una sociedad, también se debe tener en cuenta la relación entre la población en edad de trabajar y la población dependiente (menores de 15 años o mayores de 65 años).

2.2. Salud corporal

Ser capaz de disfrutar de buena salud, estar adecuadamente nutrido y poder tener un lugar donde albergarse. Las variables que se han considerado como indicadores de esta capacidad se refieren tanto a estado de salud (mortalidad infantil y maternal, malnutrición), como a la disponibilidad de recursos para satisfacer las necesidades básicas.

2.3. Integridad corporal

Ser capaz de moverse libremente, con seguridad, sin sufrir violencia sexual o violencia doméstica. Las variables que reflejan esta capacidad se refieren a situaciones en las que la mujer (niña o adulta) es víctima de maltrato y/o agresión.

2.4. Imaginación y pensamiento

Ser capaz pensar, razonar y poder expresarse con libertad en el ámbito artístico, político y religioso. Poder recibir una educación que desarrolle las habilidades lingüísticas, matemáticas y el pensamiento científico.

2.5. Emociones

Ser capaz de poder expresar sentimientos, sin que la exteriorización de los mismos se vea frustrada por el miedo o la intranquilidad. Las variables que se utilizan miden tanto la satisfacción con la vida (esperanza de años de felicidad) como la infelicidad (suicidio y bullying).

2.6. Razón práctica

Ser capaz de reflexionar y planificar lo que se quiere realizar en la vida, incluyendo la protección a la libertad de conciencia y la observancia religiosa. Las variables que denotan esta capacidad se refieren tanto a la posibilidad de que la persona pueda realizarse en su faceta laboral, social y religiosa.

2.7. Afiliación

Esta capacidad engloba otras dos: (1) ser capaz de vivir e interaccionar con otras personas, lo que implica a su vez, proteger la libertad de

asamblea y la libertad de discurso político y (2) no discriminación por razón de sexo, orientación sexual, raza/etnia, sexo, religión o nacionalidad.

2.8. Relación con la naturaleza

Ser capaz de vivir respetando la naturaleza. Se utilizan indicadores que miden la contaminación y el deterioro del medio ambiente a causa del hombre.

2.9. Ocio

Ser capaz de disfrutar de actividades de ocio y esparcimiento. Se propone utilizar como indicadores determinados la presencia de determinados comportamientos fruto de un ocio mal entendido (consumo de alcohol en los jóvenes, población con sobrepeso), así como la ausencia de tiempo de ocio (niños que están trabajando en lugar de disfrutar de su infancia, mujeres que son obligadas a casarse a edad temprana).

2.10. Control del entorno

Esta capacidad engloba otras dos: (1) participar efectivamente en los procesos políticos y (2) ser capaz de tener una propiedad, de buscar empleo en las mismas condiciones que otros y ser capaz de ejercer una profesión con dignidad y con reconocimiento por parte de otros.

3. METODOLOGÍA

3.1. Planteamiento de la actividad

Al estudiar el concepto de Producto Interior Bruto (PIB), los estudiantes comprueban que hay muchas noticias del día a día en el que se utiliza esta magnitud: déficit y deuda pública respecto al PIB, tasa de crecimiento del PIB como indicador de fase del ciclo económico o PIB per capita. Sin embargo, el cálculo del PIB presenta una serie de limitaciones:

1. No registra las transacciones llevadas a cabo en términos de "economía sumergida" o en "dinero negro".
2. No se registran las operaciones de "autoconsumo", "trueque" y demás actividades no retribuidas formalmente.
3. La valoración de la actividad económica no considera la "calidad" de la producción, ni la "eficiencia" con la que se generan los bienes y servicios.
4. Omisión de "costes medioambientales" en concepto de destrucción de recursos naturales.
5. Los organismos encargados de elaborar la Contabilidad Nacional tienen que enfrentarse a numerosos problemas técnicos lo implica que para la obtención de cifras definitivas es necesario que transcurra bastante tiempo.

Como colofón a estas manifestaciones sobre la interpretación con reservas de los indicadores basados en el PIB, el Senador Robert Kennedy, en su discurso a las elecciones presidenciales de 1968 señalaba que: "*el PIB no tiene en cuenta la salud de nuestros niños, ni la calidad de su educación. No mide ni nuestro coraje ni nuestra sabiduría ni nuestra devoción a nuestro país. Lo mide todo, salvo lo que hace que la vida merezca la pena*" (JFK Library, 1968).

A continuación, se planteó a los estudiantes la posibilidad de que fueran ellos mismos los que determinaran si el nivel de progreso económico (medido por el PIB) estaba de acuerdo con el nivel de bienestar, mediante la realización de un trabajo en equipo.

3.2. Formación de grupos de trabajo:

Se formaron grupos de 3 ó 4 estudiantes (dando como resultado 32 grupos). Cada grupo de trabajo debía analizar las capacidades de Marta Nussbaum para un grupo de países. Los estudiantes no seleccionaban el grupo de países que iban a estudiar, sino que hizo por sorteo, utilizando la clasificación de países del Fondo Monetario Internacional (Fiscal Monitor, 2012). La clasificación de países del Fiscal Monitor divide el mundo en tres grandes grupos: 39 economías avanzadas, 96 economías

de mercado emergentes y de renta media, y 59 países en desarrollo de renta baja.

3.3. Contenido del trabajo

El objetivo del trabajo es invitar a los estudiantes a que exploren otras formas de medir el desarrollo de un grupo de países. El punto de partida es la "Teoría de las capacidades" propuesta por Martha Nussbaum. El material relativo a la lista de capacidades de Martha Nussbaum, las variables propuestas para medir cada una de ellas y la bibliografía sobre otros autores que han abordado este tema se encontraba disponible en el "Sitio de la asignatura" dentro del Aula Virtual.

Se han realizado sesiones de tutorías grupales para comentar la evolución del trabajo, el funcionamiento del grupo y resolución de dudas. En estas tutorías grupales se han reunido simultáneamente los miembros de 4 grupos de trabajo diferentes, y aunque son los propios estudiantes los que deben aprender a relacionar los objetivos con los indicadores estadísticos correspondientes, las tutorías sirven para orientarles en este proceso de traslación.

El trabajo de los estudiantes consistió en:

1. Recopilar información sobre cada uno de los indicadores para la lista de países que se les hubiese asignado
2. Mostrar la información de forma ordenada
3. Comparar el PIB per capita (en paridad del poder adquisitivo) con la lista de capacidades y con el Índice de Desarrollo Humano
4. Reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿son los países con mayor PIB per capita los que también presentan los valores más elevados de los otros indicadores? O por el contrario, ¿hay algún país de los estudiados que tiene menor PIB per capita, pero destaca en algún otro indicador reflejo de alguna de las capacidades analizadas?

3.4. Evaluación

El trabajo representa un 20% de la nota final (es decir, se evaluaba con una nota máxima de 20 puntos sobre 100). Los instrumentos utilizados en la evaluación son los siguientes:

1. Presentación en clase de los resultados (10 minutos) y entrega del trabajo (hoja de cálculo y comentarios).
2. Actas de las reuniones del grupo: éstas incluyen quiénes asistieron a cada reunión, las tareas completadas, las tareas planificadas y los contribuyentes a las distintas tareas. Esto proporciona al profesor una forma de monitorear las contribuciones individuales al grupo.
3. Calificaciones de contribución individual y de grupo: la calificación del proyecto se divide en porcentaje de contribución individual y de grupo. Para valorar la contribución grupal se utilizó un sistema de rúbricas: (1) calidad del informe escrito (presentación y ortografía), (2) contenido del informe escrito (todos los países asignados y todos los indicadores para cada una de las capacidades), (3) análisis crítico de los resultados obtenidos. En relación a la contribución individual, cuando todos los estudiantes de un grupo contribuyen por igual al proyecto, todos obtienen la misma calificación de grupo, pero en ocasiones, un estudiante siente que ha que ha contribuido por encima del trabajo de cualquier otro en el grupo. Cuando esto ocurre, el estudiante que más ha trabajado puede proponer a su grupo que se le designe "autor principal" del trabajo y recibir la nota del trabajo más tres puntos de crédito extra. Todos los demás estudiantes son nombrados "autores colaboradores" del trabajo y reciben la nota tal cual. Si un estudiante realizó un trabajo mínimo según la evaluación del resto del grupo, se le considera un "reconocimiento" y recibe la nota menos cinco puntos. Los estudiantes que no contribuyen en absoluto reciben un cero. El grupo es el único responsable de la calificación diferencial, y lo demuestra asignando la autoría y firmando un documento para indicar su acuerdo. Si es necesario, el profesor puede

actuar como mediador para ayudar a los estudiantes a resolver el conflicto, pero no determinará el resultado para el grupo.

4. RESULTADOS

La realización de esta práctica ha resultado muy satisfactoria tanto para los estudiantes, como desde un punto de vista personal. Aunque puede que sólo sea un resultado puntual, en comparación con los cursos anteriores, la tasa de éxito de la asignatura ha sido superior. Entre los resultados esperados derivados del desarrollo de estas actividades, se ha conseguido trabajar las siguientes competencias generales de la Universidad de Murcia:

- CGUM1. Ser capaz de expresarse correctamente en lengua castellana en su ámbito disciplinar.
- CGUM2. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.
- CGUM3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario herramientas básicas en TIC.
- CGUM5. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.
- CGUM6. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.

Las competencias generales y específicas del Grado en Ciencia Política, Gobierno y Administraciones Públicas que se desarrollan son:

- CG2. Capacidad de organización y planificación.
- CG3. Comunicación oral y escrita en lengua nativa.
- CG4. Conocimiento de una lengua extranjera.
- CG5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.

- CG6. Capacidad de gestión de la información.
- CG12. Habilidades en las relaciones interpersonales.
- CG14. Razonamiento crítico.
- CE15. Capacidad para planificar, implantar, evaluar y analizar políticas públicas.
- CE19. Analizar datos de investigación cuantitativos y cualitativos y operar con ellos.

La actividad tenía una puntuación de dos puntos sobre la nota final. Tomando en consideración esta puntuación, el 100 % de los grupos ha alcanzado la nota de 1 punto o superior y el 77 % ha alcanzado una nota de 1,5 puntos o superior.

5. CONCLUSIONES

La mayor parte de las prácticas que realizan en otras asignaturas consiste en la lectura y comentario de textos de carácter socio-politológico. Por este motivo, las principales ventajas de la realización de este proyecto de innovación docente son las siguientes: (i) los estudiantes aprenden a poner en valor la importancia de los datos estadísticos como fuente de información; (ii) los estudiantes extraen sus propias conclusiones a partir del análisis de dichos datos; (iii) los estudiantes son capaces de confrontar dichas conclusiones con la realidad predominante en la que se utiliza como indicador hegemónico el PIB. Adicionalmente, dado que esta signatura se desarrolla justo cuando los estudiantes acaban de iniciar la carrera también supone un refuerzo para el desarrollo de habilidades sociales. Este proyecto docente es fácilmente extrapolable a otros grados en los que la asignatura de "Economía" tiene una participación un tanto tangencial (Grado en Sociología, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Grado en Periodismo).

Entre las limitaciones hay que mencionar, que los escasos de conocimientos de Estadística (asignatura que se imparte en 2º curso) ha impedido realizar un análisis más profundo de determinados aspectos como, por ejemplo, regresiones y gráficos de dispersión entre el PIB per capita y algún indicador para el grupo de países que tenían asignados.

Los estudiantes han manifestado que han aprendido mucho sobre las diferencias entre los países y que eso les ha ayudado a tomar una nueva conciencia de la sociedad en la que vivimos y de las diferencias respecto al modo de vida de otros jóvenes que viven otros países. El hecho de que no hubiera dos trabajos iguales ha ayudado a mantener el interés durante las exposiciones, puesto que siempre había nuevos aspectos socioeconómicos que suscitaban comentarios y reflexiones. Se espera que, en un futuro, este trabajo contribuya a que desarrollen un compromiso ético como valor esencial de su práctica profesional.

8. REFERENCIAS

Constitution of the Islamic Republic of Pakistan (2018). The Constitution of Pakistan (pakistani.org)

Dasgupta, P., Weale, M. (1992). On measuring the quality of life. World Development, 20(1), 119-131.

Fiscal Monitor (2012). IMF Fiscal Affairs Department. IMF Monitor 2012

JFK Library (1968). Remarks at the University of Kansas, March 15, 1968. Remarks at the University of Kansas, March 18, 1968 | JFK Library

Nussbaum, M. (2000). Women and human development: the capabilities approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. Feminist Economics, 9(2/3), 33-59.

Sagar, A.D., Najam, A. (1998). The Human Development Index: a critical review. Ecological Economics, 25(3), 249-264.

Ul Haq, M. (1995). Reflections on human development. New York: Oxford University Press (pág. 46).

UNDP (United Nations Development Programme) (1990). Human Development Report 1990. New York: Oxford University Press.

APÉNDICE

1. Vida

1.1. Life expectancy at birth (years)

Fuente: Naciones Unidas (Human Development Report Office).

1.2. Age dependency ratio (% of working age population)

Fuente: Banco Mundial

2. Salud corporal:

2.1. Public expenditure on health (% of GDP)

Fuente: Banco Mundial.

2.2. Income Gini coefficient

Fuente: Banco Mundial y OCDE Estadísticas.

2.3. Human Poverty Index (HPI)

Fuente: International Human Development Indicators y OCDE Estadísticas.

2.4. Maternal deaths per 100,000 live births

Fuente: UNICEF.

2.5. Population living below $1.25 (PPP) per day (%)

Fuente: Fuente: Naciones Unidas (Human Development Report Office).

2.6. Underweight (moderate and severe, %)

Fuente: UNICEF.

2.7. Under-five mortality rate

Fuente: Banco Mundial

3. Integridad corporal

3.1. Missing women

Fuente: OCDE Estadísticas.

3.2. Female Genital Mutilation

Fuente: OCDE Estadísticas.

3.3. Violence against women

Se calcula a partir de la media de tres componentes: legislación, actitud frente a la violencia y prevalencia de la violencia doméstica.

Fuente: OCDE Estadísticas.

4. Imaginación y pensamiento:

4.1. Ratio of female to male in primary/secondary/tertiary education

Fuente: Banco Mundial.

4.2. Public expenditure on education (% of GDP)

Fuente: Banco Mundial.

4.3. Youth literacy rate (15–24 years)(%)

Fuente: UNICEF. Disponible en: http://www.childinfo.org/education_literacy.php

4.4. Mean years of schooling (of adults)(years)

Fuente: Naciones Unidas (Human Development Report Office).

5. Emociones:

5.1. Bullying

Fuente: OCDE Estadísticas.

5.2. Happy Life Expectancy

Fuente: World Database of Happiness"

5.3. Happy Planet Index

Fuente: http://www.happyplanetindex.org/data

5.4. Children suicide

Fuente: OCDE Estadísticas.

6. Razón práctica:

6.1. Ease of doing business

Fuente: World Bank Doing Business Project

6.2. Weighted Index of Social Progress (WISP)

Fuente: web de "Social Policy and Change" de la Universidad de Pennsylvania: http://www.sp2.upenn.edu/restes/WSS09.html

6.3. Religious Freedom

Fuente: Bureau of Democracy, Human Rights and Liberty. Disponible "International Religious Freedom Report for 2019" (Departamento de Estado. Estados Unidos)

6.4. Discouraged workers

Fuente: International Labor Organization (ILO)ILOSTAT

7. Afiliación:

7.1. Minorities at Risk (MAR)

Fuente: Centre for International Development and Conflict Management. University of Maryland. Disponible en http://www.cidcm.umd.edu/mar/data.asp

7.2. Refugee population by country or territory of origin

Fuente: United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)

7.3. Shares in parliament, female-male ratio

Fuente: Naciones Unidas (Human Development Report Office).

7.4. Voz política. Political voice

Se basa en dos componentes: (1) participación política (porcentaje de mujeres en el parlamento nacional en una escala de 0 a 1, en donde 0 representa la igualdad) y (2) existencia de cuotas para promover la integración de las mujeres en el ámbito político.

Fuente: OCDE Estadísticas.

8. Medio ambiente

8.1. PM10, country level (micrograms por cubic meter)

Fuente: Banco Mundial.

8.2. Fertilizer consumption (kilograms per hectare of arable land)

Fuente: Banco Mundial.

8.3. Carbon dioxide emissions per capita (tonnes)

Fuente: Naciones Unidas (Human Development Report Office).

8.4. Threatened species (mammals, birds, reptiles, amphibians, fish, plants)

Fuente: OCDE Estadísticas

8.5. Ecological footprint

Fuente: Global Footprint Network.

9. Ocio:

9.1. Drunkenness in teenagers/youth

Fuente: OCDE Estadísticas.

9.2. Smoking in teenagers/youth

Fuente: OCDE Estadísticas.

9.3. Mean weekly hours actually worked for total employment

Fuente: International Labor Organization (ILO).

9.4. Population aged 15-19 (%) ever married

Fuente: United Nations Statistics. Women and men in families.

9.5. Percentage of children aged 5–14 engaged in child labour

Fuente: UNICEF. Disponible en: http://www.childinfo.org/labour_countrydata.php

9.6. Overweight or obese population (% of total population)

Fuente: OCDE Estadísticas.

10. Control del entorno:

10.1. Acceso al espacio público

Access to public space

Existencia de restricciones legales discriminatorias que impiden que las mujeres se desplacen libremente (elección de domicilio, visita a familiares o amigos, aprobación del marido para solicitar pasaporte).

Fuente: OCDE Estadísticas.

10.2. Access to credit

Igualdad de las mujeres frente a los hombres en el acceso al crédito.

Fuente: OCDE Estadísticas.

10.3. Vulnerable female employment (%)

Fuente: Bando Mundial.

10.4. Corruption Perception Index

Fuente: Transparency International.

10.5. Share of women in adult labor force

Fuente: United Nation Statistics. Work.

10.6. Strictness of employment protection – collective dismissals

Fuente: OCDE Estadísticas en http://stats.oecd.org/. Labour/Employment Protection

10.7. Strictness of employment protection – regular employment

Fuente: OCDE Estadísticas.

10.8. Strictness of employment protection – temporary employment

Fuente: OCDE Estadísticas.

10.9. Women's wages relatives to men's

Fuente: United Nation Statistics. Work.

MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA: ANÁLISIS DEL FEEDBACK APORTADO POR EL ALUMNADO

HELENA DOMÍNGUEZ TORRES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La economía como materia presenta una serie de dificultades específicas cuando es impartida a estudiantes que pertenecen a otras áreas de conocimiento. Estas dificultades se manifiestan tanto en el ámbito de la enseñanza, es decir, para los docentes, como en el ámbito del aprendizaje, es decir, para el alumnado.

Estas dificultades se derivan de las características que definen a la economía como campo de estudio y de las habilidades que se requieren para su correcta comprensión. De esta manera, podemos enumerar los siguientes elementos que caracterizan la naturaleza de la economía como rama de estudio:

- Materia altamente abstracta.
- Materia con importante contenido analítico-gráfico.
- Materia con importante contenido analítico-matemático.

Las características arriba citadas requieren de una serie de habilidades para la correcta comprensión, aprendizaje y aplicación de la economía. Así, las habilidades o competencias que idealmente se requieren son:

- Capacidad de razonamiento abstracto.
- Capacidad de razonamiento gráfico.
- Capacidad de razonamiento analítico.
- Capacidad de razonamiento matemático.
- Análisis crítico.

Estas capacidades o habilidades pueden entrenarse y de hecho, el alumnado de Grados de Economía o de Grados similares desarrolla estas capacidades conforme cursan y avanzan en sus estudios. Sin embargo, el alumnado de otros Grados pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales en los que la economía constituye únicamente una materia aislada en su plan de estudios no tienen la oportunidad de ir desarrollando las capacidades de razonamiento gráfico-analítico-matemático de forma gradual, sino que deben enfrentarse a una asignatura con un contenido analítico-gráfico-matemático considerable sin que en muchas ocasiones (evidentemente dependiendo del campo de estudio concreto del alumnado) se haya procedido al entrenamiento gradual de este tipo de habilidades. La falta de entrenamiento de carácter progresivo de habilidades que son necesarias para la adecuada comprensión y aprendizaje de la economía constituye pues una primera dificultad en la enseñanza y aprendizaje de la economía en el contexto de otros ámbitos de estudio tanto para el docente como para el alumnado. Para el docente lo anteriormente expuesto supone una dificultad pues la efectiva transmisión del conocimiento es evidente que se ve obstaculizada. El docente tendrá así que esforzarse en mayor medida para que sus explicaciones sean comprendidas con claridad por la mayor parte del alumnado. Por su parte, para el alumnado la falta de entrenamiento en las habilidades necesarias para la correcta comprensión de la economía supone una dificultad evidente a la hora de comprender y estudiar la asignatura.

Al margen de las dificultades asociadas a la falta de entrenamiento de las habilidades necesarias para la adecuada comprensión y aprendizaje de la economía, existen dificultades de un segundo tipo que pueden obstaculizar tanto el proceso de enseñanza como de aprendizaje de la economía cuando ésta se imparte a estudiantes de otros campos de conocimiento. Este segundo tipo de dificultades se derivan de la percepción del alumnado de que este tipo de materia ajena al campo concreto de conocimiento que constituye el objeto de su estudio no les va a reportar utilidad ni en su formación ni mucho menos en su futura carrera profesional. De esta manera, existe el riesgo de que el alumnado, de acuerdo a esta percepción errónea, experimente desmotivación y desinterés en relación al estudio de la economía, lo cual supone un importante obstáculo

al proceso de enseñanza y aprendizaje al manifestarse tal desmotivación en ausentarse de clase, en no participar en ésta o incluso en aun acudiendo a clase, no atender o estar ausente. Además, la baja motivación es evidente que revierte negativamente en la asignatura más allá del absentismo pues se estudia peor y con menos ganas que si se trata de una asignatura que interesa al alumnado. La falta de motivación es pues una dificultad que no debemos obviar y que obstaculiza también tanto el proceso de enseñanza desde la perspectiva del docente como el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumnado.

Un tercer tipo de dificultad que existe en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la economía en relación a estudiantes de otras áreas es el hecho de que se trata de una materia que puede ser muy abstracta (considérese por ejemplo la macroeconomía) y que por tanto al alumnado le cuesta establecer una conexión clara y precisa entre el contenido que está estudiando y la realidad económica, lo cual puede revertir negativamente en el interés y motivación del alumnado en relación a esta asignatura así como también en la comprensión de la misma.

Para hacer frente a estas dificultades o al menos tratar de minimizarlas en la medida de lo posible, existen diversas metodologías calificadas como activas que los docentes pueden emplear, como la gamificación, el método del caso o el flipped learning, entre muchas otras (ver Domínguez-Torres 2021, 2022a y 2022b; García Lázaro, 2019; Lee et al., 2014; Renkl, 2014).

Sin embargo y si bien estas metodologías han resultado ser muy útiles para favorecer la transmisión del conocimiento y mejorar la comprensión del alumnado de los contenidos así como para impulsar la motivación de los estudiantes, todas estas iniciativas parten del ámbito del profesorado. El presente trabajo ha pretendido complementar todas estas muy útiles iniciativas con la visión del propio alumnado sobre (1) las dificultades que éste percibe tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje de la economía cuando cursan un grado perteneciente a otra rama de estudio y (2) los medios o formas que el alumnado considera que podrían ser adoptados para hacer frente a tales dificultades.

De esta manera, se pretende complementar la visión pedagógica y docente con la visión del alumnado sobre (1) los retos y complejidades que les supone el estudio de la economía cuando pertenecen a ramas de estudio diferentes y (2) las iniciativas que se pueden adoptar para hacer frente a estas dificultades. El objetivo final es pues crear un marco metodológico sustentado en las visiones integradas de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que dicho marco contribuya a que la transmisión y la adquisición del conocimiento se efectúen de manera eficiente y efectiva.

El resto del presente capítulo se organiza en los siguientes apartados: (2) objetivos; (3) metodología empleada; (4) resultados; (5) discusión de los resultados y (6) conclusiones.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente capítulo es analizar cuáles son las dificultades que presenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la economía para estudiantes de otros ámbitos de acuerdo a la percepción del propio alumnado. Se busca así contribuir a la configuración de un marco metodológico fundamentado no sólo en las iniciativas provenientes del profesorado sino también del propio alumnado. En definitiva, se pretende enriquecer la visión del pedagogo-docente con iniciativas que hayan surgido del propio alumnado y que se basen en las percepciones del mismo en relación a las dificultades que éste haya podido ir observando y experimentando a lo largo del desarrollo de la asignatura.

De esta manera, en el presente capítulo se analizarán las dificultades u obstáculos que el alumnado haya encontrado en su estudio de la economía y que haya identificado de manera autónoma e independiente junto con las propuestas que también de manera independiente haya realizado con el fin de solventar las dificultades identificadas.

3. METODOLOGÍA

La investigación presentada en este capítulo ha tenido como objetivo analizar las dificultades que el alumnado que cursa una asignatura de

economía como parte del plan de estudios de un grado ajeno a este campo del conocimiento ha encontrado a lo largo de su proceso de aprendizaje de la asignatura junto con las soluciones propuestas también por el propio alumnado para hacer frente a tales dificultades.

De esta manera, la metodología a implementar ha debido tener en cuenta dos aspectos: el tiempo y la forma.

En relación al tiempo, la investigación debía llevarse a cabo una vez el alumnado hubiera dispuesto de un tiempo razonable para experimentar las dificultades que le pudiera suponer el proceso de aprendizaje de la asignatura. De esta manera, lo más adecuado sería que la investigación se llevara a cabo una vez trascurrido más de un 75% de la asignatura y el alumnado hubiera realizado al menos una prueba de evaluación. De esta manera, el alumnado habría tenido tiempo para experimentar y consecuentemente identificar los aspectos de la asignatura y de su desarrollo que le suponen una mayor dificultad.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la investigación aquí presentada se llevó a cabo una vez habían transcurrido ocho semanas de clase y después de que el alumnado hubiera realizado un examen de conocimientos.

En relación a la forma de llevar a cabo la investigación, se consideraron tres posibles vías: (1) grupo de discusión; (2) encuesta cerrada y (3) encuesta abierta. Cada una de estas opciones presenta importantes ventajas, sin embargo las dos primeras fueron descartadas después de considerar las ventajas e inconvenientes de las mismas por no adecuarse a la naturaleza del objeto de estudio de la investigación.

Dado que el objeto de estudio de la investigación fue el de obtener feedback del alumnado sobre las dificultades que entraña el aprendizaje de la economía cuando se estudia un grado perteneciente a otro campo de conocimiento y dado que tal feedback debía basarse en la experiencia personal del alumnado, el grupo de discusión se consideró no adecuado pues este tipo de metodología se basa en la interacción del alumnado, lo cual puede sesgar las percepciones, reflexiones y propuestas que éste realice. Por otro lado, una encuesta cerrada tiene la ventaja de que permite indagar sobre las cuestiones específicas sobre las que el

investigador tenga interés, pero este tipo de metodología también podría sesgar el estudio al conducir al alumnado a reflexionar sobre cuestiones que no se hubiera planteado si no se le hubiera preguntado previamente así como también, al cerrar las respuestas, se limita el rango de iniciativas que el alumnado puede sugerir.

Finalmente, se optó por tanto por un formato de encuesta de preguntas abiertas con el fin de no sesgar las percepciones/reflexiones/respuestas del alumnado en relación al objetivo de la investigación. Esta metodología presenta también la ventaja de que permite obtener información detallada.

Se optó además por un formato de encuesta sencillo, simple y breve. De esta manera, en la encuesta sólo se formuló una pregunta a la que el alumnado debía contestar en un tiempo límite de treinta minutos y en la que no existía límite de espacio.

De esta manera, para llevar a cabo la presente investigación se implementó el siguiente procedimiento dividido en tres etapas en una asignatura de economía (nivel medio) de un grado perteneciente a una disciplina diferente de la economía pero también perteneciente al ámbito de las Ciencias Sociales. Tal procedimiento fue el siguiente:

- Desarrollo de al menos un setenta y cinco por ciento de la asignatura y realización de una prueba de conocimientos o examen.
- El alumnado realiza una encuesta abierta conformada únicamente por la siguiente pregunta: ¿cuál o cuáles son las principales dificultades que le supone el aprendizaje de la economía y que recursos o soluciones piensa que podrían ayudarle a gestionarlas mejor?
- Análisis de las respuestas obtenidas. Para ello, se clasificaron las respuestas según el tipo de dificultad identificada y se procedió a analizar las propuestas realizas en tres dimensiones. En primer lugar, se analizó la coherencia de la dificultad identificada y de la propuesta realizada para hacerle frente. El análisis de coherencia resulta muy importante cuando se trabaja con el feedback aportado por terceros pues es la forma de detectar si

ha habido respuestas no adecuadas al contexto de la investigación. En segundo lugar, se analizó la viabilidad de las propuestas realizadas. El análisis de viabilidad también es importante pues permite determinar si la propuesta realizada es factible o si lo que se propone no es realista o resulta inalcanzable con los medios de los que se dispone. Finalmente, se procedió a materializar la propuesta realizada en iniciativas concretas por medio de las cuales se pueda ilustrar cómo implementar las propuestas realizadas.

4. RESULTADOS

El análisis de las respuestas aportadas por el alumnado ha permitido identificar tres tipos de dificultades: (1) complejidad del razonamiento analítico-gráfico; (2) el carácter altamente teórico de la materia y (3) divergencia entre los ritmos de asimilación e impartición de los contenidos. A continuación, se procede a exponer los principales aspectos y resultados del análisis de tales dificultades y de las soluciones aportadas por el alumnado.

1.2. Complejidad del Razonamiento analítico-gráfico

La dificultad más señalada por el alumnado es el hecho de que el seguimiento y comprensión de las explicaciones analítico-gráficas les resulta complejo. Entre las soluciones propuestas, destaca la sugerencia de realizar más ejercicios o prácticas que versen sobre estos contenidos.

Tanto el hecho de que el seguimiento y comprensión de las explicaciones analítico-gráficas resulte complejo como la solución propuesta arriba indicada resultan coherentes en el contexto de la presente investigación. De esta manera, es lógico que si el razonamiento analítico-gráfico no ha sido lo suficientemente entrenado, el seguimiento de contenidos y explicaciones de este tipo puede resultar considerablemente complejo.

En relación a la viabilidad de la propuesta realizada, parece factible implementarla sin que suponga una carga excesiva de tiempo en el desarrollo de la asignatura.

La implementación de esta propuesta puede realizarse de las siguientes formas: en primer lugar, tras la impartición de contenidos complejos se puede proceder a realizar un ejercicio o práctica en clase. Dado que el compromiso del alumnado en la realización de estos ejercicios resulta fundamental para que éstos últimos sean efectivos, lo ideal sería que existiese un incentivo para que el alumnado se esforzara por realizar estos ejercicios. El incentivo más evidente es sin lugar a dudas que la realización de estos ejercicios puntúe en la nota final. Otra forma de implementar esta propuesta es que los ejercicios se realicen fuera de clase. Si bien esta propuesta presenta la ventaja de que el alumnado puede reflexionar sin limitación temporal sobre el ejercicio y tomarse tiempo para tratar de entender los contenidos y ponerlos en práctica, existe el riesgo de que algunos alumnos se comporten como free riders y no realicen el ejercicio por sí mismos. También puede ser factible alternar prácticas en clase individuales con prácticas fuera de clase en grupo. De esta manera, la presión de grupo puede minimizar la existencia de free riders y favorecer por tanto que la mayor parte del alumnado participe en la resolución de los ejercicios.

1.2. Materia de carácter altamente teórico

Una segunda dificultad identificada por el alumnado es que la economía se trata de una asignatura muy teórica y que en ocasiones les cuesta percibir cuál es la aplicación práctica de los contenidos impartidos o establecer una conexión entre tales contenidos y la realidad. Entre las soluciones propuestas destaca el complementar las explicaciones teóricas con ejemplos reales y realizar lecturas de acontecimientos histórico-económicos.

La dificultad aquí expuesta parece coherente en el contexto de la presente investigación pues es cierto que la econ0mía es una materia que tiene un alto contenido teórico-abstracto y que esto puede hacer que en ocasiones no se perciba con claridad para qué y a qué se puede aplicar el contenido que está siendo aprendido.

En relación a la viabilidad de las soluciones propuestas, éstas parecen factibles siempre y cuando existan ejemplos reales que se correspondan con los contenidos y que existan episodios histórico-económicos que puedan ilustrar los contenidos impartidos.

En relación a las propuestas específicas sobre cómo implementar las soluciones arriba indicadas, es preciso señalar que, tal y como se ha indicado en el párrafo anterior, el elemento esencial que permite implementar estas soluciones es que se dispongan de ejemplos y de lecturas histórico-económicas que permitan ilustrar los contenidos impartidos. Una vez se disponga de tales ejemplos o lecturas, la incorporación de las mismas en el desarrollo de la clase es relativamente sencillo pues basta con proceder a que una vez finalizada la explicación teórica, ésta se acompañe de los ejemplos o lecturas. Sin embargo, hay que tener presente que no todos los contenidos pueden ser ilustrados con ejemplos reales, por lo que estas soluciones tienen un carácter relativamente limitado.

4.3. DIVERGENCIA ENTRE LOS RITMOS DE ASIMILACIÓN E IMPARTICIÓN DE LOS CONTENIDOS

Una tercera dificultad que el alumnado identificó fue el hecho de que el ritmo de asimilación de los contenidos es más lento que el ritmo al que discurre la impartición de los contenidos en el desarrollo del curso. La solución propuesta fue dedicar clases al repaso.

Esta dificultad se ha evaluado como coherente pues efectivamente puede ocurrir que si se carece del entrenamiento analítico-gráfico adecuado, el ritmo de asimilación de los contenidos se ralentiza provocando así una divergencia entre tal ritmo y el de impartición de los contenidos. Evidentemente se trata de una dificultad subjetiva y muy variable, pues depende por un lado del nivel de entrenamiento del alumnado en las habilidades pertinentes y en el tiempo que dedique al estudio y por otro lado depende del volumen de contenidos que conforme el programa de la asignatura. A pesar de ello, resulta coherente que pueda producirse esta divergencia y que ésta acabe produciendo la sensación a algunos alumnos de que la asignatura les sobrepasa, lo cual incrementa el riesgo de que se abandone la misma.

En relación a la solución propuesta, ésta también resulta coherente en el contexto de la asignatura.

En relación a la viabilidad de la solución o propuesta realizada, el parámetro fundamental que hay que tener en cuenta es el tiempo del que se

dispone. Resulta evidente que en ocasiones se finaliza de manera muy ajustada la impartición de los contenidos, con lo cual no hay margen para tales clases de repaso. Por lo tanto, la viabilidad de esta propuesta depende de un requisito fundamental: que el volumen de contenidos se ajuste al tiempo del que se dispone de manera que exista margen para llevar a cabo un repaso. En relación a cuánto tiempo hay que dar de margen, lo ideal de acuerdo a las propuestas que se van a realizar a continuación sería que se dispusiera de tres clases para repaso, aunque la distribución de las mismas y la forma de implementarlas varía de acuerdo a las siguientes propuestas.

La primera propuesta sería realizar un repaso de forma diaria. De esta manera, la primera media hora de cada clase se dedicaría a repasar los contenidos que no hubiesen quedado claros en la clase anterior. Este formato requiere el compromiso del alumnado pues para que sea efectivo los estudiantes, tras la clase en la que se han impartido los contenidos que serán repasados en la siguiente clase, debe proceder a repasarlos para tener claro qué es lo que realmente no se entiende.

La segunda propuesta consiste en hacer clases de repaso por bloques temáticos. De esta manera, sería preciso dividir los contenidos de la asignatura idealmente en tres bloques, de manera que una vez impartido cada uno de los mismos se dedicase una clase a repasar los contenidos que no hubieran quedado claros. Esta propuesta también requiere del compromiso del alumnado para que sea efectiva y para que el alumnado solicite repasar contenidos que realmente no ha entendido. Una forma realista de fomentar tal compromiso sería realizar una prueba de conocimientos tras la impartición de cada uno de los bloques en los que se ha dividido el contenido de la asignatura, de manera que el alumnado tuviese así un incentivo real para esforzarse en estudiar y de esta manera identificase lo que entiende y lo que necesitaría repasar. Tales pruebas de conocimiento, en caso de que no proceda que sean parciales, pueden simplemente subir medio o un punto de la nota final de la asignatura. Es decir, es importante que exista un incentivo real que favorezca que el alumnado se esfuerce por repasar por sí mismo antes de acudir a la clase de repaso.

Una tercera propuesta sería realizar la o las clases de repaso al final de la asignatura, una vez se hayan impartido los conocimientos que

conforman el programa. Esta propuesta presenta la ventaja de que al realizar las clases de repaso justo al final de la asignatura y por tanto poco tiempo antes de que tenga lugar el examen de evaluación, el alumnado es probable que se esfuerce por estudiar con carácter previo a las clases de repaso sin tener que recurrir a ningún mecanismo que incentive al alumno a estudiar más allá de que tiene que aprobar la asignatura y por tanto realizar el examen que corresponde. Esto desde luego puede facilitar la tarea del profesorado al reducir el número de pruebas o ejercicios evaluables a realizar en el desarrollo de la asignatura. La desventaja de esta propuesta es sin embargo que, a diferencia de la propuesta anterior, el repaso no se realiza de manera progresiva, lo cual puede redundar negativamente en el rendimiento del alumnado.

5. DISCUSIÓN

La investigación expuesta en el presente capítulo ha tenido como objetivo contribuir a la construcción de un marco metodológico que permita realizar una efectiva transmisión del conocimiento y que favorezca un aprendizaje eficiente y efectivo de la docencia de la economía en el contexto de grados pertenecientes a otras ramas del conocimiento. Para ello, se ha pretendido complementar la visión e iniciativas del profesorado con las iniciativas del alumnado de acuerdo a la experiencia que éste tiene una vez impartida la asignatura (o la mayoría de la misma).

De esta manera y de acuerdo a los resultados obtenidos, la impartición y desarrollo de la asignatura podría mejorarse si se incorporaran los siguientes elementos o iniciativas con el fin de minimizar algunas de las dificultades específicas al aprendizaje y enseñanza de la materia de la economía a estudiantes de otras áreas.

Así, el marco de enseñanza y aprendizaje podría beneficiarse si incorporara la realización de ejercicios prácticos que permitiesen que el alumnado pusiera en práctica los contenidos impartidos. En este capítulo se han señalado distintas formas en las que pueden implementarse este tipo de ejercicios, siendo un0 de los formatos más factibles el que se combinen y realicen ejercicios en clase de manera individual y fuera de clase en grupo, pues esta metodología permite explotar las ventajas que

ofrecen ambas modalidades de realización de los ejercicios a la vez que minimiza el riesgo de que una parte del alumnado no los lleve a cabo.

Un segundo elemento que sería beneficioso incorporar en el desarrollo de la asignatura sería acompañar las explicaciones teóricas de ejemplos o complementarlas con lecturas de carácter histórico-económico. La principal limitación que presenta esta propuesta es el hecho de que no todos los contenidos pueden ser ilustrados por medio de ejemplos reales, con lo que la aplicación real de esta propuesta es de carácter limitado y altamente dependiente del tipo de contenidos impartidos.

Finalmente, la asignatura también podría beneficiarse si se tratara de acompasar los ritmos de asimilación e impartición de los contenidos. Esto puede realizarse por medio de la incorporación de clases de repaso, pero para que esta propuesta resulte efectiva y eficiente es muy necesario que el alumnado se comprometa a estudiar con carácter previo a tales clases de repaso con el fin de que identifique aquellos contenidos que realmente no entiende. La forma más eficiente de promover tal compromiso es por medio del establecimiento de un sistema de incentivos como pueden ser la realización de pruebas de conocimiento puntuables que promuevan que el alumnado estudie o al menos repase con carácter previo a las clases de repaso.

La inclusión de estas tres propuestas en el desarrollo de la asignatura no ha de ser considerada en detrimento de otras iniciativas que el profesorado implemente. Se trata de mejorar el marco docente por medio de fundamentar el mismo en iniciativas provenientes tanto del profesorado como del alumnado.

6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido analizar los elementos que de acuerdo al alumnado que cursa la materia de economía y que pertenece a otras áreas de estudio, dificultan su aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que el alumnado percibe las siguientes dificultades en el proceso de aprendizaje: (1) complejidad del razonamiento analítico-gráfico; (2) el carácter altamente teórico de la materia y (3) divergencia entre los ritmos de asimilación e impartición de los contenidos. Los

instrumentos o propuestas indicadas por el alumnado para gestionar estas dificultades se fundamentan principalmente en poner en práctica los contenidos impartidos, en ilustrar tales contenidos con ejemplos o lecturas y en realizar repasos de los contenidos. Todas estas propuestas son hasta cierto punto factibles, aunque evidentemente su implementación puede requerir el ajuste de los tiempos y contenidos

8. REFERENCIAS

Domínguez-Torres, H. (2021). El método del caso en macroeconomía. Un acercamiento mediante técnicas de gamificación. En Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales. Vol II. Experiencias de innovación en economía y empresa. Dykinson.

Domínguez-Torres, H. (2022). El aprendizaje del lenguaje económico por medio del enfoque basado en tareas. Una propuesta. En Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030. Dykinson.

Domínguez-Torres, H. (2022). El aprendizaje basado en ejemplos y la macroeconomía. Una aproximación teórica-práctica. En Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030. Dykinson.

García-Lázaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. APORTACIONES ARBITRADAS - Revista Educativa Hekademos, 27, 71-79.

Lee, J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013). GREENIFY: A Real World Action Game for Climate Change Education. Simulation & Gaming, 44(2-3), 349–365.

Renkl, A. (2014). Toward an Instructionally Oriented Theory of Example-Based Learning. Cognitive Science, 38, 1– 37.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PARADIGMA DE LA DOCENCIA JURÍDICA

REYNA SÁNCHEZ SIFRIANO
Universidad Nacional Autónoma de México

RAFAEL SÁNCHEZ VÁZQUEZ
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

Es incuestionable que en la Edad Media pocas personas tenían acceso a las fuentes de información. En virtud de que éstas, generalmente provenían de manuscritos y las copias de dichos documentos, al igual que los originales eran escasos. Además, la imprenta en ese estadio histórico de la humanidad iniciaba su carrera en la impresión de documentos y se hacía a través de tirajes reducidos. Empero, actualmente y para bien de la humanidad por medio del avance científico y tecnológico, se han logrado sorprendentes desarrollos en los medios de impresión y de comunicación de la información.

Consecuentemente, ésta ha dejado de ser patrimonio de unos cuantos, hoy en día, se difunde el conocimiento de manera más dinámica y ágil.[77] A este respecto, es muy ilustrativo lo expresado en el schock del Futuro de Alvin Toffler, cuando menciona que en el Siglo XV, toda Europa producía 1,000 títulos al año. En cambio, en la década de los 60 del siglo XX, se producían 1,000 títulos diarios. Así pues, dicha producción de información al multiplicarla por los 365 días del año, nos arroja aproximadamente a más de 300,000 títulos al año. Por otra parte, si elegimos

[77] Cfr. Toffler, Alvin: El Shock del Futuro; trad. al español por J. Ferrer Aleu, 9ª ed. Ed. Plaza & Janes, Editore, S. A., Barcelona, España, 1995, p. 38.

al sistema de clasificación de Bibliotecas de Melvil Dewey[78]** o clasificación decimal para organizar dicha información, nos daríamos cuenta que para Ciencias Sociales habrá 30,000 títulos diferentes. Ahora bien, dentro del sistema decimal, las Ciencias Sociales se identifican por el número 300 y al Derecho lo comprende el 340. Por lo consiguiente, tendremos alrededor de 3000 títulos sobre la información de todas las áreas del Derecho, que al dividirse en diez tendremos, para el Derecho Civil aproximadamente 300 títulos al año. Sin embargo, el drama del Crecimiento de la información es mayor cuando la exposición de motivos de la Ley para el Fomento de la Lectura en nuestro país, vigente a partir del año 2000, menciona que aproximadamente se producen 4000 títulos diarios en el mundo, lo que nos lleva a la enorme cantidad de más de 1,200,000 títulos que se producen al año. Lo cual significa que para el caso de las Ciencias Sociales, hoy en día, se cuenta con más de 120,000 títulos al año y que para Derecho hay más de 12,000 títulos al año lo que significa un mayor aumento de información para el estudio del Derecho Civil, ya que, hoy día se cuenta con más de 1,200 títulos al año. En tal virtud, seguir con prácticas docentes basadas en el dictado de apuntes y

[78] Entre los sistemas de clasificación de mayor difusión internacional destacan la Clasificación Decimal de Dewey (Melvil Dewey, Dewey Decimal Classification and relative index (3 vols.; 19 ed.; Lake Placid Club, New York: Forest Press, c1979). Existe traducción al español. (Cit. por Garza Mercado, Ario: Manual de Técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales; 1ª ed. 1966, 6ª ed. 1996, 2ª reimp. 2000, El Colegio de México, México, D.F., 2000, p. 111), la Clasificación Decimal Universal (Institute International de la Documentation, Classification Décimale Universelle (4 vols.; 2 ed.; Bruxelles, 1927-1933). (Cit. por Garza Mercado, Ario; op. cit., p. 111.) y el sistema de la Biblioteca del Congreso de Estados (U.S. Library of Congress Subject Cataloging Division, Classification [A-Z] (Washington: Govt. Pro Off., 1947). (Cit. por Ibidem.). Los tres tienen por objeto: 1. Agrupar las obras por disciplinas o materias, de modo que el lector que tiene acceso directo a las colecciones pueda encontrar, en un mismo lugar, los materiales que le interesan. 2. Asignar a cada obra el lugar que le corresponde, por sus afinidades y diferencias esenciales, en relación con el resto de las obras coleccionadas. 3. Asignar a cada obra la clave que permita localizarla con rapidez y certeza. Cualquier sistema de clasificación resulta arbitrario cuando se le contempla desde el punto de vista de una filosofía distinta a la que le sirve de base. Además, por intensos y costosos que hayan sido los esfuerzos para mantener actualizados los sistemas de mayor difusión, éstos se encuentran siempre rezagados frente a la dinámica de los hechos y la cultura. No obstante lo anterior, o por ello mismo, las bibliotecas prefieren adoptar un sistema como éstos, adaptándolo en lo posible a las necesidades de sus lectores, en lugar de enfrentar las dificultades, el costo y los inconvenientes de generar un sistema nuevo. "De los sistemas usados comúnmente, la Clasificación Decimal de Dewey es el más antiguo y el que se ha utilizado más ampliamente". (Dewey, vol. 1, p. 15. Cit. por Idem., p. 112.) El sistema empieza por dividir el conocimiento en 10 clases.

la excesiva memorización, nos lleva a degradar la actividad intelectual que tiene como reto, por un lado, la problematización del conocimiento, y por el otro, la construcción del conocimiento Jurídico. Habida cuenta, lo antes mencionado, es oportuno resaltar que: la exposición oral del profesor en un ambiente masificado es estéril. En virtud de que, es muy difícil mantener la atención de los alumno por periodos que excedan a los diez minutos después de haber iniciado la clase.

Lamentablemente, los profesores que aun acuden de manera mecánica a la exposición oral vía el dictado de apuntes inciden en una docencia que desvaloriza al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. Toda vez, que consideran a la actividad de dar clases como un deporte de mnemotécnica de recitar ante los alumnos algunos párrafos de un libro o algunas disposiciones legales de manera asistemática, en el mejor de los casos, ya que, en ocasiones dicha exposición verbalística nada tiene que ver con la disciplina que se les ha asignado.

Actualmente, las facultades, escuelas e institutos de derecho de América Latina se enfrentan a grandes desafíos; entre otros, cabe destacar, los siguiente: Masificación de la matrícula; Improvisación docente; Conservación del anquilosado sistema de enseñanza tradicional; Desarticulación del derecho positivo vigente con la realidad histórica concreta de nuestros días; Inexistencia de formación jurídica adecuada a las necesidades reales de la sociedad civil y de la globalización internacional; Carencia de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje idóneos para informar y formar, técnica y científicamente, a los estudiosos del derecho.

En atención a los múltiples dilemas que se viven en el contexto de la enseñanza tradicional del Derecho, es válido hablar de los paradigmas fundamentales de la referida práctica educativa.

A continuación, se expresan algunas interrogantes que encierran a los paradigmas que todavía persisten en las aulas de la gran mayoría de facultades, escuelas e institutos de derechos en América Latina:

¿Por qué motivos se siguen conservando y aplicando en el presente métodos y técnicas obsoletas en la enseñanza del derecho?

¿Cuál es la razón de que se informen contenidos desfasados de la realidad histórica concreta que actualmente vivimos?

¿Por qué en la actualidad hay demasiados abogados, pero con serias limitaciones en sus conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer de manera eficiente su profesión? ¿Por qué motivos son escasos los científicos del derecho juristas?

A este respecto, es válido citar algunas de las reflexiones vertidas por Thomas S. Kuhn:

> Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales...
>
> Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.[79]

En este complejo y a menudo contradictorio escenario emerge el conectivismo como una nueva teoría de aprendizaje. Según Siemens, esta teoría de aprendizaje se ha de contextualizar en la era digital, la cual se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la educación. Es un hecho que los programas educacionales están haciendo uso de las tecnologías digitales como una herramienta fundamental en las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, el énfasis del desarrollo tecnológico no ha sido necesariamente fortalecido en la educación como expresión de un derecho social.[80]

---

[79] Kuhn, Thomas: La estructura de las revoluciones científicas; trad. de Agustín Contin, México, FCD, 1971; 7ª reimp., 1986, p. 13

[80] Siemens, George. 2004. A learning theory for the digital age [en línea]. Disponible en http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm [consulta 20/02/ 2008] Cit. por Gutierrez Campos, Luis: "Conectivismo como teoría de aprendizaje: concepto, ideas, y posibles limitaciones"; Rev. Educación y tecnología, No. 1, 2012, pp.112 y 113

2. MARCO HISTÓRICO DE LA DOCENCIA JURÍDICA

Al tratar el tema de la educación jurídica en México resulta ilustrativo el detenerse por algunos instantes en el pasado milenario de las raíces autóctonas de Mesoamérica hasta antes del año de 1521 de nuestra era, en donde, existía la preocupación por educar tanto a los niños como a los jóvenes de manera austera y disciplinada. Además, cabe resaltar que ellos recibían una educación de acuerdo a su posición socioeconómica y política. Es decir, por un lado, existía un lugar (escuelas) que llamaban el Telpochcalli que se establecían en los Calpulli o barrios que era el centro educativo de los sectores populares (macehuales), a través de técnicas nemotécnicas, se memorizaban las tradiciones, los cantos, los códices, los conocimientos calendáricos, la historia, la religión, la moral, etc. Y, por el otro, las escuelas llamadas Calmecac, lugar donde educaban a los pipiltin o nobles para instruirse como sacerdotes, filósofos, guerreros; recibían éstos, una educación más profunda para aprehender a escribir, interpretar los códices, la astrología, la teología, etc.

Por lo que concierne, a los estudios jurídicos que se desarrollaron en Mesoamérica, cabe hacer mención que, el derecho prehispánico se caracterizaba por ser eminentemente consuetudinario y riguroso, ya que, establecían la pena de muerte tanto para las cuestiones penales como de aquellas que tenían vinculación con las cuestiones de carácter familiar y civil. En cuanto, a la impartición de justicia se apegaban a los criterios de imparcialidad. De ahí que elegían como Jueces a personas que no fuesen borrachos ni amigos de tomar dádivas, ni fuesen aceptadores de personas, ni apasionados; encargábales mucho el señor que hiciesen justicia en todo lo que a sus amos viniese.[81]

Mas tarde a las tierras de Mesoamérica, se les identifica como territorio del continente americano y se desarrolla después de la invasión y dominación de los españoles en contra de los aztecas, en donde, la

[81] Cfr. Sahagún, Fr. Bernardino de: Historia General de las cosas de las Nueva España. (fundada en la documentación en lengua mexica recogida por los mismos naturales). Obra que inicio en 1547 y terminó en 1582. La dispuso para la prensa en esta nueva edición, con numeración, anotaciones y apéndice. Ángel María Garibay K., 1ª ed. "Biblioteca Porrúa" 1956. 1ª ed. En la colección "Sepan Cuantos" 1975. 8ª ed. Ed. Porrúa, S.A. Colecc. "Sepan Cuantos..." México, D.F. 1992. pp. 466, 470 y 471.

superioridad tecnológica del armamento de los españoles se impone, quienes, además, son producto de un amplio mosaico de mestizaje: celtas-iberos, fenicios, cartagineses, helenos, latinos, godos, ostrogodos, judíos y moros.

Muchas de las disposiciones legales que se contienen en las referidas instituciones jurídicas que permearon en el México Colonial formalmente tienen un sentido favorable para los autóctonos. Sin embargo, quedo en letra muerta cuando éstas, no se aplicaban a favor de los destinatarios (indígenas). De ahí, la presencia de la expresión tan arraigada hasta nuestros días de: "Obedézcase pero no se cumpla".

Así pues, la educación jurídica que se desarrolla en México durante los siglos XVI al XIX, tiene su influencia histórica en la Universidad de Salamanca-España. En donde, el proceso de aculturación impacta a la educación superior que se recibía en las universidades e instituciones que ofertaban los estudios de educación superior, como fue el caso de la Real y Pontificia Universidad de México que se estableció en la Nueva España.

Por otra parte, cabe resaltar que de las universidades más antiguas de Europa y que se distinguieran por la educación jurídica es la de Bolonia.

Ahora bien, el sistema jurídico mexicano contemporáneo es producto de influencias de diferentes culturas que se han amalgamado a través de los años. Es decir, es necesario considerar tanto el impacto de las culturas antiguas de la Mesopotamia: asirios-caldeos, hebreos, como de las culturas grecolatinas. Además, del derecho hispano, como del canónico, del germano, y del derecho francés a través del Código Napoleónico.

Por lo que respecta, a la educación jurídica que se desarrolló tanto en la Nueva España como en el México Independiente vamos a identificar a la normatividad jurídica que se establece en España, y que tiene una influencia cultural de las instituciones jurídicas del Derecho Romano, V.gr.: El Digesto, las institutas, las novelas, el corpus iuris de Justiniano, así como del derecho canónico, etc.

En las siete partidas del rey Alfonso X, el sabio, se establecen las leyes que regulan a la universidad de Salamanca, así como de la actividad de

los profesores y de los estudiantes y que son retomados por la Real Y Pontificia Universidad de México, en donde, se establece la Facultad de Leyes.

En el siglo XVI, se estableció en la ciudad de México, la Real y Pontificia Universidad de México, antecedente inmediato de la Universidad Nacional de México, la cual, al lograr su autonomía, se le identifica como Universidad Nacional Autónoma de México. En cuanto, a la educación superior en el Estado de Puebla, se tiene como primer antecedente, al Colegio del Espíritu Santo, que se fundó en el año de 1578, años después, se le llamó Colegio Carolino en memoria del Rey Carlos III, de España, con la consumación de la independencia, se le identifica por más de 100 años, como el Colegio del Estado (1825-1937), ya que, es hasta el año de 1937, cuando a ésta institución de educación superior, se le denomina Universidad de Puebla, en el año de 1956 adquiere su autonomía universitaria.

Por lo que respecta, al desarrollo del poder judicial durante la nueva España, cabe hacer mención, que las instituciones judiciales son de naturaleza política, esto es, instancias del poder público con la función específica de administrar justicia, de cumplir el Derecho aplicándolo a los casos concretos.[82]

En cuanto, a la evolución de la cultura jurídica y de su estudio, en nuestra patria, de acuerdo a sus planes de estudios, se identifican criterios de una concepción jurídica imbuida del Derecho Natural y Canónico principalmente, durante los siglos XVI, XVII, XVIII y principios del siglo XIX. Al respecto, basta citar, entre otras asignaturas a las siguientes: Prima de Cánones, Decretales, Derecho Natural, Derecho Romano, Derecho de Gentes, Derecho Civil, Impregnados de la lengua Latina.

Durante el período de 1867 a 1907, en esta etapa los planes de estudios de la Carrera de Derecho, se amplían y diversifican las asignaturas del Derecho Privado y Derecho Público, Derecho Mercantil, Derecho Constitucional, Derecho Penal, Derecho Administrativo, Derecho Procesal,

[82] Jiménez Gómez, Juan Ricardo: El sistema Judicial en Querétaro 1531-1872, Miguel Ángel Porrúa Editor-Gobierno del estado de Querétaro-Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro-Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1999. pp. 21 y 22

Derecho Internacional, Sociología, etc... En términos generales se percibe la concepción positivista del Derecho. Durante esta etapa, la concepción positivista de la exégesis del Derecho, se consolida.

3. BREVES NOTAS SOBRE LA DOCENCIA TRADICIONAL DEL DERECHO

La última etapa que se inicia en 1907 y que llega hasta nuestros días es la de amplificación e intensificación de los estudios de Derecho, que se traduce en un notable crecimiento del número de asignaturas del Plan de Estudios, situación que obedece entre otras causas al desarrollo de la Ciencia Jurídica, a las exigencias del desenvolvimiento social, y a la consecuente disversificación de las relaciones jurídicas.[83]

Se inicia con un decreto por el que se crea bajo la influencia del positivismo, un nuevo Plan de Estudios que introduce innovaciones importantes para la carrera de Abogado y fue expedido el 19 de enero de 1907: Fija en 5 años la duración de la carrera de Abogado; crea la carrera de especialidades en Ciencias jurídicas y Sociales; suprime el curso de Derecho Romano; y crea el curso de sociología.

El cuadro completo de las asignaturas de este Plan es el siguiente: Primer año: Principios de Sociología, Primer curso de Economía Política, Primer curso de Derecho Civil; Segundo año: Segundo curso de Economía Política. Segundo curso de Derecho Civil, Primer curso de Procedimientos Civiles; Tercer año: Tercer curso de Derecho Civil, Segundo curso de Procedimientos Civiles, Primer curso de Derecho Penal y de Procedimientos Penales; Cuarto año: Derecho Mercantil, Tercer curso de Procedimientos Civiles, Segundo curso de Derecho Penal y de Procedimientos Penales; Quinto año: Derecho Constitucional, y Derecho Administrativo, Curso práctico de casos selectos y síntesis del Derecho.[84] A este grupo de materias se fueron agregando: Introducción a la ciencia del Derecho en 1916; Derecho Público General, que posterior- mente,

[83] González Álvarez, Pablo R. "La pedagogía universitaria como medio para la integración económica, social y educativa de América Latina", tesis de grado de Maestro en Derecho, División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Derecho, UNAM, México, 1978, p.60

[84] González Álvarez, Pablo R. op. cit., p.61.

en 1919, se denominaría Teoría del estado; entre 1928 y 1929 se creó el segundo curso de Derecho Administrativo y hacia 1929 la cátedra de Derecho Agrario.[85] Los estudios se van intensificando, lo que provoca la creación de varios cursos en materias que se impartían en uno sólo, tal ocurre con Derecho Administrativo, Derecho Mercantil, y otros.

En el sistema de enseñanza tradicional del Derecho, se deja sentir la influencia soberana de la clase magistral. Por su parte, Roberto José Vernengo, al describir, analizar y criticar la exposición oral, manifiesta que: la clase magistral o exposición oral como institución de la enseñanza universitaria, pero también como técnica corriente de aprendizaje en los niveles terciarios, ofrece características paradójicas". De alguna manera, la clase magistral es vista como sucedáneo verbal del libro, en donde, el profesor debe aparentar o contar con conocimientos más amplios de los que expone. Además, el profesor debe dominar cierto estilo retórico propio del lenguaje técnico de la disciplina. Acompañado de cierta mímica tradicional en la que se refleja la autoridad magistral. También se exige de él un control severo de la emotividad. Es así, como el profesor recita trozos selectos de su texto ante el auditorio que, más que nada, ha venido a oír de boca del maestro lo que podría leer, en su casa. Es decir, los alumnos reciben pasivamente la comunicación, limitándose su papel al de simples receptores de informaciones. Además, difícilmente, la clase magistral permite despertar la capacidad crítica del estudiante, e inhibe el cambio.[86]

Es bien cierto que la exposición oral improvisada y expuesta por profesores carentes de una cultura jurídica suficiente, se vuelve en el absurdo más grande del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debemos ser objetivos y puntillosos en el análisis y crítica de la clase magistral.[87]

La enseñanza tradicional del derecho, se sustenta en una metodología, que hoy en día, es ahistórica y acientífica. Igualmente, cabe destacar,

---

[85] Idem., p.62

[86] Cfr. Vernengo, Roberto José: Estructura y Función de la Clase Magistral, Deslinde, UNAM, México, Núm. 87, 1977, pp. 3, 7, 8, 10, 13, 19 y 28.

[87] Cfr. Abbagnano, N. Y A. Visalberghi: Historia de la Pedagogía; trad. por Jorge Hernández Campos; 1ª ed. al español, 1954; 5ª reimp. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1980, pp. 155-156

que dicha práctica docente no genera motivación alguna para que los estudiantes realicen trabajos de investigación jurídica. Consecuentemente, no se genera conocimiento jurídico, sólo se reproduce lo ya dado. A través de la verdad revelada contenida en los libros sacros y las definiciones dogmáticas es la norma de la investigación escolástica.[88]

Además, se torna prudente manifestar que: La corriente exegética del derecho ha contribuido en gran parte para fortalecer y arraigar la enseñanza tradicional del derecho. Así pues, la exégesis, al partir del supuesto de que el legislador es omnisapiente, considera su obra perfecta: lo que el legislador diga, dicho queda y lo que calla, callado está; "tanto lo afirmado como lo omitido es inobjetable; el legislador sabe lo que hace, nunca se equivoca, se dice". De esta manera, la labor de la exégesis consiste en armar consistentemente, con los fragmentos dados por los concretos legisladores históricos, una figura mítica que justifique la concreta voluntad imperante de los grupos en el poder. Los súbditos deben someterse al derecho positivo, a la voluntad de lo que actualmente están en el poder, porque ese derecho no es sino manifestación parcial de un orden consistente y armonioso que formulará, quizás oscuramente, un primer legislador mítico en que se encarga la voluntad racional del ser humano en general. Ahora bien, la exégesis aparece como un procedimiento predominante en todos los derechos escritos, y especialmente en aquellos sometidos a una sistematización legislativa como la efectuada por las codificaciones de los siglos XIX y XX.[89]

Lo anteriormente expresado, explica en cierta forma la permanencia inmutable de una práctica docente, consistente en la exposición oral, vía la clase magistral o enseñanza catedrática; ésta se caracteriza por el verbalismo del profesor, a través de un monólogo autoritario y acrítico, en donde, el alumno de manera pasiva y receptiva, como si fuera un objeto de depósito y no un ser pensante, sin condición alguna, la información del maestro. De ahí, la perpetuidad tan dañina para el aprendizaje del estudiante, de la figura del magister dixit (el maestro lo ha dicho).

---

[88] Ibidem.

[89] Vernengo, Roberto José: La Interpretación Jurídica; Ed. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, 1977, p. 67

También, no podemos soslayar que la enseñanza tradicional del derecho se arraiga fundamentalmente en aquellas facultades y escuelas de Derecho de marcada influencia continental europea o de origen romanista.

– A este respecto, Jean Piaget considera que:

> "Los métodos activos no conducen en absoluto a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combinan el trabajo individual y el trabajo por equipos. Sin embargo, si hoy se aceptan esta opiniones mejor que antes, su práctica no ha realizado grandes progresos, porque los métodos activos son más difíciles de emplear que los métodos receptivos corrientes".[90]

– Consecuentemente, la enseñanza tradicional del Derecho no logra el objetivo de la educación intelectual consistente en formar inteligencias más que poblar de memoria, y formar investigadores y no solamente eruditos, entre otras razones, porque la práctica tradicional informa al alumno de experiencias pasadas o dándose el espectáculo de experiencias de demostraciones hechas por el profesor, como si se aprendiese a nadar mirando a los bañistas desde los barcos del muelle. Es verdad que a menudo se han añadido laboratorios a las clases magistrales, pero repetir experiencias ya hechas queda muy alejado aún de una educación del espíritu de invención e incluso de una formación del espíritu de control o de verificación.[91]

Así pues, podemos identificar a las siguientes características como elementos que inciden en la enseñanza tradicional del Derecho y son a saber: Autoritaria, informativa, monólogo, inmutable, pasiva, receptiva, memorística, descriptiva, domesticante y acrítica.

Ahora bien, la enseñanza tradicional del derecho es autoritaria, porque el profesor impone su discurso sin ningún cuestionamiento por parte del alumno, el profesor es omnisapiente, él es el único que posee el conocimiento, toda vez, que el catedrático de manera explícita o tacita, se lo

---

[90] Piaget, Jean: Psicología y pedagogía; trad. de Francisco J. Fernández Buey; 5ª ed. Ed. Ariel, México, 1981, pp. 81 y 82.

[91] Idem., p. 60.

hace saber al alumno, es decir, el único que sabe o habla es el profesor, ya que, en este modelo, el alumno se mantiene callado en una aparente disciplina de quietud y de respeto incondicional a todo lo que el profesor dice. De ahí, que es válido hablar de dictadores de apuntes de quién sabe quién. En tal virtud, se impone de manera unilateral la información, y en consecuencia la conducta del profesor, se aleja de la autoridad moral y académica que conlleva el conocimiento, que se desarrolla en un ambiente dialógico, mediante la discusión y el debate entre el profesor y los alumnos, o entre los alumnos y el profesor.

Así pues, la enseñanza tradicional es eminentemente informativa. La cual, consiste en reproducir información, no interesa la formación del alumno, tampoco se motiva la generación del conocimiento. Razón por la cual, sólo se da instrucción, no interesa, sí el alumno, ha logrado aprendizajes significativos. Lo que importa es que sólo memorice la información que le transmite el profesor al alumno, como sí éste, fuera un simple depósito para almacenar información. Igualmente, cabe precisar, que la enseñanza tradicional generalmente incide en una disertación en el mejor de los casos que realiza el catedrático, o en lo que se le ocurre decir a éste, de manera improvisada, pareciera que sólo habla para él, es decir, al catedrático no le importa o no se da cuenta, sí el alumno se interesa o no de lo que el catedrático, habla y habla sin cesar.

En este orden de ideas, el catedrático reproduce siempre o casi siempre, el mismo discurso, con puntos y comas, no se da a la tarea de actualizar la información que reproduce. De ahí que para el docente tradicional, las instituciones jurídicas no evolucionan, ni los conceptos, ni las teorías se transforman, sino que se mantienen estáticas. Es por ello que, el alumno mantiene una conducta pasiva, sin más compromiso que el tratar de escuchar al docente o aparentar que lo escucha, aunque su atención está ocupada en otras actividades. De ahí que, el mejor alumno en la enseñanza tradicional es aquel que se mantiene receptivo, a todo lo que dice el catedrático, sin tratar de pensar o reflexionar acerca de lo que escucha, sólo tiene que reproducir lo que escucha de manera textual.

Así, que lo que más interesa tanto al catedrático como al alumno en el modelo de la enseñanza tradicional es reproducir de memoria, lo que ha dicho, el docente en la clase o lo que dice el libro o la ley, no se preocupa

en interpretar sino en tan sólo reproducir de manera mecánica la información. El mayor esfuerzo que hace el alumno en la enseñanza tradicional consiste en tratar de describir la información recibida, le resulta difícil al alumno explicar la información recibida. Dicha reproducción de información obedece a que muchas de las veces al profesor tradicional también, le cuesta trabajo explicar lo que dice, ya que, él, también es producto de una enseñanza tradicional, que lo ha deformado como objeto o depósito de información, alejado de su razón de ser, como sujeto pensante y creativo. Habida cuenta, lo antes mencionado, no, nos sorprende que la enseñanza tradicional cumple sus objetivos esenciales, al generar alumnos que mecánicamente reproducen el discurso recibido, a fin de conservar el statu quo, porque así conviene a quienes han establecido las reglas del juego. No, existe formación académica que permita el cuestionamiento, ni la reflexión, mucho menos existe la creatividad del conocimiento. Por lo tanto, la enseñanza tradicional del Derecho, no, permite al educando, la capacidad de análisis ni de reflexión, en consecuencia, es un ser no pensante, sino que ha sido deformado en un sujeto objeto que no cuestiona, que tampoco es capaz de opinar, ya que, carece de la formación intelectual de construir un conocimiento a través de su particular punto de vista.

Las características antes mencionadas se encuentran configurando a la enseñanza tradicional del Derecho. Al respecto, considero que dicho modelo de Docencia tiene como sustento epistemológico al paradigma del conocimiento identificado como Materialismo Mecanicista. Toda vez, que el alumno en su calidad de sujeto cognoscente, sólo percibe, al objeto de conocimiento, que en este caso corresponde al profesor y a su discurso, en forma pasiva, receptiva y contemplativa. De ahí que el conocimiento que obtiene de éste, es un reflejo o copia de lo que le ha informado su profesor, reproducción del conocimiento que se obtiene de la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. Es decir, el profesor y su discurso de éste, se imponen sobre el alumno que deja de ser sujeto y pasa a ser un objeto más.[92]

[92]Cfr. Schaff, Adam: Historia y verdad. La relación cognoscitiva. El Proceso de Conocimiento. La verdad; Ed. Grijalbo, S.A. México D.F., 1974, pp. 83, 84 y 85.

4. EL PARADIGMA DE LA DOCENCIA ACTUAL DEL DERECHO

Consecuentemente, la enseñanza tradicional del Derecho no logra el objetivo de la educación intelectual consistente en formar inteligencias más que poblar de memoria, y formar investigadores y no solamente eruditos, entre otras razones, porque la práctica tradicional informa al alumno de experiencias pasadas o dándose el espectáculo de experiencias de demostraciones hechas por el profesor, como si se aprendiese a nadar mirando a los bañistas desde los bancos del muelle. Es verdad que a menudo se han añadido laboratorios a las clases magistrales, pero repetir experiencias ya hechas queda muy alejado aún de una educación del espíritu de invención e incluso de una formación del espíritu de control o de verificación.[93]

Sin embargo, todavía en el presente, la gran mayoría de los profesores en América Latina acuden de manera mecánica a la exposición oral como único recurso didáctico, entre otras razones porque desempeñan la actividad docente en forma improvisada. Lo anterior se debe a que consideran la actividad de dar clase como un deporte de mnemotécnica, en la que se recitan ante los alumnos algunos párrafos de un libro o de algunas disposiciones legales de manera asistemática, en el mejor de los casos, ya que en ocasiones dicha exposición verbalística nada tiene que ver con la disciplina que se les ha asignado.

Por otra parte, cabe resaltar que en Europa distinguidos juristas de la talla de Cappelletti y Carnelutti por citar algunos de éstos, han expresado de manera franca su rechazo al excesivo uso de la enseñanza tradicional del derecho. Al respecto, Mauro Cappelletti, considera que: desde principios del siglo XX, distinguidos profesores italianos señalaron los defectos de la enseñanza universitaria del derecho, por medio del cual, el alumno es un mero receptor de lo que los profesores han ido explicando,

[93] Piaget, Jean; op. cit., pp. 81 y 82.

con más o menos acierto, pero sin que se llegue a formar una conciencia crítica por parte del estudiante.[94]

Por su parte, Francesco Carnelutti, ha manifestado que la enseñanza tradicional del derecho ha contribuido en gran parte al deterioro cualitativo de la formación de juristas, ya que, se propone enseñar el derecho en una biblioteca. Además, no se quiere establecer una relación entre los conceptos y las imágenes sacadas de la observación de la realidad.[95]

En Norteamérica desde finales del siglo pasado, los cultores del realismo jurídico han expresado su inquietud por hacer más vivo y actuante el aprendizaje del derecho. El cual, no sea únicamente informativo sino también práctico. Por lo tanto, actualmente se torna inaplazable e incuestionable el establecimiento y desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico del derecho. Esto es, imprimirle a la docencia jurídica un carácter creativo y problematizador. Al respecto, Jorge Witker, considera: La concepción dinámica del aprendizaje del derecho, necesariamente debe ser atendida como una labor creadora de conocimientos impregnada de un carácter problemático. Toda vez que el derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable. Además, debe vincular los estudios jurídicos a la realidad jurídica social concreta de nuestros países. No puede ser ajeno al estudiante, la gran distancia que separa al derecho vigente con el derecho real. Por lo consiguiente, deberíamos formar al jurista y abogado en una noción dinámica y abierta del Derecho. Remarcar su función social reguladora, su relación con los cambios sociales, el papel de avanzada y renovación que puede jugar la jurisprudencia y la necesidad de que la norma jurídica realice el ideal de justicia, valor histórico concreto de tanta lejanía para el hombre medio latino americano.[96]

---

[94] Cappelletti, Mauro: "Enseñanza del Derecho y tirocinio profesional en Alemania e Italia"; Art. Publ. por Gómez Lara, Cipriano: Teoría General del Proceso; 7ª ed. Ed. UNAM, México, 1987, p. 13.

[95] Carnelutti, Francesco: Metodología del Derecho; 2ª ed., Ed. Uthea, México, 1962, pp. 36, 56 y 59.

[96] Witker V., Jorge: Metodología de la enseñanza del Derecho; 3ª ed. Ed. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca, México, 1982, pp. 76. 77 y 78.

A continuación, se mencionan algunas características que nos permiten delimitar la estructura de la metodología activa de la docencia jurídica:

1. El educador se convierte en un facilitador del conocimiento, en donde, su preocupación fundamental radica en el aprendizaje que adquiera el educando.
2. El educando no se preocupa en memorizar de manera mecánica un cúmulo de datos, hechos o normas. Lo que ahora importa es la participación del estudiante, tanto en la preparación de la clase como el desarrollo de ésta. Además, permite y estimula la actitud crítica del alumno.
3. A través de la metodología activa se logra una perspectiva diferente del estudio del derecho. Principalmente se establece una vinculación mayor con los problemas jurídicos que plantea la vida diaria. Lo cual, no significa un abandono del estudio de principios o instituciones.[97]
4. Además, el educando se integra al proceso de la investigación jurídica mediante un espíritu crítico. A fin de dar solución a los problemas jurídicos planteados dentro y fuera del aula. [98]
5. El educador introduce la información necesaria para que el estudiante obtenga un mínimo de datos, hechos o normas que le permitan construir un conocimiento claro y preciso sobre el tema objeto de estudio. Ahora bien, dicha información debe combinarse tanto en forma oral como escrita (lecturas seleccionadas, etcétera).
6. Con la enseñanza práctica del derecho, el alumno confronta el estudio abstracto de la norma y su aplicación concreta. Igualmente, da la forma real de actuar en la solución encontrada al problema legal. De esta manera, el alumno adquiere criterio jurídico. [99]

---

[97] Cfr. Witker V., Jorge: Técnicas de la enseñanza del Derecho; Ed. Pac, México, D.F., 1985, pp. 132, 133, 145, 148 y 149.

[98] Sánchez Vázquez Rafael: "Metodología de la ciencia del derecho"; 10ª ed., Ed. Porrua, S.A. México, 2020, p.802

[99] Sánchez Vázquez Rafael; op. cit. p.802

En la educación superior el seminario,[100]* es uno de los métodos activos más trascendentes para vincular la actividad docente con la investigación de práctica científica.

El Seminario, se caracteriza por el aprendizaje activo, ya que los miembros no reciben información elaborada, sino que investigan. Numéricamente, el seminario oscila entre cinco y 12 miembros, siendo necesaria la subdivisión en equipos cuando el grupo supere el número máximo indicado. Además del director, pueden existir asesores científicos, que ayuden a investigar al grupo o grupos de trabajo. Se requiere un lugar adecuado de trabajo, una documentación suficiente y una dirección adecuada.[101]

En la educación superior el seminario tiene por finalidad, en forma de agrupamiento pequeño de alumnos, la investigación científica, el trabajo en equipo, la actividad y la participación. Es esencial en el seminario la colaboración científica maestro (director del seminario)- alumno, correspondiendo al maestro-profesor la dirección del proyecto de

[100] La etimología de la palabra Seminario proviene del latín seminarius, que significa semillero. (Diccionario de las Ciencias de la Educación; 1ª ed. 3ª reimp. Ed. Santillana, Madrid, España, 1983, p. 1282.). Históricamente, se fundaron en Europa los seminarios conciliares, a saber, escuelas para formar sacerdotes. Ante las perspectivas docentes de los seminarios de maestros en el Concilio de Trento (1545-1563), instaurado para combatir la Reforma Religiosa, se promulgó en la sesión XXI la manera de formar sacerdotes. El seminario fue reconocido como Institución adecuada al efecto. Además, se fundaron los seminarios con la idea de preparar maestros para las escuelas pietistas fundadas por él mismo. Las llamó Seminarios, ello es, semilleros de maestros. Así nacieron las iniciales escuelas normales, que con el nombre de seminario se difundieron primero en Alemania, después por toda Europa. Inclusive algunas Ordenes Católicas los aceptaron en su organización eclesiástica docente. V. Escuela manual. (Larroyo, Francisco: Diccionario Porrúa de Pedagogía; op. cit., pp. 523 y 5240). El vocablo "Seminario" tiene, como término académico, una acepción imprecisa, equívoca por añadidura. Suele llamarse Seminario a toda relación o trato directo entre profesores y alumnos. Incluso el recurso didáctico de la conversación, sea libre o dirigida, se califica de Seminario. También es el Seminario un grupo de estudiantes que bajo la dirección de un profesor aclara dudas suscitadas en la clase o discute un pensamiento de problemática veracidad. El Seminario puede realizar estas tareas, pero eso sólo no basta. (Gómez Oyarsun, Galo: "El trabajo de seminario en la enseñanza superior"; Art. Publ. en la Rvta. Cursos, Seminarios y Talleres, Cuadernos Deslinde, No. 13, Ed. CISE-UNAM, México, D.F., p. 1).

[101] Sánchez Vázquez Rafael: op. cit. p.828.

investigación. [102]Consecuentemente, el seminario tiene la función específica de investigar y de enseñar a investigar.

Los primeros "Seminarios" jurídicos que se crearon en Alemania tuvieron la función de investigar. El Profesor alemán es una afortunada síntesis de maestro e investigador. El Laboratorio y el Seminario son el Werdegangstelle (lugar de formación) de la personalidad científica. Denomínanse en Alemania Seminarios jurídicos (juristische Seminare), establecimientos anexos a las Facultades de Derecho, destinados a estudios y ejercicios prácticos. Los dos primeros aparecieron en 1853 y 1856, en las Facultades de Hale y Greifswald, creados por iniciativa del romanista Windscheid y del germanista Beseler. Algunos, en que la tendencia científica predominaba, cambiaron su título de "Seminario".[103]*

Nos importa ahora dejar bien claro nuestro punto de vista sobre las enseñanzas activas, de auténtica cooperación del Profesor y discípulo en su conjunto armónico. Éstas han de servir a tres especies de formación: la profesional —clases y prácticas— la profesoral —transmisión de la cultura— y la investigadora —el más alto tramo científico—.

Así pues, para llevar a cabo la transformación de la práctica educativa de la enseñanza del Derecho, es necesario sembrar un ambiente de cordialidad y de respeto entre el educador y el educando. En donde, se comprenda al aprendizaje del derecho como un proceso dialéctico, creativo y problematizador entre ambos sujetos. A fin de crear y recrear el

---

[102] Diccionario de las ciencias de la educación; 1ª ed. 3ª reimp. Ed. Santillana, Madrid, España, 1983, pp. 1282 y 1283.

[103] Al comenzar las tareas de Seminario en la Universidad de Madrid, hubimos de imprimir a los trabajos Índole predominantemente doctrinal. Este carácter, tenían los que se compusieron en el Curso de 1916-1917. Bien pronto comprendimos que no podía ser lícito ocuparnos sólo en faenas de preferencia científica ante el enorme porcentaje de futuros profesionales y nos consagramos a la enseñanza técnica, sin prescindir de estimular las composiciones de aquella otra Índole, en los alumnos que tenían vocación de profesores o de eruditos. También en la Universidad de La Plata, en la Argentina, hemos proseguido esta faena. Los cursos de formación de conjunto y de mera transmisión de la cultura jurídica, y en cambio se ve forzado a trabajar en cursos de investigación. Seminario conforme al método de investigación para no romper bruscamente la línea de conducta seguida en la Argentina. (Jiménez de Asúa, Luis; op. cit., pp. 209, 210, 211.)

conocimiento jurídico, sin aislar a éste de la realidad histórico-social, política, cultural e ideológica que se vive a diario.[104]

En seguida, se mencionan las características que nos permiten identificar al Modelo Alternativo de la Docencia Jurídica y son a saber: Democrática, informativa-formativa, de diálogo, dinámica, activa, participativa, reflexiva, explicativa, liberadora y crítica.

El modelo alternativo de la docencia jurídica se sustenta en un ambiente democrático en el proceso enseñanza aprendizaje del Derecho, en donde, tanto el educador como el educando son considerados como sujetos activos en la generación del conocimiento y el aprendizaje es dialógico, todos aprendemos de todos, el conocimiento no pertenece a los profesores exclusivamente, sino que, los educadores pueden ser educados por los educandos. Consecuentemente, la educación, el conocimiento y el aprendizaje, se logra a través de un proceso interactivo e integrador.[105]

- La docencia jurídica alternativa busca formar alumnos con conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan integrarse a la generación del conocimiento de la cultura y ciencia jurídica.

- Así pues, en el paradigma de la docencia alternativa, el profesor y el alumno establecerán un ambiente de diálogo, discusión y debate acerca de lo que se ha dado y de lo que puede generarse a través de conceptos y teorías jurídicas, que se encuentran en un permanente y continuo movimiento de las ideas y de los argumentos que sustentan a las instituciones jurídicas. Existe la apertura de las diferentes perspectivas del conocimiento, el cual, se construye y reconstruye en forma dinámica. De ahí, la necesidad de formar alumnos inconformes en el quehacer intelectual que se preocupan por participar de manera objetiva y racional en la construcción de los esquemas del conocimiento jurídico, a través del análisis y de la síntesis,

[104] Sánchez Vázquez Rafael: op. cit. p.828

[105] Sánchez Vázquez Rafael; op. cit. p.803

> podrán los alumnos describir y explicar cómo surgen y se desarrollan las instituciones jurídicas. Así, es como el alumno podrá despojarse de los mitos y dogmas sobre la percepción de la inmutabilidad del conocimiento, ya que, el profesor y el alumno se preocupan por lograr la generación de conocimientos que permitan evolucionar y enriquecer la cultura y ciencia jurídica, lo cual les permiten a través de la autocrítica y de la crítica de lo dado, en tratar de dar alternativas que permitan fortalecer y desarrollar conocimientos más acordes a la realidad histórica.[106]

Ahora bien, el Modelo alternativo de la Docencia Jurídica tiene entre otros sustentos epistemológicos a los siguientes: Por un lado, visualizar al conocimiento como un proceso cognoscitivo teórico práctico que permita el desarrollo de las diferentes estructuras del conocimiento que transitan en los diversos estadios del proceso cognoscitivo, mediante el método interdisciplinario y transdisciplinario, y por el otro, podemos encontrar en la epistemología genetista de Piaget una explicación del "¿por qué?". El conocimiento es un proceso no acabado, sino, que a través de la acción permanente del sujeto cognoscente, se va transitando por los diferentes esquemas del conocimiento. Así pues, lo que en un principio genera desequilibrio, pasa a la estructura cognoscitiva de la acomodación para después seguir en el esquema de la asimilación que permitirá llegar al equilibrio, cognoscitivo y de esa manera llegar a la adaptación cognoscitiva.[107] En ese orden de ideas constructivistas, es válido citar, una de las principales contribuciones de Vygotsky a la psicología. Fue su insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia (Kozulin, 1986), toda vez, que pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas; rechazaba la doctrina de la introspección y formuló muchas de las mismas objeciones que los conductistas. Vygotsky[108]* quería abandonar la explicación de

---

[106]Idem., p.803

[107] Cfr. Piaget, Jean; op. cit., pp. 7, 15 y siguientes.

[108] Quizá ningún teórico ha influido más en el pensamiento constructivista moderno que Lev S. Vygotsky, nacido en Rusia en 1896. Cursó diversas materias, incluyendo psicología, filosofía y literatura, y se tituló en Leyes en la Universidad de Moscú en 1917. Un acontecimiento crucial

los estados de la conciencia y referirse al concepto de conciencia. Del mismo modo, rechazaba las explicaciones conductistas de los actos en términos de las acciones anteriores.

Antes que descartar la conciencia (como hicieron los conductistas) o la función del ambiente (como los introspectistas), buscaba una región intermedia que diera cuenta de la influencia del entorno por sus efectos en la conciencia.[109] Consecuentemente, es importante tener presente dentro

---

en la vida de Vygotsky ocurrió en 1924 en el Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado. La teoría psicológica que dominaba en la época descuidaba las experiencias subjetivas en favor de los reflejos condicionados de Pavlov y el énfasis del conductismo en las influencias ambientales. Vygotsky pronunció un discurso en el que criticó las opiniones prevalecientes y habló de la relación de los reflejos condicionados con la conciencia y la conducta humanas. En esencia, los experimentos de Pavlov con perros, y aún los estudios con monos del teórico de la Gestalt Kohler (capítulo 2), eliminan las distinciones entre hombres y animales. Vygotsky argumentaba que, a diferencia de éstos, que sólo reaccionan al ambiente, los seres humanos poseen la capacidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad adaptativa los distingue de las formas inferiores de vida. Su discurso causó tal impresión que fue invitado a unirse al prestigioso Instituto de Psicología de Moscú. Hasta su muerte por tuberculosis en 1934, escribió en extenso sobre la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia, muchas veces en colaboración con sus colegas Luria y Leontiev (Rohrkemper, 1989). Poco de lo que Vygotsky escribió fue publicado durante su breve existencia o en los años que siguieron a su muerte. Por desgracia, un clima político negativo reinaba en la entonces Unión Soviética; entre otras cosas, el Partido Comunista tijereteaba las pruebas y publicaciones psicológicas. Aunque Vygotsky era marxista, propugnaba un pensamiento revisionista (Bruner, 1984). Algunos de los escritos de Vygotsky eran contrarios a las opiniones de Stalin, y por esa causa no fueron publicados. En los últimos 20 años, han aumentado la circulación y las traducciones de los textos de Vygotsky, que han tenido un profundo impacto en los campos de la educación, la psicología y la lingüística. (H. Schunk, Dale: Teorías del aprendizaje; 2ª ed. Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., México, D.F., 1997, pp. 213 y 214.

[109] H. Schunk, Dale; op. cit., p. 214. Un concepto importante de la teoría de Vygotsky (1978) es la zona de desarrollo proximal (ZDP), que se define como: La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la solución independiente de problemas— y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros. (p. 86).

La ZDP es el monto del aprendizaje que es posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas (Day, 1983). Es con mucho una prueba de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área (Campione, Brown, Ferrara y Bryant, 1984) y, de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de la inteligencia como la puntuación del CI obtenida en una prueba (Belmont, 1989). En la ZDP, maestro y alumno (adulto y niño, tutor y pupilo, modelo y observador, experto y novato) trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo dada la dificultad del nivel. La ZDP incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa (Bruner, 1984).

de la perspectiva epistemológica de Piaget, que el conocimiento no proviene únicamente de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción. En efecto, lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino transformar, y su mecanismo es esencialmente operatorio. El modelo alternativo de la Docencia que proponemos, gira en torno a los aprendizajes significativos, a través de estos, se logrará un modelo de Docencia Jurídica integral y holista, en donde se requiere tener una mentalidad abierta y plural para el efecto de aprender a "aprender" de manera permanente y continua, a fin de no estar desactualizado de los cambios que se generan cotidianamente a través del avance científico, tecnológico y humanista. Igualmente, se podrá poner en práctica la teoría cuando integremos a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, el aprendizaje significativo consistente en aprender a hacer, para el efecto de aplicar los contenidos informativos-formativos que hemos adquirido, lograr las habilidades y destrezas necesarias que se requieren para desarrollar adecuadamente tanto la actividad profesional, la

---

El cambio cognoscitivo ocurre en la ZDP cuando maestro y alumno comparten los instrumentos culturales, cuando el discípulo lo internaliza en esta relación mediada por la cultura (Bruning et al., 1995; Cobb, 1994). Trabajar en la ZDP requiere mucha participación guiada (Rogoff, 1986); no obstante, los niños no adquieren pasivamente el conocimiento cultural ni lo que aprenden es por fuerza un reflejo automático o exacto de los acontecimientos, puesto que aportan sus propias luces a estas relaciones y construyen los significados integrándolas a sus experiencias en el contexto. Con frecuencia, el aprendizaje es repentino, en el sentido de la Gestalt del insight, y no un aumento paulatino del conocimiento (Wertsch, 1984). (H. Schunk, Dale; op. cit.,p. 215.)

Por ejemplo, supongamos que un niño y su maestro se ocupan de una tarea (un dibujo de mamá, papá y el pequeño mientras hacen algo en casa). El niño aporta a la tarea su conocimiento del aspecto de la gente y la casa, y de las cosas que podrían hacer, combinado con el conocimiento de cómo dibujar o pintar. El adulto agrega a la misma comprensión el conocimiento de las condiciones necesarias para trabajar en diversos cometidos. Imaginemos que deciden hacer una pintura de los tres ocupados en el jardín. El niño dibujaría al papá cortando el césped, a la mamá arreglando las plantas y a él mismo rastrillando el pasto. Si el niño fuera a retratarse delante del papá, el maestro le explicaría que debe estar detrás para recoger lo que el papá recorta. Durante la interacción, el pequeño modifica sus opiniones acerca del trabajo en el jardín basado en sus conocimientos actuales y en los nuevos que adquiere del maestro. Una aplicación fundamental de las ideas de Vigotsky, atañe al concepto de andamiaje educativo, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez (Bruning et al., 1995). Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que éstos, tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto, permitir la realización de tareas que de otro modo serían imposibles y usarse selectivamente sólo cuando sea necesario.

Docencia e Investigación Jurídica. Además, es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje nos permita adquirir aprendizajes que conlleven al incremento de los valores y fines de la Educación Jurídica, y de esa manera aprender a ser. Otro aprendizaje significativo, lo identificamos en el aprender a convivir y a comunicarnos en forma más humana y armónica. Vygotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente (Kozulin, 1986; Wertsch, 1985). El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales e internalizadas y transformadas mentalmente (Bruning et al., 1995). La postura de Vygotsky es un ejemplo de constructivismo dialéctico porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.[110] De ahí, la importancia de los métodos activos del seminario, del análisis de casa, y del planteamiento de problemas jurídicos, para el desarrollo de una formación integral de los estudios del Derecho, toda vez, que a través de éstos métodos, podrán vincular cotidianamente tanto a la investigación jurídica, como a la práctica profesional que se desarrolló en los tribunales.

El modelo alternativo de la Docencia que proponemos, gira en torno a los aprendizajes significativos, a través de estos, se logrará un modelo de Docencia Jurídica integral y holista, en donde se requiere tener una mentalidad abierta y plural para el efecto de aprender a "aprender" de manera permanente y continua, a fin de no estar desactualizado de los cambios que se generan cotidianamente a través del avance científico, tecnológico y humanista.

Igualmente, se podrá poner en práctica la teoría cuando integremos a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, el aprendizaje significativo consistente en aprender a hacer, para el efecto de aplicar los contenidos informativos-formativos que hemos adquirido, lograr las

[110] H. Schunk, Dale; op. cit., p. 214

habilidades y destrezas necesarias que se requieren para desarrollar adecuadamente tanto la actividad profesional, la Docencia e Investigación Jurídica.

Además, es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje nos permita adquirir aprendizajes que conlleven al incremento de los valores y fines de la Educación Jurídica, y de esa manera aprender a ser. Otro aprendizaje significativo, lo identificamos en el aprender a convivir y a comunicarnos en forma más humana y armónica.

Enseñar derecho significa ahora: Entrenar en esa forma particular de deliberar, entendiendo cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real. En fin, los graduados (abogados, jueces, litigantes, académicos del derecho) deberán ser los guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen.[111]

5. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho además de ser planificado y programado debe ser evaluado de manera objetiva y racional. Por lo consiguiente, debe alejarse de ser un instrumento subjetivo, de intimidación, y de medición de información de carácter repetitivo. Por lo que proponemos una práctica evaluativa de carácter formativo que permita al educando y al educador generar conocimiento significativo que lo lleve a comprender y a problematizar su existencia de ser pensante, creativo y transformador de sus prácticas sociales. Es decir, que lo hagan transitar en un mejor porvenir para todos con estricto apego a los valores respetuosos de la dignidad humana y fines solidarios. Igualmente, de la legalidad y que mejor si es adalid de la justicia y de la equidad tanto individual como social.

[111] Böhmer, Martín; Introducción"; en Bohmer, Martín (comp.): La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía; Barcelona, Gedisa, 1999. p. 14. Cit. por Vázquez, Rodolfo: "Modelos teóricos y enseñanza del derecho"; Art. Publ. en La enseñanza del derecho en México. Diagnóstico y propuestas; 1ª ed. Ed. Porrúa, S.A. de C.V., México, D.F., 2007, p. 115.

Cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, debemos considerar que este proceso es también un proceso de comunicación, en el que intervienen tres actores: alumno (emisor-receptor), docente (receptor-emisor) y contenidos informativos (mensajes, información).[112]

La trascendencia de la tecnología de la información y comunicación nos ha permitido apoyarnos en esta nueva era digital, a través de herramientas como el teléfono, el correo electrónico o el chat(whatsApp, telegram), redes sociales.

La integración de las tecnologías en la educación con o sin visión conectivista tiene entre los grandes obstáculos a resolver, la escasa formación tecnológica y las prácticas educativas tradicionales tanto de profesores, estudiantes, como de las administraciones académicas, conservadoras por naturaleza y resistentes a innovar efectivamente la educación. Es evidente también que el cambio se genera en la práctica y en la base misma de los sistemas educativos, donde cada vez son más los docentes que hacen uso de tecnologías aun cuando no forme parte esta actividad en los distintos diseños curriculares. Los estudiantes por su parte crecen rodeados de tecnología, incorporándola en su quehacer cotidiano y les resulta por tanto natural su integración en el desarrollo de su propia educación. El conectivismo es una alternativa que bien vale la pena explorar dentro de las instituciones de educación, equilibradamente, sin violentar la educación formal y sin alterar la fundamentación metodológica y las restricciones que se imponen a los docentes en las aulas.[113]

La enseñanza activa del derecho es algo que venimos trabajando aproximadamente hace más de 10 años en las cuales se invita en las aulas al alumno a que sea una persona no pasiva, no receptiva, sino sea crítica sea racional en todo momento, y sobre todo que se despierte en él la curiosidad el ánimo de investigar para adquirir nuevos conocimientos, es así que estas tecnologías de la información y comunicación y sobre

---

[112] Witker V., Jorge: Metodología de la enseñanza del derecho; 1ª ed. Ed. Porrúa, México, D.F., 2008, pp. 222 y 223

[113] Ovalles Pabon, Liana: "Conectivismo, ¿Un nuevo paradigma en la educación actual"; Ed. Dialnet, Ed. 7, junio 2014, p.9

todo con las redes sociales nos facilitan tanto al docente como al educando su labor en la investigación.

Por su parte, Juan Abelardo Hernández Franco, expresa que actualmente, es necesario replantear el quehacer de los docentes y alumnos que estudian Derecho. Ahora bien, conforme a la clasificación internacional de puestos laborales,[114] el egresado de la licenciatura en Derecho ocupa el rango de trabajador de servicios simbólicos-analíticos. En esta clasificación se incluyen las actividades de expertos en intermediación estratégica, identificación y resolución de problemas. Estos servicios se pueden prestar universalmente en varios casos y por eso algunos compiten con prestadores extranjeros.

El gran reto de la educación jurídica en México radica en formar egresados de la licenciatura en Derecho que estén a la altura para competir con abogados de universidades extranjeras de gran prestigio mundial.

Actualmente se requieren del prestador de servicios simbólicos analíticos entre los que se encuentran los abogados destrezas y habilidades que la educación tradicional no logra desarrollar en los estudiantes. Cada vez, el abogado requiere mayor pericia en el manejo del lenguaje, datos, palabras y representaciones visuales y orales. Al operar como intermediario debe identificar y resolver problemas valiéndose de símbolos. Debe saber simplificar la realidad con imágenes abstractas que pueden reordenar, alterar y experimentar. Debe saber también cómo comunicarlas a otros especialistas y finalmente cómo convertirlas nuevamente en una realidad.[115] El profesional del Derecho debe saber transformar la cantidad de datos asimilados en información útil.

Los datos puros no pasan de ser referencias y noticias sin valor. El empleo de todos ellos dirigidos a resolver problemas reales, es lo que llamamos propiamente información. El abogado debe ser alguien que esté capacitado para transformar datos en información. En otras palabras,

---

[114] El modelo que se toma es el que inició Robert B. Reich, Ministro de Trabajo de la administración Clinton. Consultar El Trabajo de las naciones, Javier Vergara Editor, México, 1993. Cit. por Hernández Franco, Juan Abelardo: Elementos para el desarrollo de un nuevo protocolo de enseñanza del derecho; op. cit., p. 152.

[115] Ibidem., p. 153.

debe saber fungir como un creador de mapas de redes neuronales. Para que la mente pueda pensar imaginativamente las neuronas solas no aportan absolutamente nada. Es el conjunto de ellas conectadas de un modo específico e inteligente lo que nos hacer comportamos de un modo valioso y útil. Los abogados o analistas simbólicos por lo general tienen socios o colegas, no jefes o supervisores. Sus ingresos dependen de la calidad, originalidad, destreza y oportunidad con la que identifican y resuelven. Su carrera no es lineal ni jerárquica. Por lo general deben saber trabajar solos o en pequeños equipos, los cuales a su vez pue den estar conectados con grandes corporaciones y organizaciones en redes mundiales.[116]

La idea de un abogado, semejante a lo que hoy llamaríamos simbólico-analítico, se atisbó por primera vez en la Universidad de Yale, hacia principios de los años mil novecientos treinta. Entonces habían descubierto que, aunque era necesario entrenar a los alumnos en las habilidades de la abogacía, también era cierto que eso no era suficiente para formar verdaderos profesionales del Derecho. La abogacía es más que una mera manipulación de un conjunto de reglas técnicas y doctrinas para la defensa de ciertos intereses. El auténtico abogado, en la opinión de los académicos de Yale, debe ser alguien capaz de: 1. Definir e identificar los intereses del cliente, sea persona física o moral; sea una sociedad mercantil, sindicato o un grupo social y político. 2. Entender cabalmente las áreas económicas e historia social, para comprender los marcos en que operan los intereses de sus clientes. 3. Distinguir y analizar todos los posibles escenarios y consecuencias que podrían darse ante una toma de decisión administrativa y económica, en el contexto general. 4. Desarrollar y comprender estrategias con precisión y claridad.

Habida cuenta, lo antes manifestado es necesario que el pensamiento y conocimiento jurídico del siglo XXI, deje de ser visto, desde una perspectiva disciplinaria. Lo que ahora hace falta es la conjugación de las diferentes disciplinas que permitan a través de la multidisciplinariedad, plurisdisciplinariedad, interdisciplinariedad, y la transdisciplinariedad, adentrarse a la complejidad del conocimiento a la que estamos

[116]Hernández Franco, Juan Abelardo; op. cit.,p. 153.

convocados los Juristas del presente y del porvenir que no podemos renunciar, si, es que pretendemos recobrar la identidad de intelectuales preocupados en la construcción del conocimiento y su vinculación con la dinámica social y del avance científico y tecnológico. A este respecto, es sumamente ilustrativa la novedosa investigación realizada por Reyna Sánchez Sifriano, que intitula: "Perspectivas ético Jurídicas de la clonación terapéutica".[117] Cualquier reflexión sobre la enseñanza del derecho no puede dejar de mencionar el papel que en la actualidad juegan los distintos cursos de posgrado que se imparten en toda la república.[118]

El Conectivismo se funda en conexiones, las cuales requieren que quienes aprenden interactúen con elementos que extienden las prácticas del aprendizaje más allá de las salas de clases, y que permiten experiencias en la vida real. Bajo estos principios, la educación es holística, y el balance entre las necesidades de quienes aprenden y las necesidades institucionales es un aspecto esencial. Durante las últimas décadas uno de los aspectos de mayor influencia en la educación ha sido el avance tecnológico, el cual ha facilitado el desarrollo de un nuevo escenario para las experiencias de aprendizaje.[119]

Incuestionablemente que el reto tanto para los docentes como para el alumno (discentes) en no ignorar que actualmente se cuenta en las bondades del internet por el desarrollo de las redes a través de los nodos existe una extensa información y comunicación sobre las diferentes problemas del conocimiento científico y de las diferentes áreas del conocimiento como le corresponde a la cultura y ciencia jurídica.

---

[117] Sánchez Sifriano, Reyna: Perspectivas ético-Jurídicas de la clonación terapéutica; 1ª ed. Ed. Porrúa, S.A. México, D.F., 2008, pp. 142-148

[118] En general sobre el tema, Fix-Zamudio, Héctor, op. cit., nota 34, pp. 219 y ss. Y Platas Martínez, Arnaldo, "Posgrado en derecho (una aproximación teórico-analítica)", en Valencia Carmona, Salvador (coord.), Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, cit., nota 7, pp. 209 y ss. Cit. por Carbonell, Miguel; op. cit., p. 32.

[119] Siemens, George. 2007. Situating connectivism [en línea]. Disponible en http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Situating_Connectivism [consulta 25/02/2008] Cit. por Gutierrez Campos, Luis; op. cit. p.116.

6. REFERENCIAS

Abbagnano, N. Y A. Visalberghi. (1954). Historia de la Pedagogía; trad. por Jorge Hernández Campos al español. (1980). Fondo de Cultura Económica.

Böhmer, Martín; Introducción"; en Bohmer, Martín (comp.): La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía; Barcelona, Gedisa, 1999. p. 14. Cit. por Vázquez, Rodolfo. (2007) "Modelos teóricos y enseñanza del derecho"; Art. Publ. en La enseñanza del derecho en México. Diagnóstico y propuestas. Porrúa.

Cappelletti, Mauro: Enseñanza del Derecho y tirocinio profesional en Alemania e Italia; Art. Publ. por Gómez Lara, Cipriano(1987). Teoría General del Proceso. UNAM.

Carnelutti, Francesco. (1962). Metodología del Derecho. Uthea.

Diccionario de las Ciencias de la Educación; (1983). Santillana.

Fix-Zamudio, Héctor. (1988). Metodología, docencia e investigación jurídicas.

González Álvarez, Pablo R. (1978). La pedagogía universitaria como medio para la integración económica, social y educativa de América Latina", tesis de grado de Maestro en Derecho, División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Derecho. UNAM.

H. Schunk, Dale. (1997). Teorías del aprendizaje. Prentice-Hall Hispanoamericana.

Jiménez Gómez, Juan Ricardo: El sistema Judicial en Querétaro 1531-1872, Miguel Ángel Porrúa Editor-Gobierno del estado de Querétaro-Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro-Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1999.

Kuhn, Thomas: La estructura de las revoluciones científicas; trad. de Agustín Contin, México, FCD, 1971; 7ª reimp., 1986.

Ovalles Pabon, Liana. (2014). Conectivismo, ¿Un nuevo paradigma en la educación actual. Dialnet,

Piaget, Jean: (1981). Psicología y pedagogía; trad. de Francisco J. Fernández Buey. Ariel.

Sahagún, Fr. Bernardino de: Historia General de las cosas de las Nueva España. (fundada en la documentación en lengua mexica recogida por los mismos naturales). Obra que inicio en 1547 y terminó en 1582. La dispuso para la prensa en esta nueva edición, con numeración, anotaciones y apéndice. Ángel María Garibay K., (1956). Biblioteca Porrúa. En la colección "Sepan Cuantos" (1975). Porrúa, S.A. Colecc. "Sepan Cuantos..." 1992.

Sánchez Sifriano, Reyna: (2008) Perspectivas ético-Jurídicas de la clonación terapéutica; Porrua.

Sánchez Vázquez Rafael: (2020) Metodología de la ciencia del derecho. Porrua.

Schaff, Adam. (1974). Historia y verdad. La relación cognoscitiva. El Proceso de Conocimiento. La verdad. Grijalbo.

Siemens, George. 2004. A learning theory for the digital age [en línea]. Disponible en http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm [consulta 20/02/ 2008] Cit. por Gutierrez Campos, Luis. (2012). "Conectivismo como teoría de aprendizaje: concepto, ideas, y posibles limitaciones"; Rev. Educación y tecnología, No. 1.

Toffler, Alvin: (1995). El Shock del Futuro; trad. al español por J. Ferrer Aleu. Plaza & Janes, Editores.

Vernengo, Roberto José. (1977). Estructura y Función de la Clase Magistral, Deslinde, UNAM.

Vernengo, Roberto José. (1977). La Interpretación Jurídica; Ed. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Witker V., Jorge: (2008). Metodología de la enseñanza del derecho. Porrúa.

Witker V., Jorge: (1982). Metodología de la enseñanza del Derecho. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Witker V., Jorge: (1985). Técnicas de la enseñanza del Derecho. Pac.

EL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS EN MÉXICO: RETOS PARA LA CIENCIA JURÍDICA

María Erika Cárdenas Briseño
Universidad Autónoma de Baja California
Roberto Castro Pérez
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Posgrados en México (SNP) se encuentra en un proceso de transición que amerita un análisis profundo de los elementos que lo caracterizan. Es a partir del año 2022 que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (Conacyt), establece un modelo de posgrado basado en criterios y principios de pertinencia y retribución social, incidencia socioambiental, rigor científico con enfoque multi, inter y transdisciplinar, gratuidad y acceso universal al conocimiento mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

El problema de investigación que se identifica consiste en que el actual SNP incorpora nuevas características y requisitos de calidad a los procesos de investigación que se producen en los programas de posgrado, por lo que es necesario identificar de qué manera los programas jurídicos de especialidad, maestría y doctorado deberán reestructurar su diseño curricular para cumplir con el nuevo modelo nacional. Las preguntas de investigación que planteamos son: ¿Cuáles son los principales elementos que deben caracterizar a la investigación que se produce a través de los programas de posgrado reconocidos por el actual Sistema Nacional de Posgrados en México? y ¿Cuáles son los retos metodológicos para el diseño curricular de los programas jurídicos de posgrado?

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo general analizar los elementos, criterios y principios que actualmente sustentan a los programas de posgrado en México y conocer las repercusiones y/o afectaciones que producirán a corto y mediano plazo en el diseño curricular de programas de posgrado enfocados en la investigación de la ciencia jurídica.

A manera de hipótesis se establece que los programas de posgrado en ciencias jurídicas en México deberán adecuar sus currículas académicas mediante la incorporación de perfiles docentes y estudiantiles multi, inter y transdisciplinares, que produzcan la integración de metodologías diversas para la obtención del conocimiento con rigurosidad científica, mediante la creación y fortalecimiento de redes para la investigación y docencia de problemas estratégicos y para la participación en proyectos locales, regionales y en macroproyectos. Asimismo, los programas de posgrado, deberán incorporar acciones que promuevan la incidencia social de los resultados obtenido a través de los procesos de investigación y generar actividades vinculadas a la retribución social y de acceso universal al conocimiento.

3. METODOLOGÍA

Para el estudio del problema, se utilizaron los enfoques metodológicos exploratorio, descriptivo, explicativo, argumentativo y proyectivo mediante la técnica de investigación documental. Asimismo, se realizó el estudio de caso consistente en el análisis del proceso de modificación del plan de estudios del programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, mismo que actualmente forma parte del padrón de programas de posgrado de calidad del Sistema Nacional de Posgrados en México y que ha sido adaptado a los requerimientos del SNP.

4. RESULTADOS

4.1. ANTECEDENTES

De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (Conacyt), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), surgió en el año de 1991 con el objetivo de:

> …fomentar la transformación continua y el aseguramiento de la pertinencia de los posgrados, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a los problemas, contribuyendo así a consolidar la transformación del país hacia el bienestar social, la sustentabilidad y el desarrollo cultural y económico (Conacyt, 2022a).

Durante treinta años, el PNPC estableció políticas y criterios de evaluación para los distintos tipos de programas: escolarizados con orientaciones hacia la investigación o la profesionalización, especialidades médicas, posgrados con la industria y programas no escolarizados. Los comités de pares fueron los encargados de evaluar la calidad de los programas con base en:

> …la autoevaluación del programa, el cumplimiento de los criterios y lineamientos de evaluación contenidos en el Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado, información estadística del programa, medios de verificación, entrevista con el Coordinador del Programa, el expediente del programa y las observaciones recibidas, en su caso, en evaluaciones anteriores (Conacyt, 2022a).

Asimismo, el PNPC permitió establecer un sistema de evaluación colegiada basado en un modelo de indicadores cualitativos y cuantitativos, enfocados principalmente en criterios de productividad, movilidad, vinculación, pertinencia de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, capacidades del núcleo académico básico, trabajo colaborativo entre estudiantes e integrantes del núcleo académico básico, procedimientos administrativos para la admisión y seguimiento a la trayectoria académica de los estudiantes, tasas de graduación, eficiencia terminal y revisiones a los planes de estudios.

Derivado de los resultados de las evaluaciones realizadas por el PNPC, los programas de posgrado se clasificaron de acuerdo a su nivel de

desarrollo en programas de: reciente creación, en desarrollo, consolidados y en competencia internacional. De acuerdo con los datos del Sistema Nacional de Posgrados, el padrón de programas reconocidos por su calidad asciende a un total de 2787, los cuales han sido clasificados: 1683 posgrados de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas con orientación a la investigación, 58 posgrados de IES privadas, con orientación a la investigación, 978 posgrados de IES públicas con orientación profesional y 68 de IES privadas con orientación profesional (Conacyt, 2022b). Estos datos nos permiten observar que en general el posgrado en México ha evolucionado de manera ordenada, atendiendo a los criterios de calidad y a los marcos de referencia vigentes para su evaluación, no obstante, las críticas y observaciones al PNPC refieren que la investigación que se genera al interior de los programas ha carecido del impacto social necesario para la solución teórica y práctica de problemas complejos que requieren atención prioritaria en el país.

4.2. RETOS CURRICULARES DERIVADOS DEL SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS

A partir del año 2022, el Sistema Nacional de Posgrados sustituye al PNPC y se crea bajo un nuevo modelo o paradigma fundamentado en principios y criterios de: pertinencia social, incidencia socioambiental, rigor científico y acceso universal al conocimiento (Conacyt, 2022c). Este nuevo enfoque establece que la investigación en el posgrado debe evolucionar hacia la atención de problemas existentes en contextos complejos y dinámicos cuyos resultados sean innovadores e impliquen desarrollo tecnológico (Conacyt, 2022d). Bajo este nuevo modelo, el SNP, abandona la investigación puramente disciplinaria para fomentar la inter, multi y transdisciplinariedad, lo cual, en el ámbito jurídico, implicará introducir a los programas de posgrado perfiles docentes y estudiantiles cuya formación no sea propiamente jurídica pero que permitan complementar, ampliar y diversificar los enfoques metodológicos para la comprensión integral de los fenómenos y problemas investigados. En este sentido, entendemos que, de acuerdo con las líneas de generación y aplicación del conocimiento de cada programa de posgrado, se deberá evaluar el ingreso de nuevos perfiles docentes a los núcleos académicos

básicos y definir una agenda de problemáticas prioritarias y complejas. Lo anterior representa un enorme reto ya que la ciencia jurídica cuenta con métodos especializados, que deben ser fortalecidos y perfeccionados durante los estudios de posgrado, por lo que es necesario advertir que si bien la inclusión de metodologías provenientes de otras áreas de la ciencia pueden contribuir a la investigación jurídica, también es posible que se genere una dispersión y falta de profundidad en la construcción del conocimiento jurídico y sus métodos.

El aspecto de innovación en la investigación jurídica implica que los programas de posgrado cuenten con profesionales especializados en la difusión, comunicación y socialización de los resultados de investigación, por tanto, se considera oportuno incluir dentro de la estructura orgánica de los programas perfiles profesionales capaces de traducir el conocimiento técnico jurídico y científico a un lenguaje ciudadano, cuya difusión se realice a través de canales y medios de comunicación accesibles para la mayoría. Si bien los repositorios institucionales constituyen un medio de acceso a la ciencia y la cultura, lo cierto es que actualmente un porcentaje mínimo de la población acostumbra su consulta. En este sentido, y de acuerdo con las tendencias para la difusión y comunicación del cocimiento, las redes sociales representan un instrumento eficaz para afrontar los retos que implica socializar en grandes grupos de la población los resultados de la investigación jurídica, sus efectos y pertinencia.

Otro aspecto a considerar para la armonización de los programas de estudio al SNP, es estimular el trabajo de investigación colaborativa, en torno a problemáticas relevantes y estratégicas, ya que si bien, existen cuerpos académicos, comités de estudio para la dirección de los programas de posgrado, comités de tesis, núcleos académicos, entre otros cuerpos colegiados, es pertinente visibilizar que en buena medida se continúa realizando investigación individualizada acorde a los intereses personales del investigador, lo que puede resultar en simulaciones de investigación colegiada. En el mismo sentido, aún resultan escasas las redes de investigación que permitan desarrollar estudios profundos de problemas estratégicos con metodologías multi, trans e interdisciplinares, por lo que es apremiante para las IES emprender la organización de nuevas redes que faciliten la investigación colaborativa. En este sentido el

Director adjunto de Desarrollo Científico del Conacyt, Mtro. Andrés Eduardo Triana Moreno, expuso durante el 4to. Foro Nacional de Posgrados (FNP, 2022), la propuesta de implementar una estrategia enfocada en un mecanismo de trabajo conjunto y articulado entre los centros públicos de investigación Conacyt, para la creación de programas de posgrados nacionales enfocados en la atención de agendas prioritarias de formación e investigación, en este contexto los estudiantes tendrán la posibilidad de realizar movilidad entre los centros públicos de investigación articulados, y podrán contar con una currícula académica con troncos comunes apoyados por las Tecnologías de la Investigación y Comunicación.

El modelo de investigación del SNP, exige la participación de los posgrados en proyectos locales, regionales y en macroproyectos, por lo que, desde las coordinaciones institucionales de investigación y posgrado de las Instituciones de Educación Superior, se tendrá que definir el rumbo pertinente de la investigación que se produce a través de los programas de posgrado, revisar sus currículas académicas y en su caso fusionar programas para que respondan e incidan de manera mucho más pertinente en la solución de problemáticas estratégicas tales como: violencia de género, salud, agua, agentes tóxicos, seguridad humana, sistemas socioecológicos, educación, soberanía alimentaria, cambio climático, energía, vivienda y cultura (Conacyt, 2022e).

Un elemento novedoso que incluye el nuevo modelo de investigación en los posgrados es el desarrollo tecnológico articulado y la respuesta en tiempo real. Lo anterior implica realizar una profunda reflexión para determinar las metodologías para que los programas de posgrado con enfoque jurídico, logren implementar procesos tecnológicos para el análisis de la información jurídica y como esta información logrará incidir en la protección de las personas y sus derechos humanos, la seguridad personal, la administración de justicia, el estado de derecho, la no discriminación, entre otros. Aspirar a que la investigación que se realiza en los programas de posgrado en México sea altamente creativa y transformadora, implicará una reestructuración no solo de los programas de posgrado, sino de la administración central de las IES para orientar sus políticas, planes de desarrollo y recursos con esos fines.

Asimismo, la medición del impacto social y de la incidencia de la investigación producida en los posgrados, requerirán de metodologías, técnicas e instrumentos definidos por el SNP para su evaluación y por otra parte, se tendrá que establecer un parámetro de competencias heterogéneas que deben adquirir y desarrollar los docentes y estudiantes en el posgrado, lo cual impactará la currícula académica.

Aunado a los retos que representa el actual SNP para las IES y programas de posgrado en México, existe un tema relevante a considerar consistente en la gratuidad de la educación superior considerada actualmente por la Ley General de Educación Superior (LGES) como:

> …las acciones que promueva el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las instituciones públicas de educación superior a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, en los programas educativos de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado, así como para fortalecer la situación financiera de las mismas, ante la disminución de ingresos que se observe derivado de la implementación de la gratuidad" (LGES, 2022).

El panorama que se presenta ante los nuevos requerimientos del SNP implicará que las IES, renueven sus planes de desarrollo institucional en lo concerniente a los asuntos relacionados con investigación y posgrado. En el caso de las IES públicas deberán implementar nuevos modelos de financiamiento para lograr la gratuidad de la educación superior en México.

4.2. INICIATIVA PARA LA EXPEDICIÓN DE LA LEY GENERAL EN MATERIA DE HUMANIDADES, CIENCIAS, TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN

El pasado 13 de diciembre de 2022, el Ejecutivo remitió al Presidente de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, la Iniciativa con Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. En su exposición de motivos se realiza una dura crítica a las políticas en materia de ciencia y tecnología establecidas a partir del año 2000, mismas que en la práctica llevaron al "financiamiento público a través de fideicomisos y transferencias financieras hacia empresas privadas, otorgamiento de becas y financiamiento de posgrados de instituciones privadas, y la generación

de ciencia y tecnología para el desarrollo de actividades básicamente comerciales" (Gaceta Parlamentaria, 2022).

Otros aspectos que motivan la Iniciativa son la existencia de criterios elitistas y utilitaristas:

> …la tendencia a concentrar el gasto público en el fomento de actividades privadas, provocó que los programas de posgrado públicos se gestaran bajo la lógica de las leyes del mercado y que las universidades y centros públicos de investigación funcionaran como empresas y comercializadoras de productos y servicios científicos y tecnológicos al servicio del sector privado, medidos por indicadores alejados de su verdadera actividad sustantiva (Gaceta Parlamentaria, 2022).

Con base en la exposición de motivos la Iniciativa de Ley propone en sus artículos 38 y 39, la creación del Sistema Nacional de Posgrados, mismo que organizará a los programas acreditados por la Secretaría de Educación Pública considerando su naturaleza pública o privada y la orientación a la investigación o a la profesionalización. Por otra parte, la iniciativa promueve el apoyo universal a los estudiantes de posgrado, para que puedan ejercer directamente y sin obstáculos su derecho de acceso a una beca de estudios.

En caso de ser aprobada la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias y Tecnologías e Innovación, en general, los programas de posgrado en México y particularmente los enfocados en la investigación jurídica, deberán evolucionar hacia la consecución de resultados científicos enfocados a la solución de los problemas prioritarios para la nación, la gratuidad efectiva de la educación y el apoyo universal mediante becas asignadas directamente a los estudiantes evitando todo tipo de intermediación que pueda desvirtuar la naturaleza de los apoyos económicos recibido por los estudiantes.

4.3. MODIFICACIÓN AL PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS DE LA FACULTAD DE DERECHO MEXICALI DE LA UABC

La educación a nivel posgrado en México, representa un reto para las instituciones de educación superior y centros e institutos de investigación.

De acuerdo a lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de baja California 2019-2023, (PDI, 2019-2023):

> …la generación, aplicación y divulgación del conocimiento es uno de los principales medios para avanzar en la construcción de una sociedad cada vez más sustentable, justa, equitativa y democrática. Los esfuerzos de la universidad en materia de investigación, desarrollo tecnológico e innovación deben orientarse a la solución de problemas y a mejorar las condiciones de vida de la población (UABC, 2019).

La Facultad de Derecho campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (México), es una institución de educación superior de naturaleza pública orientada principalmente a la formación profesional de Licenciados en Derecho desde el año de 1973 y cuenta con programas de posgrado reconocidos por su calidad académica por el Conacyt. Particularmente, a partir del año 2014, fue creado el programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas enfocado en dos líneas de generación y aplicación del conocimiento: el Derecho Social y el Derecho Constitucional. Si bien el programa ha logrado posicionarse académicamente, durante el año 2018 fue evaluado como un programa en desarrollo que requiere fortalecer sus procesos académicos y administrativos. A raíz de la evaluación realizada por el Conacyt, el programa se encuentra en proceso de revisión y modificación de su plan de estudios.

El Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas de la UABC, se ha constituido como un programa escolarizado de alto nivel académico reconocido por el Sistema Nacional de Posgrados del Conacyt (SNP – Conacyt), cuya importancia institucional radica en ser una de las pocas opciones con las que cuentan los estudiantes bajacalifornianos para adquirir conocimientos, capacidades y habilidades orientados a la investigación jurídica. El objetivo general del programa ha consistido en formar recursos humanos de alto nivel académico, capaces de responder a las necesidades de investigación colegiada o independiente y generar conocimiento innovador en materia jurídica, con énfasis en las líneas de generación del conocimiento del Derecho Social y Derecho Constitucional, en el ámbito estatal, nacional e internacional.

De acuerdo a lo establecido por el SNP-Conacyt, los posgrados con orientación a la investigación tienen:

> …la finalidad de promover el desarrollo, la vinculación y la difusión de la investigación científica que se derive de las actividades de investigación básica y la expansión de las fronteras del conocimiento, así como convertir a la ciencia, la tecnología y la innovación en elementos fundamentales de la cultura general de la sociedad (Conacyt, 2021).

En este sentido, en su corto periodo de vigencia, el programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas, ha logrado un desarrollo ordenado, creciente y significativo en cada una de las categorías y criterios del SNP-Conacyt, siendo estos: contexto y responsabilidad social, estructura e infraestructura, proceso académico, pertinencia y relevancia de los resultados (Conacyt, 2021).

Para el SNP- Conacyt, la pertinencia de los programas de posgrado se define desde los ámbitos científico y social, a través de los criterios de: enfoque inter, multi y transdisciplinar de la investigación e innovación y colaboración con los sectores de la sociedad (Conacyt, 2021). Los alumnos y docentes del programa, han logrado organizarse para establecer el estudio e investigación de problemas relevantes para la ciencia jurídica de manera colaborativa, a través de reuniones, seminarios de investigación, coloquios y participación en actividades académicas relacionadas con la transferencia del conocimiento. El núcleo académico básico cuenta con docentes calificados que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores, mismos que han demostrado mantener relaciones directas con los sectores sociales y productivos de incidencia y contribuyen a la definición de problemas prioritarios y soluciones innovadoras. Las tesis doctorales se desarrollan gradualmente a lo largo del tránsito de los estudiantes por el programa, generando productos diversificados de investigación tales como: ponencias, artículos, capítulos de libros o libros. Por su naturaleza, el programa requiere de un alto nivel de interrelación con los sectores público, privado y social, en este sentido se ha logrado establecer redes de colaboración con profesores externos nacionales y extranjeros, cuerpos académicos de otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, Poder Judicial Federal, Poder Judicial del Estado de Baja California y organizaciones de la sociedad civil. Por otra parte, a través del Bufete Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho campus Mexicali, se han realizado jornadas de asesoría jurídica en modalidades virtual y presencial que contribuyen a

retribuir socialmente a la población, se han llevado a cabo coloquios de investigación, alumnos y docentes participan en foros, congresos, concursos, talleres, conferencias, formación continua, actividades de movilidad nacional o internacional y realizan publicaciones de calidad.

En general, el programa cubre los indicadores de pertinencia del SNP-Conacyt, no obstante, la evaluación realizada al programa por Conacyt en el año 2018, evidenció que existen áreas de oportunidad que deben ser atendidas entre las que destacan la necesidad de incorporar explícitamente los principios de integridad y ética en el quehacer académico, equidad y no discriminación, inclusión de la dimensión de género y transparencia, eficiencia y honradez, establecer un plan de mejora específico para el programa, explicitar los compromisos de calidad y pertinencia en la formación de recursos humanos a través de la apertura de plazas y suficiencia presupuestal para la realización de actividades académicas y de vinculación, incrementar la producción académica colaborativa enfocada en artículos, capítulos de libros y libros, incorporar una perspectiva multidisciplinar que se vea reflejada en los programas de la unidades académicas así como en los perfiles docentes y de los estudiantes, y por otra parte, es necesario evidenciar la actualización del programa, la incorporación de los integrantes del núcleo académico al Sistema Nacional de Investigadores, diversificar las actividades de movilidad nacional e internacional, ampliar la difusión de la convocatoria de ingreso al programa para lograr la incorporación de más estudiantes locales, nacionales y extranjeros, ampliar el acervo bibliográfico e incorporar material especializado así como la adquisición de bases de datos. La línea de generación y aplicación del conocimiento de Derecho Social debe ampliar su enfoque hacia proyectos diversos al derecho laboral, implementar proyectos de investigación con el sector social, gubernamental o académico, que a su vez permitan el financiamiento externo del programa y evidenciar sus resultados, crear una red de egresados para el seguimiento y organización de eventos académicos y establecer vinculación con instituciones de Estados Unidos, atendiendo a la ubicación geográfica y problemáticas transfronterizas (Conacyt, 2018). Asimismo, el estudio de fundamentación elaborado para fines de modificación del programa concluye que existen diversos aspectos que deben ser

reforzados o incluidos para que el programa logre una mayor pertinencia, multi, inter y transdisciplinariedad, flexibilidad, vinculación binacional con instituciones fronterizas, impacto y alcance mayores niveles de desarrollo nacional e internacional (UABC, 2022). En atención a lo anterior, el programa ha sido sometido a una revisión integral con el objetivo de que el plan de estudios sea modificado a efecto de que las materias que lo integran respondan a las necesidades científicas y que incluyan un enfoque multidisciplinar. Una vez concluido el proceso de entrevistas y consulta a expertos e informantes clave se acordó la incorporación de nuevas materias que atiendan temáticas prioritarias para la capacitación y formación doctoral siendo estas: migración y derecho, argumentación e interpretación jurídica, derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, libre comercio entre México – Canadá – Estados Unidos, transparencia y acceso a la información, género y justicia, sociología y violencia así como el reforzamiento de los procesos de investigación jurídica.

Otro aspecto relevante a considerar es la originalidad y la rigurosidad científica de los productos académicos realizados por los docentes integrantes del núcleo académico básico y los estudiantes por lo que resulta impostergable el fortalecimiento de los procesos de revisión colegiada realizados por los comités de estudio, así como la implementación de programas informáticos que apoyen el respeto a los derechos de autor.

5. CONCLUSIONES

En general, las Instituciones de Educación Superior en México requieren diagnosticar y evaluar de manera seria y profunda la actual organización de los programas de posgrado, así como las posibilidades y capacidades reales para su continuidad en un entorno que exige la atención y solución de problemas estratégicos complejos, lo anterior aunado a la obligación de implementar procesos graduales para concretar la gratuidad de la educación superior.

Consideramos que los requerimientos del SNP producirán a mediano plazo la fusión de programas de posgrado y la creación de nuevas redes que contribuyan a la generación de investigación de naturaleza inter,

trans y multidisciplinar. Los centros públicos de investigación constituirán un nuevo modelo de articulación académica integral y colaborativa para la conformación de programas de posgrado nacionales.

La atención a problemas prioritarios, la pertinencia social, el rigor científico, la incidencia socioambiental, la innovación y acceso universal al conocimiento constituyen los principios y características esenciales que deben guiar el diseño de los programas de posgrado, para lo cual resulta apremiante que las IES revisen y modifiquen sus agendas de investigación, planes, programas y currículos académicos.

Especialmente, en el caso de los programas jurídicos de posgrado, además de incorporar el estudio de los métodos jurídicos para la creación de la ciencia, deberán integrar en sus currículas académicas metodologías tendientes a la generación de conocimientos y procesos innovadores que apoyen a la solución de problemas en tiempo real con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación.

Finalmente, consideramos que los programas jurídicos de posgrado en México, deberán evolucionar hacia la integración y articulación de nuevos programas nacionales o en su caso internacionales, que atiendan problemas prioritarios para la ciencia básica y de frontera.

6. REFERENCIAS

Conacyt (2021). Anexo Instrumento de Evaluación para las Modalidades. https://conacyt.mx/wpcontent/uploads/convocatorias/PNPC/2021/Anexo_Escolarizados.pdf

Conacyt. (2018). Dictamen de Evaluación Plenaria del Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho campus Mexicali, UABC.

Conacyt (2022a). Programa Nacional de Posgrados de Calidad.https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/

Conacyt (2022b). Sistema Nacional de Posgrados.http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultaSNP/?c=Consulta&a=Index

Conacyt (2022c). Sistema Nacional de Posgrados.http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/El_SNP.php#:~:text=El%20cambio%20de%20paradigma%20implica%20definir%20nuevos%20elementos,rigor%20cient%C3%ADfico%20y%20el%20acceso%20universal%20al%20conocimiento

Conacyt (2022d). Términos de Referencia para la Renovación y Seguimiento de los Programas de Posgrado.https://conacyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/marcos_de_referencia/TerminosReferenciaRenovacion2021.pdf

Conacyt (2022e). Pronaces. https://conacyt.mx/que-son-los-pronaces/

Ley General de Educación Superior. Regula la gratuidad de la educación superior pública en México. D.O. 20 de abril de 2021. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. 13 de diciembre de 2022. Gaceta Parlamentaria No. 6174-XII. http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/65/2022/dic/20221213-XII.pdf

Triana, A. (2022) 4to. Foro Nacional de Posgrados. https://www.youtube.com/watch?v=BDiGt3lUg64

Universidad Autónoma de Baja California (2022a). Evaluación externa e interna del programa educativo de Doctorado en Ciencias Jurídicas. Facultad de Derecho campus Mexicali, UABC.

Universidad Autónoma de Baja Caliofrnia (2019).Plan de Desarrollo Institucional 2019 – 2023. http://web.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf

CIENCIAS JURÍDICAS. SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS

Luis Xavier Garavito Torres
Jorge Alberto Márquez Herrán
Roberto Villa González
Facultad de Derecho Mexicali, UABC

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje dentro de las ciencias jurídicas ha sido por esencia teórico, sobre todo en lo que respecta a los Países en que su sistema jurídico codificado deriva de la familia neorromanista. Si bien la enseñanza y aprendizaje de las ciencias jurídicas mediante método de casos no es innovadora en aquellas naciones en que su familia jurídica es el *common law*, ya que su impartición de justicia se basa en precedentes, lo es para la educación jurídica en México. Las distinciones entre el *common law* y el *civil law* se fundamentan en la variedad cultural y más en la forma que en el fondo (González, N. 2006, p. 377-379). Sin embargo, la intensa globalización trae consigo, en los países neorromanistas, la adecuación del derecho en la vía jurisdiccional con el control de la norma jurídica. (Fix-Fierro, 2006, p. 278) Nuestros alumnos de derecho deben egresar con bases prácticas, no solo teoría, deben aprender a identificar, argumentar y aplicar la ley a casos concretos.

El propósito de esta investigación es desarrollar el método de enseñanza y aprendizaje en la ciencia jurídica mediante la aplicación del método de casos, para que, los futuros abogados, a parte de la teoría, adquieran el conocimiento práctico del ejercicio de la profesión para facilitar su integración en el ámbito laboral.

El presente trabajo se desarrolla en base a la temática impartida en un curso a docentes de la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California denominado “Metodologías y estrategias

didácticas para la enseñanza de la disciplina: Ciencias Jurídicas", que contiene como temas centrales "Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje", "El estudio de casos como estrategia didáctica", "Desarrollo del estudio de casos" y "Evaluación al desempeño y proyecto integrador", temática que se integra por espacios teóricos y prácticos y se complementa con la experiencia docente y bibliografía adicional.

Si bien es cierto, en nuestras universidades existen diversas modalidades que tienen como propósito el ejercicio práctico de los estudiantes de la licenciatura en derecho, tales como servicio social profesional, prácticas profesionales, ayudantías, e incluso, unidades de aprendizaje denominados seminarios que requieren de una acreditación obligatoria, se considera necesaria la enseñanza y aprendizaje mediante la implementación del método de casos en la impartición de materias teóricas para una mayor comprensión y preparación del alumnado. (Mancheno Romero, et. al., 2020, p. 90).

Con la enseñanza jurídica basada en el método de casos se pretende que el alumnado adquiera una mayor comprensión de las diversas áreas del derecho, y, por tanto, una mejor preparación para el ejercicio de la profesión.

Si bien el aspecto teórico es fundamental en la enseñanza de las ciencias jurídicas, es necesaria su aplicación práctica para su mejor entendimiento, a lo que la mayoría de los egresados del área jurídica se enfrentarán serán a casos prácticos, casos reales, para lo cual deben estar preparados al desarrollar la implementación de los conocimientos teóricos a lo empírico.

2. OBJETIVOS

- Establecer los antecedentes históricos del método de casos.
- Identificar y desarrollar la terminología aplicable para entender la esencia y propósito de la enseñanza–aprendizaje mediante el método de casos.
- Comparar los sistemas jurídicos contemporáneos, en específico neorromanista (*civil law*) y anglosajón (*common law*), y

justificar la aplicación del método de casos en el sistema jurídico del *civil law*.

- Explicar el desarrollo del método de casos aplicado en la Facultad de Derecho Mexicali de la UABC y ejemplificarlo.
- Enlistar las conclusiones positivas en la aplicación del método de casos en las asignaturas de las ciencias jurídicas.

3. METODOLOGÍA

En lo que se refiere a los antecedentes del tema que nos ocupa, para dar cuenta del contexto histórico, como lo establece Botero (2016, p. 495), se atendieron tanto fuentes secundarias como primarias. Por lo que las fuentes utilizadas para el desarrollo de esta investigación fueron puramente doctrinales, documental, bibliográfica y de tipo teórico, de lo que resulto una investigación cualitativa. Se desarrollo un análisis reflexivo-analítico de la doctrina referenciada, como marco conceptual teórico, que para Villabella (s.f., p. 930) "… es el conjunto de conocimientos existentes sobre el objeto de estudio, de los cuales el investigador parte, generalizándolos, resumiéndolos y manipulándolos de acuerdo con el problema científico que enfrenta".

Las fuentes documentales que se analizaron son las de ambas clasificaciones, las primarias por el análisis de la norma jurídica de manera directa al ejemplificar la enseñanza mediante casos prácticos, así como las denominadas secundarias, al tratarse de textos especializados (Botero, 2016, p. 484), ya que es menester, sin importar el método que se utilice en una investigación jurídica, el revisar literatura especializada sobre el problema planteado. (Botero, 2016, p. 486)

Adicionalmente, se aplica la experiencia para el desarrollo de los casos prácticos con los que se ejemplifica y aplica el método de casos, esto, para desarrollar escenarios de problemáticas reales es menester que se cuente con el desarrollo empírico.

4. CIENCIAS JURÍDICAS. SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS

En el presente apartado se analizan los antecedentes, los sistemas jurídicos contemporáneos, la terminología aplicada y el desarrollo de la investigación.

4.1. Antecedentes

Como lo refieren Pérez-Escoda, N. y Assumpta, A. (s.f., p. 10), el método de casos no es precisamente novedoso en la enseñanza, desde la filosofía escolástica medieval se utilizaba la casuística para resolver problemas morales o religiosos, para lo que a su vez relatan:

> Toller (2005) también relaciona los umbrales del método del caso con el sistema educativo de aprendices para oficios y profesiones, que permite conocer un trabajo a partir de la experiencia directa acompañando al maestro, con el cual descubre, "caso" a "caso", los secretos del oficio. Desde esta perspectiva se concibe al método del caso es una "experiencia vicaria". Tal como sigue explicando Toller, este sistema de aprendizaje, ha sido regulado desde el Código de Hammurabi y tuvo gran importancia durante la Edad Media, que todavía hoy se perpetúa como elemento en buena medida insustituible en la formación profesionalizadora de los jóvenes profesionales. Desde esta perspectiva, la metodología del caso está estrechamente ligada al enfoque experiencial de Dewey (1966) "aprender haciendo" que propone desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia. Tiene en cuenta que el aprendizaje siempre es dependiente del contexto y de la influencia cultural. (como se cita en Pérez-Escoda, N. y Assumpta, A., s.f., p. 10)

En la era moderna se considera como precursor del método de casos a Christopher Columbus Langdell, quien desde 1870 implementó, en la Universidad de Harvard, la enseñanza del derecho sustituyendo la lectura de libros de texto por la de casos prácticos, que para 1914, la escuela de derecho de Harvard formaliza su aplicación como método con la denominación de "*Case System*", con lo que se pretendía que los alumnos buscaran la solución a hechos concretos y argumentaran. (Tecnológico…, s.f., Historia…)

Posteriormente, la misma Universidad de Harvard, en 1920, lo implementa en la escuela de negocios, en 1935 se amplía a otras áreas, para

lo que en 1985 se empieza a utilizar en la escuela de medicina de esta misma Institución. (Tecnológico…, s.f., Historia…)

4.2. Los Sistemas Jurídicos Contemporáneos

Como nos referimos en la introducción de esta investigación en este apartado realizamos un comparativo de dos familias jurídicas neorromanista y anglosajona.

La última referida utiliza el denominado método socrático, sobre todo en Estados Unidos. Este método se basa en el uso de casos prácticos por su base cultural, sin embargo, trata de una aplicación jurisdiccional exclusivamente y no la práctica jurídica del derecho sustantivo. (Atienza, M., 2013, p. 35-40)

El método de casos es generalmente relacionado con el derecho anglosajón, y por consiguiente se considera que sólo puede aplicarse en el sistema del *common law*. No obstante, el método de casos tiene sus orígenes de los romanos. (Corro, M., s.f., p. 5)

La enseñanza-aprendizaje en el sistema jurídico del *civil law* ha sido sin lugar a duda teórica, en virtud de que este sistema se basa en la codificación, por lo que el profesor únicamente se apoya en lecciones magistrales y la lectura de libros de texto. Si bien la enseñanza y aprendizaje de las ciencias jurídicas mediante método de casos no es innovadora en aquellas naciones en que su familia jurídica es el *common law*, ya que su impartición de justicia se basa en precedentes, lo es para la educación jurídica en México. (Corro, M., s.f., p. 6) Las distinciones entre el *common law* y el *civil law* se fundamentan en la variedad cultural y más en la forma que en el fondo (González, N. 2006). Sin embargo, la intensa globalización trae consigo, en los países neorromanistas, la adecuación del derecho en la vía jurisdiccional con el control de la norma jurídica vía jurisprudencial. (Corro, M. s.f., p. 7) Nuestros alumnos de derecho deben egresar con bases prácticas, no solo teoría, deben aprender a identificar, argumentar y aplicar la ley a casos concretos.

Es por eso Corro, M. (s.f., p. 6) refiere a que

> … el método del caso se relaciona con el *common law* y representa el principal argumento para no utilizar el método del caso en sistemas civilistas, ya que al tener este método como base el sistema jurídico del *common law*, que va desarrollando el derecho a través de precedentes, parece chocar con el *civil law*, cuya fuente más importante son los códigos, estatutos o leyes. En jurisdicciones del *common law*, el derecho es inductivo, se mueve de lo particular a lo general. Los casos son las principales fuentes de ley, y por ello los jueces son las autoridades legales más importantes. El alumno se centra en este derecho que el juez va desarrollando, a través de los casos, ya que representa la fuente más importante de su Derecho.
>
> En las jurisdicciones del *civil law*, todo es al revés. El derecho es deductivo, empezando por la teoría y principios legales establecidos en las leyes, que se aplican a un caso concreto. Es decir, la concepción es que para un profesor dentro del sistema del *common law*, es importante aprender el derecho a través de casos, y bajo el sistema del *civil law*, es importante aprender el derecho a través del texto de las leyes, códigos o tratados, como principal fuente del Derecho. Bajo el sistema civilista, el profesor se encarga de que el estudiante de Derecho conozca el Texto de la Ley o código, mientras que un profesor del sistema del *common law* se interesa que el estudiante analice como ha resuelto un juez un caso concreto, para poder entender el principio legal que rige en determinadas circunstancias. (Corro, M., s.f., p. 6)

La jurisprudencia neorromanista trae consigo la aclaración de la norma jurídica codificada, el sistema de precedentes anglosajón era la principal fuente del derecho por su carente regulación codificada. (Corro, M., s.f., p. 7)

Nuestro sistema [del *civil law*] tiene su origen en el estudio de nuestro derecho positivo, y no de nuestra Jurisprudencia (que no derecho judicial). Nuestros Jueces no crean derecho, solamente lo interpretan. (Castaños, s.f., p. 2)

4.3. Terminología Aplicada

En la presente sección aportamos diversos conceptos que deben conocerse para poder entender el desarrollo del método de casos.

4.3.1. Método

Según el Diccionario de la Real Academia Española el termino método proviene del latín "*methŏdus,* y este del gr. μέθοδος *métodos,*"

que corresponde a: “Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte” o al “Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.” (Real …, s.f., Método)

En complemento

> Hernández (como se cita en Pérez, 2015) define etimológicamente, la palabra método la cual está formada por dos raíces griegas: META= camino, o lo largo de, ODOS= camino. Se entiende como: • El camino o procedimiento para lograr un objetivo. • La manera de ordenar una actividad para lograr un fin. • El ordenar los acontecimientos para alcanzar una meta. Entonces el método es una forma de ordenar y estructurar el trabajo …

Y de una forma más resumida referimos a Adame, J. (s.f., p. 1) que define método como

> … el propio del razonamiento prudencial o juicio práctico, es decir del juicio ordenado a definir la conducta que una persona debe practicar en una determinada circunstancia.

Por tanto

> indagar, descubrir y argumentar, son actividades que se logra[n] cumplir con el uso del método, lo cual implica que la búsqueda y producción del conocimiento científico no es una tarea de obviedades, sino que es fundamental la reflexión ordenada y conceptual para lograr penetrar en el núcleo de problemas y proceder a su explicación. (Aguilera Hintelholher, 2013, p. 87)

Una vez que se cuenta con la base general del término método, enseguida se especifica lo que es el método de casos.

4.3.2. Método de casos

> El método de casos es un modo de enseñanza eminentemente activo. Consiste en la descripción de una experiencia, fenómeno o situación basada en un caso real y específico a partir del cual se plantea un problema a resolver como base para la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes. Así, éstos construyen su aprendizaje mediante el análisis, la interpretación de los elementos contextuales y personales, la búsqueda de soluciones, el contraste de ideas y opiniones y la elaboración de conclusiones para generar el conocimiento oportuno que permita encontrar una respuesta viable al problema planteado. Esta estrategia didáctica ofrece a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos y/o técnicos de la materia o curso en situaciones de aplicación práctica. Promueve el aprendizaje significativo y proporciona un entrenamiento

> frente a las situaciones futuras que deberá afrontar como profesional. (Pérez-Escoda, N. y Assumpta, A., s.f., p. 9)

Según el Tecnológico de Monterrey (s.f., El método de casos)

> El método de casos es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real.
>
> En general, esta forma de trabajo busca dar a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos del curso con ambientes de aplicación práctica. Para ello, se les involucra en un proceso de análisis de situaciones problemáticas, a las cuales se denomina **casos**. Ante la situación planteada, el estudiante debe formular una propuesta de solución fundamentada en principios teóricos de la disciplina o en principios prácticos derivados del contexto descrito en el caso.

Entonces, como lo indica Albornoz (2016, p. 197), el método de casos es "el planteamiento de una situación real o susceptible de presentarse en la realidad, de la cual surge o podría surgir uno o varios problemas jurídicos que el estudiante es invitado a resolver mediante la aplicación de normas jurídicas."

4.3.3. El estudio de caso o el método de casos

Es necesaria la aclaración terminológica de los términos de referencia, como sigue:

> La distinción dependerá principalmente del propósito con el que se utilicen ambos conceptos. El estudio de casos (*case study*), también denominado frecuentemente análisis de casos, se centra en el objeto de estudio (el caso) mientras que el método de casos (*the case method*) utiliza el caso como objeto de enseñanza. Así el estudio de casos está más directamente vinculado a la metodología de investigación mientras que el método de casos acostumbra a utilizar 9 los casos como estrategia didáctica. (Pérez-Escoda, N. y Assumpta, A., s.f., pp. 8-9)

4.3.4. Argumentación[120]

Una de las actividades esenciales para desarrollar el método de casos es la argumentación, en tal virtud, se realiza su descripción.

[120] La argumentación es simplemente la referencia de verdades conocidas en el caso (verdades de derecho o de hecho) que demuestran la veracidad de la respuesta. Si, por ejemplo, se ha respondido que en el caso hay robo, los argumentos podrían ser: a) el robo implica el

Para la Real Academia Española, argumento, que proviene del latín "*argumentum*", implica el "Razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega." (Real …, s.f., Argumento)

Atienza, M. (2013, p. 109) establece cuatro elementos que integran, de manera abstracta, el concepto de argumentación:

> 1) Argumentar es siempre una acción relativa a un lenguaje. Podría decirse que es un uso del lenguaje que se caracteriza (frente a otros usos: descriptivo, prescriptivo, etc.) por la necesidad de dar razones: se argumenta cuando se defiende o se combate una determinada tesis y se dan razones para ello. Por lo demás, hay argumentos, o fragmentos de argumentos, que no consisten en un uso explícito del lenguaje; al menos, del lenguaje hablado o escrito. 2) Una argumentación presupone siempre un problema, una cuestión (de índole muy variada), cuya respuesta tiene que basarse en razones apropiadas al tipo de problema de que se trate. 3) Una argumentación supone tanto un proceso, una actividad, como el producto o resultado de esa actividad. Como actividad, la argumentación es todo lo que tiene lugar entre el planteamiento del problema y la solución del mismo; como resultado, en una argumentación cabe distinguir siempre estas tres entidades: premisas, conclusión e inferencia (la relación que se da entre las premisas y la conclusión). 4) Argumentar es una actividad racional, en el doble sentido de que es una actividad orientada a un fin y en el de que hay criterios para evaluar una argumentación; o sea, siempre parece tener sentido preguntarse si una argumentación es buena o mala, mejor o peor que otra, aparentemente buena pero en realidad mala, etcétera.

Así también, Atienza, M. (2013, p. 425), establece que:

> Una *argumentación* es el conjunto de pasos, actos de lenguaje y enunciados que median entre el planteamiento de una pregunta inicial —el problema que da lugar a la argumentación— y la respuesta a la misma —la solución—. Un *argumento* es una razón a favor o en contra de una determinada tesis; las argumentaciones no constan exclusivamente de argumentos. Y una *línea argumentativa* es un conjunto de argumentos orientados en un mismo sentido: a defender una tesis o a atacarla.

En opinión del mismo autor (Atienza, M., 2013, p. 647)

---

apoderamiento clandestino de una cosa ajena mueble (verdad de derecho); b) en el caso esta parte tomó las cosas sin consentimiento del propietario (verdad de hecho), c) por lo tanto en el caso hay robo. (Adame, J., s.f., p. 7)

> para la resolución de un problema argumentativo en el Derecho (para argumentar), es útil distinguir las siguientes fases (lo que supone una cierta reformulación del esquema tradicional de la retórica): 1) identificación y análisis del problema; 2) propuesta de una solución; 3) comprobación y, en su caso, revisión de la solución; 4) redacción de un texto (o, en su caso, elaboración de un esquema para una exposición oral).[121]

Según Anthony Wetson argumentación es el "ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión". (como se cita en Pérez Valera, 2016)

Para generar una argumentación, según Pérez Valera (2016), es necesario:

1. Indagar los hechos;
2. Averiguar las hipótesis que pueden explicar esos hechos; y,
3. Presentar como conclusión la hipótesis que juzguemos correcta.

Sin embargo, previo a los pasos apenas identificados,

> es necesario establecer el estado de la cuestión: ¿Qué se trata de probar?, ¿a que conclusión se pretende llegar? La conclusión es aquel enunciado que se pretende demostrar y a favor del cual se van a aducir la razones o premisas. (Pérez Valera 2016)

Por tanto, como lo establece Iacona, A. (2018, p. 14) "argumentar para sustentar una afirmación significa dar una justificación de lo que se afirma. Esto es, exponer las razones que se creen tener sobre lo que se está afirmando, con el supuesto de que éstas puedan ser reconocidas por los demás como buenas razones."

4.4. Desarrollo de la Investigación

En el presente apartado se desarrolla el método de casos tal y como fue planteado en el curso a docentes de la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California a que se hizo referencia en la introducción, adicionando los criterios de diversos autores como complemento. Así también, se realiza el planteamiento de un caso práctico en la asignatura de Contratos Civiles y ejemplos de preguntas que deben

[121] Se recomienda revisar Romero, 2019, pp. 2-6.

ser resueltas mediante el método de casos, para lo que se integra a su vez la argumentación correspondiente.

Coincidimos con Limpias, J. L. (2012, p. 62), en que

> … no obstante los programas se van actualizando, no siempre ocurre así con los métodos y las técnicas que soportan el proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso requiere de la introducción de métodos participativos que vinculen la teoría con la práctica y que a su vez creen en los estudiantes habilidades motivacionales en la resolución de problemas.

El uso del método de casos se da de manera aislada, y nos permitimos compartir nuestras experiencias.

4.4.1. El método de casos en la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California

Walter Arellano establece que el alumno

> …está acostumbrado a ser un ente pasivo, que recibe la información que le proporciona el maestro, y en vez de ampliarla, reforzarla o cuestionarla, simplemente la memoriza, con lo que se convierte en un ente pasivo del proceso enseñanza-aprendizaje, y a virtud de ello se desaprovechan sus potenciales. Asimismo, se constituyen como piezas fundamentales en el proceso, los métodos y técnicas pedagógicas empleadas para transmitir ese conocimiento. (como se cita en Carrasco, H., 2009, p. 11)

Y por lo que, bajo esa premisa, en la cual coincidimos, seguimos la idea de Wilfred Carr que

> pone de manifiesto la insatisfacción ante el modo convencional de establecer la distinción entre la teoría y la práctica educativas, y sostiene que es necesario tratarlas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados. (como se cita en Carrasco, H., 2009, p. 12)

De ahí la necesidad de implementar el método de casos en las aulas en que se imparte la ciencia jurídica pese a que las asignaturas integren únicamente la enseñanza teórica.

Por lo anterior, comencemos con los pasos a seguir para desarrollar la enseñanza-aprendizaje mediante el método de casos:

> LUCEÑO OLIVA (como se cita en Lopez, 2018, p. 5) detalla el *iter* que debe seguirse cuando se trata de resolver un asunto conforme a Derecho:

1. Atenta lectura del caso práctico para conocer con detalle la realidad factual a la que se ha de aplicar el Derecho. Dicha lectura aportará la información necesaria para formular las cuestiones que se someten a análisis y resolución.

2. Fase de conocimiento teórico. Planteadas las cuestiones que se suscitan en el caso concreto, se ha de pasar a su estudio en profundidad (normas aplicables al caso, jurisprudencia que ha sentado precedente, de las resoluciones administrativas y de la doctrina que ya haya estudiado la materia).

3. Redacción del caso práctico. Es la fase nuclear del proceso de resolución del asunto. El documento ha de contener un resumen del caso en que, de forma abreviada, se ofrezca una visión global de asunto objeto de dictamen jurídico; la relación enunciativa de las distintas cuestiones que se suscitan; un listado identificativo de la legislación, jurisprudencia y doctrina que se aplicará al asunto y el análisis jurídico de las cuestiones planteadas y unas conclusiones claras, precisas, concisas y resolutivas.

4. Edición del documento final.

De otra forma, se puede resumir en las siguientes fases, según Colbert y Desberg (como se cita en Dirección …, s.f., p. 16):

1. Fase preliminar: Presentación del caso.
2. Fase de expresión de opiniones: Presentación de opiniones, impresiones, juicios, alternativas, etc.
3. Fase de análisis: Se integran aspectos informativos a través del consenso del grupo.
4. Fase de conceptualización o de reflexión teórica: Es la formulación de conceptos que permiten ser aplicados en una situación parecida.
5. Fase de contraste: De opiniones y el análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos del caso estudiado.

El método de casos enseña al estudiante dentro de una situación real mediante casos y le da la oportunidad de generar sus propios enfoques y sus decisiones, lo cual lo prepara para el ejercicio de la profesión.[122]

Ahora bien, el método de casos integra a

[122] Véase Dirección …, s.f., Prefaran, 2017 y Díaz de Salas, 2011.

El estudiante	El caso	El docente	La asignatura
Es quien logra que el método se enriquezca y se convierta en un proceso activo.	Es la base de la discusión.	Genera y proporciona instrumentos y servicios requeridos para la discusión.	De donde el docente obtiene los conceptos, temas, métodos y herramientas.

Fuente: Elaboración propia[123]

Dentro del método utilizado por los autores, se inicia con la parte teórica, dentro de la cual el docente prepara material didáctico para que el alumnado lo analice, lo que incluye lectura de artículos, revisión de videos, revisión de la legislación, con el propósito de que el alumnado se familiarice con la temática a desarrollarse en clase.

Una vez que el alumnado reviso el material didáctico, se procede con la aplicación del método expositivo, también denominado lección magistral, con el propósito de transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el alumnado; para abrir un segmento de retroalimentación para captación y resolución de dudas e interpretación de diversas normas analizadas, fundamentadas en ejemplos prácticos.

El siguiente paso consiste en la exposición de casos prácticos, con el propósito de cuestionar a los alumnos sobre como asesorar a un cliente en base a los hechos que les fueron proporcionados. Consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. (Valdivia, J. P., s.f.). De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones. (Dirección …, s.f., p. 3)

Los casos que se presenten deben ser auténticos, de situación urgente, con orientación pedagógica y contener una situación completa. (Dirección …, s.f., p. 9)

[123] Con información obtenida de Castro, s.f., pp. 8-9.

> El modelo que se pretende enseñar es el de aplicar principios y normas legales establecidos a casos particulares, de forma que el alumnado ejercite la selección y aplicación de los principios adecuados a cada situación. Se pretende desarrollar un pensamiento deductivo, a través de la atención preferente a la norma, a las referencias objetivas y se procura que se encuentre la respuesta correcta a la situación planteada. (Dirección …, s.f., p. 4)

Por tal motivo, pasamos a un ejemplo de caso práctico que aplicamos a nuestro alumnado que cursa la unidad de aprendizaje denominada Contratos Civiles de la licenciatura en derecho.

Para efectos de esta ponencia las preguntas contienen las respuestas correspondientes con el propósito de agilizar su explicación.

4.4.2. Desarrollo de caso práctico en la asignatura de Contratos Civiles

A continuación, se expone un caso práctico que regularmente se plantea en la asignatura de Contratos Civiles de la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El presente caso cumple con los requerimientos de ser auténtico, de situación urgente, con orientación pedagógica y contiene una situación completa. Aparentemente pudiera catalogarse como un caso incompleto, pero se trata precisamente de identificar cada uno de los hechos según la pregunta correspondiente.[124]

El caso práctico

Juan y Luis, con fecha 10 de octubre de 2022, celebran un contrato mediante el cual Juan le traslada el uso de una cosa no fungible a Luis, la cual deberá restituir a Juan a los 5 años siguientes a la celebración contrato. Al ser muy amigos, Juan exenta a Luis del pago de contraprestación por el uso del bien inmueble del 10 de octubre de 2022 al 9 de octubre de 2023, esto es, Luis deberá pagar por el uso de la casa habitación a partir de del 10 de octubre de 2023 una cantidad mensual por la cantidad de US$1,500.00 dólares.

[124] Para otro ejemplo de la aplicación del método de casos en la enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho Mexicali de la UABC, véase Sosa y Silva, 2011.

Preguntas derivadas del caso práctico

Las primeras dos preguntas versan sobre el tipo de contrato que aplica según los hechos proporcionados

1. El primer año por el que se le otorga el uso a Luis se trata de un contrato de [escribir el contrato que corresponda] **COMODATO** en términos del artículo [escribir el número del articulo] **2371** del Código Civil para el Estado de Baja California (CCBC).

Sin lugar a duda trata de un contrato de comodato ya que como se establece en el caso práctico, Luis está exento de pago por el uso de la casa habitación del 10 de octubre 2022 al 9 de octubre de 2023, temporalidad que corresponde al primer año por el que se le otorga el uso a Luis. Para que el alumnado tenga su respuesta correcta debe identificar que el uso por el primer año de la casa habitación es gratuito y que el uso gratuito de un bien no fungible corresponde al contrato de comodato según lo establece el artículo 2371 del CCBC que a la letra establece "El comodato es un contrato por el cual uno de los contratantes se obliga a conceder gratuitamente el uso de una cosa no fungible, y el otro contrae la obligación de restituirla individualmente."

1. Los cuatro años restantes por los que Luis utilizara el bien tratara de un contrato de [escribir el contrato que corresponda] **ARRENDAMIENTO**, según lo dispone el artículo [escribir el número del articulo] **2272** del CCBC.

La segunda pregunta se refiere a que tipo de contrato es el que opera a partir del segundo año, en que Luis comienza a pagar una contraprestación a Juan por el uso del inmueble, a lo que la respuesta que debe generarse es el contrato de arrendamiento, lo cual a su vez debe ser fundamentado con el artículo 2272 del CCBC que dispone "Hay arrendamiento cuando las dos partes contratantes se obligan recíprocamente, una, a conceder el uso o goce temporal de una cosa, y la otra, a pagar por ese uso o goce un precio cierto." La situación cambia, a pesar de que en ambos casos se trata de contratos traslativos de uso, con motivo de la gratuidad en el primer año y el pago de renta en los ulteriores.

Con las dos preguntas apenas referidas, se incita al alumno a determinar que contrato aplicaría respecto de un mismo bien inmueble bajo distintas circunstancias, para lo que el alumnado debe atender a la clasificación de los contratos para resolver el ejercicio práctico. Adicionalmente, el alumnado desarrolla la práctica de la revisión, identificación y fundamentación respecto de cada hipótesis planteada.

1. La contraprestación fue fijada en dólares, pero la misma deberá ser pagada en pesos (seleccione la respuesta que aplica)

   a. Al tipo de cambio vigente al momento de cada pago
   b. <u>Al tipo de cambio vigente en la fecha de celebración del contrato</u>

   según lo dispuesto por el artículo [escribir el número del articulo] **<u>2273</u>** del CCBC.

Ahora bien, en lo que respecta a la moneda en que se debe cubrir la renta cuando se trate de arrendamiento de casa habitación, el artículo 2273 del CCBC dispone "… La renta convenida en el arrendamiento de casa destinada a su habitación, debe hacerse en moneda nacional. En caso de que se fije en moneda extranjera, se entenderá como pactada en la cantidad equivalente en moneda nacional, pero al tipo de cambio vigente en la fecha en que se celebró el contrato respectivo. …" que en nuestro supuesto efectivamente se pactó la renta en dólares, por lo que se debe cubrir al tipo de cambio de fecha 10 de octubre de 2022, fecha en que se firmó el contrato. Por tanto, el alumnado debe seleccionar la opción "b" y establecer el fundamento legal. Con esta pregunta se pretende que el alumnado identifique la situación que aplica al caso concreto, ya que, de tratarse de inmuebles de uso comercial o industrial, la renta podrá pagarse en pesos, pero al tipo de cambio en que se realice cada pago correspondiente, por lo que debe identificar la situación en la ley y fundamentar su respuesta.

1. ¿puede Luis, dentro del primer año de vigencia del contrato, dar en subarrendamiento el bien inmueble en el entendido de que dentro de ese periodo el contrato que aplica es de

arrendamiento y en el mismo se le autorizo subarrendar, según el artículo 2354 del CCBC? (seleccione la respuesta que aplica)

A) verdadero **B) falso**

Parecerá un cuestionamiento muy sencillo ya que se proporciona el fundamento legal del artículo 2354 del CCBC que establece "El arrendatario no puede subarrendar la cosa arrendada en todo, ni en parte, ni ceder sus derechos sin consentimiento del arrendador; si lo hiciere, responderá solidariamente con el subarrendatario, de los daños y perjuicios." Sin embargo, el alumnado pierde la esencia de los hechos proporcionados al momento en que se les establece que "en el entendido de que dentro de ese periodo el contrato que aplica es de arrendamiento y en el mismo se le autorizo subarrendar", pero está claro que no hay arrendamiento dentro de ese periodo del primer año de uso, sino comodato, y al revisar el artículo de referencia presuponen que la respuesta debe ser en sentido afirmativo. En consecuencia, no puede existir subarrendamiento si no existe arrendamiento, por tanto, la respuesta debe darse en sentido negativo. Con esta pregunta se pretende que el alumnado no pierda de vista los hechos del caso práctico por un supuesto decir.

1. Con el tiempo, y dentro de la vigencia del tercer año del contrato, Luis le compra a Juan la propiedad sobre la que le había otorgado el uso, dicho acto trae consigo el que se dé por terminado por (seleccione la respuesta que aplica):

A) acuerdo de las partes	B) rescisión	**C) confusión**
D) expropiación	E) evicción	F) nulidad

según lo dispone al artículo [escribir el número del articulo] **2357** del CCBC.

El artículo 2357 del CCBC establece un listado de causas por las cuales el arrendamiento puede terminar, específicamente, en su fracción V, establece a la confusión como una de esas causas. La primer tarea es identificar el artículo que establece las causas de terminación del arrendamiento, la segunda tarea es que el alumnado deberá identificar en base a la información contenida en la pregunta, cuál de las causas aplica

derivado de la compra por parte de Luis del bien dado en arrendamiento, para lo que se debe relacionar lo contenido en el artículo 2080 del CCBC consistente en que "La obligación se extingue por confusión cuando las calidades de acreedor y de deudor se reúnen en una misma persona. La obligación renace si la confusión cesa", y en consecuencia seleccionar la respuesta correcta, que, en este caso, es la opción "c", por confusión.

La intención de los anteriores planteamientos es el acercar al alumnado de derecho a condiciones de la vida real, para que generen destrezas de argumentación y fundamentación, así como que sean capaces de racionalizar de manera objetiva la información para tomar decisiones bajo cualquier incertidumbre. (Castro, s.f., p. 7)

5. CONCLUSIONES

Para finalizar con nuestro trabajo, nos permitimos generar las presentes conclusiones:

1. Ha quedado claro al analizar los antecedentes del método de casos, que este no es exclusivo de los sistemas jurídicos del *common law*.
2. Analizada la terminología que aplica a la presente investigación identificamos que el método de casos es una guía para no perdernos en el intento, pero esta guía es flexible, la podemos ajustar a nuestras necesidades.
3. Si bien la jurisprudencia neorromastia y anglosajona tienen origen y función distintas, la argumentación de hechos basada en derecho es coincidente, con la misma finalidad.
4. El método de casos es factible para cualquier asignatura de las ciencias jurídicas, incluso las materias sustantivas, al contrario que el método socrático.
5. El alumnado requiere ejercitarse y practicar en la aplicación de los conocimientos teóricos, lo que en el aula se puede conseguir mediante el método de casos.
6. A pesar de que la materia de Contratos Civiles es derecho sustantivo, el método de casos le es aplicable como ha quedado evidenciado.

7. En la Facultad de Derecho Mexicali de la UABC nos estamos esforzando en la incentivación de nuestros alumnos, en lugar de memorizar deben aprender a razonar, interpretar, argumentar y concluir.

Cerramos con las palabras de Liard (como se cita en Mancheno Romero, et. al., 2020, p. 91), que acertadamente nos indica:

> el derecho es la ley escrita. Por consiguiente, sumisión (la de las facultades de derecho) es enseñar a interpretar la ley. Su método es, por consiguiente, deductivo. Los artículos del código son teoremas, cuyo enlace entre sí hay que demostrar, y deducir sus consecuencias.

6. REFERENCIAS

Adame, J. (s.f.). Método para la solución de casos jurídicos. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3vBCjU0

Aguilera Hintelholher, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. Estudios Políticos, 9(28), 81-103. https://bit.ly/3Gmn8mI

Albornoz, M. M. (2016). El uso de casos prácticos en la enseñanza del Derecho y del Derecho Internacional Privado. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 10, 195-200. https://bit.ly/3CplGvZ

Atienza, M. (2013). Curso de argumentación jurídica. Editorial Trotta. https://bit.ly/3vHeYjD

Botero, A. (2016). Sobre el uso de la bibliografía en la investigación jurídica. Pensam. Jurid., número 43, enero junio, 475-504. https://bit.ly/3ZaGLGR

Carrasco, H. (2009). Análisis de casos. En UNAM (Ed.), Curso de Actualización de profesores de derecho internacional privado (pp. 9-47). https://bit.ly/3ieQqvu

Castaños, P. (s.f.). El método del caso aplicado a las ciencias jurídicas. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3VCUR0E

Castro, C. (s.f.). El Método de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3GeIpyD

Corro, M. (s.f). La enseñanza del derecho a través de casos en el marco del comercio internacional. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3GhucRz

Díaz de Salas, S. A., Mendoza Martínez, V. M., Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. Razón y Palabra, núm. 75. https://bit.ly/3Xb2D2T

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s.f.). El estudio de casos como técnica didáctica. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3VRkET6

Fix-Fierro, H. y López-Ayllón, S. (2006). La educación jurídica en México. Un panorama general. En González, N. (Coord.), Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau, t. II: Sistemas jurídicos contemporáneos. Derecho comparado. Temas diversos (pp. 277-323). https://bit.ly/3jSVAOd

González, N. (2006). Common Law: especial referencia a los restatement of the law en Estados Unidos. En González, N. (Coord.), Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau, t. II: Sistemas jurídicos contemporáneos. Derecho comparado. Temas diversos (pp. 373-407). https://bit.ly/3Qe8bHA

Iacona, A. (2018). La argumentación. Universidad Autónoma Metropolitana. https://bit.ly/3GoI8ZM

Limpias, J. L. (2012). El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho, (13), 60-101. https://bit.ly/3Q9V2Q0

Lopez, A. (2018). El método del caso aplicado a la enseñanza del derecho romano. Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria, 12, 1-14. https://bit.ly/3VKf0lF

Mancheno Romero, S. E., Ludeña Gómez, D. N., y Vilela Pincay, W. E. (2020). El estudio de caso como metodología de la enseñanza del código civil. Revista Conrado, 16(72), 89-95. https://bit.ly/3jPNzJz

Pérez-Escoda, N. y Assumpta, A. (s.f.). La metodología del caso: un poco de Historia. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3VMMuQ0

Pérez Valera, V. M. (2016). Argumentación Jurídica. Oxford. https://bit.ly/3Cu4h84

Pérez Vera, M. G., Ocampo Botello, F., y Sánchez Pérez, K. R. (2015). Aplicación de la metodología de la investigación para identificar las emociones. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(11). https://bit.ly/3VR59u2

Perafan, Betsy. 2017. Estudio de casos. Colección Métodos de Formación Jurídica. https://bit.ly/3GNzipY

Real Academia Española (s.f.). Método. Consultado el 5 de enero de 2023. https://bit.ly/3GIwhHp

Real Academia Española (s.f.). Argumento. Consultado el 5 de enero de 2023. https://bit.ly/3ios5mK

Romero, J. M. (2019). Argumentación jurídica y sus criterios de evaluación. Nuevas propuestas. IIJ-UNAM. https://bit.ly/3GkCR5D

Sosa y Silva, Y., Lacavex, M. A. y Rodriguez, J. (septiembre-diciembre 2011). La enseñanza del derecho a través del estudio de casos. Alegatos. Revista, 79(2), 825-846. https://bit.ly/3ickms4

Tecnológico de Monterrey, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s.f.). El método de casos. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3id8Z2U

Tecnológico de Monterrey, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s.f.). Historia del Método de Casos. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3VMRXGw

Valdivia, J. P. (s.f.). Uso del Método de Casos en Materias de Derecho. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3IgFhou

Villabella, C. (s.f.). Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones. Consultado el 15 de diciembre de 2022. https://bit.ly/3X1v2bK

UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA "ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL"

ARTURO MONTESDEOCA SUÁREZ
Personal Investigador en Formación (ULPGC)

1. BREVE INTRODUCCIÓN LEGISLATIVA.

En el año 2009 con la "Declaración Bolonia" que estaba basada en los planteamientos de la declaración "La Sorbona" del 25 de mayo de 1998, se comenzó a fraguar un cambio en la estructura y ordenación de las enseñanzas de ámbito superior. En este sentido, la Unión Europea lideró un proceso que cobró realidad a partir del año 2010 dando lugar a un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) caracterizado por el fomento de la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos europeos. No obstante, - desde el objetivo de este estudio- entre sus objetivos también se manifestó la preocupación por la "promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables".

Este proceso de armonización europea de los sistemas universitarios requirió la adaptación del marco legal de España hacia un nuevo modelo de enseñanza y sistema universitario. Así, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, llevó a cabo la necesaria modernización del sistema universitario español. Así, entre otros objetivos, en la exposición de motivos del señalado texto se prevé que "la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida". Por consiguiente, desde entonces existía una preocupación del legislador respecto a un

necesario cambio de las metodologías docentes que no estaban centradas en la enseñanza-aprendizaje de las competencias que debía adquirir el estudiante al cursar estudios universitarios.

Tras más de una década de la implantación del sistema EEES, surge una necesidad de adaptar la ordenación de las enseñanzas universitarias a las nuevas demandas de la sociedad y el mercado de trabajo digital. Esta transformación del sistema educativo docente se ha llevado a cabo a través del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Esta norma hace referencia expresa, entre otras cuestiones, a la necesaria adopción por las universidades públicas de una apuesta por un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la innovación docente y que se encuentre reflejado en el plan de estudios correspondiente.

En esta ocasión y fruto de la experiencia normativa previa, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, otorga un espacio y un protagonismo especial a la innovación docente en las enseñanzas universitarias. Concretamente, el art. 21.2 habilita a las universidades para que "con el objetivo de la mejora permanente de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, podrán desarrollar unas estrategias metodológicas de innovación docente específicas y diferenciadas que vehiculen a la globalidad de un título universitario oficial y, por tanto, afecten al conjunto de materias y asignaturas que configuran el plan de estudios". Sin embargo, si se atiende a la lectura del sentido literal de la norma el término utilizado es "podrán" que no "deberán". La respuesta a esta redacción legislativa se encuentra en el régimen de autonomía atribuido a las Universidades ex art. 27.10 CE y que se concreta en la "la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida", ex art. 2.2 d) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Por otro lado, el art. 21.3 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, refleja dos aportaciones interesantes, En primer lugar, la posibilidad de que las propuestas de innovación docente sean reconocidas a través de un documento acreditativo específico a fin de que obtengan un valor significativo de la calidad del plan de estudios cursado por los

estudiantes. Y, en segundo lugar, señala las propuestas de innovación docente que podrían ser implementadas en las estructuras curriculares de los planes de estudio de cada título ofertado. Así, se hace mención a "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", dejando la puerta abierta a cualquier otra iniciativa que implemente tanto la universidad como el centro en cuestión.

2. LA INCIDENCIA DEL COVID-19 EN EL MODELO PÚBLICO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Una cuestión sabida por todos es que la irrupción del COVID-19 generó un desajuste social a todos los niveles, entre ellos en el ámbito educativo. Centrando el enfoque en el ámbito educativo universitario, este proceso se caracterizó, entre otras, por ser disruptivo y brusco por cuanto fue necesario trasladar el modelo educativo presencial al online y, además, en tiempo récord (Area, 2021, p. 60). Así, el profesorado abandonó por las circunstancias sanitarias las clases magistrales en un aula presencial a afrontar su discurso a través de las pantallas de un dispositivo digital. De tal manera que, las videoconferencias mantuvieron el ritmo y la continuidad de la enseñanza, sirviendo como la alternativa o planteamiento más acorde a las circunstancias. Todo ello, generó una cierta crispación entre todas las partes (institución universitaria, profesorado y alumnado) por cuanto se ha podido comprobar que ninguna de ellas estaba preparada ni tan siquiera formada para afrontar dicho cambio.

La raíz del problema, la traslación del sistema presencial a un sistema 100% online, radicó principalmente en la falta de integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, porque las instituciones universitarias no contaban, más allá del espacio virtual de aprendizaje, de una oferta de recursos digitales alternativos que enriquecieran este proceso de enseñanza. Y, por otro lado, la escasez de conocimientos digitales y pedagógicos del profesorado puesto que recayó en

su persona la responsabilidad y el gran peso de ofrecer la continuidad de la actividad educativa.

Esta circunstancia ha sido objeto de crítica por cierta doctrina señalando directamente que el problema redunda en no tomar consciencia de la experiencia vivida y aplicar una reformulación de las políticas educativas universitarias en el periodo "pospandémico". Y es que, a pesar de estar inmersos en la sociedad de la información, de la informatización o de la industria 4.0, y pese a sufrir en reiterados momentos diferentes una reforma estructural del sistema, las universidades "siguen, en el fondo, estando ancladas en el pasado de su tradición decimonónica" (Area, Guarro, Marrero y Sosa, 2022, p.2). En pocas palabras, la crítica está centralizada en la propia institución universitaria, por cuanto debiera servir de base para reformular el cambio, la experiencia de la COVID-19 y su incidencia en el modelo educativo universitario; todo ello a fin de adaptar las estructuras a una etapa digital propia del siglo XXI.

De hecho, una de las reflexiones versa, precisamente, sobre el cuestionamiento del modelo presencial tradicional caracterizado por su rigidez e inflexibilidad que debería avanzar hacia un modelo híbrido y flexible en el que se combine el sistema síncrono y asíncrono a través de la potenciación de los espacios virtuales de aprendizaje.

3. LA INTRODUCCIÓN DE POLÍTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

En definitiva, y tras lo anterior, la mejora de la práctica pedagógica en la universidad siempre ha ocupado un espacio de discusión. En suma, con la irrupción de la crisis del COVID-19 se pudo constatar las deficiencias del sistema e invitó a reflexionar sobre la reorientación de los planteamientos metodológicos. Y, precisamente, no ha obtenido un protagonismo tan relevante hasta la aprobación del RD 822/2021, en el que afortunadamente se ha recogido esta reclamación en su preámbulo; "una organización adaptada a las demandas de la sociedad y a los cambios disruptivos que se desarrollan en la economía y en la tecnología, así como más flexible en sus componentes y estructura, y que, al mismo tiempo, favorezca la necesaria innovación efectiva en la docencia".

No obstante, todo este tipo de cambios requieren la participación e implicación, principalmente, de dos protagonistas: el profesorado y la institución universitaria.

- **El profesorado:** es evidente que una de las piezas fundamentales de este proyecto lo conforma el profesorado universitario, puesto que asume la relación directa con el alumnado. En este sentido, se antoja necesario que, ante cualquier cambio pedagógico, el profesorado debe obtener una formación didáctica que pueda llevar a la práctica en su especialidad. Para alcanzar este objetivo, se reclama por parte del profesorado de sistemas de formación online sobre estas alternativas metodológicas que permitan compaginar la actividad docente diaria. Si bien es cierto que la formación constituye una piedra angular del proyecto examinado, este objetivo podría no alcanzar las expectativas deseadas puesto que se requiere un nivel de compromiso y proactividad por parte del profesorado; surgen, de hecho, ciertas reticencias o impedimentos al citado proyecto de innovación metodológico ya que no existe ningún incentivo al respecto si no más bien al contrario, redundado en mayor carga docente (Julián Clemente, Zaragoza Casterad, Castejón y López, 2010, p. 226).

- **La institución universitaria:** por otra parte, y quizás con más relevancia, en la institución universitaria recae un protagonismo singularmente mayor por cuanto debe acometer un cambio de política institucional que requiere afrontar un consenso interno (facultades, departamentos) y así contar con el apoyo suficiente y necesario en virtud de lo previsto en el RD 822/2021. Por consiguiente, hasta que no se produzca esta reflexión interna no se podrá plasmar en la práctica ningún tipo de actuación con coherencia; por ejemplo, concretar un plan de trabajo en el corto y largo plazo para la implantación de un proyecto piloto de innovación educativa así como evaluar el alcance de los objetivos propuestos. Por otro lado, el aspecto económico también ocupa un lugar en este proceso puesto que para afrontar este cambio es necesario invertir en la formación

del personal docente, la adaptación de las instalaciones, facilitar recursos digitales de calidad para el diseño de las propuestas didácticas, entre otras.

La propuesta legislativa planteada tiene como finalidad reorientar e implementar un modelo de enseñanza-aprendizaje que integre tanto las metodologías señaladas como un sistema de evaluación que esté centrado en la formación y adquisición de las competencias del título por los estudiantes. En este sentido, se reclama una reorientación del sistema tradicional implantando en el ámbito universitario, la clase magistral, caracterizado por una actitud pasiva del estudiante en pro de un sistema metodológico variado que fomente, precisamente, una actitud activa basado tanto el aprendizaje autónomo como cooperativo de los estudiantes.

En definitiva, es un reto que debe afrontarse con seriedad puesto que el ecosistema universitario, principalmente con carácter público, debe adaptarse en un corto-medio plazo para afrontar con creces las demandas de la sociedad y del propio mercado de trabajo. Por tanto, sería un grave error, no superar o desatascar los escollos de burocracia interna o de desacuerdo institucional ignorando por completo la necesaria adaptación universitaria a los cambios sociales, económicos, culturales y, propiamente, tecnológicos de este momento (Area Moreira, 2021, p. 64). Y, desafortunadamente, estas consecuencias serían asumidas por los egresados universitarios, dificultando su inserción laboral por la falta de adaptación de sus conocimientos y competencias a la realidad social actual.

4. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL.

Por consiguiente, y centrados en el marco de las ciencias jurídicas, se ha llevado a cabo en el Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social una propuesta de innovación en la redacción del proyecto docente de la asignatura "Estructura de la Seguridad Social". Entre las propuestas, se encuentra la introducción de metodologías docentes que están orientadas a propiciar una actitud proactiva del estudiante que conlleva

una mayor implicación en su proceso de aprendizaje así como mayor responsabilidad en sus propios resultados de evaluación.

La metodología didáctica tendrá una orientación teórico-práctica desde una perspectiva expositiva-interactiva. Así mismo, se intercalarán las exposiciones teóricas con actividades que realizará el alumnado para consolidar y profundizar en los conocimientos teóricos. Y, en suma, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje está basada en la introducción y aplicación real de herramientas tecnológicas y digitales, que pasan a ser examinadas a continuación:

- **El glosario:** la plataforma Moodle de la asignatura nos permite utilizar diferentes aplicativos, entre ellos, el glosario. La propuesta consiste en llevar a cabo una recopilación de conceptos básicos de la asignatura de tal forma que los estudiantes incorporan entradas individuales (voces). La entrada de una voz conlleva la superación de la actividad, pero, siempre y cuando se cumplan los criterios de ortografía.

- **El crucigrama**: esta actividad está conectada con el glosario. Una vez que los estudiantes incorporan las voces, se cierra el glosario. En este momento, se habilita el crucigrama que versará sobre los conceptos incorporados al glosario. Deberán resolverlo y subirlo en el apartado correspondiente para ser evaluado. La evaluación del crucigrama es la propia autoevaluación del alumnado a través de su cumplimentación.

- ***El Quizzy***: con este aplicativo se pretende llevar a cabo una evaluación de los conceptos clave de los primeros 3 temas de la asignatura. Consiste en un test online con 20 preguntas con 4 opciones de respuesta y que tiene un porcentaje reservado en la calificación de la evaluación continua. A través de este recurso educativo digital el alumnado podrá autoevaluarse y comprobar la adquisición de los conceptos de la asignatura.

- **Aprendizaje basado en problemas:** está actividad se plasma con la resolución de los casos prácticos por los estudiantes que previamente han sido agrupados en parejas para trabajar

juntos. Los casos prácticos se entregarán previamente y se expondrán en clase sin ofrecer las respuestas puesto que serán los estudiantes los que deberán resolverlos de forma colaborativa a fin de valorar la resolución y las posibles controversias que pudieran haber surgido al respecto.

TABLA 1. *En la siguiente tabla se puede la rúbrica de evaluación para los casos prácticos*

	0 PUNTOS	**1 PUNTO**	**1,5 PUNTOS**	**2 PUNTOS**
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	- No cumple con los criterios formales de la actividad. - No cumple con los criterios ortográficos y las respuestas no tienen rigor jurídico.	- Cumple con alguno de los criterios formales de la actividad. - Cumple con algunos de los criterios ortográficos. - La redacción y las respuestas son muy mejorables.	- Cumple con los criterios formales de la actividad. - Cumple con los criterios ortográficos. - La redacción y las respuestas son mejorables.	- Cumple con todos los criterios formales de la actividad. - Cumple con todos los criterios ortográficos. - La redacción y las respuestas cuentan con rigor jurídico.

Fuente: Elaboración propia

– **El foro de debate:** la utilización de este recurso tiene como principal finalidad fomentar el debate jurídico sobre un tema concreto respondiendo a las cuestiones que se plantean. Para cumplir con las expectativas deseadas, se aportan unas etiquetas de funcionamiento del foro y de los criterios que deben cumplir los estudiantes al participar en el foro de discusión jurídica. Se requieren dos intervenciones, en la primera deberán dar una respuesta personal a las cuestiones que se plantean y, en la segunda, deberán intervenir y debatir alguna de las aportaciones realizadas por el resto de los compañeros, generando un debate por el que se aporten puntos a favor y en contra. Para la evaluación del foro se ha diseñado una rúbrica básica que el alumnado debe leer previamente antes de participar: extensión mínima de la primera intervención (400 palabras) y de la segunda (120 palabras), pautas de respeto (saludo, despedida),

lenguaje ortográfico apropiado, respeto en la réplica de intervenciones y respuesta con rigor jurídico.

– **La clase invertida o *flipped classroom*:** los estudiantes agrupados en parejas deberán exponer a los compañeros en formato vídeo un apartado concreto del temario de la asignatura. La intención es que profundicen sobre un tema concreto que por razones de tiempo y organización de la asignatura no sería posible abordar. Con este tipo de actividad se pretende que sepan sintetizar la información, exponerla correctamente utilizando un lenguaje correcto y técnico propio del sector profesional y, además, el manejo de las herramientas digitales.

TABLA 2. *En la siguiente tabla se muestra la rúbrica de la actividad de flipped classroom.*

	0 PUNTOS	**1 PUNTO**	**1,5 PUNTOS**	**2 PUNTOS**
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	- No entrega en tiempo y forma la actividad.	- Entrega en tiempo y forma. - No cumple con varios criterios de exposición. - El diseño del vídeo es muy mejorable.	- Entrega en tiempo y forma. - Cumple con alguno de los criterios de exposición (duración, voz, carácter expositivo). - El diseño del vídeo podría mejorar.	- Entrega en tiempo y forma. - Cumple con todos los criterios de exposición (duración, voz, carácter expositivo). - Emplea un diseño innovador.

Fuente: Elaboración propia

– **El mapa conceptual:** el objetivo es que los estudiantes aprendan a sintetizar y organizar las ideas, conectando los conceptos

– clave. De esta forma, se pretende favorecer la asimilación de contenidos y el aprendizaje de la materia. Para superar la actividad se valora positivamente el carácter esquemático del mapa, la simplificación de las ideas y profundidad del tema elegido.

Como se ha podido comprobar con el esquema anterior, el planteamiento señalado integra una variedad de actividades que responde al alcance de las competencias y objetivos de la asignatura. Además, se ha

priorizado la realización de actividades de evaluación que conllevan el uso de herramientas digitales por los estudiantes.

En definitiva, se ha planteado una metodología basada en un sistema combinado de actividades de enseñanza-aprendizaje de forma coherente con los contenidos de la asignatura, los objetivos y las competencias. En este sentido, se pretenden alcanzar los siguientes resultados con la implementación de este sistema pedagógico:

- Implementar técnicas de trabajo orientadas al trabajo autónomo de los estudiantes.
- Saber recabar y elaborar información sobre los elementos necesarios para resolver los problemas jurídicos en el contexto del derecho y la realidad social.
- Adquirir la capacidad de elaborar un razonamiento crítico sobre las respuestas y soluciones del derecho vigente a las situaciones y los problemas planteados en la actualidad.
- Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.
- Implementar el uso correcto de la oratoria y de la síntesis comunicativa como habilidad específica asociada al sector jurídico como habilidad específica del sector jurídico.

TABLA 3. *En la siguiente tabla se puede comprobar de forma esquemática el diseño de la asignatura.*

CONVOCATORIA ORDINARIA SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA		
Asistencia y participación	Tema 1-2: Elaboración de un glosario y las actividades que de el se puedan derivar como es el caso del crucigrama.	10%
	Tema 3: Kahoot o Quizzy.	10%
	Tema 4: Foro debate sobre los incentivos económicos a la creación de empleo vía reducciones/bonificaciones de cuotas empresariales a la Seguridad Social.	5%
	Tema 5: Elaboración de un mapa conceptual por parejas sobre la recaudación de cuotas en periodo voluntario/recaudación en vía ejecutiva.	5%
	Temas 6-7: Elaboración y exposición de trabajos por parejas, asignados las dos primeras semanas de clase, por riguroso orden de elección entre los/as estudiantes voluntarios/as al estilo de la clase invertida o flipped classroom y sustentada en soporte video (redes sociales).	20%
Aprendizaje basado en problemas: resolución de 2 casos prácticos	Caso Práctico 1: Tema 3	10%
	Caso Práctico 2: Tema 6	10%
Examen tipo test autoevaluación	El/la estudiante que supere la evaluación continua, no concurrirá al examen oficial de la convocatoria ordinaria y en el acta aparecerá la calificación obtenida en la evaluación continua.	30%
		100%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4. *En la siguiente tabla se puede comprobar la distribución de la carga de trabajo de la asignatura docente-alumnado.*

MODALIDAD DE DOCENCIA PRESENCIAL DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA DOCENTE Y TRABAJO DEL ALUMNO		
INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO	CLASES TEÓRICAS PRESENCIALES	15%
	CLASES PRÁCTICAS PRESENCIALES	15%
	EXÁMENES Y PRUEBAS OBJETIVAS PRESENCIALES	20%
TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO	LECTURAS PREVIAS, BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE DOCUMENTOS E INFORMACIÓN	15%
	ELABORACIÓN Y EXPOSICIÓN PRESENCIAL DE TRABAJOS	15%
	ESTUDIO Y PREPRACIÓN DE EXÁMENES PRESENCIALES	20%

5. ¿QUÉ OPINA EL ALUMNADO SOBRE ESTA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE? ANÁLISIS DEL RESULTADO DE LA ENCUESTA DE VALORACIÓN DOCENTE.

Una vez que se ha decidido cómo llevar a cabo el planteamiento pedagógico innovador resulta interesante conocer, una vez finalizada su puesta en práctica, cuál ha sido el grado de aceptación o disconformidad por parte del alumnado. Todo ello, en aras de aglutinar información que permita enriquecer el modelo planteado, bien manteniendo su continuidad, o bien planteando correcciones de mejora para rectificar posibles deficiencias no identificadas en su planteamiento. Por tales motivos, se diseñó por el profesorado de la asignatura una encuesta de satisfacción que permitiese recabar esta valiosa información. Esta encuesta fue realizada en formato online por el alumnado de la asignatura a través del aplicativo *Microsoft Forms*, cuenta con 22 preguntas, con una escala del 1 al 5, representando 1 la puntuación mínima y/o en absoluto desacuerdo y 5 la máxima y/o totalmente de acuerdo, con una duración máxima de realización de 30 minutos y que fue respondida por un total de 55 estudiantes.

TABLA 6. En la siguiente tabla se encuentran las preguntas que conforman la encuesta de satisfacción docente.

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL	
1.- Grado de interés por la asignatura al matricularse	5 (40%)
2.- Grado de interés por la asignatura a mitad del cuatrimestre	4 (41,8%)
3.- Frecuencia con la que ha asistido a las clases presenciales de la asignatura	5 (70,9 %)
4.- Frecuencia con la que ha participado activamente en las clases	3 (41,8%)
5.- Las horas de estudio y trabajo autónomo que requiere esta asignatura para ser superadas son las contempladas en el proyecto docente	3 (34,5 %)
6.- La comunicación previa de la información contenida en el proyecto docente fue suficiente	5 (58,2%)
7.- La información sobre el sistema de evaluación ha sido suficiente	5 (78,2 %)
8.- La información sobre el tipo de actividades y su puntuación fue suficiente	5 (61,8%)
9.- El material aportado para el estudio de la asignatura ha sido adecuado	5 (49,1%)
10.- La planificación de la asignatura ha sido correcta	5 (54,5%)

11.- El método de evaluación refleja tanto el esfuerzo del estudiante como la adquisición de contenidos, habilidades y competencias contempladas en el proyecto docente	5 (49,1 %)
12.- El contenido de las pruebas de evaluación se corresponde con lo explicado en las clases presenciales y con lo previsto en el proyecto docente	5 (61,8 %)
13.- Los contenidos y metodología de la asignatura han sido seleccionados para que contribuyan a la adquisición de las competencias previstas	5 (47,3 %)
14.- En general, en contenido de la asignatura se ajusta a las expectativas creadas	5 (47,3%)
15.- Las estrategias de enseñanza implementadas han facilitado el aprendizaje	5 (42,6%)
16.- El profesorado de la asignatura es experto en la materia	5 (88,1%)
17.- El profesorado de la asignatura muestra habilidades docentes	5 (81,8%)
18.- El profesorado de la asignatura responde adecuadamente a las cuestiones planteadas	5 (81,8%)
19.- El profesorado de la asignatura ha sido capaz de solucionar las incidencias planteadas a lo largo del cuatrimestre	5 (78,2 %)
20.- En su opinión, ¿qué destacaría positivamente sobre la asignatura?	*
21.- En su opinión, ¿qué destacaría negativamente sobre la asignatura?	**
22.- En general, estoy satisfecho/a por haber cursado esta asignatura	4,36/5

Fuente: Elaboración propia

* En general, las respuestas positivas del alumnado se han agrupado en varios bloques y ordenadas por orden decreciente: características del modelo educativo, perfil docente y relevancia práctica de la asignatura.

** Respecto a los comentarios negativos, también han sido agrupados en varios bloques y ordenados de forma decreciente: nada que aportar, la duración de las clases sin descanso intermedio, mucha materia considerando su inclusión como obligatoria, mucha carga de trabajo para ser una asignatura optativa.

Y, una vez finalizado el semestre y con las actas de la asignatura depositadas, se ha comprobado lo siguiente: en el listado de matriculados de la asignatura figuran un total de 95 alumnos de los cuales 88 lograron superar el sistema de evaluación continua frente a 7 personas que no lograron alcanzar el aprobado y, por tanto, deberán acudir a la convocatoria ordinaria. Un total de 28 sobresalientes, 47 notables y 13 aprobados. La nota media de la asignatura fue de 7,88.

4. CONCLUSIONES

La experiencia ha retratado que el modelo universitario español ha visto mermadas sus expectativas de amoldarse a las nuevas circunstancias económicas, sociales y culturales demandadas por la sociedad y por el mercado de trabajo en cada momento histórico. Por tales motivos, hace más de una década que se emprendió una reforma estructural del sistema a nivel europeo. Así, a través de la armonización europea se pretendió crear un sistema universitario europeo más competitivo que permitiera la movilidad universitaria, el reconocimiento de títulos, aprendizaje multilingüe, entre otros. En definitiva, este tipo de actuaciones auspiciaba alcanzar el estándar de calidad deseado en este tipo de enseñanzas con el que capacitar a los jóvenes de cara a su inserción laboral.

En la actualidad nos encontramos inmersos en una nueva reformulación legislativa del sistema universitario español. A tenor del RD 822/2021, se pretende, por un lado, transitar definitivamente hacia un modelo de docencia más activa en el que se priorizan metodologías de enseñanza-aprendizaje apoyadas en el uso de las tecnologías de la información y, por otro lado, que el alumnado asuma un mayor protagonismo y autonomía en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, a raíz de la entrada en vigor del RD 822/2021 se ha estimado oportuno plantear una reorientación del sistema de enseñanza en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad que se ha plasmado en este estudio. Así, el objetivo final que se ha pretendido trasladar con este cambio de planteamiento metodológico consiste en aportar un ambiente más dinámico como atractivo para los estudiantes que propicie la participación, la motivación y captar el interés por la asignatura. Por tanto, se ha llevado a cabo una apuesta por un modelo pedagógico paidocéntrico (Area, 2019, p. 18) por el cual el docente asume la figura de guía o tutor del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes están llamados a asumir mayor esfuerzo, implicación y responsabilidad en el proceso de aprendizaje que repercute directamente en la adquisición de las competencias y que se ven reflejadas en los resultados de la evaluación. De esta manera, el alumnado se

implica en el proceso de aprendizaje de forma activa en actividades que se orientan a un sentido eminentemente práctico.

Y, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es posible congratularse de que la apuesta de innovación docente ha sido acogida satisfactoriamente por el alumnado. No obstante, ciertos datos sugieren realizar una serie de cambios como puede ser la duración de las sesiones o efectuar una medición más exacta de la carga que asume cada actividad en número de horas y comprobar que no se sobrepasa del número de horas atribuido a la asignatura optativa (3 créditos).

En definitiva, ha sido una experiencia sumamente gratificante por la que se ha podido comprobar que es posible conjugar la adaptación del modelo de enseñanza con apoyo en nuevas metodologías a través del uso de las TIC y obtener resultados académicos satisfactorios sin mermar el estándar de calidad docente universitaria.

5. REFERENCIAS

Area, M. (2019). "Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje", en AA.VV.: Competencias digitales docentes, Alonso Hernández, J. B. (coord.), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.18-21.

Area M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 56, 57 – 70.

Area, M., Guarro, A., Marrero, J., y Sosa, J. (2022). La transformación digital de la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *26*(2), 1-5.

Julián Clemente, J.; Zaragoza Casterad, J.; Castejón Oliva, F.J. y López Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 10 (38) pp. 218- 233.

DESARROLLAR APTITUDES EMPRESARIALES Y EMPRENDEDORAS EN EL AULA: UNA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

MARINA CHECA OLIVAS
Universidad Europea de Madrid

MARÍA DE LA CRUZ MARTÍNEZ GARCÍA
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los grandes retos de la educación es mejorar la motivación del alumnado. Los docentes se encuentran con estudiantes poco motivados en el aula lo que desemboca, finalmente, en un bajo rendimiento académico y en el fracaso o abandono escolar. En esta línea, la tasa de abandono temprano de la educación se situaba en el año 2020 en España en un 20,2% para los hombres y un 11,6% para las mujeres, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Numerosas investigaciones ponen de relieve la necesidad de avanzar hacia nuevos escenarios educativos y pedagógicos donde se apliquen técnicas que despierten el interés del alumnado por conocer y aprender los contenidos (Silva y Maturana, 2017). Así, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) se presenta como una metodología innovadora que genera un aprendizaje significativo y motivacional en el alumnado.

El objetivo general de este trabajo es analizar la motivación del alumnado de 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de la asignatura de IAEE (Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial) previa y posterior implementación de una metodología innovadora basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Para conseguir dicho objetivo se establece un plan metodológico dividido en 5 fases, lo

que nos permite contrastar si la implementación de una Propuesta Didáctica Innovadora (PDI) en el aula mejora la motivación del alumnado. Con dicha PDI se pretende que el alumnado desarrolle habilidades y aptitudes empresariales y emprendedoras. Los resultados confirman que la aplicación de una metodología activa basada en ABP mejora la motivación de los alumnos y alumnas de 4º de la ESO.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La motivación del alumnado

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2021), define motivación "el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona". Así, destacamos que la motivación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje siendo una de las características más importantes que inciden en el abandono o fracaso escolar.

El nivel de aprendizaje depende de cada persona, hay alumnado que sí está motivado y se esfuerza para alcanzar el éxito, pero hay otros que se frustran. La motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La primera depende de muchas variables internas como puede ser el estrés, la autoestima, autoeficacia, miedo al fracaso, habilidades de estudio y desempeño académico (Arias y Coto, 2014). Por su parte, la motivación extrínseca surge, al contrario, del interés para llevar a cabo las tareas que provienen del medio externo. Las personas buscan la aceptación y reconocimiento externo de forma que necesitan recompensas para conseguir la motivación. Por tanto, algunos factores que pueden influir en la motivación del alumnado son la familia, los amigos, profesores, ambiente, cultura y economía.

Según Murphy y Alexander (2000) los factores que influyen en la motivación están relacionadas directamente con tres variables: la percepción de autoeficacia, las atribuciones de éxito y fracaso y la motivación de logro.

a. La percepción de la autoeficacia: Albert Bandura (1997) es uno de los psicólogos que más ha investigado sobre el concepto de autoeficacia. Este autor describe la autoeficacia como la como la capacidad que tiene una persona para saber cuáles son sus habilidades y limitaciones a la hora de realizar una actividad (Bandura, 1997). Así, un estudiante eficaz es aquel que se propone retos que puede alcanzar y que, si no los consigue, continúa trabajando para obtener el resultado que pretende. Por otro lado, un estudiante puede no considerarse eficaz cuando cree que no puede alcanzar mejores resultados y, aun consiguiendo los mismos, no seguirá trabajando para superarse ya que no confía en sus posibilidades y potencialidades (Pajares, 1996).

b. Las atribuciones al éxito o al fracaso: Weiner (1985, 1992) defiende que las causas del éxito o fracaso están relacionadas con los sentimientos de cada persona en función de sus experiencias pasadas (la capacidad de una persona, el esfuerzo requerido, la dificultad de la tarea, etc). Estas causas tienen particularidades que explican su origen:

– El locus del control: puede originarse desde el interior de la persona o por causas ajenas a ella. La capacidad y el esfuerzo que puede tener una persona son consideradas causas internas (locus interno) y, por otro lado, la dificultad de la tarea y su evaluación, se consideran causas externas (locus externo).

– Estabilidad o constancia de la causa: la capacidad y la dificultad de la tarea son factores constantes en el tiempo, por lo que se consideran estables, y el esfuerzo se considera inestable ya que puede ser cambiante.

– Controlabilidad: la dificultad de la tarea y la capacidad de la persona son incontrolables, no dependen del individuo, sin embargo, el esfuerzo sí.

– Por tanto, según Weiner (1990), la motivación va ligada a estas particularidades y no a las causas. El alumnado que atribuye

sus resultados a causas internas, estables y controlables (el esfuerzo), tienen mejores expectativas de éxito académico, y el que atribuye sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables (la dificultad de la tarea), tendrá un aprendizaje más limitado lo que repercutirá directamente a su rendimiento académico.

c. Motivación de logro: Se define como la predisposición del estudiante para alcanzar las metas y la necesidad de realizarlas satisfactoriamente. En el ámbito educativo, está relacionado con las actividades y calificaciones académicas. Por una parte, las metas pueden ser de maestría, que son aquellas orientadas a la realización de la tarea y al aprendizaje, basadas en el esfuerzo (Castro-Sánchez et al., 2015). Por otra parte, nos encontramos con las metas de desempeño, que se refieren al proceso de consecución de los resultados donde el objetivo son las buenas calificaciones, las valoraciones positivas y las recompensas (Barca-Lozano et al., 2012). El alumnado conforme avanza de etapa, en este caso, del paso de primaria a secundaria, su interés cambia y se centra más en las metas de desempeño (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997; Roeser y Eccles, 1998). Esto se debe a diversos factores que afectan en este periodo, por un lado, la etapa de la adolescencia, que es un periodo de cambios físicos y psicológicos y, por otro lado, la situación en la que se encuentran en el centro educativo (Gómez et al., 2008).

En definitiva, cuando se intentan buscar las causas del bajo rendimiento escolar, la valoración de la motivación aparece de forma reiterativa, ya que esta es la que promueve, orienta y sostiene al ser humano en la persecución de sus propósitos académicos. Tanto el rendimiento académico como el juicio social o evitación de las tareas, dependen de la motivación que se tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alemany et al., 2015). En consecuencia, Järvenoja (2010) alude que la motivación es lo que sustenta al alumnado a mostrar interés y perseverancia en sus metas académicas. Núñez (2009) mantiene que no solo se necesita tener

la capacidad para aprender los contenidos de las materias de manera satisfactoria, sino que es irrebatible la actitud y la disposición hacia ello.

2.2. Metodologías activas: aprendizaje por proyectos

Las metodologías tradicionales han pasado a un segundo plano en el desarrollo de la educación. Uno de los principales cambios que ha supuesto esta transformación ha sido la llegada de las nuevas tecnologías de la información que han forzado un inminente acercamiento del sistema educativo a esa era digital con el fin de que las necesidades cognitivas del alumnado queden satisfechas. Frente a estas metodologías tradicionales se encuentran las metodologías activas que son los nuevos instrumentos que utilizan los docentes para impartir sus materias, dejando atrás el proceso de enseñanza-aprendizaje memorístico, donde el profesor se dedicaba a explicar y el alumnado a tomar apuntes. Estas herramientas activas promueven la interacción y la comunicación en el aula entre estudiantes y docentes. Conforman una serie de tácticas para que la adquisición de conocimientos sea más eficiente y el alumnado se sienta motivado puesto que juega un papel cooperativo en el aula.

La utilización de las nuevas metodologías activas está en pleno desarrollo y tienen como objetivo que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo y participativo. El Aprendizaje Basado Proyectos (ABP) es una de estas metodologías activas que mejora la calidad en la educación y permite que el alumnado no solo aprenda contenidos teóricos, sino que trabaje y se prepare para vivir en sociedad, obteniendo competencias como el emprendimiento, la comunicación y el trabajo en equipo. El ABP forma parte de un aprendizaje activo y es una forma de acercar al alumnado a situaciones del mundo real ya que los proyectos propuestos permiten que adquieran conocimientos y competencias actuales. Además, numerosos estudios han evidenciado la importancia de las metodologías activas para la mejora de la motivación en el aula (Salido, 2020).

Tal y como sugiere Blank (1997), el propósito actual de los estándares de aprendizaje es que los estudiantes adquieran una serie de competencias de forma que obtengan los conocimientos pertinentes y, además, que sean sujetos activos en el aula donde se doten de las destrezas necesarias para hacer frente a las situaciones que se les presentan tanto en el

ambiente educativo como en el entorno familiar y social. De esta manera, el alumnado fomenta su razonamiento crítico ya que se le da la oportunidad de reflexionar sobre las cuestiones que se le plantean. El modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es ideal para el desarrollo del pensamiento reflexivo. Esto se debe a que los proyectos o tareas que se les encomiendan se acercan al contexto real y es de gran utilidad de cara a otras situaciones que se presentan más allá de las aulas.

La instrucción de este método de aprendizaje, consiste en la formación de grupos en el alumnado, donde a partir de los intereses de los estudiantes, se trabaja en el proyecto. En definitiva, algunos de los beneficios del ABP son los siguientes:

- Estimula el pensamiento y el razonamiento de los estudiantes.
- Fomenta el trabajo en equipo. Es una forma de aprender a trabajar juntos, teniendo en cuenta la diversidad.
- Promueve el desarrollo interpersonal y emocional. Se establecen relaciones positivas y conlleva a una mejora del autoconcepto.

2.3.TIC y emprendimiento a través del Aprendizaje Basado en Proyectos

La incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y el emprendimiento en el sistema educativo actual ha proyectado nuevas metas y objetivos en la sociedad del conocimiento. Los docentes no son los únicos con acceso a la información, por lo tanto, han de adaptar sus enseñanzas al nuevo paradigma de aprendizaje (Argudín et al., 2005).

Investigaciones como Martí et al., (2010) han llevado a cabo proyectos de emprendimiento con el uso y aplicación de las TIC y han constatado la necesidad de aplicar las herramientas informáticas e introducir el concepto de emprendimiento, con el objetivo de que la escuela y el profesorado hagan uso de estos recursos en el aula y se adapten a las nuevas tendencias innovadoras de la sociedad del conocimiento (Argudín, 2005). Por tanto, los resultados obtenidos evidencian que la aplicación

de la metodología ABP permite el desarrollo intelectual y la adquisición de competencias sociales como puede ser la participación activa en el aula (Remacha y Belletich, 2015).

Autores como Rodríguez et al., (2010) y Caballero et al., (2014) coinciden en que se debe partir de las metodologías activas para el desarrollo de las competencias emprendedoras, y que una de ellas debía de ser el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta metodología tiene en cuenta el contexto del mercado en el que se encuentran a través de la realización de una investigación exhaustiva de la materia en la que trabajan, donde crean crean un plan a través de la consecución de objetivos para la obtención de un producto final. Asimismo, García et al. (2017) y Uriguen et al. (2018) estiman de igual forma, que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo de aprendizaje que posibilita al alumnado a obtener competencias emprendedoras. Concretamente, los posibilita a insertarse correctamente en los mercados laborales del siglo XXI, proporcionándoles de mecanismos y conocimientos para la consolidación de la vocación emprendedora.

3. OBJETIVOS

La hipótesis central de este trabajo parte de que aplicar la metodología innovadora del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mejora la motivación del alumnado de 4º de ESO en la asignatura de IAEE (Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial).

Por tanto, el objetivo general de este trabajo es analizar la motivación del alumnado previa y posterior implementación de la metodología innovadora del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En cuanto a los objetivos específicas, de cara a la consecución del objetivo general, se establecen los siguientes:

- Observar el comportamiento general del alumnado en el aula a través de la herramienta del diario de observación.
- Analizar la motivación del alumnado antes de implementar la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI).

- Implementar una Propuesta Didáctica Innovadora (PDI) a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).
- Analizar la motivación del alumnado una vez implementada la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI).

4. METODOLOGÍA

Los objetivos que se pretenden llevar a cabo se van a realizar mediante una metodología de investigación-acción. La primera persona que utilizó esta definición fue Kurt Lewin en 1946, que la describió como una forma de investigación basada en experimentos sociales con programas de acción social para lograr soluciones en los problemas sociales que había y establecer así cambios y avances (Lewin, 1946).

En cuanto a la recogida de datos, se hará uso de una metodología mixta, usando técnicas cuantitativas a través de la herramienta del cuestionario, y cualitativas, como el diario de observación de los grupos.

La investigación-acción se llevará a cabo en el Colegio Los Olivos, un centro concertado cooperativo situado en Molina de Segura, en la provincia de Murcia. La muestra cuenta con un total de 28 alumnos/as, en el que 18 son varones y 10 son mujeres. Se trata de adolescentes entre 14-15 años de edad en pleno desarrollo físico, cognitivo y hormonal.

4.1. Plan de trabajo

El plan metodológico del presente estudio se divide en 5 fases que se van a desarrollar a continuación:

4.1.1. Fase de observación

Esta fase tiene como objetivo observar el comportamiento general del alumnado en el aula a través de la herramienta del diario de observación. Esta fase tendrá una duración total de cuatro sesiones. La herramienta se encuentra en el Anexo I que será la guía de observación para conocer más de cerca al alumnado. Más concretamente, observaremos el comportamiento del alumnado en cuanto a la asistencia a clase, la realización

de las tareas, la participación en el aula y fuera de ella, el trabajo en equipo y el interés mostrado por los contenidos en el aula.

4.1.2. Recogida de datos inicial

Con esta primera recogida de datos, el objetivo será evaluar la motivación del alumnado cuando se enseñan los contenidos a través de la metodología tradicional, que es la utilizada de manera cotidiana en el aula. Para ello utilizaremos el cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) validado por Quevedo-Blasco (2016), el cual cuantifica la motivación general, así como la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de 4º de ESO de la asignatura IAEE. Dicho cuestionario se realizará en una sesión y se puede encontrar en el Anexo II.

Para obtener los resultados de los diferentes tipos de motivación, hay que sumar las puntuaciones de cada uno de los ítems que componen el cuestionario:

- Motivación extrínseca: ítems 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22.
- Motivación intrínseca: ítems 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33.

Para evaluar los datos obtenidos, se deberán pasar a valoración centil. Las puntuaciones van de 0 a 100, por lo que la puntuación 50 corresponde a una motivación media del alumnado, siendo los valores por debajo de este, baja motivación, y valores superiores, alta motivación (Quevedo-Blasco, 2016).

4.1.3. Implantación de la Propuesta Didáctica Innovadora

La siguiente fase tiene como objetivo implantar una Propuesta Didáctica Innovadora (PDI) a través de la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La duración de esta fase será de 10 sesiones y se realizará una vez que la profesora de la asignatura explique los contenidos relacionados con la Unidad Didáctica 2, Proyecto de Empresa. En lugar de que el alumnado realice las actividades del libro, se propondrá que estos realicen un proyecto empresarial a partir de los

conocimientos aprendidos en línea con la metodología innovadora mencionada. Antes de comenzar con las diferentes actividades de dicho proyecto se crearán grupos de cuatro personas (un total de 7 grupos), de forma que puedan trabajar en equipo.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se presenta un resumen de las diferentes sesiones con las actividades:

TABLA 1. *Sesiones y contenido de la propuesta didáctica innovadora.*

Sesión	Título	Descripción fases del proyecto
1	"Conferencia sobre el emprendimiento"	Una persona que ha emprendido su propia empresa explicará al alumnado su experiencia
2	"Propuesta de la idea"	1. Definir la idea de negocio y explicar el valor que tiene en el mercado. 2. Justificar la solución que aportas frente a otras empresas. 3. ¿En qué consiste tu solución?
3	"¿Quiénes son tus clientes?"	1. Analizar el tipo de clientes al que te diriges. 2. Descubrir la manera de convertir nuevos clientes
4	"Canales de distribución"	1. Establecer las vías de promoción. 2. Implantar la cadena de venta. 3. Servicio de postventa.
5	"Procesos clave para llevar a cabo nuestra idea"	1. ¿Qué medios necesitas para la construcción del producto u ofrecimiento del servicio? 2. ¿De qué manera vas a entregar el producto/servicio? 3. ¿Qué acciones vas a llevar a cabo para conseguir clientes? 4. Montaje/Fabricación/Elaboración/Diseño
6	"Fidelización de clientes"	1. El contacto con los clientes, ¿va a ser personal y exclusivo o automatizado? 2. ¿Los clientes pueden participar para opinar y dejar comentarios en tu página web?

7	“Recursos disponibles”	1. ¿De qué dispones para hacer realidad tu idea? - ¿Qué sabes hacer? - ¿Tendrás socios o empleados? - ¿Dispones de un lugar físico? - ¿Dispones de ahorros o tienes que pedir prestado? - Financiación
8	“Ingresos y Costes”	1. ¿De qué forma obtendrás tus ingresos? - Alquiler - Venta - Suscripción - Ingresos extras 2. Analizar cuáles serán tus costes fijos y variables
9	“Presentación producto o servicio en clase”	Se realizará mediante un póster y si es un producto que pueden elaborar, también se expondrá.
10	“Presentación producto o servicio en el patio del colegio”	Presentación del póster y/o producto

Fuente: elaboración propia.

4.1.4. Recogida posterior de datos

El objetivo de esta fase es analizar la motivación del alumnado una vez que se ha implantado la metodología del ABP. Para ello, utilizamos de nuevo el cuestionario EMPA adjunto en el Anexo II de este documento. Dicha recogida de datos se realizará en una sesión.

4.1.5. Análisis y evaluación de los resultados

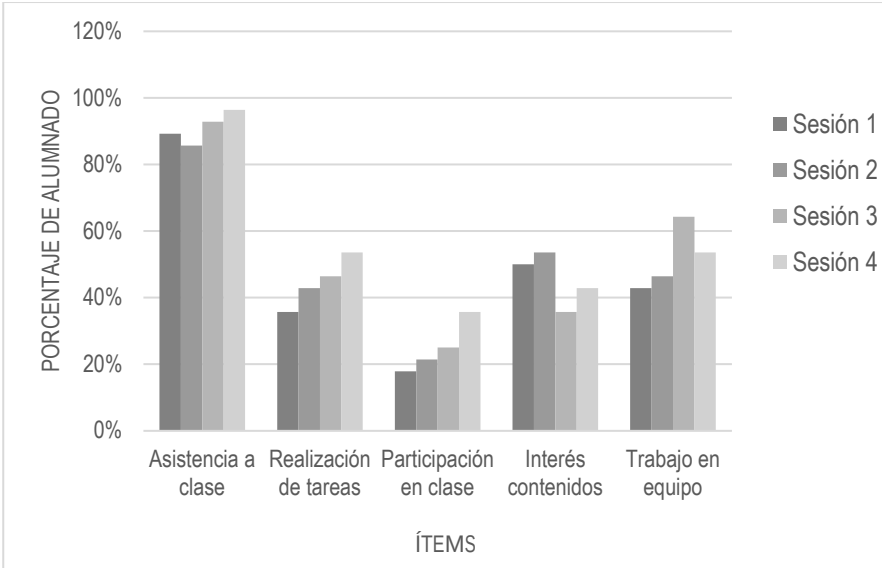
En la última fase del desarrollo de la investigación, se procede al análisis de los resultados obtenidos en las diferentes fases. Conlleva la medición y evaluación de los datos aportados en los cuestionarios realizados a lo largo de todo el proceso para demostrar si el objetivo general de esta investigación ha sido logrado, así como, la hipótesis planteada.

5. RESULTADOS

Como se ha mencionado previamente, el estudio se ha llevado a cabo en el curso de 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en la asignatura IAEE (Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial).

El primer objetivo específico de este trabajo es observar el comportamiento general del alumnado en el aula a través de la herramienta del diario de observación. Para ello se ha utilizado la herramienta del cuestionario (Anexo I) y los resultados se exponen en gráfico siguiente (gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Resultados obtenidos Fase de Observación.*



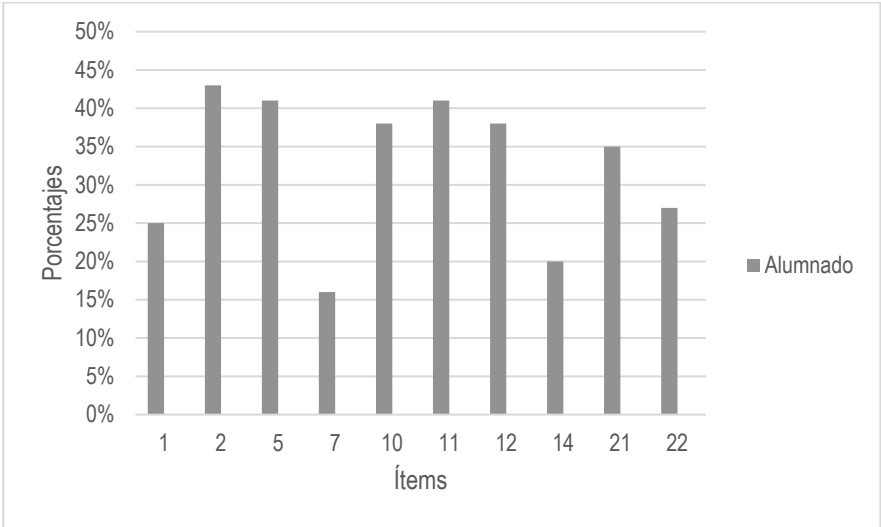
Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en dicho gráfico, se ha realizado una fase de observación durante 4 sesiones para obtener datos relacionados con los ítems de asistencia a clase, realización de tareas, participación en clase, interés mostrado en los contenidos y el trabajo en equipo. Los resultados han sido representados mediante porcentajes y los más altos lo obtienen la asistencia a clase y los porcentajes más bajos la participación en clase.

El segundo objetivo específico es analizar la motivación del alumnado antes de implementar la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI). Para ello se ha utilizado la herramienta del cuestionario EMPA de Quevedo Blasco (2016) (Anexo II). Para obtener los resultados de este cuestionario, se han dividido los ítems correspondientes de la motivación

extrínseca e intrínseca. A continuación, se exponen gráficamente los resultados.

GRÁFICO 2. *Motivación Extrínseca.*

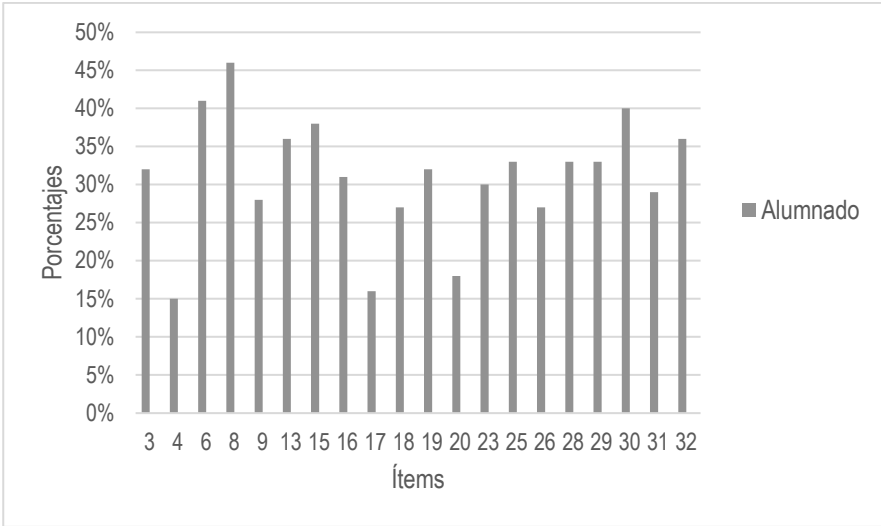


Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 2 observamos los ítems de la motivación extrínseca 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22. Hay que destacar los ítems 1, 7 y 14, ya que son aquellos que han obtenido un porcentaje más bajo dentro del análisis de la motivación extrínseca. El ítem 1 corresponde a la pregunta "intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí" con un resultado porcentual del 25%; el ítem 7 "estudio y hago las tareas porque me gusta como el profesor/a da las clases" obtiene un resultado porcentual del 16%; y, por último, el ítem 14 "me preocupa lo que el profesor/a piensa de mi cuando me comporto mal en clase y no estudio" tiene un resultado de un 20%.

En el siguiente gráfico (gráfico 3) se observan los ítems relacionados con la motivación intrínseca del alumnado.

GRÁFICO 3. *Motivación Extrínseca.*

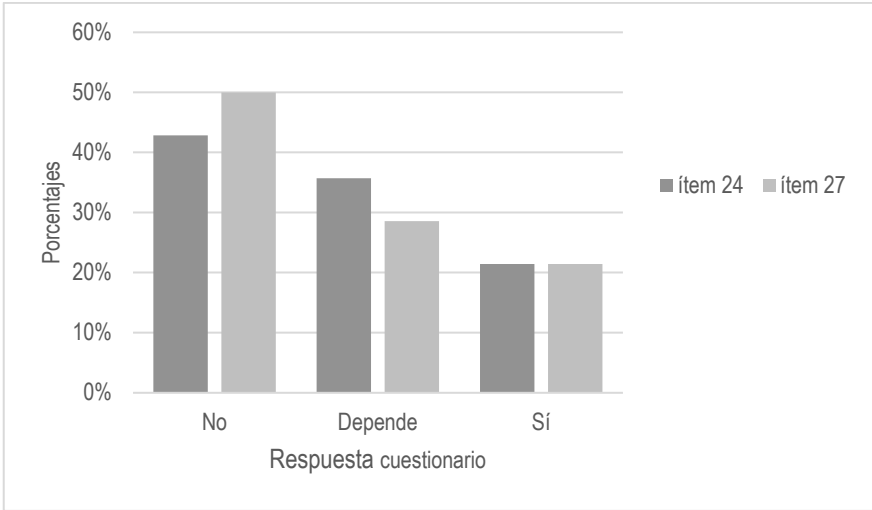


Fuente: elaboración propia.

En este tercer gráfico se exponen representados los ítems de la motivación intrínseca 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, y 32. Se obtienen porcentajes por debajo del 50%, destacando los ítems 4, 17 y 20 con los porcentajes más bajos. En el ítem 4 "cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre" se obtiene un resultado porcentual del 15%, en el ítem 17 "estudio porque me gusta y me divierte aprender" se obtiene un resultado porcentual del 16% y, por último, el ítem 20 "me gusta que el profesor/a me mande tareas difíciles para aprender más" se obtiene un resultado porcentual del 18%.

En el gráfico 4 se observan los resultados de los ítems 24 y 27, separados de los ítems de la motivación intrínseca anteriores debido a que las respuestas del cuestionario no se responden numéricamente del 1 al 5, sino que son contestadas con no, depende o sí.

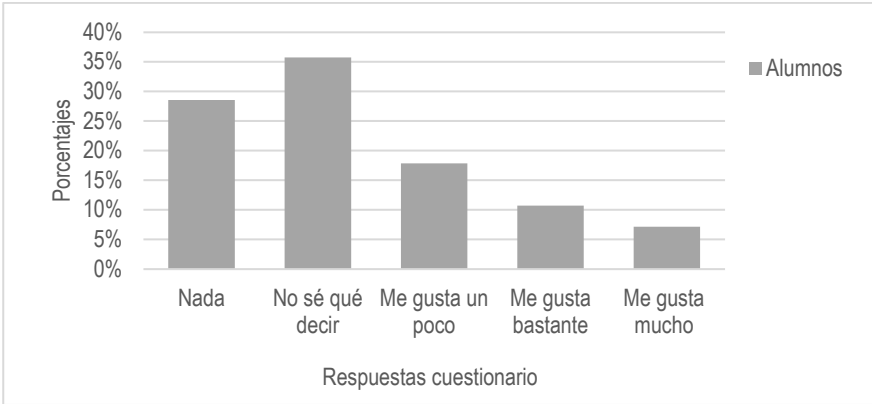
GRÁFICO 4. *Análisis de los ítems 24 y 27 de la motivación extrínseca.*



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el gráfico 4, los resultados porcentuales más altos son los referentes a la respuesta "no" de ambos ítems. El ítem 24 correspondiente a la pregunta "si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías? y el ítem 27 correspondiente a la pregunta "¿te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?" representan porcentajes cercanos al 50%. En cuanto a la respuesta "sí", los resultados porcentuales coinciden con un 21,42% en ambos ítems, siendo estos los porcentajes más bajos.

GRÁFICO 5. *Análisis del ítem 33 de la motivación extrínseca.*



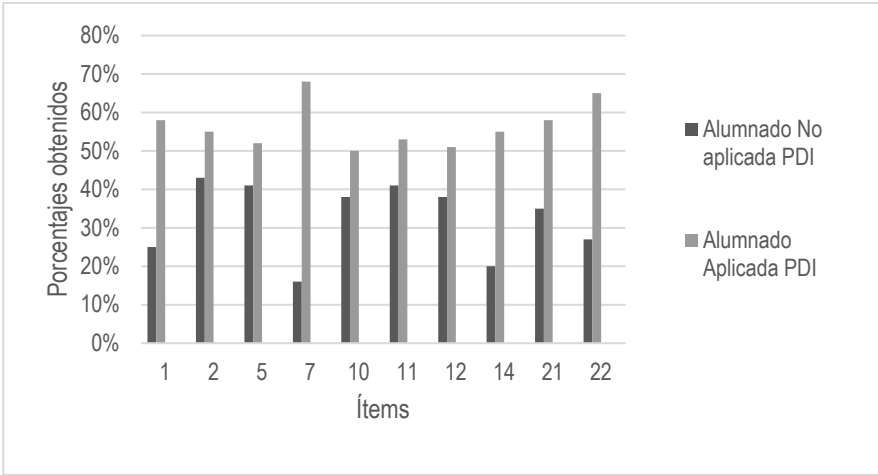
Fuente: elaboración propia.

El gráfico 5 muestra los resultados del ítem 33, "¿te gusta estudiar?", que presenta también un formato de pregunta diferente. Se destaca la respuesta "no sé qué decir" como aquella que mayor porcentaje ha obtenido, con un 35,74%, así como la respuesta de "me gusta mucho" con el menor porcentaje obtenido, siendo este de un 7,14%.

El tercer objetivo específico de este trabajo es implantar una Propuesta Didáctica Innovadora (PDI) a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) La PDI pudo implantarse en su totalidad.

Para la consecución del cuarto objetivo específico del trabajo, analizar la motivación del alumnado una vez que se ha implantado la metodología activa, se vuelve a utilizar el cuestionario EMPA (Quevedo Blasco, 2016) reflejado en Anexo II. En el gráfico 6 se puede observar la motivación extrínseca del alumnado antes y después de aplicar la PDI.

GRÁFICO 6. *Motivación Extrínseca antes y después de aplicar la PDI.*

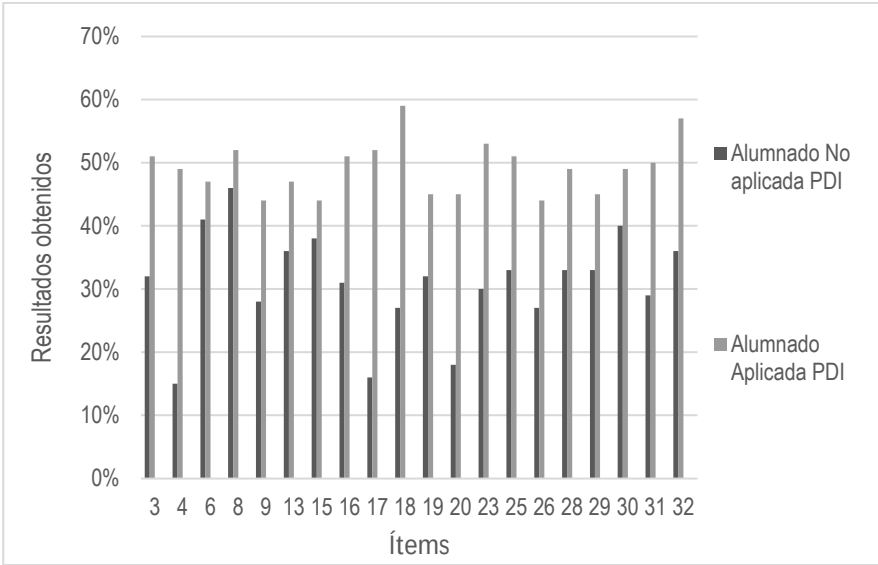


Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, obtenemos la comparativa previa y posterior implantación de la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI). Se muestra un ascenso de los porcentajes, una vez aplicada la PDI. Los ítems 1, 7, 14 y 22 son los que presentan un mayor aumento porcentual. El ítem 1 correspondiente a la pregunta "intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí" aumenta del 25% al 58%, el ítem 7 "estudio y hago las tareas porque me gusta como el profesor/a da las clases", es el ítem que mayor aumento ha experimentado, ascendiendo de un 16% a un 68%, el ítem 14 "me preocupa lo que el profesor/a piensa de mi cuando me comporto mal en clase y no estudio", ha tenido un aumento del 20% al 55%, y por último, el ítem 22 "estudio más cuando el profesor/a utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase" representa un aumento del 27% al 65%.

En el gráfico 7 se puede observar la motivación intrínseca del alumnado antes y después de aplicar la PDI.

GRÁFICO 7. *Motivación Intrínseca antes y después de aplicar la PDI.*

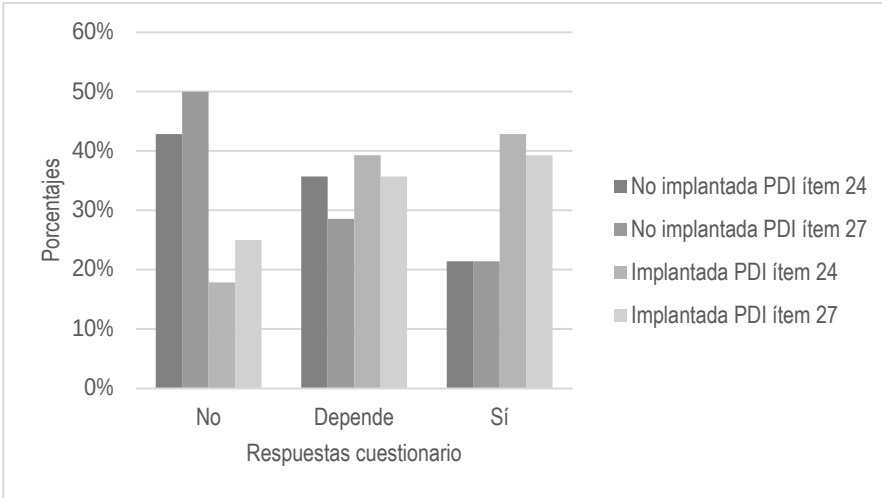


Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en el gráfico 7, se describe la motivación intrínseca con la PDI aplicada. Se observa un aumento general de los porcentajes de todos los ítems del cuestionario, mencionando los ítems 4, 17 y 18 por ser los resultados que más variación porcentual. El ítem 4 corresponde a la pregunta "cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre" experimenta un aumento del 15% al 49%, el ítem 17 "estudio porque me gusta y me divierte aprender" aumenta del 16% al 52%, y, por último, el ítem 18 "estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor" representa un aumento del 27% al 59%.

En cuanto al gráfico 8, analizamos los datos obtenidos de los ítems 24 y 27 antes y después de aplicar la PDI.

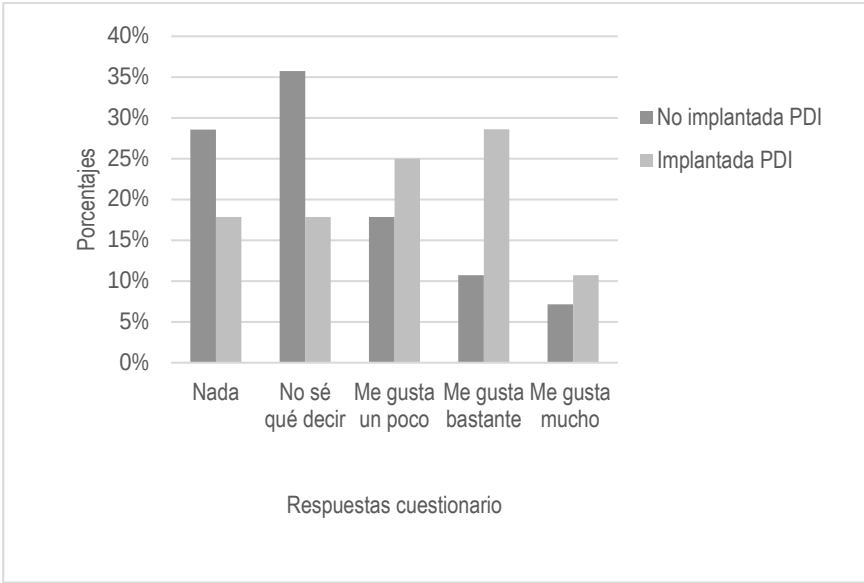
GRÁFICO 8. *Análisis de los ítems 24 y 27antes y después de implementar la PDI.*



Fuente: elaboración propia

En este gráfico se observa un descenso en los resultados porcentuales referentes a la respuesta "no" del cuestionario, tanto para el ítem 24 cuya pregunta es "si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías? y para el ítem 27 cuya pregunta es "¿te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?". Para la respuesta "depende" y "sí", ocurre lo contrario, los resultados porcentuales ascienden. Se destaca un mayor ascenso en la respuesta "sí".

GRÁFICO 9. *Análisis del ítem 33 antes y después de implementar la PDI.*



Fuente: elaboración propia.

Por último, en el gráfico 9 se reflejan los resultados correspondientes al ítem 33, "¿te gusta estudiar?", antes y después de implementar la PDI. Se observa un descenso en los porcentajes relacionados con las respuestas del cuestionario "nada" y "no sé qué decir", destacando de esta última respuesta un descenso porcentual del 35,74% al 17,85%. En relación al resto de respuestas, se observa un aumento de los porcentajes, destacando la respuesta "me gusta bastante", la cual asciende de un 10,71% a un 28,60%.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo específico se basa en observar el comportamiento general del alumnado en el aula a través de la herramienta del diario de observación, reflejada en el Anexo I. Los resultados obtenidos se exponen en el apartado 5, destacando porcentajes altos de asistencia a clase. En relación a los ítems de realización de tareas, el interés mostrado por los contenidos, la participación en clase y la cooperación del trabajo en equipo, los porcentajes son bastante inferiores, por lo que cabe

mencionar la falta de motivación del alumnado en relación al sistema de enseñanza-aprendizaje que se imparte.

El segundo objetivo específico que se establece en este trabajo es analizar la motivación del alumnado antes de implementar la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI). El cuestionario utilizado se puede observar en el Anexo II y se realiza con la totalidad de la muestra. Para obtener los resultados, se realizan tres subdivisiones, por un lado, los ítems de la motivación extrínseca 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22 y por otro lado los ítems de la motivación intrínseca, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33, separando de ésta, los ítems 24, 27 y 33 por tener respuestas diferentes a elegir en función de los demás ítems. En el gráfico 2 y 3 de este trabajo, se pueden observar los datos obtenidos, de los cuales destacamos que se obtienen en ambos porcentajes por debajo del 50% lo que resulta una baja motivación en el alumnado.

El tercer objetivo específico se basa en implantar la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI) de la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Al inicio de la actividad del proyecto empresarial, se encuentra un alumnado desorientado por la incertidumbre de realizar tareas diferentes a lo que vienen desarrollando en clase pero, según avanza la actividad, demuestran un mayor interés por los contenidos. Al ser una actividad basada en el trabajo en equipo, desarrollan a la vez habilidades sociales y un mejor ambiente en clase. Como todo proyecto que se trabaja en grupo, se generan diferencias y disputas entre el alumnado, ya sea por falta de compromiso de los integrantes o una mala comunicación entre ellos.

El cuarto objetivo específico del trabajo es analizar la motivación del alumnado una vez implementada la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI), donde se implanta de nuevo el cuestionario EMPA de Quevedo Blasco (2016) adjunto en el Anexo II. Se justifica un aumento en la motivación del alumnado debido a los porcentajes que se obtienen en comparación a los resultados obtenidos cuando se realiza por primera vez el cuestionario EMPA antes de implementar la PDI. Muchos de los ítems obtienen porcentajes por encima del 50%, de los que se deduce una alta motivación del alumnado.

De este modo, los resultados de este trabajo se sitúan en línea con estudios como Jiménez et al., (2007), donde se evidencia que la motivación intrínseca surge de forma interna en cada persona y es lo que le conduce a realizar la actividad de forma favorable. Así, la mera satisfacción personal del alumnado por realizar competentes proyectos empresariales potencia su motivación intrínseca. En el caso de la motivación extrínseca, los resultados también son superiores ya que esta motivación externa va ligada a la interna.

Siguiendo a Huertas (2001), la motivación en los seres humanos de realizar una actividad va enlazada al nivel de competencia que esta conlleva, así como, a la capacidad para conseguirla. Por lo tanto, se demuestra que la motivación también surge de la propia actividad que se realiza y de los obstáculos que conlleva realizarla de forma satisfactoria (Palmero y Martínez, 2008). Numerosos estudios revelan que las personas que se implican por la satisfacción personal consiguen resultados más beneficiosos que los que esperan recibir recompensas materiales (Amabile, 1997).

Por último, este trabajo también está en línea con los estudios de Rodríguez et al., (2010) y Caballero et al., (2014) los cuales evidencian la necesidad de usar metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en aras de que el alumnado adquiera competencias emprendedoras.

En definitiva, este estudio demuestra que la aplicación de la metodología innovadora del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aumenta la motivación del alumnado a la hora de realizar actividades, participar en clase, trabajar en equipo y desarrollar su espíritu emprendedor.

7. REFERENCIAS

Alemany, I., Campoy, I., Ortiz, M., y Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: Un análisis en un contexto multicultural. Publicaciones, 45, 83-100.

Amabile, T (1997). Motivating creativity in organizations. On doing what you love and loving what you do. California Management Review, 40, p. 39 – 58.

Anderman, E. y Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. Review of Educational Research, 64, 287–309. Flores Macías y Gómez Bastida: Un estudio sobre la motivación. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 12, No. 1, 2010 17.

Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. Contemporary Educational Psychology, 22, 269–298.

Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias: nociones y antecedentes.

Arias, C. y Coto, M. (2014). Factores psicológicos intrínsecos y extrínsecos que motivaron a los estudiantes de segundo año ciclo II/2013, a elegir la carrera en la Escuela de Alimentos Opcion Técnico en Gastronomía, de la Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE. Tesis de grado, Universidad de El Salvador, Facultad de Ciencias y Humanidades, El Salvador. http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/5965/1/.

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. Nueva York: W. H. Freeman and Company.

Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. Anales de Psicología, 28(3), 848-859. doi: 10.6018/analesps.28.3.156221.

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial.

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba.

Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi.

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

Caballero, E., Briones, C., y Flores J. (2014). El Aprendizaje Basado en Proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase. Alteridad. Revista de Educación, 9(1), pp. 56-64. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4677/467746223006.

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T. y Álvaro-González, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física. Salud y drogas, 15(2), 115-126. http://www.redalyc.org/html/839/83941419003/.

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga.

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa.

García, T., Arias, O., Rodríguez, C., Fidalgo, R., Robledo, P (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento, Revista d'innovació docent universitària, Nº 9, pp. 66-80.

Gómez-Fraguela, J. A., Fernández, N., Romero, E., y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. Trastornos Adictivos, 20(2), 211-217.

Gramsci, A. (1971). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión.

Gramsci, A. (1977). Antología. Siglo XXI.

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia. Sungkyunkwan University . http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263309/isbn9789514263309.pdf

Huertas, J (2001). Motivación: querer aprender. https://www.researchgate.net/publication/31854774_Motivacion_querer_aprender.

Instituto Nacional de Estadística. (2020). España en Cifras 2020. http://www.ine.es/ prodyser/espa_cifras.

Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative.

Jiménez, M (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En: Fernández-Abascal, E.; Jiménez, M.; Martín, M. Emoción y motivación: la adaptación humana. https://www.researchgate.net/profile/arturo-orbegoso/publication/311162177.

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea. Routledge.

learning. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Perum Socialium, 110.

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". The Review of Korean Studies,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies.

Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. Revista de Psicología Social, 3(2), 229-240.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia de innovación docente. Revista Universidad EAFIT, (158):11-21. http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf.

Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. Contemporary Educational Psychology, 25, 3-53.

Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.

Palmero, F. y Martínez, F. Motivación y emoción. McGraw-Hill, 2008.

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta.

Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J., y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6(2), 83-105.

Real Academia Española (2021). Motivación. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n.

Remacha Irure, A. y Belletich, O. (2015). El método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. Paradigma, 27(2), 1-16. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3764/1869.

Rodríguez, E., Vargas, E., Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "Aprendizaje Basado en Proyectos". Educación y Educadores, vol. 13, núm. 1, abril, 2010, pp. 13-25 ISSN: 0123-1294 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002.

Roeser, R. y Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. Journal of Research on Adolescence, 8 (1), 123-158.

Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(2), 120-143. DOI: 10.30827/profesorado. v24i2.13565.

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919. Columbia University Press.

Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa 17(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

Uriguen, P., Pizarro, J., y Cedeño, J. (2018). Metodologías de emprendimiento usadas en la universidad ecuatoriana: el caso de una Institución de Educación Superior Orense. Universidad y Sociedad, 10(1), 309-315. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.

Weiner, B. (1992). Metaphors in motivation an attribution. American Psychologist, 46, 921-930.

8. ANEXOS

ANEXO I. Modelo guía de observación.

Alumno:				
	Sí	A veces	No	Observaciones
¿Asiste de manera habitual a clase?				
¿Realiza las tareas que se mandan en clase y en casa?				
¿Participa en las clases?				
¿Muestra interés por los contenidos del temario?				
¿Trabaja bien en equipo?				

ANEXO II. Cuestionario EMPA.

		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
		1	2	3	4	5
1	Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí					
2	Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros/as de clase cuando saco malas notas					
3	Estudio y estoy atento/a en clase para mejorar mis notas					

4	Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre					
5	Cuando el profesor/a me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros/as se rían de mí por no saber la respuesta					
6	Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más					
7	Estudio y hago las tareas porque me gusta como el profesor/a da las clases					
8	Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas					
9	Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor/a me manda en clase					
10	Me gusta que los compañeros/as de clase me feliciten por sacar buenas notas					
11	Estudio y hago las tareas porque así el profesor/a se lleva mejor conmigo					
12	Me gusta que el profesor/a me felicite por ser buen estudiante					
13	Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida					
14	Me preocupa lo que el profesor/a piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio					
15	Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie					
16	Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida					
17	Estudio porque me gusta y me divierte aprender					
18	Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor					
19	Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable					

20	Me gusta que el profesor/a me mande tareas difíciles para aprender más					
21	Estudio y hago las tareas para que mi profesor/a me considere un buen alumno/a					
22	Estudio más cuando el profesor/a utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase					
23	Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día					

24	Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?	No	Depende	Si

		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
		1	2	3	4	5
25	Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida					
26	Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba					

27	¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?	No	Depende	Si

		Casi nada	Un poco	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
		1	2	3	4	5
28	Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar					

29	Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él					
30	Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen					
31	Cuando las tareas de clase salen mal, las repito hasta que me salgan bien					
32	Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor/a está explicando					

33	¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir	Nada	Me gusta poco	Me gusta bastante	Me gusta mucho

Fuente: Quevedo Blasco (2016).

NUEVAS FORMAS DE IMPLEMENTAR LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICAS DE EMPRESA

JOSÉ VILLAR MUÑOZ
Universidad de Córdoba

LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

MIGUEL GONZÁLEZ-MOHINO SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene entre sus objetivos prioritarios facilitar la incorporación de competencias que permitan el desarrollo académico orientado a la carrera profesional del estudiantado, así como la incorporación holística de las competencias expuestas en los indicadores de Dublín (Joint Quality Initiative, 2004). La declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo de 1998 (también conocida como Declaración de La Sorbona) ya señalaba que:

> "… ofrecemos nuestro compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo" (CME, 1998). En consecuencia, los ministros de Educación de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido anticiparon la incorporación progresiva de actividades dirigidas a optimizar la empleabilidad del estudiantado en el seno de la educación superior.

La universidad recoge esta prioridad dando cada vez más importancia a la orientación laboral de sus estudiantes. Un reflejo evidente son los servicios de orientación profesional en las universidades españolas (Vidal y otros, 2002; Lantarón, 2014). En dicho contexto, la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Córdoba, dispone de diferentes servicios de orientación y asesoramiento,

destacando especialmente la Oficina de prácticas y orientación laboral; no obstante, a pesar de su trabajo, en ocasiones ejercen únicamente como intermediarios entre empresas y alumnos/as que necesitan realizar prácticas para completar su Grado o Máster. Más concretamente, estos servicios son el vehículo necesario para que el estudiantado realice las asignaturas de prácticas recogidas en los diferentes planes de estudio de los grados que se imparten en el centro. El proyecto de innovación que se presenta es una iniciativa de varios profesores del área de Organización de Empresas que pretende incorporar el modelo de diseño de vida en la orientación profesional universitaria: posibilidades contextuales, procesos dinámicos, progresión no lineal, perspectivas múltiples y patrones personales (*life designing*) (Savickas y otros 2009; Yıldız-Akyol y Öztemel, 2021). Esta concepción se alinea con dos factores esenciales:

a) Alentar el compromiso de la persona con la construcción de su propio proyecto de vida laboral

b) Incorporar el necesario acompañamiento de profesionales en diferentes modalidades y contextos

Por tanto, este proyecto se justifica ante la necesidad de introducir innovaciones en el modelo actual de acción tutorial que acompaña las asignaturas de prácticas externas. Esta novedosa propuesta no se ha desarrollado aún en la Facultad de Derecho y CCEE. Según señalan Kelton y otros (2019), nuestro mandato pedagógico hacia los estudiantes incluye la guía para comprender sus actitudes, y mostrar sus habilidades personales y profesionales adquiridas durante el proceso formativo que permita su incorporación al mercado laboral. Por tanto, el objetivo principal del proyecto es anticipar al estudiante la experiencia necesaria para optimizar su desempeño durante la realización de la asignatura de prácticas de empresa. Como objetivos derivados se pretende: alentar el compromiso personal con la construcción de un proyecto de vida laboral, y optimizar la incorporación del estudiantado al mercado laboral.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La integración de los egresados universitarios en el mercado laboral debe suponer uno de los objetivos fundamentales de las universidades,

a la par que una de las responsabilidades inherentes a la calidad de las instituciones de educación superior. Esto se consigue a través de actuaciones de inserción laboral, y para ello se hace necesario realizar una oferta de títulos adecuada a las necesidades socioeconómicas, con información útil y completa de la demanda laboral, así como sobre las diferentes salidas profesionales de cada titulación (Ayats, J.C. y otros, 2003; Mora, J.G., 2002).

Afirmaba Comenio en su Didáctica Magna que *"lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo"* (Comenio, 1983, p. 170), por lo que resulta imprescindible establecer un correcto plan de prácticas curriculares mediante una adecuada tutorización que permita al alumnado que termina su etapa universitaria conseguir una formación integral. Y es que, pese a la importancia formativa que hoy en día se le da a la asignatura de prácticas en los diferentes títulos universitarios, la investigación y la innovación siguen siendo escasas en esta materia. Por tanto, se hace necesario fomentar y promover actuaciones para conseguir avances y mejoras significativas en este proceso (Ruiz-Corbella y Alonso, 2019).

Según Kolb (1984), el modelo de aprendizaje se basa en un sistema experiencial dividido en 4 fases (Gráfico 1). Ésta comienza con una *experiencia concreta*, que en este caso serían las prácticas externas curriculares desarrolladas por el alumnado en una empresa determinada. Posteriormente se mueve a la segunda etapa, la *observación reflexiva* de la nueva experiencia. A la luz de su conocimiento previo, el alumno reflexiona acerca de esa nueva experiencia. En esta etapa se hace de vital importancia analizar cuáles son las inconsistencias o diferencias entre la experiencia que está viviendo y sus conocimientos previos. Posteriormente se desliza el proceso a la tercera fase, la *conceptualización abstracta*. En esta fase, la reflexión previa da lugar a una nueva idea o a la modificación de una ya existente, puesto que el alumno ya ha aprendido de su experiencia. El proceso culmina con la *experimentación activa* (cuarta fase), en la que el alumno pone en práctica lo aprendido, y tiene lugar la experimentación con los nuevos conceptos creados o modificados.

GRÁFICO 1. *Fases del modelo de aprendizaje.*



Fuente: Kolb (1984)

En suma, el modelo descrito por Kolb podría aplicarse a la asignatura de Prácticas de diferentes maneras: en primer lugar, la *experiencia concreta*, consistiría en vivir en propia persona la situación de que se trate (realización de prácticas en una empresa). Pero también podría anticiparse a través de las vivencias de otros. En esta fase, los estudiantes van a estar trabajando en un entorno real, se trata de una etapa en la que se adquieren conocimientos derivados de la práctica, y aunque esto resulta insustituible, las vivencias de estudiantes que ya han realizado sus prácticas podrían enriquecer las vivencias de aquellos que van a realizarlas. Posteriormente se discurre a la fase de *observación reflexiva*, en la cual, a partir de esa experiencia vivida, junto con las experiencias transmitidas

por otros, y/o la orientación de profesionales del ámbito empresarial permitirán a los estudiantes una mejor reflexión y balance de las prácticas de empresa. Tras estas dos primeras fases, se alcanza la *conceptualización abstracta*. En esta etapa, se produce la reflexión sobre de la experiencia vivida, y puede llegar a producir una modificación de las ideas preexistentes. En último lugar, la etapa correspondiente a la *experimentación activa* supone aplicar las nuevas ideas en el futuro, es decir, experimentar con lo aprendido en los meses que se han realizado las prácticas, e incluso aportar experiencias a otros.

Esta teoría ha sido ampliamente apoyada, pero recientemente ha sido discutida por Eraut (2004), que señala que en este proceso de aprendizaje de una nueva experiencia se hace necesario incorporar un factor sensorial, emocional y experiencial. Es precisamente en este factor experiencial donde se encuadra la actual propuesta de innovación docente sobre la asignatura de Prácticas que posteriormente se desarrollará.

A las anteriores se une la ampliamente debatida teoría de Oser y Baeriswyl (2001), que realiza una analogía con una *coreografía* de enseñanzas. Precisamente la primera de las 12 coreografías de que se compone esta teoría hace referencia al *aprendizaje a través de la experiencia*. Se considera fundamental por tanto vivir en primera persona una experiencia para extraer aprendizaje de la misma pero también se hace necesario conocer la experiencia de otras personas que ya han pasado por esa situación y reflexionar sobre vivencias similares. Tal y como describen Oser y Baeriswyl (2001), se ha de complementar la *experiencia realizada* y la *experiencia vivida* con la *experiencia contada*. Es justo en este último tipo de experiencia donde se focaliza principalmente el proyecto de innovación docente que estamos desarrollando.

Este tipo de metodología ya ha sido utilizada por otros autores a través de la figura de los *seminarios*. Éstos son definidos por Freixa y otros (2012) como "un espacio grupal de reflexión teórica sobre la práctica y de diálogo permanente con uno mismo, con los demás y con el contexto en el que está inmerso". Estos seminarios son los que posteriormente denominaremos *talleres* en nuestra propuesta de innovación docente.

Ya desde la Universitat de Barcelona, desde su Plan de Estudios de 1993, destacaron la importancia de crear espacios de encuentro grupal, denominados *seminarios*, que acompañaran al estudiante "para garantizar unos mínimos y perseguir algunas máximas" (Novella, 2011).

Los seminarios constituyen un instrumento fundamental para el aprendizaje teórico-práctico del alumnado, definiéndose como "espacios grupales de reflexión teórica sobre la práctica y de diálogo permanente con uno mismo, con los otros, y con el contexto donde está inmerso" (Novella, 2011). Es en estos seminarios donde se propone el encuentro entre egresados y los alumnos participantes.

Precisamente en la literatura más reciente nos encontramos con proyectos de innovación docente que siguen este camino. Ese es el caso de los *seminarios de trabajo* propuestos por García-Vila y Sepúlveda-Ruiz (2022) aplicados a los estudiantes de la asignatura Prácticas Externas II en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Los resultados obtenidos en la investigación por estas dos autoras sobre los efectos en el estudiantado de la aplicación de estos seminarios (así como de los portafolios) muestran la importancia de la correcta tutorización del alumnado en esta etapa así como los efectos positivos y el impacto en el desarrollo profesional del estudiante.

También se encuentra esta metodología de seminarios y talleres en la propuesta de Saiz y Susinos (2017) aplicada al Practicum de de la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. En este caso se aplica a través de los llamados *seminarios colaborativos*, que están enfocados a favorecer el diálogo reflexivo entre las distintas partes implicadas.

Más reciente también es la propuesta de innovación docente elaborada por Torres-Cladera y otros (2022) para el Practicum de Maestro en Educación Primaria. Configurado éste como un "espacio de construcción reflexiva con el alumnado". Se considera en este proyecto necesaria la participación de los diversos agentes intervinientes en la consecución del correcto desarrollo de esta asignatura (a saber, estudiantes, tutores de la escuela/empresa, tutores de la universidad) para complementar lo aprendido en la empresa con la consecución de las competencias del

título académico y el favorecimiento de la inserción laboral del egresado universitario.

3. DATOS DEL PROYECTO

3.1. Titulaciones a las que va dirigido

- Grado en Administración y Dirección de Empresas
- Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas
- Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas

3.2. Asignaturas implicadas en el proyecto y curso en el que se ubican

- Grado en Administración y Dirección de Empresas

4º Curso: asignatura de prácticas. Código 100131 (12 cr ECTS) optativa. 2º Cuatrimestre

- Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas

5º Curso: Prácticas Externas (12 cr ECTS) optativa. Sin planificación temporal específica.

- Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas

Prácticas Externas. Código 103123 (4 cr ECTS) obligatoria. Sin planificación temporal específica

3.3. Número aproximado de alumnado que se verá afectado con el proyecto

Se ha realizado una estimación aproximada realista según las titulaciones implicadas en el proyecto. Considerando un tercio de participación entre los alumnos de últimos cursos del Grado y Doble Grado, y un 50% en los alumnos de Máster, dado que a priori estos últimos podrían

presentar mayor interés al encontrarse en su mayoría buscando activamente su incorporación al mercado laboral:

- Grado en Administración y Dirección de Empresas: potenciales interesados: 75 alumnos/as; participantes: 25
- Doble Grado en Derecho y ADE: potenciales interesados: 75 alumnos/as; participantes: 25
- Máster en Comercio e Internacionalización de Empresas: potenciales interesados: 30 alumnos/as; participantes: 15

3.4. BENEFICIOS ESPERADOS DEL PROYECTO

En el ámbito de determinados Grados, las innovaciones dentro del proceso de acción tutorial de prácticas externas son más escasas que otro tipo de innovaciones docentes, esto podría suceder, en parte, porque en algunas ocasiones no se consideran una asignatura, se les resta importancia o se les atribuye un carácter residual, quedando reducidas a complementos formativos necesarios, pero no imprescindibles en la formación universitaria. Por ejemplo, precisamente en las tres titulaciones objeto del presente proyecto, su peso es cada vez menor, y a pesar de tratarse de Grados y Máster claramente vinculados al mundo empresarial, el profesorado va a dejar de poder computar como créditos su labor tutorial y docente. Al contrario, en otros ámbitos como el sanitario o el educativo, su peso es cada vez mayor, así como el apoyo que recibe el profesorado que tutoriza (Rodríguez-García, 2019). En consecuencia, el primer beneficio derivado de la ejecución del proyecto está determinado por la puesta en valor de la labor tutorial ejercida desinteresadamente por el profesorado encargado de las prácticas externas.

Por otro lado, incorporar a la tutorización de prácticas un nuevo sistema de orientación que integre las experiencias adquiridas por antiguos alumnos/as de las tres titulaciones, actualmente trabajando, puede resultar beneficioso para los estudiantes actuales que están finalizando su formación universitaria y se disponen a realizar prácticas en empresas (García, 2019; Fraile y Ilvento, 2013). Los sistemas de orientación y tutoría apoyados en nuevas tecnologías y progresos profesionales generan dinámicas emprendedoras e innovadoras (Hulsink y Rauch, 2021),

revulsivos estructurales para los centros universitarios, y redundan en la consecución de mayor calidad en la Educación Superior.

Otros beneficios asociados al proyecto están determinados por:

- Aumento en la motivación del alumnado y el profesorado al conseguir enfocar su atención en los propósitos de la formación (finalizar el Grado o Máster con buen expediente y adquisición de habilidades y competencias demandadas por los empleadores).
- Concienciación por parte del alumnado sobre las competencias y habilidades adquiridas a lo largo de su formación, junto con el incremento de la seguridad personal al participar de experiencias laborales vividas en primera persona por alumnos que hace no demasiados años se encontraban en su misma situación.
- Mejora general en la relación de comunicación y feedback entre alumnos/as y profesores/as del centro, así como fomento de las necesarias redes de colaboración y conocimiento entre antiguos alumnos/as, empresarios/as y profesores/as.

El objetivo principal del proyecto se alinea con los recogidos por los Reglamentos de prácticas externas de la Facultad de derecho y Ciencias Económicas y empresariales (Grado y Doble Grado), así como el Reglamento de los Estudios de Máster Universitario 35/2019 de la Universidad de Córdoba:

- Aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en la formación académica, favorecer la adquisición de competencias que preparen al alumno para el ejercicio de actividades laborales y profesionales, facilitar su empleabilidad y fomentar la capacidad de emprendimiento.
- Obtener orientación especializada académica y profesional con el fin de promover la iniciación del ejercicio laboral o el comienzo de una carrera docente/investigadora.

Cabe destacar a este respecto la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (de ahora en adelante ODS), que constituyen una serie

de 17 principios globales a seguir por los 192 países integrantes de la Organización de las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales. Fueron aprobados en Asamblea General de las Naciones Unidas de 2015, y el objetivo es llegar a cumplirlos en su totalidad para 2030. Precisamente estos han sido incluidos en la denominada 2030 Agenda, o coloquialmente conocida como Agenda 2030.

En concreto, y pese a que los 17 ODS constituyen un eje transversal de la propuesta de innovación docente que aquí se plantea, son los ODS 4, 5, 8 y 16 los que guardan más relación con la finalidad de este proyecto de nuevas metodologías docentes. Así, la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), el trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), y la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16) configuran el camino a seguir a través de la realización de los talleres y seminarios propuestos.

Lograr una educación acorde a los estándares europeos del marco de referencia, incorporar la igualdad de género como objetivo transversal, perseguir la consecución de unas condiciones óptimas de trabajo y buscar el crecimiento económico, así como ahondar en la búsqueda de la paz, la justicia y el establecimiento de instituciones sólidas se convierten en este caso en la pauta interpretadora principal del proyecto.

4. METODOLOGÍA

El proyecto está diseñado en base a iniciativas previas como las de Gutiérrez y Sanz (2018) que señalan la organización de talleres como instrumento de impacto en la autonomía y la capacidad reflexiva del estudiante, que sienta las bases de un modelo de conocimiento-investigación-práctica-acción.

El proyecto consiste en la realización de cinco talleres, el primero de carácter general e introductorio, tres específicos enfocados prioritariamente a cada una de las titulaciones implicadas, y el quinto y último también común, dirigido a difundir la carrera docente/investigadora como oportunidad laboral. Cada seminario excepto el primero (general) se estructura en dos partes, una primera en la que un antiguo alumno/a explicará sus vivencias y experiencias, la segunda parte será una mesa

redonda en la que participará un Tutor/a de prácticas, el profesional del ámbito de actuación de cada una de las titulaciones implicadas (Grado/Doble Grado/Máster), y los alumnos/as interesados/as:

- Taller 1 (común): Introducción a la vida laboral tras la universidad
- Taller 2 (específico ADE): Experiencia profesional de un titulado/a en ADE
- Taller 3 (específico doble Grado): Experiencia profesional de un titulado/a en el Doble Grado en Derecho + ADE
- Taller 4 (específico Máster de Comercio): Experiencias profesional egresados/as de promociones anteriores del Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas
- Taller 5 (común): La carrera docente/investigadora en la Universidad en la Facultad de Derecho y CCEE

Los talleres están concebidos con una duración aproximada de entre 2 y 3,5 horas máximo, aunque su duración final dependerá del nivel de participación en las mesas redondas.

El proyecto de innovación docente nace con vocación de continuidad en el tiempo en la Facultad de Derecho y CCEE, en consecuencia, se ha planteado su evaluación a partir de la obtención de datos primarios que permitan implementar futuras mejoras. Dadas las características y objetivos planteados se contempla una metodología de evaluación a través de métodos mixtos (cuantitativos/cualitativos) tabla 1. La evaluación se realizará una vez finalicen los cinco talleres, mediante encuesta de satisfacción, seguidamente se realizarán entrevistas con aquellos alumnos/as que voluntariamente accedan a realizar la evaluación.

TABLA 1. *Autoevaluación y seguimiento del proyecto*

Objetivo a) Implicar al alumnado de ADE en la vivencia posterior a la obtención del título.	¿Qué se va a evaluar?	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividades Talleres 1, 2 y 5	a) Satisfacción con los talleres que componen el proyecto de innovación docente enfocado en ADE b) Beneficio obtenido con la asistencia a los talleres	Encuesta (análisis cuantitativo)/Entrevistas (análisis cualitativo)	A la finalización los 5 talleres que componen el proyecto
Objetivo b) Involucrar al alumnado del doble grado ADE+derecho en experiencia de los/las egresados en cualquier de las dos vertientes de aprendizaje jurídico-empresarial.	¿Qué se va a evaluar?	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividades Talleres 1, 3 y 5	a) Satisfacción con los talleres que componen el proyecto de innovación docente enfocado en el doble grado b) Beneficio obtenido con la asistencia a los talleres	Encuesta (análisis cuantitativo)/Entrevistas (análisis cualitativo)	A la finalización los 5 talleres que componen el proyecto
Objetivo c) Dar a conocer al alumnado del Máster de Comercio las amplias posibilidades laborales que se abren durante y tras la obtención del título.	¿Qué se va a evaluar?	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividades Talleres 1, 4 y 5	a) Satisfacción con los talleres que componen el proyecto de innovación docente enfocado el Máster de Comercio Exterior b) Beneficio obtenido con la asistencia a los talleres	Encuesta (análisis cuantitativo)/Entrevistas (análisis cualitativo)	A la finalización los 5 talleres que componen el proyecto

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS ESPERADOS CON SU IMPLEMENTACIÓN

En relación con el alumnado:

- Aumento del grado de conocimiento del alumnado sobre las competencias adquiridas para el desarrollo de su carrera profesional.
- Incremento en la satisfacción de los alumnos/as con las asignaturas de prácticas de empresas y de forma global con la titulación.
- Inicio de la red de contactos académico-profesionales que redunden en sus posibilidades profesionales futuras.

En relación con el profesorado:

- Reforzar la satisfacción/valoración con la labor de tutorización de prácticas externas.
- Incrementar el grado de implicación del profesorado de la Facultad de Derecho y CCEE con las prácticas externas.
- Mejorar el perfil del profesorado en su papel como tutor-orientador del futuro laboral de los egresados.

En relación con las metodologías:

- Implementar la aplicación de metodologías de análisis cualitativo, escasamente utilizadas en el ámbito de las CCEE para evaluar el grado de satisfacción de las personas implicadas en el proyecto.
- Introducir el enfoque *life designing* en la tutorización de prácticas externas.

En relación con las tecnologías utilizadas:

- Iniciar a los tutores/as implicados en el uso de software cualitativo MAXQDA o ATLAS.ti

En relación con los conocimientos:

- Dar a conocer al alumnado las posibilidades que le ofrece la carrera universitaria en áreas deficitarias de nuevos talentos como las económico-empresariales.
- Dar a conocer las posibilidades concretas que ofrece la Facultad de Derecho y CCEE a nuevos alumnos y nuevas empresas que puedan actuar como nuevos embajadores para las asignaturas de prácticas de empresa.

En lo que se refiere a las competencias que desarrolla el proyecto, se realizará una distinción entre las distintas titulaciones implicadas (Grado, Doble Grado, Máster), añadiendo el objetivo a cumplir en cada caso, las actividades a realizar (talleres) y los recursos necesarios para cada taller.

a) Competencia que desarrolla el proyecto: (Verifica Grado ADE)

- C.1. (CU3). Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento
- C.2. (CB2) Saber aplicar esos conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional, mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.

Objetivo

Implicar al alumnado de la titulación de ADE en la vivencia posterior a la obtención del título, haciéndole reflexionar sobre las vías de desarrollo laboral que se presentan.

Actividad

Taller 1. Introducción a la vida laboral tras la universidad

- **- Recursos necesarios**: Profesorado involucrado en el proyecto/software de análisis cualitativo

Taller 2. Experiencia profesional de un titulado/a en ADE

- **- Recursos necesarios**: Ordenador portátil, Tutor/a, egresado/a de ADE, software de análisis cualitativo

Taller 5. La carrera docente/investigadora en la Universidad en la Facultad de Derecho y CCEE

- **- Recursos necesarios**: Ordenador portátil, Tutor/a, egresado/a en carrera docente/investigadora, software de análisis cualitativo

b) Competencia que desarrolla el proyecto: (Verifica Doble Grado en Derecho y ADE)

- C.1. (CU3). Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento
- C.2. (CB2) Saber aplicar esos conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional, mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
- C.3. (CE5). Comprender las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica y realidad actual.

Objetivo

Involucrar al alumnado de la doble titulación de Derecho y ADE en la experiencia de los/las egresados/as en cualquiera de las dos vertientes de su aprendizaje jurídico-empresarial, aportándole conocimientos útiles para su futuro en el mercado laboral.

Actividad

Taller 1. Introducción a la vida laboral tras la universidad

- **- Recursos necesarios**: Profesorado involucrado en el proyecto/ software de análisis cualitativo

Taller 3. Experiencia profesional de un titulado/a en el Doble Grado en Derecho + ADE

- **- Recursos necesarios**: Ordenador portátil, Tutor/a, egresado/a de Doble Grado, software de análisis cualitativo

Taller 5. La carrera docente/investigadora en la Universidad en la Facultad de Derecho y CCEE

- **- Recursos necesarios**: Ordenador portátil, Tutor/a, egresado/a en carrera docente/investigadora, software de análisis cualitativo.

c) Competencia que desarrolla el proyecto: (Verifica Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas)

- C.4. (CB7) - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio
- C.5. (CGE6) - Adquirir la orientación intercultural en sus distintos niveles (lingüísticos, económicos y sociales), tal que puedan asimilar las oportunidades y retos que presentan los mercados, diferencias culturales y marco legal.

Objetivo

Dar a conocer al alumnado del Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas las amplias posibilidades laborales que se abren durante y tras la obtención del título, de mano de egresados/as de cursos anteriores.

Actividad

Taller 1. Introducción a la vida laboral tras la universidad

- **Recursos necesarios**: Profesorado involucrado en el proyecto/ software de análisis cualitativo

Taller 4. Experiencias de egresados/as de promociones anteriores del Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas

- **Recursos necesarios**: Ordenador portátil, Tutor/a, egresado/a del Máster, software de análisis cualitativo

Taller 5. La carrera docente/investigadora en la Universidad en la Facultad de Derecho y CCEE

- **Recursos necesarios**: Ordenador portátil, Tutor/a, egresado/a en carrera docente/investigadora, software de análisis cualitativo

6. CONCLUSIONES

Los objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) constituyen uno de los mayores retos a los que se enfrenta la sociedad moderna. Existen pocas dudas sobre la naturaleza y necesidad que supone afrontar con éxito los desafíos que constituyen los ODS.

El contexto en el que se enmarca el presente proyecto, así como los objetivos propuestos en apartados anteriores, suponen una oportunidad para contribuir desde la universidad a proporcionar una base de conocimiento y una cantera de profesionales y científicos con preparación suficiente para abordar los 17 frentes que contemplan los ODS (dado que de forma transversal se abordan todos ellos). No obstante, el proyecto aquí expuesto ayuda a proporcionar a los estudiantes capacitación necesaria para entender los desafíos y encontrar soluciones innovadoras específicamente desde el ámbito académico y profesional, por tanto, se ha considerado una mayor contribución a los objetivos: 4) educación de calidad; 5) igualdad de género; 8) trabajo decente y crecimiento económico y 16) paz, justicia e instituciones sólidas.

Además, mediante la realización de los cinco talleres, se pretende aplicar y desarrollar las competencias, actitudes y habilidades adquiridas por los alumnos/as a lo largo del progreso seguido en sus respectivas titulaciones así como concienciar al alumnado sobre su capacitación profesional, e incentivar la predisposición a seguir aprendiendo de cara a plantear el futuro laboral.

Los conocimientos concretos que desarrolla este proyecto de innovación se alinean con la comprensión por parte del alumno de los diferentes modelos de vida orientados a la profesión (Savickas y otros 2009; Yıldız-Akyol y Öztemel, 2021), a partir del conocimiento adquirido en su titulación: **posibilidades contextuales, procesos dinámicos, progresión no lineal, perspectivas múltiples y patrones personales** (*life designing*). Estos conocimientos son amplios y diversos, su adquisición depende en gran medida de las experiencias que desarrollarán los egresados en cada uno de los talleres. No obstante, los tutores/as y profesores/as implicados en el proyecto tienen garantizada la asistencia de egresados pertenecientes a los tres ámbitos de conocimiento dispuestos a compartir sus experiencias de manera altruista con sus compañeros.

En definitiva, se trata de acercar al alumnado a la realidad profesional y complementar su formación con un proceso interactivo estructurado en talleres (seminarios) donde conozcan de primera mano las diversas salidas profesionales, de forma que las competencias que se pretenden alcanzar con la consecución de estos talleres se realicen de una manera mucho más efectiva.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ayats, J. C., P. Zamora y R. Desantes (2003), "The professional incorporation process for graduate engineering students at UPV", en International Conference on Engineering Education, Valencia, Editorial SPUPV.

Comenio, J. A. (1983). Didáctica Magna. La Habana: Pueblo y Educación.

Conferencia de Ministros de Educación (CME) (1998), "Declaración de La Sorbona", en <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf> [consulta: septiembre de 2022]

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. Studies in continuing education, 26, 247-273.

Fraile, C. L., & Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 17-25.

Freixa, M., Novella, A.M., y Pérez-Escoda, N. (2012). Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje.

García, J. L. A. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Pro-Posições, 30.

García-Vila, E.,& Sepúlveda-Ruiz, Mª P.(2022). El sentido de la tutorización en el desarrollo del practicum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30(20).

Gutierrez, L., & Sanz, J. (2018). Workshops with children in pre-service teacher education: Overcoming the transmissive educational model upon a university-school experience. Profesorado-revista de curriculum y formacion de profesorado, 22(1), 301-324.

Hulsink, W., & Rauch, A. (2021). About the lives and times of extraordinary entrepreneurs: The methodological contribution of autobiographies to the life course theory of entrepreneurship. Journal of Small Business Management, 1-33.

Joint Quality Initiative (2004). Dublin Descriptors. Recuperado de http://www.eua.be

Kelton, M., Troath, S., Rogers, Z., Kingsmill, V., & Bienvenue, E. (2019). Innovations in teaching Australian foreign policy: trust, simulations, and study tours. Australian Journal of International Affairs, 73(6), 525-531.

Kolb, D. (1984). Experiential learning. New Jersey: Prentice Hall.

Lantarón, B. S. (2014). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. Revista de investigación en educación, 12(1), 73-91.

Mora, J. G. (2002), "Formación, empleo y demandas laborales; la universidad española en el contexto europeo", en F. Michavila y J. Martínez (eds.), El carácter transversal en la educación universitaria, Madrid, Cátedra UNESCO/UPM/Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Novella, A. M. (2011). Practicum en re-construcción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 259 - 280

Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to learning.

Resolución Asamblea General Naciones Unidas 70/1 (2015), “Agenda 2030”. https://undocs.org/es/A/RES/70/1 [consulta: septiembre de 2022].

Rodríguez-García, M. C. (2019). Percepción de los estudiantes del Grado en Enfermería sobre su entorno de prácticas clínicas: un estudio fenomenológico. Enfermería Clínica, 29(5), 264-270.

Ruiz-Corbella, M. y Alonso Ruiz, R.A. (2019). Contextos educativos, 23

Saiz, Á. y Susinos, T. (2017). “Los seminarios colaborativos en un practicum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España)”. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores Octubre 2017, Vol 56(3), pp. 3-24

Savickas, M. L.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J. P.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250.

Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 26(2), 161-181.

Vidal, J., Díez, G. M., & Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. Revista de Investigación Educativa, 20(2), 431-448.

Yıldız-Akyol, E., & Öztemel, K. (2021). Implementation of career construction model of adaptation with Turkish University students: a two-study paper. Current Psychology, 1-12.

CAPACITACIÓN PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TALENTO Y LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE LOS RECURSOS HUMANOS DESDE UNA VISIÓN ESTRATÉGICA Y EMPRESARIAL

TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El Plan Director de la Facultad de Ciencias del Trabajo de 2017 de la Universidad de Cádiz, en su diagnóstico, establece como debilidad la escasa motivación inicial de los alumnos del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Si bien, a medida que van tomando contacto con las diversas asignaturas, esta motivación va aumentando, es común la demanda por parte del estudiantado de orientar ciertas asignaturas a una vertiente más práctica. Como profesora de asignaturas de Recursos Humanos, y con el fin de que mis alumnos sean capaces de extrapolar conceptos teóricos y prácticos tratados en clase a su futuro laboral, surge la necesidad de introducir en la asignatura de Dirección Estratégica de Recursos Humanos, de tercer cuso, unos talleres orientados a la capacitación profesional del estudiantado en materia de Recursos Humanos. Asimismo, el objetivo fundamental del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, es conseguir una formación integral del alumno universitario a través de programas de cooperación educativa con las empresas para la formación de los alumnos de los dos últimos cursos de una Facultad, Escuela Técnica Superior o Escuela Universitaria concreta o para un grupo de estos centros con características comunes. Como coordinadora de prácticas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la sede de Algeciras, y con el fin de potenciar ciertas competencias prácticas relacionadas con conceptos teóricos

desarrollados ampliamente durante sus años de estudios universitarios, al que los alumnos se enfrentan una vez aterrizan en el mundo empresarial, y dado el peso específico del módulo de Recursos Humanos en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, el presente trabajo orientado en la mejora docente tiene como finalidad la impartición de unos talleres de formación eminentemente prácticos, para que los alumnos que cursen la asignatura adquieran habilidades y competencias relacionadas con varios aspectos demandados por el estudiantado en materia de recursos humanos.

1.1. La asignatura dirección estratégica de los recursos humanos

El programa de la asignatura bajo la que tiene actuación este proyecto publicada en la web de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz, determina cuáles son los resultados del aprendizaje que el alumnado debiera adquirir tras cursarla. Estos son: (1) entender la relevancia estratégica de la función de recursos humanos en el contexto de la organización; (2) desarrollar un diagnóstico interno y externo desde la perspectiva estratégica de los recursos humanos, explicitando las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que nos ofrecen ambos contextos; y, (3) definir, asesorar e implantar la cultura organizativa más ajustada al enfoque estratégico de la organización así como comprender las variables que el contexto internacional juega en la dirección de recursos humanos. Es en este contexto, en el que hay veces, que lo que refleja lo que debería de ser, puede en ocasiones distar con la realidad empresarial a la que luego se enfrenta nuestro alumnado. Tras más de 10 cursos de impartición de la asignatura, se ha podido constatar, con estudiantado y sector empresarial, de cuáles deberían ser las habilidades y capacidades "extras" que el alumnado debería adquirir al cursas sus estudios de grado. Es por ello, que en lo que respecta al ámbito de los Recursos Humanos, un módulo de este grado con un peso considerable en creditaje total, se estima conveniente por parte del profesorado que imparte la asignatura en la sede de Algeciras de ir más allá de la propia impartición detallada en la ficha de la signatura, y poder completar la formación de su alumnado con una serie de talleres detallados en el siguiente apartado.

De esta forma la asignatura queda como sigue. En primer lugar, y en lo que respecta al desarrollo de clases teóricas, y tal y como se establece en la ficha de la asignatura, se ofrecerán estas clases basadas en el método de la lección magistral con intervención activa del alumnado a las cuestiones que periódicamente se le solicitarán de acuerdo con el progreso de los contenidos planteados. Las clases teóricas consistirán básicamente en la exposición con la ayuda de presentaciones PowerPoint de los fundamentos teóricos de la asignatura. En segundo lugar, las clases prácticas versarán sobre análisis de lecturas y/o casos, interpretación de videos y resolución de problemas y otras dinámicas relacionadas con los contenidos expuestos durante las clases teóricas. Por último, se añaden 4 talleres para dar forma al curso de capacitación para la organización del talento y la gestión de competencias en el área de los recursos humanos desde una visión estratégica y empresarial, que va a servir de complemento a la asignatura descrita.

1.2. Plan director de la facultad de ciencias del trabajo

El resumen ejecutivo del Plan Director de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz para el período 2017/2018 al 2021/2022 establece en su misión lo siguiente:

> La Facultad de Ciencias del Trabajo es un centro universitario público multidisciplinar dedicado a la formación e investigación en las áreas de relaciones laborales, recursos humanos, trabajo social y mediación, con la finalidad de transmitir a nuestros estudiantes los conocimientos necesarios para el desarrollo de actividades profesionales diversas, así como la creación y transferencia de conocimiento en el ámbito de nuestra competencia.

Asimismo establece como visión que el centro,

> aspira a ser un centro consolidado y reconocido en su entorno académico y social por su aportación a la investigación y la formación integral de sus estudiantes en el ámbito socio-laboral. Pretende ser un centro con proyección internacional que fomente el emprendimiento y la inserción laboral de sus egresados.

En este sentido y bajo el paraguas de guiar la formación integral de sus estudiantes en el ámbito socio-laboral, tiene su origen este proyecto. El punto quinto de este informe, establece como debilidad el escaso grado

de motivación inicial del estudiantado matriculado en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Por el contrario, establece dentro de sus fortalezas el compromiso del profesorado con la docencia y la innovación docente. Teniendo en cuenta estos dos puntos de partida y con la finalidad de contribuir tanto al crecimiento de la Facultad como a la inserción laboral del alumnado, surge el inicio de este proyecto.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- El objetivo principal que se pretende conseguir con la ejecución de este proyecto es capacitar al alumnado para la organización del talento y gestión de competencias desde una visión estratégica y empresarial en el ámbito de los recursos humanos.

2.2. Objetivos específicos

- Describir y analizar las competencias principales que debe tener un candidato, así como ayudar al alumnado a potenciar las suyas propias a través de diferentes técnicas para el autoconocimiento.
- Aumentar la probabilidad de los alumnos de encontrar empleo, ayudarlos a crear un perfil profesional y advertir sobre la huella digital 3 que con sus intervenciones van dejando en las redes.
- Aumentar la empleabilidad de los alumnos, potenciar la confianza en sí mismos llevándolos a vivir una situación de entrevista lo más real posible y capacitar al alumnado en la selección de personal como futuros profesionales de los RRHH.
- Potenciar en los alumnos sus habilidades y destrezas para ocupar un puesto de trabajo en el sector de los RRHH, haciéndoles partícipes en una actividad en la que ocuparán el rol de técnico/consultor de RRHH realizando una pequeña encuesta de clima.

3. METODOLOGÍA

Para la correcta implantación de lo propuesto en este proyecto se acometieron una serie de actuaciones. Dichas actuaciones han estado destinadas a un grupo concreto de alumnos, los matriculados en la asignatura Dirección Estratégica de Recursos Humanos, de tercer curso, de la sede de Algeciras. En concreto, se estimó que sería muy interesante para este alumnado complementar la docencia de la asignatura citada con una relación de talleres, detallados a continuación. El taller 1, denominado: "Autoconocimiento: habilidades y competencias", tenía como misión estudiar las competencias y habilidades más requeridas por las organizaciones. Para ello se llevaron a cabo diferentes técnicas y actividades en la que el estudiantado pudieron explicar y demostrar las suyas propias. Para su ejecución se contó con una egresada de la Facultad de Ciencias del Trabajo del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, con reconocido interés en el tema y amplia experiencia.

Este taller va dirigido al alumnado tanto en la vertiente de posible candidato/trabajador en una empresa, como posible trabajador en el sector de los RRHH. Una vez, la ponente consensuó con el profesorado el contenido del taller, se habilitó en el campus virtual de la asignatura la información necesaria con la antelación suficiente para que el alumnado lo tuviera a su disposición. Esta información consistió en la propia presentación que la ponente utilizaría en el día del desarrollo del taller, así como información complementaria, necesaria para el correcto desarrollo del taller. El objetivo de este taller fue describir y analizar las competencias principales que debe tener un candidato, así como ayudar al alumnado a potenciar las suyas propias a través de diferentes técnicas para el autoconocimiento.

La finalidad que se pretendió conseguir con esta actividad es que el estudiantado esté preparado para afrontar una entrevista de trabajo por competencias y que los capacite para realizarlas como futuros profesionales de los recursos humanos. Con respecto al taller 2, denominado: Reclutamiento 3.0: Redes sociales (networking) y webs de empleo. En este taller se mostraron las diferentes formas que existen en la actualidad de reclutar candidatos y cuáles son las que más se ponen en práctica. Se

habló de las redes sociales como herramienta fundamental para crear contactos y buscar empleo. Además, se expuso qué debemos hacer para hacernos más visibles ante los reclutadores. Para finalizar, se enseñó al alumnado las posibilidades y el uso de la aplicación LinkedIn. Para la realización de esta actividad se contó con una egresada de la Facultad de Ciencias del Trabajo del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, de la sede de Algeciras, con reconocido interés en el tema y amplia experiencia. Este taller estuvo dirigido al estudiantado matriculado en la asignatura de Dirección Estratégica de Recursos Humanos, en la vertiente de posible candidato/trabajador en una empresa, como posible trabajador en el sector de los recursos humanos.

Asimismo, la ponente facilitó al profesorado todo el contenido del taller necesario, y se habilitó en el campus virtual de la asignatura esta información necesaria con la antelación suficiente para que el estudiantado lo tuviera a su disposición. Esta información consistió en la propia presentación de PowerPoint que la ponente utilizó en el día del desarrollo de la actividad, así como cualquier información complementaria, necesaria para el correcto desarrollo del taller. El objetivo de este taller era aumentar la probabilidad de los alumnos de encontrar empleo, ayudarlos a crear un perfil profesional y advertir sobre la huella digital que con sus intervenciones van dejando en las redes. En este sentido, la finalidad de este taller también capacitaría a los alumnos a estar más preparados y capacitados como futuros profesionales de los recursos humanos. Atendiendo al taller 3, titulado:

Al otro lado de la mesa: entrevistas y otras formas de selección de personal (dinámicas y gamificación). Currículum de alto impacto. En este taller se enseñó a los alumnos a realizar un currículum diferenciador, personalizado, que cause impacto; se vieron las diferentes formas que existen hoy en día de seleccionar candidatos (individual y colectiva); y se realizaron actividades prácticas y juegos de rol play a través de la gamificación. El objetivo era aumentar la empleabilidad de los alumnos, potenciar la confianza en sí mismos llevándolos a vivir una situación de entrevista lo más real posible. Asimismo, capacitar al alumnado en la selección de personal como futuros profesionales de los recursos humanos. Para su implantación también se contó con una egresada de la

Facultad de Ciencias del Trabajo del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, con reconocido interés en el tema y amplia experiencia. Este taller ha ido dirigido al alumnado tanto en la vertiente de posible candidato/trabajador en una empresa, como posible trabajador en el sector de los recursos humanos.

Una vez, la ponente consensuó con el profesorado el contenido del taller, se habilitó en el campus virtual de la asignatura la información necesaria con la antelación suficiente para que el alumnado lo tuviera a su disposición. Esta información consistió en la propia presentación que la ponente utilizaría en el día del desarrollo del taller, así como información complementaria, necesaria para el correcto desarrollo del taller. Por último, en lo concerniente al taller 4, denominado: Clima laboral: formas de realizar un estudio de clima. Principales dimensiones a tener en cuenta en el estudio. En este taller se estudió qué es el clima laboral y las diferencias que existen entre clima y cultura organizacional; se analizaron los diferentes tipos de clima y las diferentes formas que existen de medirlo dentro de las organizaciones.

El objetivo de esta actividad fue potenciar en los alumnos sus habilidades y destrezas para ocupar un puesto de trabajo en el sector de los recursos humanos, haciéndoles partícipes en una actividad en la que ocuparán el rol de técnico/consultor de recursos humanos realizando una pequeña encuesta de clima. Para la realización de esta actividad se contó con una egresada de la Facultad de Ciencias del Trabajo del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, de la sede de Algeciras, con reconocido interés en el tema y amplia experiencia. Este taller estuvo dirigido al estudiantado matriculado en la asignatura de Dirección Estratégica de Recursos Humanos, en la vertiente de posible candidato/trabajador en una empresa, como posible trabajador en el sector de los recursos humanos.

Asimismo, la ponente facilitó al profesorado todo el contenido del taller necesario, y se habilitó en el campus virtual de la asignatura esta información necesaria con la antelación suficiente para que el estudiantado lo tuviera a su disposición. Esta información consistió en la propia presentación de PowerPoint que la ponente utilizó en el día del desarrollo

de la actividad, así como cualquier información complementaria, necesaria para el correcto desarrollo del taller.

Cada taller tuvo una duración de dos horas y fue impartido durante el segundo cuatrimestre del curso 2021/2022 en el horario en el que quedó fijado la asignatura.

En cada uno de los talleres se pondrá a disposición del alumnado a través del Campus Virtual de la asignatura, una breve encuesta de satisfacción del taller recibido, con el objeto de reflejarlo como resultado en la memoria final. Asimismo, en el citado campus virtual, se habilitará un espacio para los talleres con la finalidad de establecer foros, compartir materiales relacionados con los talleres, y cuanta información, para la formación del estudiante, se consideró oportuna.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos para este proyecto de innovación docente se remiten a continuación. Atendiendo al primer objetivo, describir y analizar las competencias principales que debe tener un candidato, así como ayudar al alumnado a potenciar las suyas propias a través de diferentes técnicas para el autoconocimiento, al finalizar la sesión se les entregó a los alumnos una encuesta con los siguientes ítems:

1. Nivel de satisfacción con el contenido y el Power Point del taller
2. Nivel de satisfacción personal con los contenidos aprendidos
3. Nivel de satisfacción con la docente

Los tres ítems debían ser contestados dentro de una escala de 1 al 10, de menos a mayor grado de satisfacción. Los resultados obtenidos muestran que el 97,5% tienen un nivel muy alto de satisfacción (10).

Con respecto al segundo objetivo, aumentar la probabilidad de los alumnos de encontrar empleo, ayudarlos a crear un perfil profesional y advertir sobre la huella digital que con sus intervenciones van dejando en las redes, se pasó una breve encuesta al alumnado participante con los siguientes ítems:

1. Nivel de satisfacción con el contenido y el Power Point del taller
2. Nivel de satisfacción personal con los contenidos aprendidos
3. Nivel de satisfacción con la docente

Los tres ítems debían ser contestados dentro de una escala de 1 al 10, de menor a mayor grado de satisfacción. Los resultados obtenidos arrojaron que el 100% de los asistentes mostraron un grado de satisfacción de 10 en todos los ítems.

En relación al tercer objetivo, era aumentar la empleabilidad de los alumnos, potenciar la confianza en sí mismos llevándolos a vivir una situación de entrevista lo más real posible, se les entregó al alumnado asistente al taller una encuesta de satisfacción con los siguientes ítems:

1. Nivel de satisfacción con el contenido y el Power Point del taller
2. Nivel de satisfacción personal con los contenidos aprendidos
3. Nivel de satisfacción con la docente

Los tres ítems debían ser contestados dentro de una escala de 1 al 10, de menor a mayor grado de satisfacción. Los resultados muestran que el 94,43% de los alumnos participantes en el taller presentan un nivel muy alto de satisfacción.

Por último, atendiendo al cuarto objetivo, potenciar en los alumnos sus habilidades y destrezas para ocupar un puesto de trabajo en el sector de los recursos humanos, haciéndoles partícipes en una actividad en la que ocuparán el rol de técnico/consultor de recursos humanos realizando una pequeña encuesta de clima, se pasó también una breve encuesta para conocer la satisfacción del alumnado asistente a la actividad. Esta encuesta presentaba los siguientes ítems:

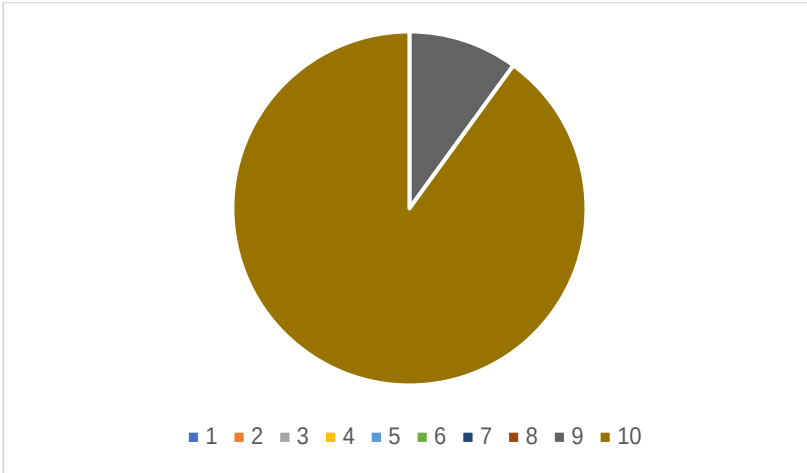
1. Nivel de satisfacción con el contenido y el Power Point del taller
2. Nivel de satisfacción personal con los contenidos aprendidos
3. Nivel de satisfacción con la docente

Los tres ítems debían ser contestados dentro de una escala de 1 al 10, de menor a mayor grado de satisfacción. Del cuestionario se deduce que el

94,43% del alumnado presente, mostraron un nivel muy alto de satisfacción.

En el siguiente gráfico, se muestra a modo de resumen, los resultados agregados de la totalidad de las encuestas respondidas por el alumnado participante y asistente a cada una de las cuatro actividades propuestas. Como se puede observar, casi la totalidad de los ítems obtuvieron un 10 como respuesta, la máxima puntuación.

***GRÁFICO 1**. Encuesta satisfacción del alumnado con los talleres.*



Nota: Elaboración propia.

Los resultados que de esta actuación avalada se deriven, se dieron a conocer en el congreso Nodos del Conocimiento celebrado los pasados días 24 y 25 de noviembre de 2022. Se realizará un vídeo explicativo del proyecto emprendido, del número de participantes, así como de sus resultados y conclusiones, tanto los relativos a los indicadores establecidos como otros que pudieran detectarse.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados mostrados en el apartado anterior tras el desarrollo de este proyecto de innovación docente bajo el formato de actuación avalada, ponen de manifiesto la acogida y éxito de este trabajo. De esta

forma, las actividades inmersas dentro de este proyecto han recibido una alta valoración por parte del alumnado quedando reflejadas en los cuestionarios de valoración de cada taller, que se pusieron a disposición del alumnado participante al terminar cada sesión.

Es de destacar que, con la puesta en marcha de este proyecto, que contará con futuras ediciones, se da solución a varios de los problemas planteados en la introducción y que se remarcaban dentro del Plan Director de la Facultad.

En este contexto, es necesario destacar que las instituciones de educación universitarias deberían poder ofrecer herramientas para que el estudiantado adquiera nuevos conocimientos, sobre todo prácticos, que sean capaces de trasladar en un ámbito laboral, a partir del aprendizaje de estrategias y habilidades innovadoras con la finalidad de dar respuestas a las demandas actuales (Fernández-Batanero et al., 2022; Haramati, 2015) tal y como pretende este proyecto.

Como línea futura, y debido a que el desarrollado de este proyecto durante el curso 21/22, ha supuesto una inyección de competencias adicionales en los alumnos de tercer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, es de destacar que, en base a las encuestas de satisfacción del alumnado participante, se ha visto la necesidad y oportunidad de darle continuidad al mismo, durante el curso 22/23, debido a la recomendación del alumnado. Asimismo, la Facultad de Ciencias del Trabajo se ha visto inmersa durante este curso académico 21/22 de la acreditación del título Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) quien establece en su informe preliminar la necesidad de mejorar ciertas competencias trasversales como las habilidades de comunicación, tanto orales como escritas. Si bien los tres primeros talleres serán muy parecidos a los de este proyecto, el cuarto taller es novedoso con respecto a la anterior edición. En este taller titulado: La comunicación como una de las principales competencias organizacionales, se estudiará la comunicación como competencia fundamental en el entorno laboral y, entre otros aspectos: (1) los elementos de la comunicación; (2) la programación neurolingüística (PNL); (3) las formas de comunicarnos: visual, auditiva, kinestésica; (4) herramientas de comunicación; (5) la comunicación

no verbal: aspectos a tener en cuenta; (6) la escucha activa (feedback); y (7) los estilos de comunicación: pasivo, asertivo, agresivo. El objetivo principal es la de fomentar la comunicación oral entre el alumnado, con la finalidad de adquirir competencias específicas para el desarrollo profesional.

7. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no hubiese visto la luz sin el apoyo, el compromiso y la aceptación de varias entidades. En primer lugar, es de destacar el apoyo de la Decana de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz, quien desde el primer momento consideró la actuación avalada como una actividad muy interesante y necesaria para el alumnado. En segundo lugar, es necesario remarcar el trabajo incesante e incansable de la Unidad Formación e Innovación Docente, dependiente del Vicerrrectorado de Política Educativa de la Universidad de Cádiz, que realiza curso a curso. Detrás de cada "organismo" de cada "unidad" hay personas que destinan sus esfuerzos diarios para ayudar al profesorado a afrontar tareas y retos en el ámbito, en este caso concreto, de la mejora docente. Asimismo, agradecer a la ponente su ilusión desde el primer momento para participar en este proyecto, su entrega y satisfacción con el mismo. Por último, pero no por ello menos importante, destacar el grado de implicación de los alumnos del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la sede de Algeciras de tercer curso, ya que la celebración de estos talleres no hubiera sido posible sin la participación y asistencia del estudiantado.

8. REFERENCIAS

Fernández-Batanero, J.M., Cabero-Almenara, J., Román-Graván, P., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain. Education and Information Technologie. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10965-1

Haramati, A. (2015). Educating the educators: A key to curricular integration. Academic Medicine, 90(2), 133-135. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000444

SALUD Y BIENESTAR: ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN DE EMPRESAS

MIRIAM DELGADO-VERDE
Universidad Complutense de Madrid

ROSA ROMERO-MORENO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se encuentra el relativo a la salud y el bienestar, que trata de *"garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades"*. A pesar de los grandes avances en la mejora de la salud y el bienestar de las personas, todavía queda un largo camino por recorrer y, actualmente, se ha puesto de manifiesto la importancia de prestar atención más que nunca a la salud mental.

La ONU destaca la relevancia de este objetivo para la construcción de sociedades prósperas y, para ello, proponemos poner el foco sobre la etapa de formación universitaria en la que los estudiantes adquieren unos conocimientos específicos, pero también una serie de competencias valiosas para enfrentarse al mundo profesional.

De este modo, teniendo en cuenta el importante papel que juega la Universidad en la formación de los futuros profesionales, el presente trabajo lleva a cabo un estudio descriptivo de los datos y analiza la conexión entre las competencias que adquieren los estudiantes universitarios durante su formación, su rendimiento académico y su salud y bienestar emocional, así como su relación con la motivación académica.

1.1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

El concepto de competencia queda enmarcado dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), donde se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje para la organización de las enseñanzas universitarias. A pesar de la complejidad que tiene el concepto "competencias", parece que existe cierto consenso al entender que van más allá de los conocimientos y habilidades. En este sentido, Riesco-González (2008) afirmó que "definir estas competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida". El comienzo de su estudio tiene lugar en la Universidad de Harvard y es McClelland, en 1973, quien puso de manifiesto que los "mejores" estudiantes en términos de rendimiento académico, no tienen por qué ser los mejores en el mundo laboral. De este modo, McCelland relaciona el término competencia con el mundo profesional y define competencia como

> "la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo"; entendiéndola así como "una capacidad, por cuanto se refiere a lo que la persona es capaz de hacer, no a lo que hace siempre en cualquier situación".

Específicamente, en este estudio nos centramos en competencias que son fundamentales en asignaturas relativas a Dirección de Empresas, entre las que se encuentran "el trabajo en equipo", "el trabajo en entornos de presión" y "la resolución de problemas" (ver Tabla 1).

TABLA 1. *Competencias*

COMPETENCIAS	Descripción
Capacidad de trabajo en equipo	Colabora y coopera con los demás aportando lo mejor de sus competencias al logro de resultados del equipo. Acepta y valora las competencias de otros y busca hacer sinergia con sus colegas. Valora las diferencias y construye relaciones de respeto y crecimiento.
Capacidad para trabajar en entornos de presión	Se desenvuelve con relativa facilidad en situaciones complejas en las que está sometido a coacciones, intimidaciones, etc.
Capacidad para resolver problemas	Halla soluciones y toma una determinación fija y decisiva para solucionar una duda o problema

Fuente: Adaptado https://economicasyempresariales.ucm.es/estudios/2019-20/grado-ade-estudios-competencias

1.2. SALUD Y BIENESTAR

Actualmente, tal y como establece la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud se considera como un estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente como ausencia de enfermedad.

Uno de los grandes retos en la sociedad actual es la salud mental de los estudiantes universitarios, que se ha visto afectada especialmente tras el impacto de la pandemia por Covid-19 (Odriozola-González et ál., 2020). La salud mental se asocia con mayor abandono académico y puede afectar negativamente al rendimiento académico del estudiantado universitario.

La mayoría de la investigación científica en el área de la psicología clínica se ha centrado en analizar el bienestar desde una perspectiva hedónica, es decir, relacionada con la obtención de placer y reducción del malestar, siendo las variables más frecuentemente estudiadas la depresión y la ansiedad.

En este estudio se tiene en cuenta no sólo esta perspectiva tradicional, sino también el enfoque del bienestar eudaimónico, más centrado en el desarrollo personal y las metas vitales. Este enfoque define el bienestar como "el proceso y consecución de aquellos valores que nos hacen sentir vivos y auténticos, que nos hacen crecer como personas y no tanto en las actividades que nos dan placer o nos alejan del dolor" (Villar et ál., 2003, p. 154), analizando variables de bienestar psicológico como las relaciones positivas y el crecimiento personal propuestas por Ryff (1989), que pueden tener un papel relevante en la explicación del rendimiento académico y en el tipo de motivación.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo del trabajo es identificar posibles conexiones entre la salud y el bienestar de los estudiantes y la adquisición de importantes competencias y diferentes medidas de rendimiento académico en asignaturas de Dirección de Empresas. En concreto, se trata de poner en valor el bienestar y la salud a la hora de alcanzar competencias necesarias para formar buenos profesionales, y cómo todo ello puede afectar al rendimiento académico. Específicamente, se analizará el papel que tiene la

salud mental y el bienestar emocional (sintomatología depresiva, sintomatología ansiosa, afecto positivo, afecto negativo, satisfacción con la vida, crecimiento personal y relaciones positivas) en la adquisición de competencias y el rendimiento académico de estudiantes universitarios, así como la asociación entre estas variables y la motivación intrínseca y extrínseca.

Con la propuesta de una rúbrica para evaluar las tres competencias, se pretende potenciar la implicación de los docentes en el desarrollo de competencias por parte de su alumnado, así como fomentar que estos últimos se involucren más en su logro al saber que parte de su evaluación está directamente recogida en la rúbrica utilizada y que será parte de su nota final. Aspecto esencial en el sistema de enseñanza universitaria de acuerdo con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. Asimismo, el propósito es implicarse en un problema que cada vez más nos encontramos en las aulas, pues son muchos los estudiantes que necesitan apoyo psicológico o que demandan una mayor integración y atención para poder enfrentarse a sus obligaciones académicas. Problema que puede ser abordado desde la Universidad a través de iniciativas en beneficio del alumnado potenciando diferentes actividades sociales que pudieran repercutir positivamente en su salud y bienestar.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

Los participantes fueron estudiantes universitarios que fueron reclutados en el contexto de un proyecto de innovación docente reconocido por la Universidad Complutense de Madrid.

A través de una rúbrica para evaluar las competencias descritas y de un cuestionario sobre salud y bienestar, se analiza la situación en grupos de alumnos de asignaturas de primer curso de Dirección de Empresas. Estos alumnos cursan una asignatura con el mismo temario que se llama "Economía de la Empresa" en el Grado de Economía y Doble Grado de Gestión en Administración Pública y Economía (GAP-ECO), y se llama

"Fundamentos de Dirección de Empresas" en el Doble Grado de Derecho y Administración de Empresas (Dº-ADE). La muestra del estudio es de 108 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en la Universidad Complutense de Madrid.

Como puede apreciarse en la Tabla 2, que muestra las características sociodemográficas de la muestra, la mayoría de los estudiantes universitarios son mujeres, en primer curso académico, con una edad media aproximada de 18 años.

TABLA 2. *Características sociodemográficas de la muestra (N=108)*

VARIABLE	N= 108
Sexo n (%)	
Mujer	67 (58.3)
Hombre	41 (35.7)
Edad	
Media	18.32
DT	1.20
Rango	17-27
Curso n (%)	
Primero	105 (91.3)
Segundo	2 (1.7)
Tercero	1 (0.9)
Turno n (%)	
Mañana	83 (83)
Intermedio	25 (17)
Grado	
Dº-ADE	39 (36.1)
Economía	49 (45.4)
GAP-ECO	20 (18.5)
Terapia psicológica n (%)	
Sí	15 (13.9)
No	93 (86.1)

Mediante una rúbrica de evaluación, las competencias fueron valoradas a partir de la exposición oral que realizó cada uno de los estudiantes

sobre los trabajos en grupo en los que participaron, y toda la información de los estudiantes relativa a la salud y el bienestar se recogieron a través de un cuestionario desarrollado para este estudio. Este cuestionario se administró de forma colectiva en horario académico y bajo la supervisión de la investigadora principal del proyecto. Todos los estudiantes firmaron el consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de los datos.

3.2. VARIABLE E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para medir y valorar la adquisición de las tres competencias, se desarrolló una rúbrica de escala Likert 1-4, donde el nivel 1 es un suspenso (calificación entre 0 y 4 puntos); el nivel 2 un aprobado (entre 5 y 6 puntos); el nivel 3 es un notable (entre 7 y 8 puntos) y el nivel 4 es un sobresaliente (entre 9 y 10 puntos). Para evaluar cada una de las competencias se consideraron los siguientes indicadores de elaboración propia:

Trabajo en equipo:

NIVEL 1 (suspenso: 0-4)	**NIVEL 2 (aprobado: 5-6)**	**NIVEL 3 (notable: 7-8)**	**NIVEL 4 (sobresaliente: 9-10)**
- Formato y estilo de la presentación no homogéneo - Organización del contenido no coordinada - Sin coherencia entre apartados realizados por diferentes miembros del equipo - No hay relación aparente entre los miembros	- Formato y estilo de la presentación en gran parte homogéneo - Organización del contenido en gran parte coordinada - Hay cierta coherencia entre apartados realizados por diferentes miembros del equipo - Hay relación aparente, pero solo entre algunos miembros	- Formato y estilo de la presentación homogéneo - Organización del contenido coordinada - Hay coherencia entre apartados realizados por diferentes miembros del equipo - La relación entre todos los miembros es clara	- Formato y estilo de la presentación totalmente homogéneo - Organización del contenido totalmente coordinada - Hay total coherencia entre apartados realizados por diferentes miembros del equipo - Los miembros están totalmente integrados en el equipo

Trabajo en entornos de presión:

NIVEL 1 (suspenso: 0-4)	NIVEL 2 (aprobado: 5-6)	NIVEL 3 (notable: 7-8)	NIVEL 4 (sobresaliente: 9-10)
- Sin respuesta adecuada a las preguntas tras la exposición - Nerviosismo durante toda la presentación	- Algunas respuestas son adecuadas a las preguntas tras la exposición - Nerviosismo en alguna parte de la presentación	- La mayoría de las respuestas son adecuadas a las preguntas tras la exposición - Sin nerviosismo durante la presentación	- Todas las respuestas son adecuadas a las preguntas tras la exposición - Total seguridad y confianza durante la presentación

Resolución de problemas:

NIVEL 1 (suspenso: 0-4)	**NIVEL 2 (aprobado: 5-6)**	**NIVEL 3 (notable: 7-8)**	**NIVEL 4 (sobresaliente: 9-10)**
- Sin respuestas que completan a la de otro compañero - Sin propuestas de posibles acciones por parte de las empresas (esta cuestión directamente se puede preguntar para poder valorar la competencia) - Sin respuesta ante los comentarios realizados por otros compañeros	- Con algunas respuestas con poca aportación que completan a la de otro compañero - Con algunas propuestas sin mucho interés de posibles acciones por parte de las empresas (esta cuestión directamente se puede preguntar para poder valorar la competencia) - Con algunas respuestas con poca aportación ante los comentarios realizados por otros compañeros	- Con algunas respuestas con cierta aportación que completan a la de otro compañero - Con propuestas con cierto interés de posibles acciones por parte de las empresas (esta cuestión directamente se puede preguntar para poder valorar la competencia) - Con algunas respuestas con cierta aportación ante los comentarios realizados por otros compañeros	- En todo momento se completan las respuestas de otro compañero - Con propuestas realmente interesantes de posibles acciones por parte de las empresas (esta cuestión directamente se puede preguntar para poder valorar la competencia) - En todo momento hay respuestas válidas ante los comentarios realizados por otros compañeros

Además de la evaluación de competencias “trabajo en equipo”, “trabajo en entornos de presión” y “resolución de problemas”, se realizó una evaluación de la resolución de un caso y dos exámenes tipo test relacionados con el contenido teórico de la asignatura, con una puntuación entre 0 y 10 puntos cada uno de ellos.

Para evaluar la salud y el bienestar emocional, se utilizaron varios indicadores. Cuatro para medir el bienestar hedónico (sintomatología depresiva, sintomatología ansiosa, afecto positivo y negativo, y satisfacción con la vida); dos para el bienestar eudaimónico (las dimensiones de bienestar psicológico de crecimiento personal y relaciones positivas), y dos para la motivación (intrínseca y extrínseca).

Sintomatología depresiva. Se evaluó la sintomatología depresiva a través de la Escala de Depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos (CES-D; Radloff, 1977). Esta escala consta de 20 ítems que evalúan la sintomatología depresiva durante la última semana y presenta un formato de respuesta tipo Likert de 4 opciones de respuesta (0=raramente o nunca; 1= alguna vez o pocas veces; 2= ocasionalmente o varias veces; 3= todo el tiempo). Un punto de corte de 16 o más es indicativo de sintomatología clínica (Kohout et ál, 1993).

Sintomatología ansiosa. Se utilizó la adaptación española del Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo, versión breve (STAI; Strait-Trait Anxiety Inventory) (Buela-Casal et ál., 2015), que consiste en 5 ítems que evalúan el estado de ansiedad, con un formato de respuesta tipo Likert de 4 opciones de respuesta (1=nada; 2= algo; 3= bastante; 4= mucho).

Afecto positivo y negativo. Se utilizó la Escala de afecto positivo y negativo (PANAS; Watson et ál., 1988), que consiste en una subescala de afecto positivo y otra subescala de afecto negativo sentido durante la última semana, de 10 ítems cada una de ellas, con un formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones de respuesta (0=nada o muy ligeramente; 1= un poco; 2= moderadamente; 3= bastante; 4= mucho).

Satisfacción con la vida. Se evaluó mediante la adaptación de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (Diener et ál., 1985), que consiste en 5 ítems que evalúan la valoración global que la persona hace sobre su propia vida, comparando lo que ha conseguido (sus logros), con los que espera conseguir (sus expectativas), con un formato de respuesta tipo Likert de 7 opciones (1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ligeramente en desacuerdo; 4= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 5= ligeramente en desacuerdo; 6= de acuerdo; 7= totalmente de acuerdo).

Bienestar psicológico. Se evaluaron las dimensiones de crecimiento personal y relaciones positivas mediante la subescala de crecimiento personal (4 ítems) y la subescala de relaciones positivas (5 ítems) de la adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico propuesta por Ryff (Diaz et ál., 2006). Ambas subescalas presentan un formato de respuesta tipo Likert de 7 opciones de respuesta (1: totalmente en desacuerdo; 7= totalmente de acuerdo).

Motivación intrínseca y extrínseca. Se evaluaron las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca mediante la adaptación del cuestionario de estrategias de aprendizaje motivadas de Segura-Robles et ál. (2021). Concretamente, se utilizó la subescala de motivación intrínseca y la subescala de motivación extrínseca, de 4 ítems cada una de ellas, con un formato tipo Likert de 5 opciones de respuesta (1: nada; 5= mucho).

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA

La Tabla 3 muestra la información descriptiva (las puntuaciones medias, desviaciones típicas y rango) de las principales variables del estudio.

***TABLA 3**. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rango de las principales variables del estudio.*

	Media	Desviación típica	Rango
Sintomatología depresiva	16.75	10.31	0-48
Sintomatología ansiosa	8.71	2.77	5-17
Afecto positivo	19.19	6.77	2-36
Afecto negativo	9.04	7.13	0-37
Satisfacción con la vida	22.19	6.11	9-34
Crecimiento personal	19.65	3.60	10-24
Relaciones positivas	24.23	5.60	7-30
Motivación intrínseca	14.61	2.49	7-20
Motivación extrínseca	14.94	3.40	6-20

El 46.3% de la muestra presenta sintomatología clínica depresiva, al tener una puntuación mayor o igual que 16 en la escala CESD. El 36.1% de los estudiantes presentaron una puntuación de al menos 10 puntos en la escala de sintomatología ansiosa. Mientras que el 43.5% de los estudiantes manifiesta haber sentido afecto positivo en niveles moderados o mayores en la última semana, el 10.2% informó haber sentido afecto negativo. La puntuación media de los ítems de la escala de satisfacción con la vida es de 4.44.

Las puntuaciones medias de los ítems de la subescala de crecimiento personal y de la subescala de relaciones positivas son 4.61 y de 4.84, respectivamente.

Los niveles medios de motivación intrínseca y extrínseca son 14.61 y 14.94, respectivamente.

4.2. ASOCIACIONES ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

Con el fin de analizar las relaciones entre las variables del estudio se realizaron análisis de correlaciones bivariadas de Pearson.

Los resultados mostraron que los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca presentaron significativamente mayores niveles de afecto positivo ($r= .25$; $p <.01$), satisfacción con la vida ($r= .25$; $p <.05$) y de crecimiento personal ($r= .26$; $p <.01$).

Además, los resultados mostraron que los estudiantes con mayores niveles de sintomatología depresiva mostraron significativamente puntuaciones más bajas en la calificación del desarrollo y resolución de un caso práctico desarrollado en grupo ($r= -.22$; $p <.05$). Se encontró que altos niveles de crecimiento personal se relacionaron de forma significativa con una calificación superior en un examen individual tipo test teórico relacionado con los contenidos de la asignatura ($r= .23$; $p <.05$). Los estudiantes con altos niveles de sintomatología depresiva y ansiosa obtuvieron mayores puntuaciones en la adquisición de la competencia de resolución de problemas ($r= .21$; $p <.05$; $r=.20$; $p<.05$ para depresión y ansiedad, respectivamente).

Por otro lado, los resultados mostraron que los estudiantes con altos niveles de sintomatología depresiva presentaron significativamente mayores niveles de ansiedad (r= .71; p <.01). Los estudiantes con altos niveles de afecto positivo mostraron significativamente menores niveles de sintomatología depresiva (r= -.44; p <.01) y ansiosa (r= -.24; p <.05) y mayores niveles de relaciones positivas (r= .22; p <.05) y crecimiento personal (r= .28; p <.01). A su vez, aquellos estudiantes con altos niveles de afecto negativo mostraron mayores niveles de sintomatología depresiva (r= .75; p <.01) y ansiosa (r= .76; p <.01), menores niveles de satisfacción con la vida (r= -.22; p <.05) y menores niveles de relaciones positivas (r= -.46; p <.01). Los estudiantes que presentaron mayores niveles de satisfacción con la vida mostraron menos sintomatología depresiva (r= -.26; p <.01) y mayores niveles de relaciones positivas (r= .24; p <.05) y crecimiento personal (r= .35; p <.01).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran que, hoy en día, la salud emocional de los estudiantes universitarios constituye uno de los grandes retos sociales y de salud en nuestra sociedad. Los resultados preliminares de este estudio muestran que un 46.3% de estudiantes universitarios presenta sintomatología clínica depresiva, lo que muestra que la salud mental del estudiantado es una preocupación importante y su promoción debe ser un objetivo prioritario de las instituciones públicas, lo que es consistente con estudios previos (Fernández-Rodríguez el ál., 2019), especialmente a raíz de la pandemia por Covid (Odriozola-González et ál., 2020).

Además, los resultados de este estudio sugieren que existe una asociación negativa significativa entre la sintomatología depresiva de los estudiantes universitarios y la calificación académica, de manera que los estudiantes con más niveles de sintomatología depresiva obtuvieron una menor calificación en una de las pruebas de la asignatura evaluadas (caso práctico grupal). A su vez, los estudiantes con mayores niveles de crecimiento personal obtuvieron mejores calificaciones en otra prueba de rendimiento académico (test teórico individual). Por tanto, los resultados sugieren que la salud y bienestar emocional parecen influir en los

niveles de rendimiento académico. No obstante, en contra de lo esperado, los resultados de este estudio muestran que la sintomatología depresiva y ansiosa se relacionan de forma positiva con la adquisición de competencias de resolución de problemas. Es posible que la evaluación de la adquisición de esta competencia constituya una limitación del estudio, ya que está más relacionada con la ayuda que se proporciona a un compañero y pueden estar influyendo otras variables que no han sido analizadas en este estudio en esta relación, como por ejemplo la deseabilidad social. Sería interesante controlar esta variable en futuros estudios.

Asimismo, los resultados muestran que los niveles de motivación intrínseca al propio proceso de aprendizaje y no tanto a los resultados académicos (por ej., sacar buena nota) se asocian de forma significativa y positiva con mejores niveles de bienestar emocional. Concretamente, se ha encontrado que la motivación intrínseca se relaciona con más afecto positivo, satisfacción con la vida y crecimiento personal, variables que a su vez parecen influir en la salud emocional y el rendimiento académico. Estos resultados sugieren que sería interesante diseñar estrategias que fomenten la motivación no sólo extrínseca sino también intrínseca en el aula, en las que se promueva la evolución del propio proceso de aprendizaje del estudiantado, la utilidad de los contenidos y no tanto el resultado académico final.

Este estudio presenta limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio transversal con una muestra pequeña de estudiantes universitarios y no se pueden establecer relaciones causales. Sería interesante realizar estudios longitudinales y experimentales con muestras más amplias y representativas. Se necesitan más estudios que analicen el papel de las variables afectivas y emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado universitario, teniendo en cuenta otras variables que no han sido analizadas en este estudio, como por ejemplo los estresores específicos que más generan malestar emocional en los estudiantes. Asimismo, sería interesante analizar cuáles son los perfiles específicos de estudiantes con mayor vulnerabilidad emocional de cara a diseñar programas de prevención y promoción de la salud mental.

6. CONCLUSIONES

A partir de la elaboración de una rúbrica de evaluación de tres importantes competencias en la disciplina de Dirección de Empresas, este trabajo proporciona un instrumento para guiar a los docentes a la hora de evaluar las diferentes competencias que deben adquirir sus estudiantes para enfrentarse al mundo laboral y, de este modo, preparar adecuadamente a los futuros profesionales. Promover en las aulas el "trabajo en equipo", el "trabajo en entornos de presión" y la "resolución de problemas" en grados con contenido relacionado con la administración de empresas adquiere un especial interés al vincularse de manera indirecta con algunos de los objetivos de la Agenda 2030, la cual persigue incorporar los 10 principios del Pacto Mundial en las actividades empresariales (Pacto Mundial de Naciones Unidas).

Además, se desarrolló un cuestionario en el que se recogió información sobre el bienestar emocional y la motivación de los estudiantes que ha permitido examinar la situación que actualmente vive el alumnado universitario. Considerando, por otro lado, el resultado académico, hallamos algunas variables de salud mental y bienestar que parecen estar influyendo en algunas variables de rendimiento académico. Así, estudiantes con sintomatología depresiva mayor alcanzan puntuaciones más bajas en los trabajos de caso prácticos abiertos y realizados en grupo donde el estudiante depende y colabora con los demás; y estudiantes con mayores niveles de crecimiento personal muestran calificaciones superiores en pruebas tipo test teóricas individuales, en las cuales el estudiante ha resuelto cuestiones estructuradas sin depender de los demás, de manera aislada.

En lo que se refiere a competencias adquiridas, mayores niveles de sintomatología depresiva y ansiosa conllevan mejores puntuaciones en "resolución de problemas". Por tanto, mayores puntuaciones en sintomatología depresiva podría tener una doble cara: mientras que parece afectar negativamente a resultados académicos tradicionales, como es la nota de un trabajo grupal; se asocia a mejores niveles en adquisición de una competencia relativa a prestar ayuda a otra persona en el contexto académico cuando otro estudiante no es capaz de dar una respuesta. Estos

resultados son preliminares y se necesitan futuros estudios que corroboren estos datos con una muestra más representativa y considerando otras variables no contempladas en este estudio.

Finalmente, los resultados de este estudio sugieren que la salud mental es una preocupación en el estudiantado universitario en nuestro país al encontrar un porcentaje alto de estudiantes universitarios con sintomatología clínica depresiva. Asimismo, los resultados sugieren que la motivación intrínseca parece tener un papel relevante en la salud mental de los estudiantes. Sería interesante diseñar estrategias de prevención e intervención psicológica en el ámbito universitario para prevenir o reducir problemas emocionales en estudiantes universitarios, lo que, a su vez, puede influir en una mayor adquisición de competencias generales y transversales y rendimiento académico. El diseño de intervenciones psicológicas online podría ser útil para aumentar la participación de estudiantes universitarios, que puedan compatibilizarlo con la carga académica y reducir sus niveles de malestar emocional. En este sentido, González-García et ál. (2021) han realizado un estudio de intervención online basada en mindfulness y autocompasión durante la pandemia que muestra resultados prometedores para reducir los niveles de estrés y ansiedad en estudiantes universitarios en nuestro país.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras agradecen la financiación proporcionada por la Universidad Complutense de Madrid para desarrollar el Proyecto de Innovación Docente “Salud y bienestar desde la práctica deportiva: Adquisición de competencias en asignaturas de Dirección de Empresas”.

8. REFERENCIAS

Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A. y Seisdedos-Cubero, M. (2015). STAI. Cuestionario de ansiedad Estado Rasgo Adaptación Española. 9ª edición revisada. TEA Ediciones. California USA.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. https://economicasyempresariales.ucm.es/estudios/2019-20/grado-ade-estudios-competencias

Fernández-Rodríguez, C., Soto-López, T. y Cuesta, M. (2019). Needs and demands for psychological care in university students. Psicothema, 31, 414-421. doi: 10.7334/psicothema2019.78

González-García, M., Crespo J., Zubeldia, E., Fernández-Carriba, S. y González López, J. (2021). Feasibility of a brief online mindfulness and compassion-based intervention to promote mental health among university students during the Covid-19 Pandemic. Mindfulness, 12(7), 1685-1695. doi: 10.1007/s12671-021-01632-6

Kohout, F. J., Berkman, L. F., Evans, D. A. y Cornoni-Huntley, J. (1993). Two shorter forms of the CES-D depression symptoms index. Journal of Aging and Health, 5, 179–193. http://dx.doi.org/10.1177/089826439300500202

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, January, 1-14.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, A., Irurtia, M. y de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the Covid-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. Psychiatry Research, 290, 113-108. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113108

ONU. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/

Pacto Mundial de Naciones Unidas. https://www.pactomundial.org/noticia/10-principios-17-ods/

Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. Applied Psychological Measurement, 1(3), 385–401. https://doi.org/ 10.1177/014662167700100306

Riesco-González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Tendencias Pedagógicas, 13, 79-105.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069-1081.

Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A., Parra-González, M. y López-Belmonte, J. (2021). Adaptation and validation of the motivated strategies for learning questionnaire for Spanish adolescents. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11, 142-153.

Villar, F., Triadó, C., Solé, C. y Osuna, M. J. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: cuando la estabilidad significa cambio. Revista Multidisciplinar de Gerontología, 13(3), 152-162.

Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6), 1063–1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

LA INTRODUCCIÓN DEL MODELO HÍBRIDO COMO NUEVO ESCENARIO FORMATIVO PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

TAMARA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
Universidad de Cádiz

FRANCISCA BERNAL SANTAMARÍA
Universidad de Cádiz

CONCHA GUIL MARCHANTE
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la Crisis Sanitaria tuvo repercusiones en la ejecución del Programa de Orientación y Apoyo al Alumnado (PROA) de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz durante el curso 19-20, concretamente las actividades de orientación profesional planificadas para ser llevadas a cabo de forma presencial que formaban parte del Programa de Orientación Profesional (POP) de la Facultad. Este hecho y la incertidumbre con la que se planificó el curso 20-21 nos llevó a plantearnos desarrollar las actividades de orientación en un escenario online. Esta nueva forma de abordar la orientación profesional de nuestros estudiantes fue reconocida como Proyecto de Innovación por la Universidad de Cádiz en la convocatoria de proyectos de innovación 20-21, y, debido a los buenos resultados obtenidos en cuanto al grado de satisfacción del estudiantado, también fue presentado y aprobado en la convocatoria 21-22, cuyos resultados se presentan en este trabajo.

El equipo PROA de la Facultad de Ciencias del Trabajo, responsable de la ejecución del programa, debe asegurar el desarrollo de estas actividades formativas y de orientación en un escenario alternativo al escenario

presencial. Se detecta una problemática común en los/as estudiantes que gira en torno a los siguientes ejes. Por un lado, el alumnado muestra incertidumbre a la hora de enfrentarse a su vida profesional como próximos/as egresados/as, esta incertidumbre puede ser aminorada ofreciendo información sobre las distintas salidas profesionales asociadas a cada grado, así como con sesiones donde empleadores/as cuenten qué necesitan de nuestros graduados/as, y donde egresados/as incorporados en la vida laboral cuenten sus trayectorias y experiencias profesionales.

Por otro lado, situaciones como la crisis sanitaria, la dispersión entre los Campus y el seguimiento de las clases habituales, hace difícil que los estudiantes puedan acudir de forma presencial a las sesiones de orientación profesional ofertadas en el marco del PROA. La Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz (UCA), presenta la particularidad de estar presente en tres de los cuatro campus universitarios que la UCA posee repartidos por la provincia, y uno de ellos, el campus Bahía de Algeciras, situado a más de 100 kilómetros de la sede central de la Facultad situada en el campus de Cádiz. Este hecho, hacía necesario triplicar esfuerzos para ofrecer sesiones de orientación profesional a los/as estudiantes ubicados en los tres campus. Otro aspecto a destacar es que, tras el éxito del proyecto anterior, presentado y aprobado por la Comisión de la Unidad de Formación e Innovación Docente para el curso 2020/2021 (Proyecto 20/21), creímos conveniente la necesidad de continuar ofreciendo el POP en formato online, combinándolo con el formato presencial. Bajo el paraguas del Proyecto 20/21, se lanzaron 6 jornadas en las que participaron estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (sedes de Cádiz y de Algeciras) y del Grado en Trabajo Social (sede de Jerez).

De forma generalizada, la satisfacción de estudiantes con las jornadas ofrecidas fue muy alta, valorando tanto la calidad de los/as ponentes, como el contenido de las ponencias, la temática, y de forma muy novedosa, la realización de las jornadas en formato híbrido. Con base a todo lo anterior, el Equipo PROA consideró que debía seguir ofreciéndose el formato online, pero sin dejar de sin dejar de abandonar el formato tradicional, el presencial, de forma que todas las actividades de orientación profesional se ofertarían en formato híbrido (presencial y online

simultáneamente), con la finalidad de que el estudiantado al que va dirigido pudiera seguir disfrutando de la formación que se dispensa con el POP. No puede pasar por alto que la realización del POP en formato online ha contado con un mayor grado de asistencia entre los estudiantes si lo comparamos con las ediciones anteriores que se forjaron en formato presencial.

Asimismo, cabe subrayar varias anotaciones importantes. Por un lado, la elección de este formato híbrido contribuye a llevar a cabo actividades más sostenibles. Por otro lado, el POP está dirigido de forma más acentuada para el alumnado de cuarto curso (tanto en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, como en el Grado de Trabajo Social). Es muy común que los estudiantes de cuarto curso se encuentren más dispersos entre las distintas asignaturas optativas y/o estén realizando sus prácticas académicas. Asimismo, los estudiantes tienen su domicilio familiar en distintas localidades de la provincia de Cádiz y en la mayoría de las ocasiones no han asistido a las jornadas presenciales porque ello se traducía en "tener que pasar el día entero en la facultad" como nos han manifestado. Del modo dibujado, el seguimiento de unas jornadas online y presencial les facilita compaginar la asistencia a las mismas con la situación concreta de cada uno,. También es importante destacar cómo con este formato híbrido contribuimos a llevar a cabo actividades más sostenibles. Debido a que nuestra Facultad está presente en tres campus (Cádiz, Jerez y Algeciras), el formato online supone un importante ahorro económico, de esfuerzo, de tiempo, de desplazamientos, ya que con esta modalidad no hay que triplicar las actividades para ofrecerlas en los tres campus, lo que supone, por ejemplo, desplazamiento de ponentes, o búsqueda de nuevos ponentes que no pueden desplazarse o no tienen disponibilidad para asistir a los tres campus.

Como cada año, organizamos tanto actividades comunes para estudiantes de los tres campus, así como actividades específicas para cada grado, de forma que la modalidad online nos permite aunar esfuerzos y desarrollar sinergias. En este sentido, la realización de estas jornadas (que se han desarrollado de forma presencial hasta el curso 19/20) en formato híbrido ha contado con un mayor grado de asistencia y de éxito entre el alumnado. A ello se suma, la necesidad de seguir cumpliendo con las

medidas sanitarias de distanciamiento y limitación de aforos dada la incertidumbre que sigue reinando en la situación actual y que nos seguirá acompañando en un futuro a medio plazo. En este contexto, consideramos adecuada la digitalización de la organización de eventos y de los encuentros académicos enmarcados en el POP, tanto del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en Cádiz y en la sede de Algeciras) como en el Grado en Trabajo Social.

En este contexto, es necesario destacar el fomento de un alumnado creativo desde la Educación Superior (Soriano y Jiménez, 2022). Por ello, las universidades deben ser capaces de ofrecer herramientas para que el alumnado adquiera nuevos conocimientos a partir del aprendizaje de estrategias y habilidades innovadoras con la finalidad de dar respuestas a las demandas actuales (Fernández-Batanero et al., 2022; Haramati, 2015).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El Programa de Orientación Profesional de la Facultad de Ciencias del Trabajo se distingue por un doble objetivo: El primero es facilitar la inserción laboral del alumnado de cuarto curso de las dos titulaciones del centro. El segundo objetivo es orientar en el progreso académico al alumnado en general de las dos titulaciones: Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en Cádiz y sede de Algeciras, y del Grado en Trabajo Social (sede Jerez).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras).
- Ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Trabajo Social (Jerez).

– Mejorar la capacidad de comunicación y oratoria de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), y del Grado en Trabajo Social (sede Jerez).

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de cubrir cada uno de los objetivos propuestos, se diseñaron un conjunto de acciones. En primer lugar, en las primeras reuniones del equipo PROA se llevaron a cabo la planificación temporal y el diseño de los diversos programas que se iban a ofertar al alumnado en cada una de las jornadas. Esto se realizó gracias a la estrecha colaboración de los/as profesionales que iban a participar las mismas. De esta forma, fue necesario establecer previamente contacto con las distintas entidades participantes que el equipo PROA consideró adecuadas para cada una de las jornadas. Estos contactos previos sirvieron para exponer el alcance de las jornadas y el papel que iban a desempeñar en ellas cada una de las personas con las que se contactó. Para la ejecución eficaz del proyecto fue necesario contar con el apoyo de una becaria, que desarrolló su labor bajo la supervisión del equipo responsable del proyecto. En segundo lugar, fue necesario la creación de un curso dentro del campus virtual de la Universidad de Cádiz, para facilitar la comunicación tanto del alumnado que previamente se había inscrito en las jornadas como de los ponentes participantes. En tercer lugar, la necesidad de llegar a todo el alumnado de la Facultad, llevó al equipo a difundir las distintas jornadas a través del correo electrónico (utilizando la intranet de la UCA), a través de la web de la Facultad, así como en redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram de la Facultad). En cuarto lugar, se llevó a cabo una exhaustiva elaboración de formularios de inscripción a cada jornada para el estudiantado, así como la elaboración de cuestionarios de valoración para conocer el grado de satisfacción de los participantes con las jornadas, para su posterior estudio.

De esta forma y con la finalidad de cumplir cada uno de los objetivos propuestos en el apartado anterior, se llevaron a cabo las siguientes jornadas.

Con respecto al primero de los objetivos, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), se organizaron mesas redondas donde participaron expertos/as de distintos perfiles profesionales. Además, se realizó la III Jornada de Empleo y Discapacidad, contando con expertos/as de tres organizaciones relacionadas con las discapacidad, o que emplean a personas con discapacidad, que contaron al alumnado aspectos clave en la atención social y gestión del personal como futuros egresados/as en organizaciones y empresas, además del empoderamiento de las personas con discapacidad a través de programas de empleo, competencias transversales para la activación de las personas destinatarias, mediación sociolaboral, y exposición de apoyo a los colectivos con especial dificultad a la hora de la inserción.

Por otro lado, se realizó la III Jornada de Acceso al Empleo Público, en la cual acudieron tres expertos/as a nivel provincial, los/as cuales explicaron el trabajo que realizan en las distintas categorías profesionales, sus funciones y el desarrollo profesional y personal que supone el mismo, además de explicar los cuerpos de la Administración de la Seguridad Social, las oposiciones de acceso libre y las expectativas presentes y futuras como línea de acceso al empleo público una vez finalizada la carrera. Por último, se realizó una Mesa Redonda de egresados/as en la cual asistieron cuatro egresados/as que contaron su trayectoria profesional tras finalizar el Grado, las funciones de los puestos de responsabilidad que desempeñan, y su testimonio sobre qué les impulsó a estudiar dicha carrera. Para la difusión de las jornadas englobadas dentro de este primer objetivo, se utilizó un cartel anunciador realizado por el Gabinete de Comunicaciones de la UCA a petición del equipo de Coordinación PROA del centro.

Por su parte, para cada actividad se diseñaron carteles con los programas, que fueron publicados en la página web de la Facultad. Junto a lo anterior, y con el mismo fin de difundir las actividades entre los compañeros y las compañeras se envió mensaje a través del Tavira de la Facultad a todo el alumnado, y se utilizaron las redes sociales como Facebook, Instagram y se enviaron WhatsApp a delegados y delegadas de

curso. Además, se habilitaron enlaces online para la inscripción en cada una de ellas.

En relación al segundo objetivo, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Trabajo Social (Jerez), se diseñaron mesas redondas donde participan expertos de perfiles profesionales. Dentro de ellas, se realizó la III Jornada de Empleo y Discapacidad, contando con expertos de tres organizaciones distintas de personas con discapacidad, contando al alumnado aspectos clave en la atención social y gestión del personal como futuros egresados en organizaciones y empresas, además del empoderamiento de las personas con discapacidad a través de programas de empleo, competencias transversales para la activación de las personas destinatarias, mediación sociolaboral, y exposición de apoyo a los colectivos con especial dificultad a la hora de la inserción.

Por otro lado, se realizó la III Jornada de Acceso al Empleo Público, en la cual acudieron tres expertos a nivel provincial, los cuales explicaron el trabajo que realizan en las distintas categorías profesionales, sus funciones y el desarrollo profesional y personal que supone el mismo, además de explicar los cuerpos de la Administración de la Seguridad Social, las oposiciones de acceso libre y las expectativas presentes y futuras como línea de acceso al empleo público una vez finalizada la carrera. Además, para el Grado en Trabajo Social se realizó la II Jornada de Acceso al Empleo Público, contando con tres diplomados en Trabajo Social, los cuales hablaron de la preparación de las oposiciones, la intervención y participación en charlas formativas, jornadas y conferencias en materia de prevención y contra la violencia de género, y la participación en programas de familia e infancia. Por último, se realizó una promoción de la investigación, contando con las distintas opciones de futuro para el alumnado, teniendo como objetivo que el alumnado del Grado en Trabajo Social conozca las diferentes opciones e itinerarios profesionales vinculados a la investigación en trabajo social. Para la difusión de las jornadas se utilizó la misma metodología desarrollada en el objetivo anterior.

Atendiendo al tercer objetivo, mejorar la capacidad de comunicación y oratoria de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y

Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), y del Grado en Trabajo Social (sede Jerez), finalmente y por problemas de agenda de las personas encargadas de impartir la charla, fue imposible llevar a cabo esta actividad. Sin embargo, esta fue reemplazada por la Jornada de Empleo y Diversidades Sexogenéricas, con la finalidad de aboradar las diferentes barreras que existen en el ámbito sociolaboral para las personas LGBTIQ+ y las medidas para superar estas desventajas sociales a la hora de la búsqueda de empleo y acceso al empleo. Consideramos esencial cultivar la óptica inclusiva y diversa en nuestros estudiantes como futuros profesionales de las relaciones laborales y los recursos humanos, y el trabajo social.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este proyecto de innovación se presentan a continuación. Atendiendo al primer objetivo, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), las actividades realizadas fueron las siguientes: III Jornada de Acceso al Empleo Público, III Jornada de Empleo y Discapacidad y una Mesa Redonda de Egresados/as. Con respecto a los resultados obtenidos, todas las jornadas han contado con un alto índice de alumnado inscrito, celebrándose en formato híbrido: presencialmente en el Salón de Grados de la Facultad y, *online*, a través de la plataforma Google Meet. Asimismo, tras la realización de las jornadas se envió un cuestionario al alumnado participante, en el que cabe destacar que más del 50% consideraron las jornadas con la mayor puntuación ("5"), como Muy Útil (la puntuación se estableció con una escala de Likert de 1 a 5 puntos).

En relación al segundo de los objetivos, ofrecer un aprendizaje online que cubra las necesidades formativas de orientación profesional de los estudiantes del Grado en Trabajo Social (Jerez), se llevaron a cabo las siguientes actividades: II Jornada de Acceso al Empleo Público para el Trabajo Social, III Jornada de Empleo y Discapacidad, Mesa Redonda de Egresados/as, y las dos jornadas tituladas Colegiarse y Emprender

desde el Trabajo Social y Promoción de la investigación en el Grado de Trabajo Social: opciones de futuro para el alumnado. De esta forma y con el fin de reflejar los resultados obtenidos, todas las jornadas han contado con un alto índice de alumnado asistente tanto presencial como a través de la plataforma *Google Meet,* utilizada para llevar a cabo la realización de las Jornadas en el formato *online*. Asimismo, más de un 50% del alumnado ha manifestado un alto grado de satisfacción, siendo valoradas las jornadas con un 5 (la puntuación se estableció con una escala de Likert de 1 a 5 puntos).

Finalmente atendiendo al tercer objetivo, mejorar la capacidad de comunicación y oratoria de los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Cádiz y sede de Algeciras), y del Grado en Trabajo Social (sede Jerez), la jornada propuesta fue reemplazada por la Jornada de Empleo y Diversidades Sexogenéricas. En esta jornada se abordó de una manera dialógica y participativa las diferentes barreras que existen en el ámbito sociolaboral para las personas LGBTIQ+ y las medidas para superar estas desventajas sociales a la hora de la búsqueda de empleo y acceso al empleo. Donde desde una óptica inclusiva y partiendo del derecho a toda la ciudadanía al acceso a un empleo digno, se detalló la necesidad de construir una sociedad libre de prejuicios y estereotipos que sean obstáculos para el acceso al empleo. Estas jornadas contaron con más de un 54% de alto grado de satisfacción entre el estudiantado participante (la puntuación se estableció con una escala de Likert de 1 a 5 puntos).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados mostrados tras el desarrollo de este proyecto de innovación docente bajo el formato de actuación avalada, ponen de manifiesto la necesidad de impartir estas jornadas en formato híbrido contribuyendo tanto a la formación del alumnado y su orientación laboral como a la mejor adaptación de los mismos. Esto ha quedado reflejado en las encuestas de satisfacción de participación del alumnado, donde las actividades realizadas dentro de este proyecto han recibido una alta valoración. E 100% de estudiantes han dado una buena o alta valoración global

a las jornadas, considerando que la información recibida ha ampliado sus conocimientos sobre los perfiles profesionales tanto del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos como del Grado en Trabajo Social. En este sentido, han estimado adecuada o muy adecuada tanto las herramientas y recursos proporcionados en las Jornadas para facilitar la empleabilidad como la información recibida para definir su perfil profesional como futuros graduados.

Finalmente, como en el proyecto anterior y como hemos anunciado en otras publicaciones anexas, hemos tratado de dar solución a la impartición de las actividades relacionadas con el POP. En la edición anterior se presentan unos resultados que han mejorado los de ediciones anteriores cuando se presentaban únicamente en formato presencial. En las futuras ediciones nos seguimos preguntando si podríamos continuar con el formato híbrido. De forma paralela, el interrogante sigue siendo si los eventos académicos seguirán siendo presenciales o se combinarán con formatos híbridos. En un primer análisis de la situación, se apuesta por eventos híbridos, sin dejar de lado los encuentros presenciales.

Los beneficios siguen siendo los mismos: flexibilidad horaria, mayor comodidad para participantes y asistentes, ahorro de costes para nuestra Facultad, como entidad organizadora de los eventos y también para los propios asistentes, así como mayor autonomía en el aprendizaje. En relación al debate que se sigue suscitando es si la educación híbrida marca el futuro de la enseñanza universitaria, y sobre todo ante la alta competencia que supone la universidad online. Por tanto, el POP de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz podría seguir siendo un referente importante en el nuevo camino estratégico universitario que creemos deben tomar las universidades. Es por ello, que se hace necesario que la Universidad como institución pública, debe evolucionar con los tiempos y debe ser capaz de brindar las competencias necesarias y adecuadas en cada situación, adaptándose a su entorno. En este sentido, conocer y manejar las distintas plataformas y herramientas existentes para poder ofertar eventos en formato híbrido, se traza como necesario e imprescindible en el avance de la enseñanza universitaria. Llegados a este punto, no se puede percibir la educación híbrida como algo negativo, si no como algo complementario a la presencialidad. Así, diversos

estudios se han hecho eco de los distintos modelos de educación híbrida que pueden implantarse en el ambiente educativo-universitario. En cualquier caso, esta nueva realidad presenta un reto muy importante y principal, sobre todo para los entornos de estudios públicos, como es el reducir la brecha digital entre el alumnado. No solo el acceso a las distintas herramientas digitales, también las capacidades digitales tanto del alumnado como del profesorado. Por ello, los centros universitarios debieran apostar por incrementar estas habilidades y competencias entre su profesorado, así como entre en alumnado. En lo que respecta a la Universidad de Cádiz, desde la unidad de Innovación Docente, son numerosos los cursos que se imparten al profesorado para que éstos puedan adquirir las competencias necesarias para poder enfrentarse a entornos, que cada vez están más conectados con el espacio virtual.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El equipo del Programa de Orientación y Apoyo al Alumnado (PROA) de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz, quiere agradecer el apoyo del equipo decanal de la Facultad, así como a la Unidad de Innovación Docente de la Facultad por el apoyo de este proyecto. Asimismo, agradecemos a todos los ponentes participantes en las jornadas celebradas, entre los que se encuentran profesionales de diversas entidades, así como egresados/as del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y del Grado en Trabajo Social. Por último, la celebración de estas jornadas no hubiera sido posible sin la participación y asistencia del estudiantado de las tres sedes.

8. REFERENCIAS

Fernández-Batanero, J.M., Cabero-Almenara, J., Román-Graván, P., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain. Education and Information Technologie. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10965-1

Haramati, A. (2015). Educating the educators: A key to curricular integration. Academic Medicine, 90(2), 133-135. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000444

Soriano-Sánchez, J., & Jiménez-Vázquez, D. (2022). Importancia de la innovación docente como proceso y gestión en el ámbito de Ciencias de la Salud: una revisión sistemática. Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno, 2(4), 73-85. https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.04.006

YOUTUBE, TWITCH Y TIK TOK EN EL AULA: LA VIDEODIFUSIÓN EN REDES COMO INSTRUMENTO POTENCIADOR DE COMPETENCIAS DIGITALES

MIGUEL GONZÁLEZ-MOHÍNO SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

LUIS JAVIER CABEZA-RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

JOSÉ VILLAR MUÑOZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales se configuran como una herramienta especialmente atractiva para los estudiantes, aunando aprendizaje formal e informal. El uso de las redes sociales durante la pandemia de la Covid-19 ha resultado crucial para una correcta interacción y desarrollo del Sector Educativo (Manca, 2020). En este sentido, las instituciones de educación superior han flexibilizado sus procedimientos y su estructura administrativa, para adaptarse a modalidades de formación alternativas más acordes con las necesidades que esta nueva sociedad presenta (Salinas, 2004). De este modo, surgen los sistemas de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse (Fullan, 2002).

Los avances en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) generan grandes aportes a la educación, por ejemplo, a través de la creación de entornos de aprendizaje asistidos por ordenador, y desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza basadas en el concepto de trabajo colaborativo. De este modo, las redes sociales han ganado popularidad en

los últimos años como enfoque metodológico (Kinsky et al., 2016). Se ha sugerido que las redes sociales no solo permiten facilitar la conexión y las conversaciones en clase, sino que en realidad tienen el potencial de ser un "mejorador del aprendizaje" (Tess, 2013). Así, el fenómeno de las redes sociales adquiere especial interés, ya que cuentan con un singular atractivo para los estudiantes, aproximando su vida privada a la vida docente y fomentando la comunicación de forma sencilla (Rodríguez-Revelo, et al., 2021). En consecuencia, Youtube, Twich o TikTok, pueden ser un medio de aprendizaje interesante e interactivo para los estudiantes donde poder compartir materiales de aprendizaje en forma de video tutoriales (Septiantoro & Widaningsih, 2022). Otra forma de verlo es que las redes sociales juegan un papel relevante para que las actividades de aprendizaje sean más efectivas y eficientes (Jauhari, 2018).

En este contexto, YouTube se configura como una de las plataformas más completas del mundo, donde los usuarios pueden ver contenido y generar tutoriales. En general YouTube es un punto de encuentro para quienes quieren exhibir y ver un video, “prefabricado”, circunstancia favorable para realizar actividades de enseñanza y de aprendizaje (Ramírez-Ochoa, 2016). Por otro lado, Twitch, representa la vanguardia de la transmisión en vivo, aunque está centrada principalmente en los videojuegos se ha relacionado con la investigación educativa y la creación de comunidades sincrónicas, la interactividad en línea y la gamificación para mejorar los recursos académicos tradicionales (Steinbeck, Teusner & Meinel 2021). De esta forma, Twitch representa una oportunidad de educar a audiencias masivas en tiempo real a través de Internet, al tiempo que permite una comunicación eficiente entre profesores y alumnos, y estudiantes entre sí (Payne et al., 2017). Adicionalmente, TikTok, se caracteriza por permitir efectos especiales únicos en vídeos de muy corta duración, que se comparten con mucha facilidad. La plataforma facilita la creación de contenidos de forma intuitiva y sencilla (Marini, 2019). La aplicación, se ha utilizado previamente para implementar medios de aprendizaje centrados en la expresión y creatividad de los estudiantes (Ichsan y Ulya, 2021).

La creación de videos educativos facilita la aplicación de otros métodos de enseñanza-aprendizaje como el modelo de aula invertida (Peña et al, 2017), en el que los estudiantes pueden asimilar los fundamentos de un tema a su ritmo permitiendo explorar el contenido con mayor profundidad durante la sesión de clase. Por tanto, el uso de video con fines educativos supone una oportunidad para el aprendizaje, ofreciendo acceso ilimitado a fuentes de conocimiento, herramientas multimedia y contenidos basados en la gamificación (Poveda-Pineda et al., 2020). Tal y como destacan Akkoyunlu y Soylu (2008), los videos educativos son un recurso que facilita alternativas que pueden beneficiar los procesos perceptivos y cognitivos durante el proceso de aprendizaje. La importancia de los videos se ha comprobado a nivel empírico, pero aún faltan estudios que indiquen como este uso se manifiesta directamente en el aumento de satisfacción en el aprendizaje y motivación (Tapia-Jara et al., 2020).

2. OBJETIVOS

El proyecto de innovación que se presenta tiene como objetivo principal contribuir a una mayor calidad del aprendizaje y a una progresiva adaptación a las tecnologías que se usan frecuentemente en el ámbito empresarial actual (redes sociales/vídeos virales). Como se explicará en apartados siguientes, se pretende que el alumnado adquiera o complemente sus conocimientos/competencias relacionadas con difusión en redes sociales y la creación de material en vídeo de corta duración para su difusión educativa. Para ello se proponen una serie de actividades donde el alumnado enlaza sus conocimientos teórico-prácticos con la realidad de la comunicación empresarial vigente, tan importante para alumnos de la Facultad de Derecho y CCEE de Córdoba (España).

Los objetivos específicos que busca el proyecto de innovación son:

- (1) facilitar al estudiantado la adquisición de competencias para el desarrollo y creación de contenidos y su difusión entre la comunidad académica.
- (2) incluir en el aula actividades que contribuyen a la socialización y enriquecimiento educativo, actualizar la docencia y mejorar la gestión del conocimiento y las competencias digitales.

– (3) fomentar el desarrollo de material educativo basado en la tecnología y la digitalización.

3. METODOLOGÍA

El proyecto de innovación está diseñado en base a iniciativas previas como las de Willmot et al. (2011); Zabalza et al., (2017) y Llera, el al., (2018) que señalan que la creación de videos como actividad, conlleva un aumento de la motivación de los estudiantes, una mejora en la experiencia y desarrollo del aprendizaje, calificaciones superiores, y el desarrollo de la autonomía del alumno.

Para cubrir los objetivos propuestos se plantean 3 actividades dirigidas, concretamente en asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE); del doble Grado en ADE; así como del Máster de Comercio Exterior; una de ellas esta específicamente diseñada para los Trabajos fin de Grado o Máster (Facultad de Derecho y CCEE, Universidad de Córdoba). Las actividades están vinculadas a la creación de vídeos cortos educativos/profesionales, lo que incluye la creación de un perfil en alguna de las siguientes redes sociales: Youtube, Twitch o Tik Tok (a elección del alumno/a), para su posterior difusión como material didáctico complementario de la asignatura. El resultado final (vídeo corto) se integrará como uno de los ejercicios evaluables de entre las actividades recogidas en la guía docente según los instrumentos de evaluación de las distintas asignaturas implicadas.

– Actividad 1: Consiste en una sesión teórico-práctica de un máximo de 2 horas de duración que se realizará en clase como actividad complementaria, será impartida por uno de los profesores responsables del proyecto de innovación. El contenido se desglosaría en: a) Introducción al uso de vídeo y creación de perfiles en Youtube, Twitch y Tik Tok con fines educativos/profesionales; b) Uso de redes sociales y herramientas de comunicación en el ámbito educativo y empresarial (caso Genially)

– Actividad 2: Consiste en una práctica que se realizará en grupo (4-5 personas): elaboración de un vídeo corto (entre 1 y 3

minutos) utilizando Youtube, Twitch o Tik Tok. Posteriormente se generará un enlace que será difundido como material educativo para la asignatura.

- Actividad 3: Dirigida específicamente a alumnos de TFG/TFM que deseen realizarla (de entre los tutorizados por los profesores implicados en el proyecto). Creación de una video-defensa como material adicional al TFG/TFM que se hará llegar al tribunal junto con el TFG/TFM.

Las actividades están concebidas con una duración aproximada de entre 2 y 3,5 horas máximo, aunque su duración final dependerá del nivel de participación.

El proyecto de innovación está diseñado para realizarse entre septiembre y diciembre de 2022 de acuerdo con el cronograma previo y las actividades descritas en el punto anterior. Las asignaturas involucradas se imparten en el primer cuatrimestre del curso, por lo que el cronograma se ajusta a este período. No obstante, debido al carácter especial de la actividad 3, puede prolongarse a los primeros meses del año siguiente.

En cuanto a las personas implicadas serán seis, el Coordinador y 5 miembros de equipo para la implementación del proyecto. La asignación de tareas se realizará en el mes de septiembre, así como la preparación de los materiales necesarios para las tres actividades. En el mes de diciembre se recopilarán y unificarán todos los vídeos cortos de los diferentes grupos (en cada una de las asignaturas) para su posterior evaluación.

Las actividades de innovación docente nacen con vocación de continuidad en el tiempo en la Facultad de Derecho y CCEE, en consecuencia, se ha planteado su evaluación a partir de la obtención de datos primarios que permitan implementar futuras mejoras. Dadas las características y objetivos planteados se contempla una metodología de evaluación a través de métodos mixtos (cuantitativos/cualitativos) tabla 1.

La evaluación se realizará una vez finalicen las tres actividades, mediante encuesta de satisfacción, seguidamente se realizarán entrevistas con aquellos alumnos/as que voluntariamente accedan a realizar la evaluación.

TABLA 1. *Autoevaluación y seguimiento del proyecto*

Objetivo 1. Facilitar al alumnado competencias para el desarrollo y creación de contenidos docentes a compartir con la comunidad académica	¿Qué se va a evaluar	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividad 1. "Vídeo y redes sociales en el ámbito académico y profesional"	Satisfacción con la formación teórico práctica vinculada al desarrollo y difusión de vídeo	Encuesta/análisis estadístico cuantitativo al alumnado	A la finalización del cuatrimestre
Objetivo 2. Incluir en el aula actividades que contribuyen a la socialización y difusión educativa, a una docencia actualizada, y a la elaboración de formas naturales de "contar" y compartir conocimientos, competencias y habilidades.	¿Qué se va a evaluar	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividad 2. "Vídeo-práctica en el aula con Tik Tok, Twitch o Youtube"	-Satisfacción con la actividad desarrollada -Repercusión en la evaluación	Encuesta/análisis cuantitativo alumnado y entrevista a profesorado	A la finalización del cuatrimestre
Objetivo 3. Fomentar el desarrollo de elementos adicionales basados en la tecnología y la digitalización que permita al alumnado adquirir competencias necesarias para la comunicación oral de resultados.	¿Qué se va a evaluar	¿Cómo se va a evaluar?	¿Cuándo se va a evaluar?
Actividad 3. "Video-defensa de TFG/TFM"	-Satisfacción con la actividad desarrollada -Repercusión en la evaluación	Encuesta/análisis cuantitativo alumnado y entrevista a profesorado	Tras la entrega de los TFG/TFM implicados

Fuente: elaboración propia

4. DATOS DEL PROYECTO

Para una mejor comprensión del proyecto docente presentado, a continuación, se resumen los principales aspectos relacionados con: titulaciones objetivo, asignaturas vinculadas a su implementación, alumnado implicado, así como aspectos positivos asociados al mismo.

4.1. Titulaciones a las que va dirigido

- Grado en Administración y Dirección de Empresas
- Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas
- Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas

4.2. Asignaturas implicadas en el proyecto y curso en el que se ubican

- Grado en Administración y Dirección de Empresas

  1º Curso: Introducción a la Organización de Empresas. Código 100099 (6 créditos ECTS) básica. 1º Cuatrimestre

  4º Curso: Creación de Empresas. Código 100125 (6 créditos ECTS) obligatoria. 1º cuatrimestre

  4º Curso: Trabajo Fin de Grado. Código 100132 (6 créditos ECTS) TFM. 2º cuatrimestre

- Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas

  2º Curso: Economía de la Empresa. Código 100101 (6 créditos ECTS) obligatoria. 1º cuatrimestre.

  6º Curso: Marketing Estratégico. Código 100128 (6 créditos ECTS) obligatoria. 1º cuatrimestre.

  6º Curso: Trabajo Fin de Grado. Código100132 (6 créditos ECTS) TFG. 2º cuatrimestre.

– Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas

Modelos de Internacionalización de Empresas. Código 103112 (4 créditos ECTS) obligatoria. 1º cuatrimestre

Análisis de Mercados Internacionales. Código 103111 (4 créditos ECTS) optativa. 1º cuatrimestre

Trabajo Fin de Máster. Código 103124 (12 créditos ECTS) obligatoria. 2º cuatrimestre

4.3. Número aproximado de alumnado que se verá afectado con el proyecto

Se ha realizado una estimación aproximada realista según las titulaciones implicadas en el proyecto. Considerando un tercio de participación entre los alumnos de los cursos del Grado y Doble Grado, y un 50% en los alumnos de Máster, dado que a priori estos últimos podrían presentar mayor interés al encontrarse en su mayoría buscando activamente su incorporación al mercado laboral:

– Grado en Administración y Dirección de Empresas: potenciales interesados: 100 alumnos/as.

– Doble Grado en Derecho y ADE: potenciales interesados: 75 alumnos/as.

– Máster en Comercio e Internacionalización de Empresas: potenciales interesados: 30 alumnos/as.

4.4. Beneficios esperados del proyecto

Las redes sociales han revolucionado la forma en que los humanos se comunican y socializan. La educación también está cambiando; las redes sociales están transformando los entornos educativos, y el aprendizaje en línea o semipresencial se utiliza cada vez más. La pandemia de COVID-19 ha acelerado aún más este cambio (Escamilla-Fajardo et al. 2021). Por tanto, el primer beneficio se desprende de la inclusión en el aula de actividades que contribuyen a la socialización, la creación de

videos cortos educativos (por parte de los alumnos) que ayudan a una mejor comprensión de los materiales estudiados en el aula.

La educación actual ha evolucionado desde interacciones clásicas profesor-estudiante, en las que el educador es quien difunde el conocimiento al estudiante, que puede realizar preguntas, hacia interacciones profesor-alumno/a y alumnado entre sí, en las que el rol del profesor es facilitar conocimiento para que los estudiantes puedan compartirlo entre sí a través de prácticas con otros alumnos/as (Payne et al., 2017). Las nuevas formas de creación de contenido en plataformas novedosas como Twitch permiten compartirlo en contextos más amigables para los estudiantes, en los que ellos son los auténticos protagonistas y difunden su aprendizaje entre sus compañeros de una forma original, cercana, y amigable (Cabeza-Ramírez, 2020; Cabeza-Ramírez, et al., 2021). Por tanto, el segundo beneficio deriva de la inclusión en el aula de las dinámicas actuales de difusión de contenido.

Estudios previos confirman que el uso de vídeo mejora la satisfacción de los estudiantes. La narración se vuelve vital para conectar estos elementos de aprendizaje, y los videos brindan una forma natural de contar historias (Fiallos et al. 2021). Por tanto, el tercer beneficio consiste en incentivar la motivación al introducir el video educativo que involucra e impulsa al alumno/a, a sentirse dueño de su propio aprendizaje y asociarse con las historias del curso.

Las innovaciones basadas en tecnologías digitales para crear, comunicar y entregar productos de valor a los clientes han aumentado significativamente en importancia para la competitividad de las empresas. Las innovaciones basadas en tecnologías digitales han sido transformadoras de muchas maneras, como su impacto en los comportamientos de marketing de las empresas, los comportamientos de búsqueda y compra de los consumidores y las características estructurales de los mercados y las industrias (Varadarajan et al., 2021). Por tanto, el cuarto beneficio consiste en fomentar el desarrollo de las competencias tecnológicas y digitales asociadas al ámbito empresarial actual.

TikTok, Youtube o Twitch son servicios de redes sociales para compartir videos que están creciendo rápidamente en popularidad. Tik Tok fue

la segunda aplicación más descargada en el mundo de las aplicaciones en 2020. Si bien la plataforma es conocida por hacer que los usuarios publiquen videos de ellos mismos bailando, sincronizando los labios o mostrando otros talentos, los videos de usuarios que comparten conocimientos específicos han aumentado debido a iniciativas como como #learnontiktok. Por tanto, el quinto beneficio consiste en incentivar la motivación de los estudiantes, crear un entorno de aprendizaje atractivo y fomentar las habilidades de la creatividad y curiosidad por lo aprendido en el aula (Escamilla-Fajardo et al. 2021; Fiallos et al. 2021).

Todos estos beneficios se plasman en una serie de resultados que se resumen en la tabla 2:

TABLA 2. *Resultados esperados del proyecto*

En relación con el alumnado	
	Incremento en los conocimientos sobre uso de vídeo y redes sociales aplicado a la docencia y entorno empresarial
	Aumento de las competencias en TIC
	Mejora en habilidades relacionadas con el trabajo en equipo
	Incentivar la motivación del alumnado
En relación con el profesorado	
	Incremento en las competencias vinculadas a nuevas metodologías docentes centradas en el alumnado
	Aumento de las competencias en TIC aplicables al aula
	Creación de materiales didácticos en colaboración con alumnado
	Incentivar la motivación del profesorado
En relación con las metodologías	
	Introducción de enfoques complementarios en los métodos de evaluación docente
	Diseño de nuevos instrumentos de evaluación para la valoración de la creatividad y el contenido
	Incentivar la creatividad metodológica
En relación con las tecnologías utilizadas	
	Introducción al uso de las redes sociales en contexto educativo
	Incremento en la variedad tecnológica utilizada en el aula
En relación con los conocimientos	
	Dar a conocer al alumnado el potencial y posibilidades de las redes sociales para su futura actividad profesional
	Dar a conocer la importancia de la innovación basada en tecnología para crear, dar valor y comunicar
	Que puedan actuar como nuevos embajadores para las asignaturas de prácticas de empresa.

Fuente: elaboración propia

4.5. Competencias desarrolladas

Las competencias[125] se consideran desempeños imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. En lo que se refiere a las competencias desarrolladas para el Grado de ADE, el doble Grado en ADE y Derecho y para el Máster en Comercio Exterior, se recoge un resumen que incluye los objetivos, las actividades y los recursos necesarios para el desarrollo de proyecto.

4.5.1. Competencias que desarrolla el proyecto para el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE).

Las competencias del Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) que se ven afectadas principalmente por el proyecto son:

- C.1. CB2. Saber aplicar conocimiento a su trabajo o vocación de una forma profesional, mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
- C.2. CB3. Saber reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científica o ética.
- C.3. CB4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones de carácter empresarial a un público tanto especializado como no especializado.
- C.4. CU2. Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TICs.
- C.5. CE2. Integrarse y realizar las tareas propias en cualquier área funcional de una empresa u organización.
- C.6. CE3. Realizar tareas de asesoría y consultoría empresarial, emitiendo los correspondientes informes.

[125] CB: Competencia Básica; CE: Competencia Especifica; CU: Competencia Universitaria; CGE: Competencia General Especifica.

El objetivo que se persigue en el Grado de ADE es implicar al alumnado de la titulación de ADE en la vivencia posterior a la obtención del título, haciéndole reflexionar sobre las vías de desarrollo laboral que se presentan. En este Grado se desarrollarán las siguientes actividades:

- Actividad 1. Video y redes sociales en el ámbito académico y profesional. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones.
- Actividad 2. Video-práctica en el aula con Tik-Tok, Twitch o Youtube. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones/Ordenador con tarjeta gráfica, procesador y disco duro que permitan edición de vídeo de calidad.
- Actividad 3. Video-defensa de TFG-TFM. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones/Ordenador con tarjeta gráfica, procesador y disco duro que permitan edición de vídeo de calidad.

4.5.2. Competencias que desarrolla el proyecto para el doble grado en derecho y Administración y Dirección de Empresas (ADE).

Las competencias del doble Grado de Derecho y Administración y Dirección de Empresas (DADE) que se ven afectadas principalmente por el proyecto son:

- C.1. CB2. Saber aplicar conocimiento a su trabajo o vocación de una forma profesional, mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
- C.2. CB3. Saber reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científica o ética.
- C.3. CB4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones de carácter empresarial a un público tanto especializado como no especializado.

– C.4. CU2. Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TICs.

– C.5. CE2. Integrarse y realizar las tareas propias en cualquier área funcional de una empresa u organización.

– C.6. CE3. Realizar tareas de asesoría y consultoría empresarial, emitiendo los correspondientes informes.

– C.7. CE7. Ser capaz de trabajar en equipo.

El objetivo que se persigue en el doble Grado de Derecho y ADE es involucrar al alumnado de la doble titulación de Derecho y ADE en la experiencia de los/las egresados/as en cualquiera de las dos vertientes de su aprendizaje jurídico-empresarial, aportándole conocimientos útiles para su futuro en el mercado laboral. Las actividades que se desarrollarán en el doble grado son:

– Actividad 1. Video y redes sociales en el ámbito académico y profesional. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones.

– Actividad 2. Video-práctica en el aula con Tik-Tok, Twitch o Youtube. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones/Ordenador con tarjeta gráfica, procesador y disco duro que permitan edición de vídeo de calidad.

– Actividad 3. Video-defensa de TFG-TFM. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones/Ordenador con tarjeta gráfica, procesador y disco duro que permitan edición de vídeo de calidad.

4.5.3. Competencias que desarrolla el proyecto para el Máster en Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas.

Las competencias del Máster de Comercio Exterior e Internacionalización de Empresas que se ven afectadas principalmente por el proyecto son:

- C.1. CB6. Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- C.2. CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- C.3. CB9. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- C.4. CGE1. Que sean capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.
- C.5. CGE2. Fomentar en los estudiantes las siguientes capacidades y habilidades: análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, creatividad, capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, uso de Internet como medio de comunicación y como fuente de información.
- C.6. CGE5. Saber comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto, con la sociedad en su conjunto y con los profesionales del ámbito empresarial.

El objetivo que se persigue en el Máster de Comercio Exterior es dar a conocer al alumnado del Máster en Comercio Exterior e

Internacionalización de Empresas las amplias posibilidades laborales que se abren durante y tras la obtención del título, de mano de egresados/as de cursos anteriores. Las actividades que se desarrollarán el Máster son:

- Actividad 1. Video y redes sociales en el ámbito académico y profesional. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones
- Actividad 2. Video-práctica en el aula con Tik-Tok, Twitch o Youtube. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones/Ordenador con tarjeta gráfica, procesador y disco duro que permitan edición de vídeo de calidad.
- Actividad 3. Video-defensa de TFG-TFM. Recursos necesarios: materiales disponibles en aula/profesorado involucrado en el proyecto/software edición vídeo y preparación presentaciones/Ordenador con tarjeta gráfica, procesador y disco duro que permitan edición de vídeo de calidad.

5. CONCLUSIONES

Las necesidades del nuevo contexto educativo post-covid están impulsando la transformación del aprendizaje, hacia la mejora de la comunicación y colaboración estudiantado-profesorado. El proyecto intenta potenciar el uso real de las redes sociales para sostener la comunicación académica formal, e informal. El proyecto contribuye a facilitar a los estudiantes la capacitación necesaria para entender los desafíos y encontrar soluciones innovadoras específicamente desde el ámbito académico y profesional.

El proyecto está pensado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la confianza y motivación, y fortalecería la autonomía y el trabajo colaborativo, además de autorregular el aprendizaje. Por otra parte, la apuesta de nuevas metodologías por los docentes mantendría al

estudiante motivado, ofreciendo oportunidad de renovación del contenido educativo (Torrecilla & García, 2020). Además, el proyecto puede comprobar la eficacia de los videos in streaming (en directo) como método para fomentar la interacción en tiempo real entre profesores y alumnos. Esta interacción puede ser profesor-alumno o alumno-alumno, permitiendo que los alumnos pueden responder a las preguntas de los demás y aprender de los errores (Payne et al., 2017).

Los objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) constituyen uno de los mayores retos a los que se enfrenta la sociedad moderna. Existen pocas dudas sobre la naturaleza y necesidad que supone afrontar con éxito los desafíos que plantean. En el contexto en el que se enmarca el presente proyecto, así como los objetivos propuestos en los apartados anteriores, supone una magnífica oportunidad para contribuir desde la universidad a proporcionar una base de conocimiento y una cantera de futuros profesionales con preparación suficiente para abordar los 17 frentes que contemplan los ODS, al tratar de forma transversal cada uno de ellos.

No obstante, el proyecto de innovación "Youtube, Twitch y Tik Tok en el aula: video difusión en redes como instrumento potenciador de competencias digitales", ayuda a proporcionar a los estudiantes capacitación necesaria para entender los desafíos y encontrar soluciones innovadoras específicamente desde el ámbito académico y profesional, por tanto, se ha considerado una mayor contribución a los objetivos: 4) garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; 5) lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; 8) promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos.

En el panorama cambiante de la educación en redes sociales, existe una necesidad cada vez mayor de tener competencias básicas que equipen a los estudiantes y cumplan con las expectativas de las empresas. Este proyecto pretende mejorar competencias clave del curso a través de la integración de las redes sociales. Además, mediante la realización de las tres actividades, se pretende aplicar y desarrollar las competencias, actitudes y habilidades adquiridas por los alumnos/as a lo largo del

progreso seguido en sus respectivas titulaciones. Concienciar al alumnado sobre su capacitación profesional, e incentivar la predisposición a seguir aprendiendo cara a plantear el futuro laboral.

6. REFERENCIAS

Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. Educational Technology & Society, 11 (1), 183-193.

Cabeza-Ramírez, L. J. (2020). Posibilidades educativas de las plataformas de videojuego en streaming. In Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 173-184. Dykinson.

Cabeza-Ramírez, L. J., Rey-Carmona, F., & Solano-Sánchez, M. Á. (2021). La investigación sobre el streamer de videojuegos: Los nuevos generadores de contenido. In Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI, 294-318. Dykinson.

Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., & 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, 100302.

Fiallos, A., Fiallos, C., & Figueroa, S. (2021). Tiktok and Education: Discovering Knowledge through Learning Videos. In 2021 Eighth International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG), 172-176. IEEE.

Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. Teachers and Teaching, 8(3), 409-419.

Ichsan, F., & Ulya, I. (2021). Developing Educative Tik Tok Content as Writing Teaching Media of Hortatory Exposition Text. Konferensi Ilmiah Pendidikan, 1(1), 419-428.

Jauhari, M. I. (2018). Peran Media Pembelajaran dalam Pendidikan Islam. Piwulang: Journal Pendidikan Agama Islam, 1(1), 54-67.

Kinsky, E. S., Freberg, K., Kim, C., Kushin, M., & Ward, W. (2016). Hootsuite University: Equipping academics and future PR professionals for social media success. Journal of Public Relations Education, 2(1), 1-18.

Llera, E., Zabalza, I., Peña, B., Usón, S., Martínez, A., & Romeo, L. (2018). Aspectos metodológicos para la elaboración de videos docentes para su uso como objetos de aprendizaje modulares y reutilizables. In IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, 313-323. Editorial Universitat Politècnica de València.

Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. The Internet and Higher Education, 44, 100707.

Marini, R. (2019). Pengaruh Media Sosial Tik Tok Terhadap Prestasi Belajar Peserta Didik Di SMPN 1 Gunung Sugih Kab. Lampung Tengah (Doctoral dissertation, UIN Raden Intan Lampung).

Payne, K., Keith, M. J., Schuetzler, R. M., & Giboney, J. S. (2017). Examining the learning effects of live streaming video game instruction over Twitch. Computers in Human Behavior, 77, 95-109.

Payne, K., Keith, MJ, Schuetzler, RM y Giboney, JS (2017). Examinando los efectos de aprendizaje de la instrucción de videojuegos de transmisión en vivo a través de Twitch. Computadoras en el comportamiento humano, 77, 95-109.

Peña, B., Zabalza, I., Usón, S., Llera, E. M., Martínez, A., & Romeo, L. M. (2017, July). Experiencia piloto de aula invertida para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Termodinámica Técnica. In In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red, 583-206. Editorial Universitat Politècnica de València.

Poveda-Pineda, D. F., & Cifuentes-Medina, J. E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. Formación universitaria, 13(6), 95-104.

Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. RA ximhai, 12(6), 537-546.

Rodríguez Revelo, E., Velasteguí López, L. E., Rodríguez González, R., Rodríguez López, W. A., & Mendoza, L. O. (2021). Potencialidades didácticas de las redes sociales en la formación universitaria: percepciones de los estudiantes. Revista Universidad y Sociedad, 13(5), 154-164.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC, Universities & Knowledge Society, 1 (1). 1-16.

Septiantoro, R., & Widaningsih, L. (2022). The Development of AutoCAD Tutorial Video by Using Tiktok Social Media as a Learning Media in Vocational Highschool 2 Pekanbaru. In 4th International Conference on Innovation in Engineering and Vocational Education (ICIEVE 2021), 171-175. Atlantis Press.

Steinbeck, H., Teusner, R., & Meinel, C. (2021). Teaching the Masses on Twitch: An Initial Exploration of Educational Live-Streaming. In Proceedings of the Eighth ACM Conference on Learning@ Scale, 275-278.

Tapia-Jara, J., Sánchez-Ortíz, A., & Vidal-Silva, C. (2020). Estilos de aprendizaje e intención de uso de videos académicos de YouTube en el contexto universitario chileno. Formación universitaria, 13(1), 3-12.

Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)–A literature review. Computers in human behavior, 29(5), 60-68.

Torrecilla, S., & García, M. (2020). Flipped Classroom : estrategias de aprendizaje y rendimiento en ciencias. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, 72, 112-124.

Varadarajan, R., Welden, R. B., Arunachalam, S., Haenlein, M., & Gupta, S. (2022). Digital product innovations for the greater good and digital marketing innovations in communications and channels: Evolution, emerging issues, and future research directions. International Journal of Research in Marketing, 39(2), 482-501.

Willmot, P., Bramhall, M., & Radley, K. (2011). Introducing audio-visual media for inspirational learning and positive engagement. In SEFI international conference on engineering education, 420-426.

Zabalza, I., Peña, B., Llera, E., Usón, S., Martínez, A., & Romeo, L. (2017). Evaluación de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de objetos de aprendizaje reutilizables en un curso abierto OCW. In In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red, 185-194. Editorial Universitat Politècnica de València.

EL USO DE LAS APLICACIONES MÓVILES EN EL AULA UNIVERSITARIA: VENTAJAS Y PROPUESTA CON LA APP MENTIMETER

CRISTINA ORTEGA-RODRÍGUEZ
ELISA GARRIDO-CASTRO
JULIO VENA-OYA
LUCÍA MARTÍN-MONTES
CARLA MARANO-MARCOLINI
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas a los cuales se ha enfrentado la realidad de la enseñanza universitaria tradicional en los últimos años ha sido la falta de aplicación de metodologías y técnicas didácticas actualizadas. Afortunadamente, este escenario está comenzando a cambiar y cada vez más se están incorporando al aula universitaria y al proceso de enseñanza-aprendizaje diferentes TICs como las *Apps* móviles colaborativas e interactivas. Ello ha dado lugar a una corriente denominada *Mobile Learning* (*M-learning*) o aprendizaje móvil que, de forma general, podría ser concebida como el uso de tecnologías móviles para el aprendizaje en cualquier momento y lugar. A través del mismo, conseguimos que la tecnología apoye al proceso de enseñanza-aprendizaje y motive a los alumnos de una forma actual, dado que la inmensa mayoría de jóvenes universitarios utilizan constantemente estos dispositivos móviles.

Este trabajo surge ante la evidencia de que en las aulas universitarias, los alumnos emplean sus dispositivos móviles, siendo en muchas ocasiones un elemento de distracción. Consideramos que, en vez de prohibir su uso, podría resultar interesante integrarlos en las clases para involucrar y motivar al alumno en su proceso diario de aprendizaje.

Además, con este trabajo contribuimos a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, de aquí en adelante) promulgados por las Naciones Unidas (2018) asociados a la Agenda 2030. Especialmente al ODS 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Nos centramos en la meta 4.3 donde se señala: "De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria". La Agenda 2030 es ambiciosa y visionaria, y requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad y del Estado para su implementación (Naciones Unidas, 2018).

2. OBJETIVOS

La UNESCO (agencia de las Naciones Unidas especializada en educación) proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. Tal y como señala en su último informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación titulado "Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación" (2021): "las universidades creativas, innovadoras y comprometidas con el fortalecimiento de la educación como bien común, tienen un papel clave que desempeñar en los futuros de la educación". Es por ello que, como docentes universitarios, en una constante revisión de cómo afrontar y plantear nuestras metodologías, nos preguntamos ¿Cómo podemos hacer para mejorar la enseñanza universitaria de forma que logremos clases dinámicas que motiven y fomenten el aprendizaje de nuestro alumnado?

El presente capítulo pretende, en primer lugar, estudiar desde el punto de vista teórico la influencia y utilidad que presenta el uso de los dispositivos electrónicos y el impacto causado por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs, de ahora en adelantes) en la educación universitaria, identificando puntos clave y efectos positivos para la enseñanza-aprendizaje. Y en segundo, realizar una

propuesta concreta de aprendizaje interactivo y colaborativo en el aula con la *App Mentimeter* para titulaciones de empresa.

Para ello, a continuación se recogerán tres secciones, estructuradas de la siguiente manera: evolución de la enseñanza universitaria, concepto y ventajas del *M-learning* y *App Mentimeter*; propuesta de aprendizaje a través de la *App Mentimeter*; y conclusiones finales.

3. MARCO TEÓRICO

El presente epígrafe, comienza abordando los desafíos a los que se ha enfrentado la enseñanza universitaria a lo largo del tiempo. A continuación, se revisa el concepto de *M-Learning* donde la tecnología apoya al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, identificando puntos clave y efectos positivos para dicho proceso. Finalmente, se hace referencia a la *App Mentimeter*, una plataforma de presentación interactiva de fácil uso para preparar, presentar y analizar presentaciones, además de para interactuar, formular preguntas o recoger información en tiempo real.

3.1. Enseñanza tradicional vs. Enseñanza actual

A lo largo de la historia universitaria se ha presenciado la falta de aplicación de metodologías y técnicas didácticas innovadoras. La enseñanza tradicional se ha llevado a cabo en aulas donde el profesor presentaba y explicaba el material de aprendizaje a un grupo de alumnos a través de, principalmente, la clásica lección magistral. Esta relación bilateral docente-alumno se focaliza sobre todo en el primero, siendo el profesor el protagonista y la parte activa del proceso mientras que el alumno adopta un papel pasivo. Tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esa realidad comenzó a cambiar.

A nivel mundial, desde la UNESCO se han encargado varios informes mundiales para replantearse el rol de la educación en los escenarios de transformación social. Encontramos diversos informes como el de la Comisión Faure Aprender a ser: El mundo de la educación hoy y mañana, de 1972. Posteriormente, el informe de la Comisión Delors, que fue publicado en 1996: La Educación encierra un tesoro. Según la

UNESCO (2021), estos informes fueron esclarecedores y tuvieron una gran influencia, pero el mundo ha cambiado de forma significativa en los últimos años.

Actualmente, es el alumno el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje y quien, de forma mucho más activa, autónoma e independiente, guiado por el docente, se ha convertido en el responsable de su propio aprendizaje. En este contexto, el uso de metodologías tradicionales como la mencionada clase magistral son insuficientes para alcanzar los objetivos de aprendizaje y las competencias y habilidades fijadas y perseguidas en las materias.

El desarrollo de las TICs en las últimas décadas ha dado lugar a la implementación de innovaciones pedagógicas en todos los niveles educativos (Català-Oltra et al., 2021). Así, se hace necesaria y conveniente la utilización e incorporación de las TICs a las aulas, dada la sociedad y contexto actual, así como su facilidad de uso y potencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Cañete y Rodríguez (2017) afirman que los docentes deben ser favorecedores del cambio tecnológico y adecuarse a las necesidades sociales actuales. Las nuevas generaciones de alumnado requieren acceso rápido a la información ofrecida a través de diferentes dispositivos (Ferriols & Oms, 2019) y las desventajas derivadas de la enseñanza tradicional llevan a buscar métodos educativos nuevos y más eficaces tanto para profesores como para alumnos.

El siglo XXI, también llamado como la "Era de la Información", trajo consigo un rápido desarrollo tecnológico a nivel informático y su generalización en todos los niveles de la comunidad (Isman, 2006) que ha permitido convertir el aula en un entorno altamente dinámico (Ghafarpour & Moinzadeh, 2020). Este crecimiento de las TICs y el aumento de los conocimientos informáticos por parte de los estudiantes han hecho posible la aparición de nuevas formas educativas (Georgiev et al., 2004), permitiendo al alumnado adquirir nuevas habilidades y destrezas (Salas, 2014).

Català-Oltra et al., (2021) señalan cómo este proceso se ha visto acelerado a partir de la pandemia provocada por la COVID-19, que ha acelerado la adopción de innovaciones pedagógicas y ha estimulado el desarrollo de importantes cambios tanto estructurales como coyunturales en

los sistemas educativos. Subraya Graziani (2020) como la COVID-19 ha obligado a examinar más de cerca algunos aspectos educativos siendo el más llamativo la digitalización de la docencia y también la revisión de los métodos de enseñanza. En todo caso, la pandemia ha ocasionado la incorporación de metodologías docentes basadas en el empleo de herramientas tecnológicas que probablemente han llegado para quedarse (Crăciun, 2020).

En esta nueva era, docentes e investigadores se han visto obligados a desarrollar, implementar y evaluar estrategias para integrar las TICs en el aula y, de este modo, crear una participación activa, crítica, efectiva e igualitaria en las aulas universitarias (Ferriols & Oms, 2019). Herramientas que logren la implicación y activación del alumno sin pedirles el compromiso de una exposición pública ante el resto de la sala pueden ser de uso recomendado (Català-Oltra et al., 2021).

En este contexto, surge la metodología del aprendizaje electrónico conocido como *E-learning*, consistente en la utilización de dispositivos electrónicos como vehículo para la enseñanza y el aprendizaje, que incluye una serie de variantes como el *Blended learning* (*B-learning*), *Ubiquitous learning* (*U-learning*), y *Mobile learning* (*M-learning*) (Ghafarpour & Moinzadeh, 2020). En este capítulo, nos centraremos en el *M-learning* como metodología pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje en cualquier materia. Con ello, observamos el uso del dispositivo móvil como una herramienta de utilidad que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Romero Rodríguez et al., 2021).

3.2. ¿Qué es *M-Learning*?

El *M-Learning* podría ser entendido como el uso de tecnologías móviles para el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Para Keegan (2002), el aprendizaje móvil se define como el funcionamiento de la educación a través de PDAs, PCs de bolsillo y teléfonos móviles. Los dispositivos móviles pueden ser una plataforma educativa eficaz, dado que los estudiantes pueden acceder fácilmente a ellos y proporcionan un soporte adecuado para las tecnologías estándar de Internet (Sarrab et al., 2012). Así, observamos como el *M-learning* aprovecha las posibilidades que ofrecen los dispositivos móviles (pequeños y fácilmente portátiles, en la

mayoría de los casos con acceso a Internet) para proporcionar un entorno de aprendizaje dinámico (Crompton et al., 2020; Purwanti et al., 2019; UNESCO, 2013). A través del *M-Learning* conseguimos que la tecnología apoye al proceso de enseñanza-aprendizaje y motive e implique a los alumnos de una forma actual, pues la inmensa mayoría de jóvenes universitarios utilizan constantemente estos dispositivos.

Las características tecnológicas asociadas al aprendizaje móvil según Valero et al., (2012) son:

- Portabilidad, debido al pequeño tamaño de los dispositivos. El hecho de que los dispositivos móviles sean pequeños y tengan muchas funciones a pesar de su tamaño aumenta el interés por ellos (Korucu & Alkan, 2011).
- Inmediatez y conectividad mediante redes inalámbricas.
- Ubicuidad, ya que se libera el aprendizaje de barreras espaciales o temporales.
- Adaptabilidad de servicios, aplicaciones e interfaces a las necesidades del usuario. También existe la posibilidad de incluir accesorios como teclados o lápices para facilitar su uso.

En suma, se trata de una metodología con gran aceptación en el contexto universitario por la facilidad y libertad de los estudiantes para usar y llevar consigo estos dispositivos (Aznar Díaz et al., 2018).

3.3. Especial referencia a la *App Mentimeter*

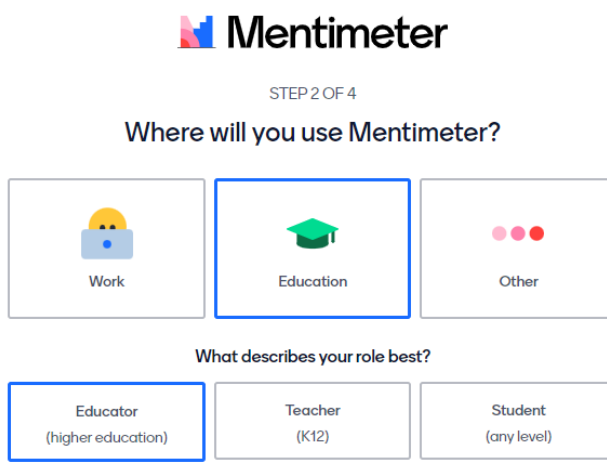
En los últimos años, han aparecido varias *Apps* enfocadas a facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico, participativo, interactivo y basado en el juego. Barrios & Vidal (2018) apuntan que para garantizar la continuidad de estas *Apps* estas deben cumplir con una serie de condicionantes: "deben ser sencillas en el proceso de interacción, deben requerir un escaso consumo de datos y deben permitir la evaluación y el autoaprendizaje a partir del error."

En el presente trabajo, se propone el uso de una aplicación de *M-learning,* concretamente, de la plataforma tecnológica *Mentimeter* en las aulas universitarias como herramienta complementaria a las clases magistrales. *Mentimeter* es una herramienta digital que se descarga a través de

una *App* en el teléfono móvil o cualquier dispositivo siendo la forma de presentación similar a un *Power Point* pero tiene como característica principal la capacidad de generar en tiempo real un feedback (Català-Oltra et al., 2021). Esta plataforma, pensada tanto para profesores como alumnos, ofrece una versión gratuita, destacando la posibilidad de extender esta metodología dentro de la universidad sin necesidad de recursos económicos adicionales (Díaz-Sainz et al., 2021). No obstante, las versiones de pago mensual con ventajas ampliadas (Básica y Pro) son muy económicas y su coste sería fácilmente asumible por los centros. Adicionalmente, la *App* ofrece otra versión para empresas (Mentimeter, 2022). Las principales diferencias entre estas modalidades de suscripción son el número de preguntas y cuestionarios disponibles por presentación y otras opciones avanzadas.

Siguiendo a Little (2016), *Mentimeter* es una herramienta similar a *TurningPoint* o *Kahoot!* que anima a los estudiantes a participar en discusiones y debates a través de sus dispositivos portátiles (móviles, portátiles o tabletas). Se trata de una herramienta versátil, que puede ser empleada en numerosos contextos (ver ilustración 1), aunque en este capítulo nos centraremos su aplicación en el ámbito de la docencia universitaria.

ILUSTRACIÓN 1. *Contextos para el uso de Mentimeter*



Fuente: https://www.mentimeter.com/app

En este contexto educativo, entre otras utilidades, *Mentimeter* permite obtener en tiempo real una respuesta rápida y anónima por parte de los estudiantes a preguntas de tipo cuantitativo y cualitativo planteadas por el profesor durante la actividad docente que se desarrolla en el aula. De acuerdo con Vallely & Gibson (2018), esta *App* sería especialmente útil para aumentar la confianza del alumnado y la comprensión de las tareas de evaluación al ofrecer oportunidades para expresar preocupaciones. Avellaneda (2020) destaca cómo se puede modificar la rutina en el aula, favorecer la creatividad del alumno y transformar el rol de docente de transmisor a facilitador.

Asimismo, permite también la preparación de presentaciones atractivas e interactivas (Mentimeter, 2022). En este sentido, la plataforma permite a los estudiantes responder a preguntas abiertas incrustadas en presentaciones o vídeos utilizando sus smartphones o tabletas (ver ilustración 2).

ILUSTRACIÓN 2. *Funciones de Mentimeter*



Fuente: https://www.mentimeter.com/app

En suma, es una herramienta de aprendizaje móvil entretenida, atractiva y muy interactiva (Díaz-Sainz et al., 2021). Su uso es sencillo tanto para docentes como alumnos. En el aula, a través de sus dispositivos, los estudiantes acceden a la página web de *Mentimeter* e introducen un código único de seis dígitos o escanean un código QR para poder enviar sus respuestas a las cuestiones planteadas. Las respuestas del grupo se muestran de forma instantánea y anónima en la pantalla docente (con varios

posibles formatos, según el escogido por el profesor) y se almacenan en un banco de datos de presentaciones al que el docente podrá acceder posteriormente para su consulta y, en su caso, valoración de la clase.

4. *APP MENTIMETER*: PROPUESTA Y USO EN EL AULA UNIVERSITARIA

El uso de las aplicaciones móviles en el aula, tal y como se ha recogido en este trabajo, resulta ser una herramienta innovadora que complementa y actualiza metodologías tradicionales como la clase magistral, logrando que el alumnado se encuentre más involucrado y motivado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

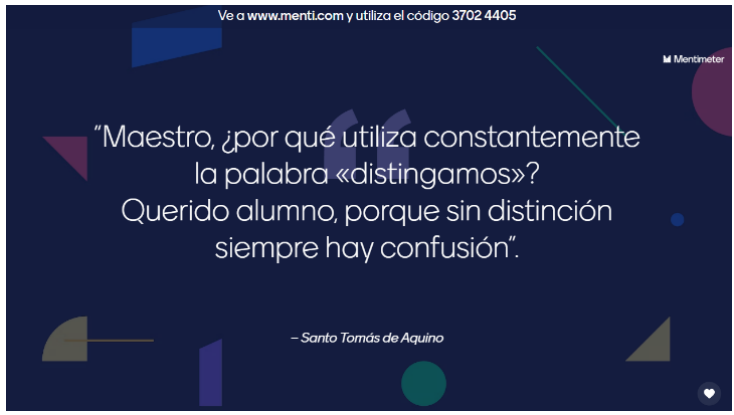
A diferencia de otras metodologías o herramientas que puedan ser de uso muy específico para una materia concreta (p. ej., juegos de simulación), las *Apps* móviles se caracterizan por su fácil aplicación y adaptabilidad a cualquier asignatura o temario. En este sentido, y escogiendo la *App Mentimeter*, en las siguientes líneas se ofrece una propuesta o guía para su utilización potencial en el aula universitaria.

Aplicación I: Presentaciones interactivas como apoyo a las explicaciones orales del profesor.

En las clases magistrales, como apoyo a la exposición oral del profesor, es habitual la utilización de diversos recursos básicos que faciliten la comprensión de los contenidos explicados, como son los manuales, la pizarra, transparencias o presentaciones, entre otras (Bravo Ramos, 2004). Sobre estas últimas, *Mentimeter* ofrece al docente la posibilidad de crear presentaciones digitales llamativas y ligeras que atraigan la atención del alumnado.

Así, ofrece una gran variedad de diapositivas de contenido (diapositivas de título/subtítulo, párrafos, enumeraciones, imágenes, vídeos, gran texto, citas, números o instrucciones) que permiten combinar y alternar diferentes formas de exponer la información. Adicionalmente, la plataforma ofrece la posibilidad de personalizar cada diapositiva en cuanto a formato, color, o permiso para la votación y reacción de los alumnos a la misma. En la ilustración 3 se muestra un ejemplo.

ILUSTRACIÓN 3. *Ejemplo de diapositiva de contenido*



Fuente: Elaboración propia

Aplicación II: Obtención de feedback de los alumnos sobre el transcurso de la clase y contenidos vistos.

Gracias a la cantidad de diapositivas *question types* que ofrece *Mentimeter*, estas pueden ser utilizadas por el docente para preguntar al final de la clase o de una actividad qué les ha parecido a los alumnos (p. ej., grado de dificultad, grado de comprensión, sugerencias, etc.). Esto le permite al profesor conocer en vivo qué aspectos podrían mejorarse del tema visto, dónde es necesario hacer hincapié, o qué cuestiones sería oportuno repasar y qué otras han quedado claras. Ello se traduciría en un mejor aprovechamiento del tiempo, tanto en el aula como en el trabajo autónomo del alumno fuera de ella, dado que las explicaciones y actividades siguientes estarían focalizadas y dirigidas hacia aquellos aspectos o contenidos que lo necesitan. De esta forma, se gana en efectividad y mejores resultados académicos.

Adicionalmente, también es posible (mediante la diapositiva específica *question type "Q&A"* o personalizando las diapositivas para que la opción que se comenta a continuación esté activa siempre), que los alumnos sean quienes pregunten algo al profesor. El anonimato de la plataforma, permitiría en este caso que ciertas dudas o cuestiones que a veces los estudiantes no se atreven a formular, se pudieran plantear y quedaran contestadas en directo. Ello también le serviría al profesor como forma

de valoración de dicha comprensión de la clase, y del grado de motivación e implicación del alumnado.

Aplicación III: Evaluación general de los conocimientos del grupo a través de preguntas o ejercicios de respuesta corta.

Como se ha señalado en la aplicación anterior, *Mentimeter* cuenta con una gran variedad de *question types* que permite al docente plantear cuestiones tanto de respuesta cerrada como abierta, y así valorar la comprensión de lo explicado a través de ejemplos, preguntas o pequeños ejercicios lanzados por el profesor durante la clase.

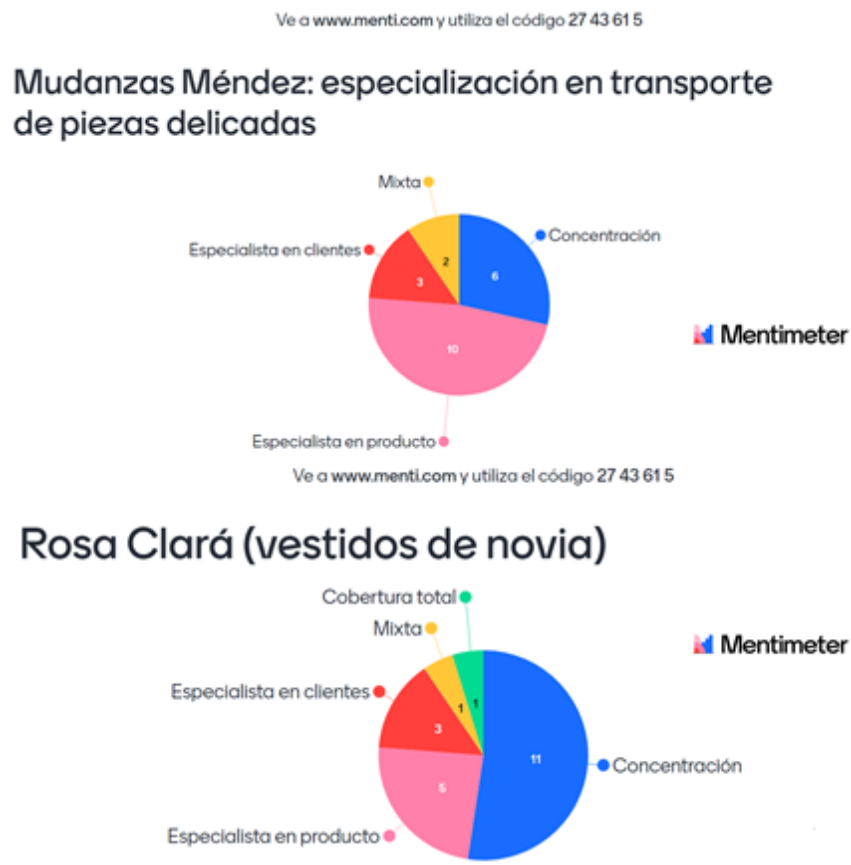
Más específicamente, entre las diapositivas de *question types* disponibles se encuentran aquellas de: elección múltiple, nube de palabras, respuesta abierta, escalas, ranking, y las ya mencionadas anteriormente *Q&A*. Ello permite elegir el formato más conveniente según la actividad pensada. Además, dentro de cada tipo, la plataforma ofrece la posibilidad de presentar las respuestas de diversas maneras, según el resultado visual que se quiera lograr ante el alumnado. En las ilustraciones 4 y 5 se ofrecen algunos ejemplos.

ILUSTRACIÓN 4. *Ejemplo de juego utilizando diapositivas de nubes de palabras*



Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN 5. *Ejemplo de ejercicio utilizando diapositivas de opción múltiple con respuestas presentadas en formato "tarta"*



Fuente: Elaboración propia

Aplicación IV: Como complemento/herramienta de otras metodologías y técnicas docentes específicas.

El hecho de que la plataforma permita interactuar en vivo y/o a distancia, favorece su uso en conjunción con otros métodos docentes actuales tales como la clase invertida o la gamificación.

En este sentido, a través de las presentaciones interactivas facilitadas por el profesor y/o preguntas lanzadas con carácter previo a la explicación de un tema en el aula, los alumnos pueden trabajar conceptos y contenidos aún no vistos, practicándose así la técnica de la clase invertida.

Asimismo, las diapositivas *select answer* y *type answer* posibilitan la competición entre alumnos, teniendo estos que dar con la respuesta correcta a la pregunta dentro de un límite de tiempo, de forma similar a otras plataformas como *Quizziz* o *Kahoot!,* estimulándose el aprendizaje a través del juego.

Aplicación V: Trabajo colaborativo/cooperativo entre alumnos

Finalmente, otro uso potencial de *Mentimeter* es la posibilidad de que diferentes personas participen en una presentación. Ello se traduce en que los alumnos puedan trabajar colaborativa o cooperativamente por grupos en alguna tarea, práctica o ejercicio concreto planteado o dirigido por el profesor, creando y añadiendo contenido. Las presentaciones resultantes de cada grupo de alumnos pueden constituir un trabajo de la asignatura y ser susceptibles de evaluación por el profesor, dado que si bien *Mentimeter* es una herramienta de participación anónima, en usos como este, sí puede ser conocida la autoría de los participantes.

5. CONCLUSIONES

Dada la relevancia de la tecnología móvil en nuestra sociedad, donde los teléfonos móviles son las TICs interactivas más utilizadas y han llegado para quedarse (UNESCO, 2013), su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario resulta de gran utilidad para la motivación, implicación y seguimiento de los alumnos.

En este contexto, son muchos los estudios de casos que han demostrado que el *M-learning* es una metodología eficaz para captar la atención de los estudiantes e implicarlos activamente en el proceso de aprendizaje. En la mayoría de dichos casos, los profesores han informado de una mejora tanto del rendimiento académico como de las calificaciones y han expresado una opinión favorable hacia este tipo de iniciativas en las encuestas (Díaz-Sainz et al., 2021).

Estas herramientas suponen también un avance a las tradicionales metodologías clásicas, permitiendo la inclusión del alumno en, por ejemplo, lecciones magistrales las cuales pueden resultar menos atractivas para el alumno a pesar de que sigue siendo la metodología más empleada en los

niveles de enseñanza superiores (García-Peñalvo, 2020). Además el uso del dispositivo móvil para la inmersión en la lección priva al alumno de uno de los mayores elementos de distracción que tiene a su alcance (Nayak, 2018) logrando mejoras en la atención e implicación en la actividad.

Concretamente, a través de la revisión teórica presentada, se ha obtenido un cuerpo relevante de literatura que pone de manifiesto la importancia de las nuevas herramientas colaborativas e interactivas y el impacto positivo de su integración en los procesos de enseñanza universitaria. La propuesta o guía de aplicación planteada para introducir la *App Mentimeter* en el aula universitaria, facilitaría el alcance de las diferentes competencias y resultados de aprendizaje fijados en las asignaturas de manera motivadora para el alumnado a través de, principalmente, creación de contenidos conjuntamente en tiempo real o preguntas de respuesta rápida formuladas en directo.

6. REFERENCIAS

Avellaneda, F. J. (2020). Empleo de la Herramienta Tecnológica Quizizz en el rendimiento académico de la asignatura legislación militar de los estudiantes de segundo curso en la Escuela Superior Militar "Eloy Alfaro."

Barrios, S., & Vidal, A. (2018). Dispositivos y herramientas en el aula universitaria. XIII Jornadas de Docentes Universitarios En Tecnologías de Información En Ciencias Económicas.

Bravo Ramos, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 24, 113–124.

Cañete, M. D. P. O., & Rodríguez, F. (2017). Uso Del Móvil En Clase. La Clase Invertida. Innovación Docente Y Uso De Las Tic En Eduación: Cd-Rom, 80.

Català-Oltra, L., Francés-García, F., García-Ramos, A., García-García, E., Martínez-Gras, R., & Alcaraz-Santonja, A. (2021). 65. Evaluación de la aplicación de la APP Mentimeter como facilitador de la interacción y el aprendiza en el aula. November.

Crăciun, D. (2020). The impact of emergency remote teaching on science preservice teachers at the West University of Timişoara. Journal of Pedagogy, 7–30.

Crompton, H., Burgin, S. R., De Paor, D. G., & Gregory, K. (2020). Using mobile devices to facilitate student questioning in a large undergraduate science class. In Mobile Devices in Education: Breakthroughs in Research and Practice. IGI Global., 560–575.

Díaz-Sainz, G., Pérez, G., Gómez-Coma, L., Ortiz-Martínez, V. M., Domínguez-Ramos, A., & Ibañez, R., & Rivero, M. J. (2021). Mobile learning in chemical engineering: An outlook based on case studies. Education for Chemical Engineers, 35, 132–145.

Educación, U. C. I. sobre los F. de la. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education.

Ferriols, E. Z., & Oms, I. B. (2019). Efectos positivos en la educación universitaria del uso de aplicaciones basadas en la metodología mobile-learning. Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época, 2, 92–109.

García-Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo.

Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004). M-learning-a New Stage of E-Learning. In International Conference on Computer Systems and Technologies-CompSysTech, 4(28), 1–4.

Ghafarpour, H., & Moinzadeh, A. (2020). A dynamic systems analysis of classrooms: teacher experience and student motivation. Learning Environments Research, 23(1), 101–116.

Graziani, I. (2020). L'effetto del covid sulla didattica: positivo o negativo? EDiMaST: Experiences of Teaching with Mathematics, Sciences and Technology, 6, 9–27.

Isman, A. (2006). Computer and education. Sakarya University. Journal of Education, 2.

Keegan, D. (2002). The Future of Learning: From eLearning to mLearning. http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF.

Korucu, A. T., & Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 1925–1930.

Little, C. (2016). Technological Review: Mentimeter Smartphone Student Response System. Compass: Journal of Learning and Teaching, 9(13), 64–66.

Mentimeter. (2022). https://www.mentimeter.com/es-ES. https://www.mentimeter.com/es-ES

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL. In Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Nayak, J. K. (2018). Relationship among smartphone usage, addiction, academic performance and the moderating role of gender: A study of higher education students in India. Computers & Education, 123, 164-173.

Purwanti, Y., Imania, K. A. N., Rahadian, D., Bariah, S. H., & Muljanto, S. (2019). Mobile learning in promoting student's engagement. In Journal of Physics: Conference Series, 1402(6), 066033.

Romero Rodríguez, J. M., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., & Gómez García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. Revista Complutense de Educación.

Salas, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. Higher Education, 68, 503–523. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1.

Sarrab, M., Elgamel, L., & Aldabbas, H. (2012). Mobile learning (m-learning) and educational environments. International Journal of Distributed and Parallel Systems, 3(4), 31.

UNESCO. (2013). UNESCO policy guidelines for mobile learning (pp. 1–41).

Valero, C. C., Redondo, M. R., & Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. La Educación Digital Magazine, 147, 1–21.

Vallely, K., & Gibson, P. (2018). Engaging students on their devices with Mentimeter. Compass: Journal of Learning and Teaching, 11(2), 1–6.

EL PORTAFOLIO Y LAS FICHAS TEMÁTICAS COMO MÉTODOS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA FORMATIVA EN EL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

ADRIANA FILLOL MAZO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN*[126]

Los docentes en la Universidad son los únicos que no reciben formación específica para ser profesores, por lo que en la Universidad suele predominar un modelo transmisivo que se centra en la figura del profesor y en los contenidos unidireccionales teóricos y su posterior aplicación práctica.

En este sentido, la práctica de los docentes en el aula suele adoptar un enfoque centrado en la materia y en la figura del profesor, en el que el examen final suele ser el único sistema de evaluación al que se somete el estudiante, sin embargo, la innovación docente[127] requiere que repensemos y reflexionemos sobre nuestros hábitos como docentes en el aula para adoptar otros enfoques nuevos que estén más centrados en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en la implicación activa de estos en dicho proceso[128].

*Todas las referencias y enlaces a páginas de internet han sido consultados el 4 de enero de 2023.

[127] Cuando hablamos de innovación en la docencia nos referimos a los nuevos métodos que los docentes universitarios pueden utilizar para transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas, es decir, el camino a través del cual se puede garantizar la adquisición de las competencias necesarias para la formación especializada y el desarrollo de habilidades prácticas.

[128] Véase: Fillol Mazo, A. y Soriano García, P. (2021). Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord).

La consecución de una educación superior de calidad que dote al estudiantado de conocimientos y capacidades transferibles y necesarias para el mundo laboral presente y futuro es uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde las autoridades competentes en materia de Educación Superior e Investigación se han desarrollado diferentes sistemas de evaluación curricular del personal docente universitario en los últimos años, sistemas en los que se presta una especial atención a la innovación docente[129].

En el ámbito del Derecho, los juristas deben adquirir una serie de competencias generales como el razonamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis o incluso las relacionadas con la digitalización, así como competencias específicas, tales como la interpretación y la argumentación jurídica, entre otras, que resultan fundamentales para garantizar el desarrollo de profesionales de calidad que puedan adaptarse a las demandas actuales. En este sentido, el docente juega un papel esencial para instruir al estudiante en la formación basada en competencias, siendo cada vez más necesario el avanzar en los procesos de renovación pedagógica como objetivo de la innovación docente a estos efectos.

En este contexto, para desarrollar progresivamente un cambio del modelo docente tradicional hacia un modelo que profundice en la implicación del estudiante en su aprendizaje y en la consecución de entornos de aprendizajes más proclives para ello[130], se pueden emplear los llamados ciclos de mejora docente en el aula[131] (CIMAs). Los ciclos de mejora docente pueden ser definidos como un tipo de estrategia de innovación docente, que se puede aplicar a temas concretos o a la asignatura completa, que trata de conseguir un aprendizaje activo de los estudiantes a

Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia. Madrid: Dykinson.

[129] Mayorga Fernández, M.J., Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*. Nº 15.Vol. 1 2010. 91-111.

[130] Véase: Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

[131] Véase: Porlán, R., Navarro Medina, E., Villarejo Ramos, A.F. (Coords.) (2020). *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, nº 35).

través de la formulación de problemas clave o retos de investigación (aprendizaje basado en la resolución de problemas) y mediante la organización de actividades que promuevan una enseñanza didáctica de los contenidos. Para conseguir este objetivo, uno de los aspectos a considerar es la cuestión de la evaluación que se va a aplicar a los estudiantes, y las tareas encomendadas para ello, en aras de valorar el grado de aprendizaje activo conseguido.

De hecho, los ciclos de mejora docente en el aula hacen reflexionar, como docentes, sobre los siguientes aspectos[132]:

- ¿Cómo es mi enseñanza en el aula? ¿Qué podría mejorar?
- ¿Qué metodología docente quiero seguir en el ciclo para implementar progresivamente un modelo de aprendizaje activo de los alumnos e ir más allá del modelo docente tradicional?
- ¿Qué secuencia de actividades puedo desarrollar en el aula o fuera del aula para conseguir los objetivos de aprendizaje activo del ciclo?
- ¿Qué problemas queremos resolver o proponer como desafío a los estudiantes en el ciclo?
- ¿Qué ideas previas tienen los estudiantes sobre esos problemas iniciales y cómo puedo conocer y analizar esas ideas previas?
- ¿Cómo puedo evaluar a los estudiantes de acuerdo a las actividades desarrolladas en el Ciclo y a los objetivos del proceso de aprendizaje activo?

Como se ha comentado anteriormente, uno de los aspectos clave del ciclo de mejora docente a considerar es la cuestión de la evaluación que se va a aplicar a los estudiantes, y las tareas encomendadas para ello, en aras de valorar el grado de aprendizaje activo conseguido.

---

[132] Véase: Fillol Mazo, A. (2022). La enseñanza del derecho internacional público y las relaciones internacionales a través de la aplicación práctica: aprendizaje basado en la resolución de problemas. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional.* Madrid: Dykinson. 165-181.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es explicar en qué consisten estos instrumentos de evaluación, el portafolio y las fichas temáticas, y su relación para con el sistema de evaluación continua centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes. El contexto de explicación de este trabajo se basa en la experiencia personal de aplicación de estos instrumentos en la asignatura de Derecho Internacional Público del Grado en Derecho en la Universidad de Sevilla.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar progresivamente un cambio del modelo docente tradicional hacia un modelo que profundice en la implicación del estudiante en su aprendizaje y en la consecución de entornos de aprendizajes más proclives para ello, uno de los aspectos a considerar es la cuestión de la evaluación que se va a aplicar a los estudiantes para valorar el grado de aprendizaje activo conseguido[133]. En este marco, se ha planteado un sistema de evaluación continua en la asignatura de Derecho Internacional Público con especial atención al portafolio y a las fichas temáticas para la evaluación del estudiante.

El uso de estos instrumentos de evaluación (entre otros que se pueden aplicar) requiere que los estudiantes realicen un conjunto de tareas, tanto para el docente como para ellos mismos, en aras de interiorizar los diferentes tipos de contenidos que se van a trabajar en clase. En este sentido, para que dichas tareas sean efectivas, los estudiantes deben implicarse de forma activa en su desarrollo y no resolverlas mecánicamente, por lo que tienen que modificar el rol habitual de "consumidor pasivo" por el de "productor activo" de contenidos. De esta forma, los instrumentos de evaluación también son acordes a los objetivos de aprendizaje activo, pues las tareas están pensadas para ello[134].

---

133 Véase: Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner*. En busca de la pedagogía. Trabajos seleccionados de Jerome Bruner. London: Routledge.

134 Fillol Mazo, A. (2022). La implementación de un sistema de evaluación continua formativa del estudiante a través de los ciclos de mejora docente. En: Hervás-Gómez, C., Luque-De la

4. RESULTADOS

De acuerdo a las ideas previas, como docente aplico un sistema de evaluación continua en el que se pretende que se valore el aprendizaje activo o implicación del alumno en este proceso. Para ello divido de calificación de la asignatura en los siguientes porcentajes:

- 10% de la calificación por la asistencia participativa en clase;
- 20% por la participación en actividades formativas complementarias, que son actividades que forman al estudiante fuera del aula y que complementan su aprendizaje al poder escuchar y debatir por ejemplo con expertos sobre cuestiones concretas o al visitar instituciones o lugares que fomentan el entendimiento del derecho internacional en vivo y en directo.
- 10% por la entrega de casos prácticos, análisis jurídico de noticias, fichas temáticas, fichas de lectura, etc.
- 10% por la entrega y exposición en grupo de trabajos voluntarios sobre cuestiones de interés en la comunidad internacional o de actualidad internacional.
- y por ultimo un 50% de la calificación a la nota de un examen tipo test al final de cada cuatrimestre.

La propuesta de este sistema de evaluación continua formativa formulado para la asignatura que imparto pretende dar efectividad a las tendencias didácticas que se derivan del Espacio Europeo de Educación Superior y lograr otros objetivos metodológicos generales del aprendizaje del Derecho y específicos de nuestra disciplina. En concreto se persigue:

1. La comprensión de la importancia de articular aproximaciones teóricas y prácticas.
2. El conocimiento de las diferentes fuentes de acceso a la información jurídica.

Rosa, A., Sevillano-Monje, V. y Martín-Gutiérrez, Á. (Coords.) *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI*, Nº 71 de la colección Conocimiento Contemporáneo. Madrid: Dykinson. 375-390.

3. La adquisición de la habilidad jurídica de identificar las normas jurídicas aplicables al caso.
4. La adquisición de instrumentos de análisis comparativo y crítico del Derecho.
5. La adquisición de habilidades específicas para la solución de casos en los que resulta de aplicación el ordenamiento jurídico internacional.

Con toda esta cantidad de actividades y tareas propuestas a los estudiantes en el sistema de evaluación continua, tanto el docente como los propios alumnos necesitan organización y claridad en cuanto a las entregas de las tareas. Y es aquí donde entre en juego el llamado *portafolio*.

El portafolio es una especie de carpeta identificada con la foto y el nombre de cada estudiante, en la que se van clasificando y guardando todas las tareas que los alumnos van entregando a lo largo del curso.

Para ello, en aras de organizar la información, se facilitan indicaciones, en la plataforma virtual del curso, sobre los tipos de tareas que se van a ir realizando en cada uno de los temas del programa docente y los plazos de entrega. De esta forma los estudiantes conocen de antemano qué se les va a exigir si quieren cursar el sistema de evaluación continua.

Obviamente, estas tareas están pensadas para fomentar el aprendizaje activo en cada tema del programa docente y no son actividades escogidas al azar. Por ejemplo, entre ellas está el ensayo que tienen que entregar tras asistir a las actividades formativas complementarias (como la visita a un consulado), los análisis jurídicos de noticias de actualidad, los trabajos voluntarios presentados en grupo, las prácticas, las fichas temáticas, etc.).

En este portafolio, según las tareas que me han ido entregado los alumnos, voy realizando los porcentajes de las calificaciones, de forma también que si vienen a revisar su calificación, todo queda organizado y guardado en la carpeta portafolio de cada alumno y ellos mismos pueden revisar y ser consciente de su trabajo. Hay que señalar que el llamado portafolio también se puede organizar en formato digital. Se podría realizar por ejemplo a través de google drive. Lo que ocurre es que, en mi caso, he preferido que todo esté organizado en una carpeta física, que se

les facilita a los alumnos desde copistería, porque me resulta más fácil leer y corregir las tareas en formato papel.

Para explicar mi experiencia, voy a describir un ejemplo sobre qué tipo de tareas se han desarrollado en uno de los temas del programa docente de la asignatura que imparto. En concreto el tema es "Los Sujetos del Derecho Internacional"[135], que se corresponde con el tema 3 del proyecto docente. Pues bien, cuando abordamos un tema nuevo en clase, lo primero que hago es subir a la plataforma virtual materiales didácticos (como, por ejemplo un mapa de contenidos[136]), que ellos deben leer en casa antes de abordar el tema en clase y a modo de estar preparados para realizar las actividades que se propongan en el aula.

FIGURA 1. *Mapa de contenidos elaborado para el tema 3 del programa docente: Los Sujetos del Derecho Internacional*



[135] Carrillo Salcedo, J.A. (1996). Curso de Derecho Internacional Público. Introducción a su estructura, dinámica y funciones. Madrid: Tecnos.

[136] La elaboración de los mapas de contenidos permite hacer visibles las relaciones entre los contenidos del tema y resaltar los de mayor importancia o aquellos que son más organizadores y que actúan de base para dar sentido a un esquema de aprendizaje. Además permite dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué contenidos de aprendizaje quiero que consigan alcanzar la mayoría de mis alumnos? De este modo, al preparar cualquier sesión, previamente tienen que delimitarse muy bien y de manera realista los contenidos que van a trabajarse. Es importante identificar los diferentes tipos de contenidos que quieren trabajarse y establecer la relación entre los mismos.

Las preguntas clave, reflejadas en el mapa y que serían trabajadas por los estudiantes[137], para este tema del programa docente han sido:

1. ¿Cuáles son los sujetos del derecho internacional?
2. ¿Tienen todos los sujetos la misma consideración e importancia en el derecho internacional?
3. ¿Qué capacidades o prerrogativas se tienen en cuenta para afirmar que estamos ante un sujeto de derecho internacional?
4. ¿Quiénes son los sujetos primarios y originarios del derecho internacional? ¿Por qué? ¿Hay Estados en situaciones particulares o *sui generis*?

En este sentido, para el tema de sujetos del derecho internacional hemos realizado en clase una actividad teórico-práctica que se ha elaborado por grupos de trabajo (aunque luego la entrega era individual por cada estudiante); también se ha realizado una ficha de lectura de la opinión consultiva de la Corte Internacional de Justicia sobre el "asunto de los daños sufridos al servicio de Naciones Unidas", en la que se hace referencia a la personalidad jurídica-internacional de las Organizaciones Internacionales; así como también se ha realizado una *ficha temática* de las situaciones sui generis o particulares que tienen algunos Estados en la comunidad internacional.

FIGURA 2. *Mapa Ejemplo de actividad teórico-práctica que se ha elaborado por grupos de trabajo en el aula y que posteriormente ha sido incorporada como tarea de evaluación en el portafolio*

[137] En el procedimiento de aprendizaje en el aula es importante asumir que el estudiante llega a clase con un bagaje previo relevante derivado de su experiencia personal, que es diferente en cada alumno. Con objeto de identificar los modelos mentales que traen consigo los estudiantes es necesario idear y aplicar instrumentos que permitan extraer esos modelos (tarea que no siempre es fácil). En este sentido, el *formulario inicial* es un posible instrumento que, si bien no es perfecto, resulta útil a la hora de recoger muestras de todos los estudiantes y llevar a cabo un análisis sistemático de las respuestas. Hay que destacar que, sin embargo, el formulario no debe ser muy largo, ni tampoco debe buscar respuestas académicas preestablecidas por parte de los estudiantes. El sentido del formulario inicial es tratar de conocer el punto de vista de los estudiantes sobre el fenómeno que queremos abordar, para que podamos valorar sus propios argumentos y sus ideas previas a este respecto.

Práctica 1: La Subjetividad Internacional

Derecho Internacional Público, Curso 2°

Grado en Derecho

Prof: Adriana Fillol Mazo (afillol@us.es)

CASO PRÁCTICO SOBRE SUJETOS

Quince Estados, el 25 de enero de 2018, adoptaron un Tratado Internacional en virtud del cual se comprometieron a cooperar a fin de mejorar la situación sanitaria, de cinco Estados en desarrollo, entre ellos, Burkina Faso.

Una Organización no Gubernamental (ONG), "Médicos Sin Fronteras", solicitó a la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas que le permitiera ocuparse de la ejecución del mismo. Tal solicitud no fue atendida por la Asamblea General pues consideró que el Tratado Internacional se inscribía en el marco de las directrices fijadas a favor de los niños por la Organización Mundial de la Salud (OMS), por lo que la solicitud tenía que ser presentada por "Médicos Sin Frontera" ante la OMS.

El problema planteado en relación con Burkina Faso motivó que no se procediera en dicho Estado a la vacunación contra la epidemia de la "difteria" (enfermedad infecciosa grave que ataca fundamentalmente a los niños menores de cinco años) con la debida celeridad.

Tiene que responder de forma razonada a las siguientes preguntas:

1. **En el texto ¿aparecen citados sujetos primarios y originarios del DIP? En caso afirmativo, ¿qué sujetos son?**

2. **¿Aparecen citados otros sujetos del DIP? Si consideran que están citados diversos sujetos, debe indicar cuáles son y el alcance de la personalidad jurídica internacional de los mismos.**

3. **La ONG mencionada, ¿tiene personalidad jurídica internacional? ¿Puede tener reconocido algún estatuto especial?**

4. **Por otro lado tienen que citar todos los términos que aparecen en el texto que, en su opinión, están relacionados o que se enmarcan dentro del DIP.**

Fuente: Elaboración propia

Así, pues, para este tema, relativo a los sujetos del derecho internacional, los estudiantes en el portafolio tenían que incluir tres tipos de tareas: una práctica; una ficha de lectura; y una ficha temática.

Al hilo de las anteriores cuestiones, procedo a explicar en qué consisten las *fichas temáticas* que se emplean como instrumentos de evaluación en el sistema de evaluación continua.

Estas fichas, que no constan de más de dos carillas, son tareas que fomentan la capacidad de síntesis de los alumnos sobre una cuestión muy concreta o sobre alguna/as de las preguntas clave planteadas en el mapa de contenidos. En el ejemplo que voy a explicar, la ficha temática se ha

centrado en la pregunta clave: ¿hay Estados en situaciones particulares o *sui generis*?

En estas fichas los estudiantes no pueden copiar y pegar información de internet, dada su limitada extensión (máximo dos carillas), sino que deben incluir, a modo de síntesis, aquella información esquemática que el docente les indica y que para ello, los estudiantes, deben leer casos complejos de los que tienen que extraer conclusiones o ideas síntesis concretas para conformar la ficha.

Por ejemplo, volviendo al tema de los sujetos del derecho internacional y a la situación particular y compleja de ciertos Estados de la comunidad internacional, les propuse a los estudiantes que tenían que elegir, para hacer la ficha temática, entre los siguientes casos:

- la situación de Palestina;
- la situación del Sáhara;
- la situación de Taiwán;
- la situación de Kosovo;

Entre estos casos tenían que elegir uno e incluir en la ficha temática (en este caso se llamaba ficha temática de Estados sui generis, únicos en su especie) la siguiente información:

- Contexto histórico y controversia que ha dado origen a la situación particular del Estado;
- Estados que reconocen al Estado en situación particular a través de la institución del derecho internacional público "El reconocimiento de Estados";
- Situación particular del Estado en la organización universal de Naciones Unidas (por ejemplo si es miembro o no, si es observador o no, si hay dificultades para su admisión como nuevo miembro, etc.).

Posteriormente en el aula se debate, entre todos, caso por caso y los estudiantes van interviniendo según hayan escogido uno u otro caso; obviamente todos los casos pueden ser susceptibles de preguntas en el examen tipo test, pues para eso se han debatido en el aula y extraído las ideas principales.

Esta metodología se ha comprobado que funciona, de cara a los resultados obtenidos en el examen tipo test, pues permite que los estudiantes vayan trabajando a diario las cuestiones teóricas-prácticas de las que posteriormente se examinan en el tipo test, en el que se incluye sólo preguntas que se han trabajo (en el aula y fuera de ella) en las tareas de evaluación continua.

Para situar al lector en otros ejemplos de fichas temáticas, se va a indicar las cuestiones que se pueden incluir, a este respecto, en otro tema del programa docente; el tema 5 relativo a las organizaciones internacionales. En el tema de las organizaciones internacionales podrían realizarse dos fichas temáticas (aunque todo dependerá de los objetivos de aprendizaje planteado y del proyecto docente que se esté siguiendo):

- Escoger entre varias organizaciones internacionales importantes y plantear a los estudiantes que incluyan en la ficha temática el tipo de organización según sus miembros (universal o regional), según sus fines u objetivos (generales o específicas), según sus competencias (de integración o de cooperación). Ejemplo: Naciones Unidas, Unión Europea, Consejo de Europa, Organización de los Estados Americanos, Organización para la Unidad Africana, OMS, etc.

- Escoger a órganos principales de las organizaciones internacionales y que se incluya en la ficha por ejemplo, la composición del órgano (intergubernamental o integrado); las competencias o funciones del órgano (de acuerdo al tratado constitutivo de la organización); el sistema de votación de las decisiones que adopta (unanimidad, consenso, mayorías, etc.); foto institucional del órgano; sede, etc. Por ejemplo, sería aconsejable estudiar los órganos principales de Naciones Unidas a través de las fichas temáticas.

5. DISCUSIÓN

Para la evaluación durante este proceso de formación continua, además de los dos instrumentos de evaluación mencionados (el portafolio y las fichas temáticas), se puede hacer usos de otros instrumentos de recogida de información, para que así el docente disponga de mayor variedad de elementos a la hora de valorar el proceso de aprendizaje activo del alumnado, de modo que la información sea lo más rica posible.

En este sentido hay diversidad de instrumentos de evaluación, pero atendiendo a los objetivos de este trabajo y a mi experiencia personal en su empleo, se van a describir algunos que pueden ser útiles para que el docente se inicie en el sistema de evaluación formativa[138]. Entre ellos, dos han sido explicados, con ejemplo, a lo largo de este trabajo:

- Portafolio/Carpeta de aprendizaje o Ficha de evaluación: se trata de una carpeta en la que el estudiante va recopilando los informes, trabajos, prácticas, que va desarrollando. Es un instrumento, que informa al docente tanto del resultado del aprendizaje como del proceso seguido, permite asimismo a los estudiantes realizar su autoevaluación.

- Fichas bibliográficas: consiste en la lectura crítica de textos que estén relacionados estrechamente con el contenido o problema didáctico que se esté trabajando en el aula, lo que requiere que dicho texto les suponga un reto pero al mismo tiempo sea asequible para los estudiantes y tenga una longitud justa para una lectura detallada y en profundidad. Por tanto es tarea del docente seleccionar con conciencia los textos de lectura.

- Informes de trabajo: estos tipos de informes puede ser variados, dependiendo del objetivo docente, por lo que pueden ser informes breves sobre una actividad formativa en la que se ha participado, análisis de jurisprudencia, visionado y comentarios de vídeos, desarrollo y conclusiones de una investigación, etc.

[138] Porlán, R., et. al (Coords.) (2017). *Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla*. Madrid: Ediciones Morata, Universidad de Sevilla. 84-85.

Dependerá de las indicaciones ofrecidas por el docente en relación a qué se va a evaluar con la realización del informe de trabajo. Asimismo, estos informes se pueden realizar de manera individual o en equipo de trabajo, según los objetivos perseguidos.

-Controles de conocimiento no programados mediante las TICs: las herramientas como Kahoot o Socrative permiten realizar encuestas, preguntas sobre determinadas tareas organizadas o simplemente ofrecer al docente información sobre cómo están asimilando los conocimientos los estudiantes que siguen la evaluación continua, para observar la panorámica general del nivel de conocimiento alcanzado. Además, los resultados son visibles para todos y favorecen un reajuste rápido de la intervención del docente.

El uso de estos instrumentos requiere que los estudiantes desarrollen un conjunto de tareas, no sólo para que sean valoradas por el docente sino también para ellos mismos, de modo que sean conscientes de sus beneficios y del proceso ascendente de su aprendizaje. Por tanto, para que sean efectivas, los estudiantes deben implicarse de forma activa en su desarrollo y no resolverlas mecánicamente. Es tarea del docente hacer ver a los estudiantes el interés de las tareas, incentivar su realización y hacer cambiar el rol habitual del estudiante de consumidor pasivo de contenidos por el de productor activo.

No obstante, se ha de mencionar que este sistema de evaluación continua formativa requiere un esfuerzo mayor por parte del docente, puesto que tiene que organizar, con mayor dedicación, la secuencia de tareas, valorar mayor cantidad de trabajos y manejar un volumen considerable de evaluaciones de las actividades de formación continua en las que se ha implicado y participado el estudiante como parte de su proceso de aprendizaje activo.

Por tanto, este sistema puede resultar dificultoso aplicarlo a un grupo muy numeroso de estudiantes, dado que no siempre se suele impartir docencia en grupos reducidos. Asimismo, se debe dar la posibilidad de opción, al alumnado, entre este sistema y el de evaluación única dado que, sobre todo en los grupos de tarde, hay estudiantes con situaciones

personales particulares que impiden que puedan seguir, con lo que ello conlleva, un proceso de aprendizaje continuo, activo y con dedicación para las actividades desarrolladas fuera del aula.

A modo de síntesis, en el aprendizaje de los alumnos destacamos las siguientes cuestiones de nuestro modelo didáctico:

- Es importante ayudar, guiar y motivar al alumno para aprender fuera del aula, mediante una serie de instrucciones y materiales didácticos elaborados por el docente;
- Es sustancial ayudar a los estudiantes a comprender, para que aprendan "haciendo e incluso fallando";
- Es conveniente incluir en el sistema de evaluación el llamado portafolio, en el que los alumnos incluyan una memoria de las actividades que se han hecho tras finalizar cada unidad (prácticas, resumen de vídeos, conclusiones del trabajo en equipo, fichas temáticas, fichas de lectura, etc.). La idea del portafolio es importante para buscar compromisos, implicar y recompensar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como para tenerlo en cuenta a la hora de la calificación.

6. CONCLUSIONES

El Espacio Europeo de Educación Superior ha suscitado una revisión y puesta al día de los métodos docentes empleados en nuestras Universidades, propiciando el paso de un modelo educativo basado en la enseñanza, a un nuevo modelo centrado en el aprendizaje. Las nuevas directrices marcadas sugieren metodologías más participativas y reflexivas en las que el trabajo autónomo del estudiante va a tener un mayor protagonismo; frente a los enfoques didácticos centrados en la figura del profesorado, se pretende avanzar hacia una enseñanza orientada a la actividad autónoma.

Como estrategia de innovación docente resulta de interés implementar, por el profesorado, actividades docentes de largo alcance que abarquen todas las dimensiones didácticas (fines, contenidos, metodología y evaluación), tomándose como referencia la figura del estudiante para

implementar un modelo de aprendizaje activo (no sólo centrado en la teoría y su evaluación única), que vaya más allá del modelo transmisivo tradicional. Para ello, entre las estrategias de innovación docente que se pueden aplicar, resultan de interés los ciclos de mejora docente que pretenden implementar un conjunto de actividades docentes amplias, tanto dentro como fuera del aula, que favorecen el aprendizaje activo del estudiante.

En este marco, es aconsejable, por coherencia metodológica, no sólo someter la calificación a un único examen final de contenidos, sino que se deben valorar/evaluar las actividades de formación continua en las que se ha implicado y participado el estudiante como parte de su proceso de aprendizaje activo. Como instrumento de evaluación hemos escogido el portafolio y las fichas temáticas, entre otros.

Estos instrumentos de evaluación resultan de utilidad para los estudiantes, ya que así lo han demostrado en sus evaluaciones sobre mi docencia, puesto que con estos instrumentos los alumnos van trabajando a diario (llevan "la asignatura al día") mediante una amplia variedad de tareas, tanto fuera como dentro del aula. Ello permite que los estudiantes vayan interiorizando los conocimientos, para no olvidar lo aprendido y para que puedan superar con más facilidad el examen tipo test del final de cuatrimestre, que tiene asignado un 50% de la calificación.

En este sentido, la revisión enciclopédica, unilateral, del contenido de un tema no sirve para que los alumnos interioricen los conocimientos. No se trata de memorizar contenidos para después expulsarlos en el examen y olvidarlos. Se trata de preparar a los alumnos para que sepan funcionar de forma autónoma ante sus futuros retos laborales.

Así, pues, evaluar es más que calificar. La evaluación es un proceso continuo (no se circunscribe a un momento puntual) en el que el docente recoge información, la analiza y valora para tomar decisiones sobre el grado de aprendizaje que ha adquirido el alumno de acuerdo a las distintas tareas y objetivos docentes planteados. Por ello, en una evaluación así entendida, es necesario que los estudiantes participen de forma activa y continua durante el desarrollo de la asignatura para poder valorar, por

el docente, ese procedimiento de aprendizaje en un sentido amplio y no sólo limitando la calificación a un examen final.

7. REFERENCIAS

Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

Bruner, J. S. (2006). In Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner. En busca de la pedagogía. Trabajos seleccionados de Jerome Bruner. London: Routledge.

Carrillo Salcedo, J.A. (1996). Curso de Derecho Internacional Público. Introducción a su estructura, dinámica y funciones. Madrid: Tecnos.

Fillol Mazo, A. (2022). La enseñanza del derecho internacional público y las relaciones internacionales a través de la aplicación práctica: aprendizaje basado en la resolución de problemas. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional. Madrid: Dykinson.

Fillol Mazo, A. (2022). La implementación de un sistema de evaluación continua formativa del estudiante a través de los ciclos de mejora docente. En: Hervás-Gómez, C., Luque-De la Rosa, A., Sevillano-Monje, V. y Martín-Gutiérrez, Á. (Coords.) Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI, Nº 71 de la colección Conocimiento Contemporáneo. Madrid: Dykinson.

Fillol Mazo, A. y Soriano García, P. (2021). Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia. Madrid: Dykinson.

Mayorga Fernández, M.J., Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tendencias Pedagógicas. Nº 15.Vol. 1 2010.

Porlán, R., et. al (Coords.) (2017). Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla. Madrid: Ediciones Morata, Universidad de Sevilla.

Porlán, R., Navarro Medina, E., Villarejo Ramos, A.F. (Coords.) (2020). Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, nº 35).

‘JAQUE AL TURISMO’. APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS EN LA ASIGNATURA DE MARKETING TURÍSTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AROA COSTA FEITO
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El juego es un contexto extraordinario para el aprendizaje y, durante los últimos años, se ha convertido en una herramienta excelente a disposición de los profesores y profesoras que permite potenciar la motivación del alumnado y generar un clima de experiencias positivas en el aula (Flores-Aguilar y Fernández-Río, 2021).

La propuesta que se presenta en este capítulo tiene como base el concepto de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o *Game-Based Learning* para la enseñanza de Marketing Turístico en Educación Superior. El Marketing Turístico hace referencia al conjunto de procesos que incluyen la identificación de las necesidades de los turistas u organizaciones lucrativas o no lucrativas, así como la creación, comunicación, distribución y comercialización de servicios turísticos que tienen valor tanto para clientes actuales y potenciales, como para la sociedad en general (Ballina-Ballina, 2017).

Sin embargo, con el fin de facilitar la comprensión de los epígrafes posteriores, se hace necesario realizar una breve aproximación conceptual de diferentes términos que en multitud de ocasiones se perciben de forma interrelacionada, como son la gamificación y el ABJ (Flores-Aguilar y Fernández-Río, 2021).

La Gamificación consiste en utilizar elementos y técnicas de diseño de juegos en otros contextos no lúdicos (Werbach y Hunter, 2012) para

motivar acciones, estimular el aprendizaje y resolver problemas (Kapp, 2012). El ABJ, por su parte, se fundamenta en la utilización de juegos ya creados, con dinámicas establecidas, que fomenten el aprendizaje de diferentes habilidades y/o contenidos didácticos en el aula (Plass *et al*., 2015).

El ABJ, al igual que la Gamificación, puede contar con una narrativa en su propuesta, mecánicas de juego (reglas, desafíos, competición, cooperación, etc.) y componentes (premios, niveles, clasificaciones, etc.). La gran diferencia existente entre ambos conceptos reside en que la Gamificación es un modelo pedagógico que utiliza elementos del juego para desarrollar contenidos curriculares concretos y alcanzar unos objetivos educativos en el largo plazo. A diferencia de la Gamificación, la duración del ABJ es limitada. Se puede utilizar en momentos puntuales para asentar conceptos teóricos impartidos previamente o para promover en el alumnado ciertas competencias en un tiempo relativamente corto (Flores-Aguilar y Fernández-Río, 2021).

En la Educación Superior, los docentes se enfrentan al reto de impartir grandes bloques de contenidos teórico-prácticos en tiempos muy reducidos (por ejemplo, semestres) donde se pretende que el alumnado adquiera competencias específicas y comprenda gran cantidad de conceptos terminológicos muy concretos. Independientemente de que la asignatura de Marketing Turístico en los Grados Universitarios se conforme como obligatoria u optativa, el tiempo para la impartición de los contenidos teórico-prácticos es el mismo.

Esta situación precisa del empleo de herramientas útiles y eficientes que permitan (1) favorecer la consolidación de los contenidos impartidos en el aula, (2) que el docente obtenga un *feedback* rápido sobre el nivel de comprensión por parte del alumnado de los conceptos impartidos con anterioridad y (3) detectar cuáles son los contenidos en los que el docente debe hacer mayor hincapié.

2. OBJETIVOS

La presente propuesta pretende, por un lado, ser una herramienta de apoyo para que el docente universitario consiga consolidar los

conocimientos impartidos en el aula y, por otro lado, afianzar en el alumnado la consecución de los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Entender los conceptos terminológicos del campo del Turismo para aplicarlos con el fin de elaborar el marketing-mix de una empresa turística.
- Fomentar la adquisición de la competencia específica 'Análisis crítico y toma de decisiones desde el ámbito estratégico y operacional en el sector turístico'.

3. METODOLOGÍA

Tomando como base la adaptación del juego de mesa 'Virus' la presente propuesta, denominada 'Jaque al Turismo', cuenta con un conjunto de 63 cartas y está pensada para llevarla a cabo en equipos de entre 3 a 5 jugadores. El juego puede aplicarse en el aula una vez se da comienzo a las unidades didácticas de marketing-mix turístico: servicio, precio, comunicación y distribución.

Tal y como muestra la figura 1, la narrativa del juego versa sobre un conjunto de eventos catastróficos que campan a sus anchas poniendo en peligro la supervivencia de la empresa turística. En este contexto, diversos tipos de organizaciones (agencias de viaje, turoperadores, empresas de alojamiento, receptivos, transportes y otros agentes turísticos) pueden ver mermada su rentabilidad. Son los alumnos quienes, aplicando los contenidos vistos en el aula, tienen la responsabilidad de adaptar su empresa al entorno reuniendo un marketing-mix (cartas de servicio, precio, comunicación y distribución) libre de riesgos.

En el conjunto de 63 cartas, además de las mencionadas anteriormente, coexisten elementos del entorno que suponen riesgos y oportunidades para la empresa turística. Por ejemplo, la caída de la página web a través de la cual se vende o comunica el servicio, la inflación de los precios, una pandemia, la subida de los impuestos turísticos o la cancelación de ferias y congresos, entre otros, representan un riesgo para la empresa perjudicando gravemente su existencia y pudiendo quedar eliminada.

Por otro lado, el juego cuenta con cartas que suponen oportunidades para las organizaciones turísticas. Así, aplicar *Revenue Management* (una buena gestión de precios), detectar nuevas tendencias turísticas o segmentos de mercado, potenciar la integración vertical u horizontal, entre otros, representan oportunidades con las que se pueden conseguir ventajas competitivas.

De este modo, los jugadores deben evitar que sus rivales perjudiquen, destruyan o roben sus estrategias de servicio, precio, distribución o comunicación, y conseguir aquellas cartas que representan oportunidades para la organización.

FIGURA 1. *Narrativa del juego*



3.1. Tipología de cartas

La figura 2 muestra las cartas que representan el marketing-mix de la empresa turística. El alumnado debe conseguir reunir dichas cartas libres de riesgos o con algún elemento que suponga oportunidades para la organización.

FIGURA 2. *Cartas que representan el marketing-mix*



La figura 3 muestra el conjunto de riesgos que afectan a la empresa turística. De este modo, cada riesgo puede influir en un único elemento del marketing-mix, exceptuando aquellas cartas que disponen de un salvavidas en la parte superior derecha, las cuales pueden afectar a más de un elemento. A continuación, se detalla la relación de riesgos que influyen en los diferentes elementos del marketing-mix:

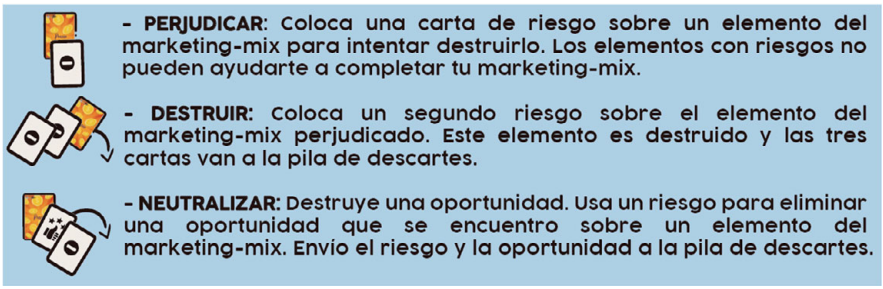
1. Servicio: caída de la página web, pandemia, guerra en el destino, huelga de trabajadores, robo y delincuencia en el destino, y desaparición de A.A.V.V. (agencias de viaje).
2. Precio: inflación, subida del petróleo, subida de impuestos turísticos e incremento de la tarifa eléctrica.
3. Comunicación: caída de la página web, mala gestión de redes sociales, catálogos poco atractivos, mala atención al cliente, cancelación de ferias y congresos, y cierre del establecimiento físico.
4. Distribución: caída de la página web, desaparición de A.A.V.V. (agencias de viaje), conflictos con intermediarios y cierre del establecimiento físico.

FIGURA 3. *Cartas que representan riesgos para la empresa turística*



La figura 4 pone de manifiesto cómo afectan los riesgos a los elementos del marketing-mix. Se pueden usar dichas cartas para llevar a cabo tres acciones en la partida: perjudicar, destruir o neutralizar los elementos de los rivales.

FIGURA 4. *Influencia de los riesgos en los elementos del marketing-mix*



Por otro lado, la figura 5 muestra el conjunto de oportunidades que pueden influir en la empresa turística. Cada oportunidad afecta a un único elemento del marketing-mix, exceptuando aquellas cartas que, al igual que en el caso anterior, disponen de un salvavidas en la parte superior derecha y pueden influir en más de un elemento. A continuación, se detalla la relación de oportunidades que afectan a los diferentes elementos del marketing-mix:

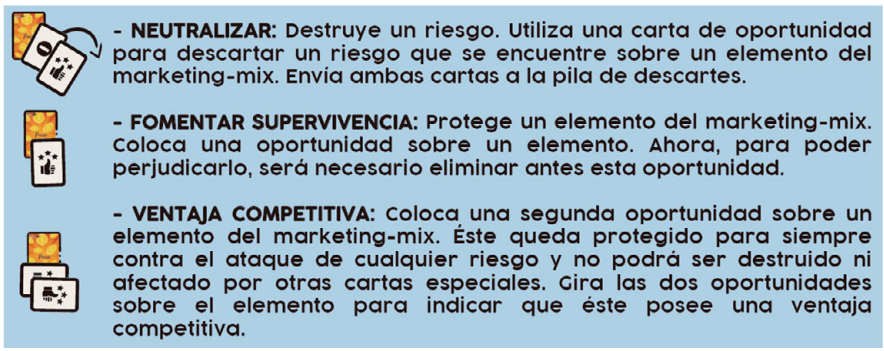
1. Servicio: nuevo segmento de mercado, nuevas tendencias turísticas, internacionalización, aumento en la llegada de turistas, desestacionalización de la demanda y tangibilización.
2. Precio: *revenue management*, desestacionalización de la demanda, bajos costes fijos, *cross-selling* y *up-selling*, integración vertical e integración hortizontal.
3. Comunicación: colaboración con *influencers*, *merchandising* y promoción de ventas, *comarketing*, tangibilización y desestacionalización de la demanda.
4. Distribución: presencia en metabuscadores, acuerdo con la Oficina de Turismo, integración vertical e integración horizontal.

FIGURA 5. *Cartas que representan oportunidades para la empresa turística*



Las cartas de oportunidades sirven para proteger elementos del marketing-mix o destruir riesgos. La figura 6 muestra cómo influyen las oportunidades en los elementos del marketing-mix. Se deben utilizar estas cartas para llevar a cabo tres acciones en la partida: neutralizar un riesgo, fomentar la supervivencia de la empresa o adquirir una ventaja competitiva. Cuando se adquiere una ventaja competitiva, se protege para siempre el elemento y no podrá ser destruido ni afectado por otras cartas.

FIGURA 6. *Influencia de las oportunidades en los elementos del marketing-mix.*



Por último, se presenta la figura 7 donde se muestra un conjunto de cartas especiales que pretenden dinamizar el juego y fomentar la diversión del alumnado. Dichas cartas pueden ser utilizadas en beneficio propio o para evitar que los rivales completen su marketing-mix. Todas las cartas afectadas por las cartas especiales deberán ir a la pila de descartes.

FIGURA 7. *Cartas especiales*



A continuación, se detalla el uso de las cartas especiales en el orden en el que aparecen dentro de la figura 5, de izquierda a derecha:

1. Comodín: elegir qué elemento del marketing-mix se desea que represente esta carta. Una vez decidido el elemento, los riesgos u oportunidades relacionados con él también afectarán a esta carta.
2. Envío de riesgos: trasladar los riesgos del propio marketing-mix al marketing-mix de otros jugadores. No se pueden enviar riesgos a aquellos elementos que posean ventajas competitivas (contengan dos oportunidades).
3. Robo: robar un elemento del marketing-mix de otro jugador y añadirlo al propio. Se pueden robar elementos con oportunidades o riesgos, pero no aquellos que poseen ventajas competitivas.
4. Cisne negro: esta carta hace referencia a los sucesos improbables que ocurren en el entorno e impredecibles, pero que tienen consecuencias muy graves para el mercado. Con un cisne negro, todos los jugadores, excepto el que utiliza la carta, se descartan de su marketing-mix.
5. Intercambio: intercambiar un elemento del marketing-mix por otro de otro jugador. No importa qué elemento sea, ni si tiene riesgos u oportunidades (excepto si el elemento posee una ventaja competitiva, que entonces no se puede intercambiar).
6. Error de empresa: intercambiar todo el marketing-mix por el de otro jugador, incluyendo elementos, riesgos y oportunidades. Cuando se usa esta carta, los elementos que poseen ventajas competitivas también se intercambian.

3.2. Mecánica del juego

Cada grupo de entre 3 a 5 jugadores representa un agente turístico (por ejemplo, un turoperador, un agente de viajes, un receptivo, una empresa de alojamiento o una compañía de transportes). Cada vez que se lleve el juego al aula, es aconsejable cambiar el rol que asume el alumnado para así aplicar los conocimientos adquiridos dependiendo del agente turístico que le toque desempeñar.

Cada miembro del grupo, dentro del agente turístico desempeñado, debe elegir qué empresa representa. En este sentido, cada uno será una

compañía que compite con otras del mismo sector para obtener un marketing-mix libre de riesgos.

Se baraja el mazo de cartas y se reparten tres cartas a cada jugador. El mazo se coloca boca abajo sobre la mesa al alcance de todos los jugadores, tal y como se muestra en la figura 8. Junto a él, se forma la pila de descartes con las cartas boca arriba. Cuando el mazo se haya agotado, se voltea la pila de descartes sin ser necesario barajarlo de nuevo.

Cada jugador, al comienzo de su turno, debe tener siempre tres cartas en la mano. Tan solo se podrá realizar una acción por turno. Después de haber jugado, se deberán robar tantas cartas del mazo como sea necesario para tener la mano completa.

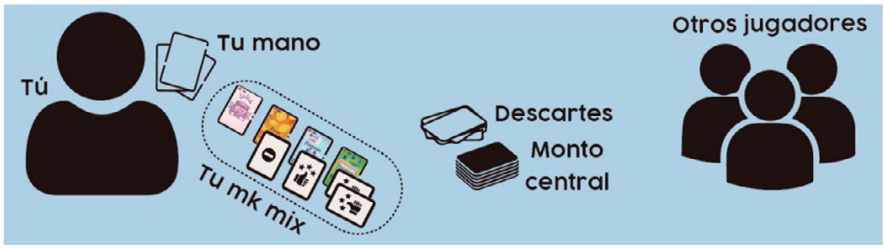
'Jaque al Turismo' es un juego dinámico en el que se debe elegir entre jugar una carta o descartarse de tantas como se desee. De este modo, se observan tres fases: (1) elegir si se juega o se descarta, (2) robar del monto central las cartas necesarias para tener tres en la mano y (3) pasar el turno al jugador de la derecha.

Al jugar los distintos tipos de carta, bien se colocan sobre la mesa frente a uno mismo para construir el marketing-mix, o bien sobre las cartas de los rivales para evitar que éstos logren conformar su marketing-mix antes.

Algunas cartas especiales pueden obligar a los jugadores a descartar o cambiar elementos del marketing-mix, las oportunidades o incluso la mano completa. El jugador tiene que elaborar una estrategia y permanecer atento a las jugadas de los rivales para evitar que conformen su marketing-mix antes.

Si se logra reunir sobre la mesa las cuatro cartas del marketing-mix (servicio, precio, comunicación y distribución) libres de riesgos, se habrá ganado la partida. Se consideran elementos libres de riesgos aquellas cartas del marketing-mix que no posean riesgos, tengan alguna carta de oportunidades o tengan una ventaja competitiva porque cuentan con dos oportunidades.

FIGURA 8. *Preparación de las cartas y mecánica del juego*



4. RESULTADOS

El juego ha sido aplicado en una muestra de 30 alumnos y alumnas del Grado en Marketing e Investigación de Mercados de la Universidad de León (España). Llevar esta propuesta al aula ha supuesto el fomento de una actitud proactiva y positiva por parte del alumnado hacia la materia de Marketing Turístico. Además, ha mejorado la relación intragrupal de los alumnos y ha impulsado la consecución de la competencia específica de análisis crítico y toma de decisiones desde el ámbito estratégico y operacional en el sector turístico.

Por otra parte, se ha observado una mejora en la comprensión de los conceptos teórico-prácticos vinculados con la asignatura y una consolidación de los mismos, permitiendo fomentar las asociaciones entre los elementos del entorno que pueden influir en las empresas turísticas y, en concreto, en el marketing-mix. Estos resultados son consistentes con estudios previos donde se demuestra que utilizar el ABJ en el aula conlleva un rendimiento superior por parte de los estudiantes en comparación con otras formas de enseñanza más tradicionales, como las clases magistrales (McLaren *et al*., 2017).

Siguiendo la teoría constructivista, para que un aprendizaje sea efectivo requiere de una participación activa por parte del alumnado (Amineh y Asl, 2015). En este sentido, el ABJ crea un ambiente de aprendizaje que permite a los estudiantes resolver problemas y completar desafíos usando el conocimiento adquirido previamente.

5. DISCUSIÓN

Desde el punto de vista del docente, aplicar el ABJ en el aula no es una tarea sencilla, pues requiere de un proceso de adaptación de la dinámica del juego a los conceptos tratados en la materia. No obstante, las ventajas son evidentes y permiten involucrar al alumnado y fomentar la adquisición de competencias específicas a la vez que se estimula el aprendizaje de la materia en cuestión.

'Jaque al Turismo' es un juego que pueden consultar y utilizar todos los docentes universitarios en sus asignaturas de Marketing Turístico. El conjunto de 63 cartas, así como una guía del juego, están disponibles para su descarga en la plataforma *Research Gate*, bajo licencia *Creative Commons.* Se puede acceder al material consultando el siguiente enlace: https://bit.ly/jaque-al-turismo.

Dado que la propuesta se ha aplicado en un grupo de 30 alumnos y alumnas, se anima a los docentes de diferentes Universidades y países a llevar el ABJ a su docencia en Marketing y, en concreto, a utilizar este juego en la asignatura de Marketing Turístico para comprobar la eficacia del mismo en diversos contextos.

6. CONCLUSIONES

La docencia en la etapa universitaria requiere de cambios que dinamicen y den respuesta a las necesidades de un alumnado presente en el actual paradigma educativo. En el ámbito de las ciencias sociales, la metodología ABJ se constituye como una herramienta ideal para fomentar la motivación y las relaciones intragruaples, promoviendo un ambiente relajado de aprendizaje y consolidación de conocimientos.

Si bien las investigaciones previas en ABJ han demostrado que esta herramienta presenta efectos positivos en el aprendizaje en comparación con la docencia tradicional, pocos son los trabajos que ofrecen en acceso abierto el material necesario para llevar a la práctica el ABJ en las aulas universitarias. En este sentido, se plantea esta propuesta y se anima al profesorado universitario a utilizar los recursos ya disponibles, así como a elaborar nuevos materiales con base en el ABJ que permitan avanzar

en la enseñanza de las ciencias sociales y apoyar a otro profesorado en su labor docente.

7. AGRADECIMIENTOS

A José Luis Álvarez-Sánchez y Ángel Pérez-Pueyo, del Grupo Actitudes, por el conocimiento transmitido sobre la metodología ABJ y sus consejos a la hora de elaborar este capítulo.

8. REFERENCIAS

Amineh, R. J. y Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. Journal of Social Sciences, Literature and Languages, 1(1), 9-16.

Ballina-Ballina, F. K. (2017). Marketing turístico aplicado. Madrid: ESIC Editorial.

Flores-Aguilar, G. y Fernández-Río, J. (2021). Gamificación. En Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río (Coords.), Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué (pp. 382-399). Universidad de León.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction. San Francisco: Wiley.

McLaren, B. M., Adams, D. M., Mayer, R. E. y Forlizzi, J. (2017). A computer-based game that promotes mathematics learning more than a conventional approach. International Journal of Game-Based Learning, 7(1), 36–56.

Plass, J. L., Homer, B. D. y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. Educational Psychologist, 50(4), 258-283.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: how game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press.

EXPERIENCIA DE GAMIFICACIÓN EN ESTUDIOS SUPERIORES: ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NEGOCIOS INTERNACIONALES

Lorena Ruiz-Fernández
Universidad de Alicante

Laura Rienda
Universidad de Alicante

Pedro Seva-Larrosa
Universidad de Alicante

Bartolomé Marco-Lajara
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los autores internacionales han definido la gamificación como un enfoque que utiliza los mecanismos y características de los juegos en entornos no lúdicos (Deterding et al., 2011). En aras de aclarar el significado de este término, autores como Faiella y Ricciardi (2015) consideran necesario indicar que la gamificación no emplea juegos con fines no lúdicos, como los *serious games*, sino que aporta elementos de una experiencia de juego para mejorar la retención y el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la gamificación es un proceso activo donde nunca se pierde, porque realmente está orientada a la práctica y mejora de un contenido o competencia. Apostol et al. (2013) identificaron ocho elementos de los juegos que se utilizan para la gamificación del aprendizaje, como son: reglas, objetivos y resultado, retroalimentación y recompensas, resolución de problemas, historia, jugador(es), entorno seguro, sensación de dominio.

Si bien la gamificación y los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a ésta han tomado gran relevancia en las investigaciones docentes

en los últimos años, aún existen importantes vacíos en la literatura en este nuevo frente de investigación. Por un lado, no parece existir un consenso claro sobre cuáles son los beneficios de estas prácticas de gamificación, ni bajo que contextos de aprendizaje están siendo utilizadas. Por otro lado, la aplicación empírica de las diferentes modalidades de gamificación sigue siendo necesaria en la docencia universitaria. Es necesario profundizar en cuáles son las dinámicas mejor recibidas en el contexto universitario, así como en sus impactos principales para detectar las ventajas e inconvenientes de cada una de estas prácticas.

Es por ello por lo que consideramos esencial avanzar en estos vacíos de la literatura y, testar la percepción de los estudiantes de estudios superiores sobre las actividades de gamificación. En concreto, este trabajo se centra en el alumnado de negocios internacionales del Grado de Relaciones Internacionales (GRRII) y doble Grado de Derecho y Relaciones Internacionales (GDRRII) de la Universidad de Alicante. Durante todo un curso académico se han realizado distintas actividades de gamificación tanto en las clases teóricas como prácticas de la asignatura de Gestión de Empresas Multinacionales (GEM) impartida en el segundo curso de estos grados. Entre ellas podemos destacar el uso de diferentes *breakouts* (actividad de gamificación en la que el alumno tiene una misión que superar) enfocados en cada tema de la materia en cuestión, en aras de reforzar los contenidos vistos en clase y conseguir una mayor implicación y mejores resultados por parte del alumnado.

Una vez finalizada la asignatura, los estudiantes han respondido a un cuestionario donde han podido evaluar estas actividades e indicar sus percepciones y comentarios al respecto. De este modo, en el presente trabajo se ofrece evidencia empírica sobre la percepción real de los estudiantes tras la implementación de estas actividades en el contexto de la docencia universitaria. Esperamos que esta investigación nos permita extraer implicaciones tanto teóricas como prácticas que sirvan a la comunidad universitaria para incorporar actividades de innovación docente relacionadas con esta temática de gran actualidad.

Ya en el Informe Horizon de 2014 (Jonhson et al., 2014) se contemplaba la gamificación entre las tendencias educativas para Educación Superior. Hoy casi todos los sistemas de gestión de aprendizaje contemplan

la gamificación en su estructura y se ha exportado también a entornos presenciales dando vida a los docentes como diseñadores de experiencias motivadoras. Las ventajas de la utilización de la gamificación en la docencia universitaria son cada vez más reconocidas convirtiéndose este tipo de actividades en el centro de las innovaciones docentes, junto con las innovaciones tecnológicas. Si bien es cierto que el uso de este tipo de actividades puede resultar muy llamativo sobre todo para la docencia online, no debemos limitar únicamente la gamificación a este tipo de actividades para aumentar la implicación del alumnado a distan cia. Muchas de las investigaciones recientes han puesto el foco en la aplicación de la gamificación en la educación online dando lugar a importantes revisiones de la literatura como Saleem et al. (2022).

A raíz de los acontecimientos y los cambios en los modelos de aprendizaje tras la Covid-19, muchos docentes han tenido que adaptar sus actividades a la docencia en línea o mixta haciendo un uso cada vez mayor de actividades y ejercicios que permitiesen incrementar la participación y motivación de aquellos alumnos que no podían estar presentes en el aula. Sin embargo, está suficientemente extendido que el uso de la gamificación puede aplicarse tanto en un contexto a distancia como presencial, permitiendo incrementar la motivación y participación del alumnado en ambos casos.

En los últimos años, son muchos los investigadores y docentes que están centrando sus estudios en materia de educación en el uso de estas actividades de gamificación con la intención de compartir sus experiencias y establecer un marco de investigación claro y riguroso. Entre los resultados más presentados en la literatura destaca la influencia positiva del uso de actividades de gamificación en la motivación del alumnado, así como en su rendimiento académico (Yildirim, 2017). Este incremento de trabajos específicos ha dado lugar a importantes contribuciones como la de Oliveira et al. (2022) enfocada en la gamificación a medida, personalizada, adaptativa y recomendada.

2. OBJETIVOS

Este proyecto de investigación abarca diversos objetivos entre los que podemos destacar:

- Aplicar diferentes herramientas de gamificación en los estudios de negocios internacionales de la Universidad de Alicante, España.
- Avanzar en la literatura sobre gamificación en los estudios superiores aportando nueva evidencia empírica.
- Analizar la percepción de los estudiantes de negocios internacionales (GRRII y GDRR) sobre estas actividades de gamificación.
- Examinar los resultados obtenidos en aras de identificar diferentes comportamientos tanto a nivel descriptivo, como de diferencias de medias significativas en función del grupo y del género de los estudiantes.
- Ofrecer luz sobre la influencia de las actividades de gamificación clasificando 4 factores principales sobre los que repercuten estas dinámicas.
- Aumentar la evidencia empírica que soporta el mayor incremento del interés y la motivación de las alumnas frente a los alumnos ante la inclusión de la gamificación en el aula universitaria.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación ofrece evidencia empírica sobre la percepción de los estudiantes sobre el uso de diferentes dinámicas de gamificación llevadas a cabo en la asignatura de GEM en la Universidad de Alicante mediante un análisis cuantitativo. Esta asignatura se imparte en el segundo curso del GRRII, así como en el segundo curso del GDRRII. La población objeto de estudio, por tanto, está compuesta por los 124 estudiantes matriculados en la asignatura anteriormente mencionada. Esta

asignatura trata de ofrecer una visión centrada en los negocios internacionales desde el punto de vista de la empresa. Si bien los contenidos pueden ser conocidos por los estudiantes de negocios, ya inmersos en otras materias como dirección estratégica de la empresa, hemos de destacar que para los alumnos que forman nuestra población esta asignatura resulta muy distinta al resto de las asignaturas de su plan de estudios.

Como docentes de esta asignatura, el hecho de que los estudiantes no hayan recibido formación previa básica sobre gestión empresarial nos supone un importante desafío al impartir nuestra materia de gestión de empresas multinacionales. En primer lugar, la terminología comúnmente utilizada, así como los conceptos clave de la dirección empresarial son aspectos desconocidos para nuestros estudiantes. En segundo lugar, solo una minoría de los estudiantes tienen intereses profesionales relacionados con el ámbito empresarial, ya que muchos de ellos se plantean perfiles laborales relacionados con otras áreas distintas de conocimiento.

Es por ello por lo que consideramos que la utilización de actividades de gamificación puede aportar un gran valor en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Tradicionalmente, las razones o factores más analizados que han llevado a la utilización de la gamificación en las aulas han sido principalmente tres: aumentar la motivación de los estudiantes, favorecer el interés y el compromiso de los estudiantes con los contenidos y la asignatura, así como mejorar los resultados académicos (Faiella & Ricciardi, 2014). No obstante, la influencia de la gamificación sobre estos factores ha resultado un tópico de investigación convulso en los últimos años, encontrando resultados empíricos dispares. De modo que en el presente trabajo se ha desarrollado una escala que evalúa la percepción de los estudiantes sobre las actividades de gamificación llevadas a cabo en la docencia universitaria en relación con la motivación, interés y mejor comprensión o resultados de los estudiantes.

La técnica de recogida de información fue un cuestionario semi-estructurado compuesto por 4 preguntas relacionadas con las dinámicas de gamificación y otras 4 preguntas de control de carácter sociodemográfico dirigidas a conocer el perfil de los estudiantes encuestados. La primera pregunta del cuestionario era una pregunta de selección múltiple en la cual solicitamos a los estudiantes que opinasen sobre las bondades del

uso de la gamificación mediante la elección de una o varias características ofrecidas. En segundo lugar, se introdujo una escala tipo Likert de 5 puntos para evaluar la percepción de los estudiantes sobre las actividades de gamificación identificando 4 factores principales sobre los que influye la gamificación en el aula. Estos 4 factores fueron: motivación; interés; repaso; y resultados. A continuación, se preguntó a los estudiantes sobre la característica que menos le había gustado respecto a la gamificación (con una selección de opciones en las cuales debían elegir solo una, donde destacamos la dificultad y duración de las pruebas, el uso de las TIC y la necesidad de trabajar en quipo), y qué cambiarían o mejorarían de las experiencias (pregunta abierta).

La realización del cuestionario se llevó a cabo en la última clase práctica de la asignatura en ambos grupos recibiendo una muestra total de 104 respuestas válidas (53 estudiantes del GRRII) y 51 estudiantes del GDRRII). Para analizar la información obtenida se utilizó el software SPSS en su versión 26 y la herramienta Excel del paquete Microsoft Office en su versión 365.

4. RESULTADOS

En el presente apartado de resultados se exponen, en primer lugar, los resultados descriptivos y las frecuencias acerca de las percepciones de los estudiantes sobre las actividades de gamificación llevadas a cabo a lo largo de la asignatura. En segundo lugar, se presentan los análisis estadísticos llevados a cabo para testar la existencia de diferencias de medias entre grupos independientes, atendiendo al género y los estudios de los participantes, de los estudiantes de negocios internacionales.

Respecto a la clasificación de la muestra de estudiantes ya hemos señalado que pertenecen a dos grupos distintos. El 51% del total pertenecen al GRRII frente al 49% que están matriculados en el GDRRII. Esta división nos permitirá testar la existencia de diferencias significativas en la percepción de las actividades de gamificación en las dos clases.

Respecto a la edad de los participantes, un 92,3% tienen 20 años, siendo esta la edad mínima, y la edad máxima del grupo ha sido 27 años (con un único participante en este caso). Con relación al sexo de los

estudiantes, destacamos la mayor presencia de mujeres, siendo un 84,6% del total. Como última clasificación hemos incluido en las preguntas de control la experiencia laboral previa de los estudiantes encontrando que un 54,8% carece de experiencia laboral, y solo un 14,4% está trabajando actualmente. El resto, el 30,8% tiene experiencia laboral pero actualmente no está trabajando.

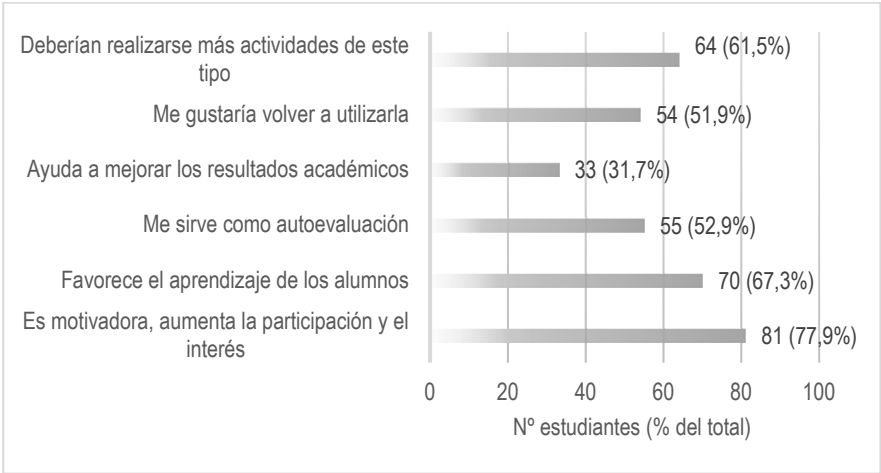
Respecto a la percepción de las actividades de gamificación por parte de los estudiantes, la variable principal de este estudio nos permitió identificar 4 factores principales sobre los que estas actividades de gamificación pueden influir. En primer lugar, respecto a la motivación, preguntamos a los estudiantes en qué medida consideraban que las actividades de gamificación mejoraban su motivación respecto a las dinámicas tradiciones utilizando una escala Likert de 5 puntos. Resulta llamativo que la puntuación media de este factor ha sido la más baja, obteniendo un 3,79 sobre 5. No obstante, hemos de destacar que la desviación típica en este caso también ha sido la más elevada con un valor de 1,244, lo cual explica el valor medio de las percepciones generales a pesar de que un 47% de los estudiantes están totalmente de acuerdo respecto a una influencia positiva. El segundo factor incluye el aumento del interés de los alumnos por la asignatura y sus contenidos. Al preguntar a los alumnos por la influencia de las actividades de gamificación en la mejora del interés, observamos que este factor obtiene la segunda mejor puntuación, con un valor medio de 4,05 sobre 5.

El factor que mayor puntuación media ha obtenido ha sido el de repaso, con un valor medio de 4,12 sobre 5. En este caso, un 43% de los estudiantes están totalmente de acuerdo en que este tipo de dinámicas resultan muy útiles para repasar los contenidos de la asignatura. Finalmente, respecto al factor de resultados, tras preguntar a los estudiantes si consideraban que la utilización de la gamificación les permitía comprender y recordar mejor los contenidos estudiados conllevando una mejora en los resultados académicos, observamos que solo un 32% de los estudiantes están totalmente de acuerdo, obteniendo este factor un valor medio de 3,85 sobre 5.

Además de estos 4 factores, también hemos querido conocer la percepción general de los estudiantes sobre la gamificación y cuáles son los

aspectos que peor han valorado los alumnos. Respecto a la percepción general podemos observar que el 61,5% de los estudiantes consideran que estas actividades de gamificación deberían ser más utilizadas en la docencia universitaria.

GRÁFICO 1. *Percepción general del uso de la gamificación en el aula*



Fuente: elaboración propia

Asimismo, en relación con la percepción de los alumnos sobre los aspectos a mejorar hemos de destacar que un 77,9% del total de los estudiantes señalaron que no hay ninguna característica que no les haya gustado. Sin embargo, un 7,7% del total ha señalado como aspectos negativos la necesidad de trabajar en equipo, un 6,7% del total la utilización de las TIC, un 4,8% del total la duración de las pruebas y solo un 2,9% del total la dificultad de las mismas.

A continuación, mediante el análisis de tablas cruzadas profundizaremos en el perfil de los estudiantes con mejores y peores percepciones sobre la influencia de los 4 factores principales (interés, motivación, repaso y resultados) sobre las actividades de gamificación. Comenzando con el factor repaso que es el que mejores puntuaciones ha conseguido, hemos de destacar que el 55,6% de los estudiantes que han otorgado la máxima puntuación a este factor pertenecen al GRRII. En cambio, también hemos de señalar que la menor puntuación otorgada a este factor (1 de 5)

también se ha encontrado en uno de los estudiantes de este grupo, de modo que ninguno de los estudiantes del GDRRII ha puntuado menos de 2 en su percepción sobre el repaso de las actividades de gamificación. Con respecto a las diferencias descriptivas entre hombres y mujeres, puntualizamos que el 44,3% de las mujeres ha otorgado la máxima puntuación a este factor frente al 37,5% de los hombres. No obstante, cabe señalar que la menor puntuación ha sido dada por una mujer ya que ninguno de los hombres ha otorgado una puntuación menor a 2 en este factor.

Respecto al segundo factor mejor percibido, el interés, solo e 18,8% de los hombres ha otorgado la máxima puntuación a este factor, frente al 50% de las mujeres. De nuevo, la menor puntuación otorgada ha sido de una mujer ya que ninguno de los hombres ha dado una percepción inferior a 2 en este factor. En este caso, la mayoría de los hombres han puntuado en un 3 su percepción sobre el aumento del interés por los contenidos y la asignatura a raíz de las actividades de gamificación. Mientras que la mayoría de las mujeres coinciden en la puntuación máxima, indicando que están totalmente de acuerdo con el hecho de que la gamificación aumenta claramente su interés por la asignatura y los contenidos. Lo mismo ocurre con los estudiantes de GDRRII un 52,9% ha puntuado 5 en el factor interés, frente al 37,7% de GRRII.

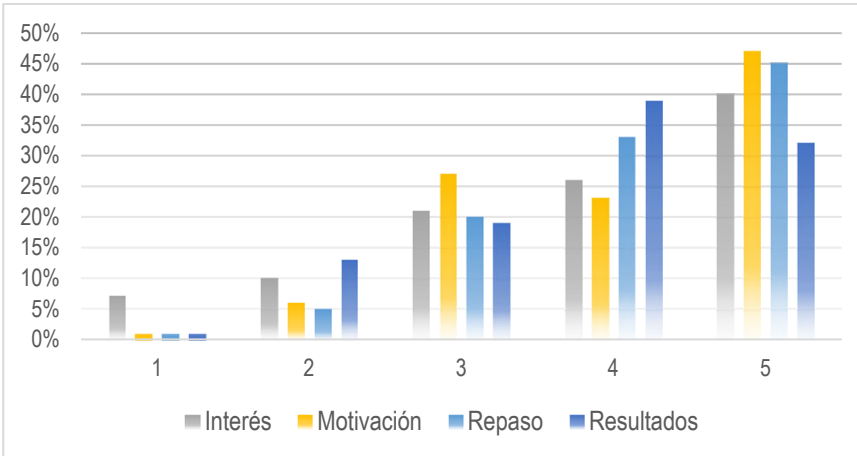
En relación con la percepción de los estudiantes del tercer factor, entender mejor y repasar, justo la mitad de los estudiantes que han ofrecido la máxima puntuación a este factor son del GRRII. Hemos de destacar que de nuevo el único estudiante que han puntuado un 1 en este factor también es del GRRII y es una mujer. En este caso, más de un tercio de las mujeres ha dado la máxima puntuación (un 33%) frente al 18,8% de los hombres. La mayoría de los alumnos han puntuado un 4 respecto a su percepción de que las actividades de gamificación permiten entender mejor y repasar los contenidos vistos en la asignatura.

Finalmente, respecto al último factor, el cual ha obtenido una menor puntuación, la motivación, encontramos importantes diferencias entre las percepciones de hombres y mujeres. Mientras que la mayoría de las alumnas (un 44,3% de ellas) considera que estas actividades de gamificación aumentan de forma clara su motivación, solo uno de los alumnos (representando el 6,3% de ellos) ha otorgado la máxima puntuación a

este factor. En cambio, también 6 de las mujeres (representando el 6,8% de ellas) han otorgado la menor puntuación a este factor, es decir, consideran que estas actividades no han conseguido aumentar su motivación frente a uno solo de los hombres (representando el 6,3% de ellos). De igual forma, también encontramos diferencias descriptivas entre las percepciones de los alumnos de los distintos grupos. Mientras que el 49% de los estudiantes del GDRRII otorga la máxima puntuación a este factor, solo el 28,3% de los estudiantes del GRRII ofrece esta máxima puntuación. En este caso, la mayoría de los estudiantes del GRRII (32,1%) ofrece la puntuación 4 al factor motivación, representando el 65,4% del total de alumnos que han ofrecido esta puntuación.

A continuación, antes de proceder con los resultados de las pruebas estadísticas que nos permitirán conocer la existencia de diferentes significativas entre los grupos y el sexo de los estudiantes, procedemos a mostrar un gráfico donde se pueden observar de forma clara las percepciones de los 4 factores analizados. En el Gráfico 2 podemos observar un resumen de cómo se distribuyen las puntuaciones dadas por los estudiantes a los cuatro factores cuya influencia en la gamificación ha sido analizada.

GRÁFICO 2. *Distribución de las valoraciones de los cuatro factores principales*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, respecto a los resultados estadísticos de las diferencias de medias analizadas hemos de destacar que solo se han encontrado diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes en su percepción sobre el factor motivación e interés (véase Tabla 1 y 2). Este resultado nos permite afirmar que las actividades de gamificación utilizadas en la docencia universitaria de negocios internacionales influyen de forma más significativa sobre el aumento de la motivación y el interés de las alumnas que de los alumnos. Este resultado nos permite aumentar la evidencia empírica respecto a este campo ya que los resultados hasta ahora han resultado diversos (Zahedi et al., 2021).

En cambio, no encontramos diferencias de medias significativas para los otros dos factores respecto al género, ni para ninguno de los factores respecto al grupo. Es decir, los estudiantes de ambos grupos han percibido las actividades de gamificación sin diferencias significativas. No obstante, a continuación, mostramos la tabla resumen (Tabla 3).

TABLA 1. *Estadísticas de grupo según el género de los estudiantes*

	Género	Nº estudiantes	Puntuación media
Factor 1: Interés	Femenino	88	4,15
	Masculino	16	3,50
Factor 2: Motivación	Femenino	88	3,89
	Masculino	16	3,25
Factor 3: Repaso	Femenino	88	4,16
	Masculino	16	3,88
Factor 4: Resultados	Femenino	88	3,89
	Masculino	16	3,63

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Prueba de muestras independientes según el género*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Interés	Se asumen varianzas iguales	,082	,775	2,394	,018	,648
	No se asumen varianzas iguales			2,453	,023	,648
Motivación	Se asumen varianzas iguales	1,863	,175	1,906	,059	,636
	No se asumen varianzas iguales			2,241	,034	,636
Repaso	Se asumen varianzas iguales	,973	,326	1,104	,272	,284
	No se asumen varianzas iguales			1,034	,314	,284
Resultados	Se asumen varianzas iguales	,026	,871	,932	,354	,261
	No se asumen varianzas iguales			,937	,359	,261

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Estadísticas de grupo según el grado al que pertenecen*

	Grupo	Nº estudiantes	Puntuación media
Factor 1: Interés	GRRII	53	4,02
	GDRRII	51	4,08
Factor 2: Motivación	GRRII	53	3,62
	GDRRII	51	3,96
Factor 3: Repaso	GRRII	53	4,21
	GDRRII	51	4,02
Factor 4: Resultados	GRRII	53	3,89
	GDRRII	51	3,80

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La investigación sobre la aplicación de la gamificación en la docencia universitaria ha resultado ser un tópico de estudio de gran relevancia en los últimos años. De hecho, diferentes autores como Toda et al. (2019) corroboraron que la utilización de la gamificación en entornos educativos puede utilizarse para aumentar el rendimiento, el compromiso y la motivación de los estudiantes, conduciendo a un mejor aprendizaje.

Este proyecto de investigación trata de aportar nueva evidencia empírica sobre la utilización de estas dinámicas en el contexto de los estudios de negocios internacionales. De este modo, nuestros resultados permiten conocer la percepción de los estudiantes sobre la gamificación destacando, en primer lugar, la impresión general positiva de los estudiantes y, en segundo lugar, profundizando sobre los 4 factores de mayor influencia. Los principales factores analizados han sido el aumento del interés en los contenidos y la asignatura, la mayor motivación de los estudiantes frente a las dinámicas tradiciones, la capacidad de repaso y autoevaluación de estas actividades, y la consecuente mejora en los resultados académicos de los estudiantes mediante la mayor comprensión y capacidad de mantener los conocimientos adquiridos.

El factor de influencia que ha obtenido una mayor puntuación media percibida por los estudiantes ha sido el interés, de modo que los estudiantes consideran que las actividades de gamificación permiten mejorar su interés sobre la asignatura y los contenidos tratados. Asimismo, a pesar de que el 47% de los estudiantes están totalmente de acuerdo con el hecho de que la gamificación impacta de forma considerable sobre su motivación (de forma positiva), este factor ha resultado obtener el valor medio más bajo con una puntuación de 3,79 sobre 5.

Como conclusión principal hemos de destacar la diferencia significativa en el interés y motivación de las alumnas (género femenino) frente a los alumnos (género masculino) tras la utilización de la gamificación. Estas han percibido una mayor motivación e interés por la asignatura gracias a la utilización de dinámicas de gamificación. Además, si tenemos en cuenta que una gran mayoría de nuestra población y muestra objeto de estudio está compuesta por mujeres (84,6%), hemos de señalar que el

descubrimiento de diferencias estadísticamente significativas ha resultado ser un descubrimiento relevante.

Como docentes de educación superior consideramos que es necesario conocer la percepción de nuestros estudiantes sobre las nuevas técnicas de aprendizaje que se llevan a cabo en los proyectos de innovación educativa. En concreto, como docentes de estudios de negocios, estamos de acuerdo con autores como Goi (2022) quien recuerda que la gamificación permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y conectar a los estudiantes con el mundo empresarial real. En efecto, la utilización de nuevas técnicas de innovación docente supone un avance en la educación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes actuales y futuros y está en nuestra mano examinar su impacto real.

Finalmente, este proyecto de investigación incluye futuras líneas de investigación para poder avanzar aún más en este tópico de investigación y ofrecer conclusiones sólidas sobre la aplicación de la gamificación en la docencia universitaria. La principal línea de investigación consiste en aumentar la población y muestra de estudio ampliando la utilización de estas actividades de gamificación en otros estudios universitarios. Tras ello, analizar las percepciones de los estudiantes y extraer un perfil sobre la influencia de la gamificación en los distintos contextos resulta clave.

6. REFERENCIAS

Apostol, S., Zaharescu, L., & Alexe, I. (2013). Gamification of learning and educational games. Elearning & Software for Education, (2), 67-72.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15).

Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. Journal of e-learning and knowledge society, 11(3), 1826-6223.

Goi, C. L. (2022). Gamification in business education: Visualizing bibliometric networks analysis. Journal of Education for Business, 1-13.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 K-12. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2022). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. Education and Information Technologies, 1-34.

Saleem, A. N., Noori, N. M., & Ozdamli, F. (2022). Gamification applications in E-learning: A literature review. Technology, Knowledge and Learning, 27(1), 139-159.

Toda, A. M., do Carmo, R. M., da Silva, A. P., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2019). An approach for planning and deploying gamification concepts with social networks within educational contexts. International Journal of Information Management, 46, 294-303.

Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. The Internet and Higher Education, 33, 86-92.

Zahedi, L., Batten, J., Ross, M., Potvin, G., Damas, S., Clarke, P., & Davis, D. (2021). Gamification in education: A mixed-methods study of gender on computer science students' academic performance and identity development. Journal of Computing in Higher Education, 33(2), 441-474

INNOVANDO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ERA DIGITAL

MARÍA ROCÍO RODRÍGUEZ HERRERA
Universidad de Murcia, Kristiania University College

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior actual busca involucrar al alumno con contenido interactivo, se incorporan técnicas de aula invertida y metodologías de gamificación, como los sistemas de respuesta del alumnado a través de herramientas como Kahoot o Wooclap. Según Bergeron (2005), un juego se define como una "aplicación informática interactiva, con o sin un componente de hardware significativo, que tiene un objetivo desafiante, es divertido de jugar y atractivo, incorpora algún mecanismo de puntuación y proporciona al usuario habilidades, conocimientos o actitudes útiles en la realidad".

Aprovechando las últimas tecnologías de simulación y visualización, los juegos pueden contextualizar la experiencia del jugador en entornos desafiantes y realistas, apoyando la cognición (Watkins et al, 1998). El juego apoya a los jugadores en el ejercicio de la libertad que puede complementar el aprendizaje formal al alentar a los alumnos a explorar diversas situaciones (Klopfer et al., 2009), con barreras limitadas de espacio y tiempo. El coste es otro factor clave, especialmente para los juegos que brindan simulación de entornos complejos (Kincaid y Westerlund, 2009). Los juegos pueden ser multijugador, favoreciendo la creación de equipos y la cooperación para enfrentar desafíos y problemas (Connolly et al., 2007; Sedano et al., 2013; Wendel et al., 2013). La difusión generalizada de los juegos móviles está abriendo nuevas perspectivas también para el aprendizaje y la socialización en línea (Parsons et al., 2012; Liang, 2012). Además, una gran población, que actualmente sigue creciendo está cada vez más familiarizada con los juegos. Los juegos no se

dirigen exclusivamente a los jugadores avanzados (por lo general, hombres jóvenes aficionados a las experiencias inmersivas en 3D en primera persona). Los jugadores avanzados representan solo el 11 % de la comunidad de jugadores, mientras que otros tipos de jugadores (como los sociales, de ocio u ocasionales) están aumentando en número. Esta ampliación de la audiencia ha sido posible gracias a nuevas tipologías de juegos (como los juegos de entrenamiento mental o los desafíos intelectuales) y por nuevas modalidades de interacción, como la colaboración en línea, comandos verbales, gestos, etc. Además, muchos nuevos juegos, como los que funcionan en dispositivos móviles o algunas consolas, son económicos de producir y ejecutar en plataformas de bajo coste.

Los juegos educativos están orientados a objetivos; Los objetivos específicos para dominar los contenidos educativos están implícitos. Esto contrasta claramente con los videojuegos convencionales que se juegan únicamente por entretenimiento (Chen y Michael, 2005). Los juegos utilizados en la educación son inherentemente interactivos, lo que lleva a los usuarios a tomar decisiones complejas (Freitas y Liarokapis, 2011). Un juego intentará dar a los jugadores/aprendices los conocimientos o habilidades pertinentes necesarios para su éxito. Finalmente, los juegos incorporan un mecanismo de puntuación que permite la competencia entre los jugadores, fomentando aún más el compromiso y la interacción (Blumberg et al., 2014; Charsky, 2010).

El uso de juegos para la educación y la formación también implica algunas preocupaciones. Clark (2003) argumenta que los resultados de aprendizaje previstos y los objetivos y características del juego (por ejemplo, el nivel de dificultad, la duración, la estética y las modalidades de interacción) pueden entrar en conflicto entre sí. La "suspensión de la incredulidad", que suele ocurrir en un juego, puede influir negativamente en los procesos de aprendizaje. Ciertos grupos sociodemográficos pueden sentirse excluidos y los problemas de usabilidad y la competencia pueden generar frustración. Se corre el riesgo de acentuar la motivación extrínseca en la educación (a través de concursos, premios, insignias, etc.), respecto a la motivación intrínseca, que es fundamental a largo plazo. Así, el término “juego” puede crear expectativas excesivas en los usuarios. Todas estas observaciones resaltan el hecho de que el

diseño del juego es un desafío complejo, que involucra una variedad de dimensiones, y que el uso de juegos en entornos educativos debe organizarse adecuadamente.

Los juegos y el concepto relacionado de gamificación han sido objeto de una gran cantidad de investigaciones relacionadas con los principios psicológicos del comportamiento humano. Existen múltiples principios y marcos diferentes que intentan explicar los fundamentos de las interacciones del juego (Klabbers, 2009). Algunos autores han establecido hasta 36 principios de diseño de juegos individuales (Rosario y Widmeyer, 2009). Estos marcos comparten un tema común, la noción de que los juegos fomentan una motivación intrínseca para el éxito.

1.1. Desarrollo del juego para la educación superior, un reto multidisciplinar

Para desarrollar e implementar herramientas efectivas para el aprendizaje, es necesario considerar a todas las partes interesadas (usuarios, educadores, familias, investigadores, desarrolladores/industrias) y todo el ciclo desde la investigación hasta el mercado y viceversa. Desde un punto de vista científico, esto necesita considerar una mezcla compleja de disciplinas y tecnologías, tales como: Inteligencia Artificial (IA), Interacción Humano-Computadora (HCI), redes, gráficos y arquitectura por computadora, procesamiento de señales, computación distribuida en la web, neurociencias. Estas tecnologías deben desarrollarse y explotarse en un enfoque multidisciplinario orientado a objetivos que coloca los beneficios del usuario en el centro del proceso. Dado el objetivo de instrucción, los juegos empleados en la educación superior deben proporcionar contenidos de calidad en el dominio de destino y su desarrollo debe estar sólidamente basado en fundamentos educativos adecuados (Greitzer et al., 2007).

A pesar de la abundancia de literatura sobre juegos, pocos artículos brindan una descripción detallada de la mecánica específica del juego (y las metodologías subyacentes) a través de las cuales un tema puede "traducirse" a juego. Aun así, “muchos juegos educativos no traducen adecuadamente el conocimiento, los hechos y las lecciones al lenguaje de los juegos. Esto da como resultado juegos que a menudo no son atractivos

ni educativos" (Doucet y Srinivasan, 2010). Arnab et al. (2014) han propuesto el modelo Learning Mechanics-Game Mechanics (LM-GM), que respalda el análisis y diseño del juego al permitir la reflexión sobre los diversos elementos pedagógicos y de juego. El modelo LM-GM incluye un conjunto de mecánicas de juego predefinidas y elementos pedagógicos que se han extraído de la literatura sobre estudios de juegos y teorías del aprendizaje.

Este estudio analiza el grado de implementación de la gamificación como metodología de innovación docente en la educación superior. Para ello, a continuación, se describen los objetivos del estudio, posteriormente se detalla la metodología seguida. Se exponen los resultados y se discuten, para terminar con las conclusiones del presente estudio.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos principales

- El principal objetivo de este estudio es hacer una revisión de la efectividad de los juegos en la educación superior, su importancia y los principios que los sustentan.
- Se analizarán los escasos datos de los resultados del aprendizaje con respecto a los juegos y las barreras para la adopción en entornos universitarios.
- Se discutirán las ventajas y desventajas de la utilización de los juegos en la educación superior

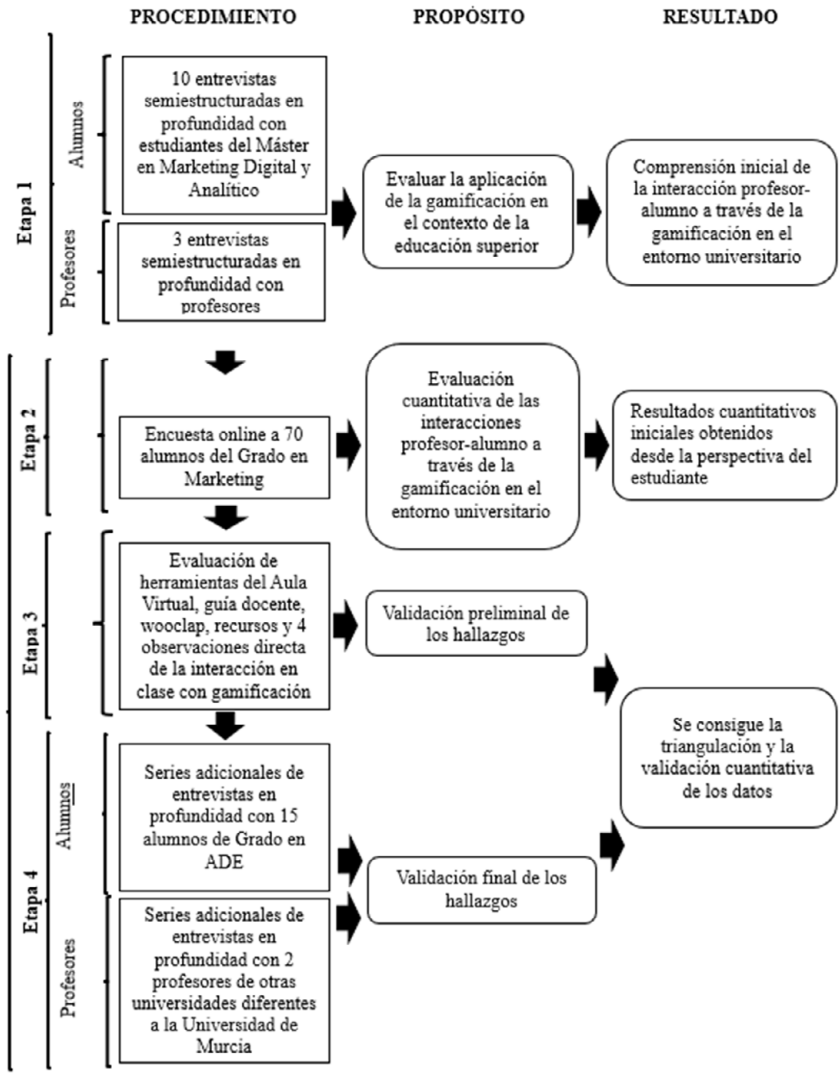
2.2. Palabras o frases cortas

- Gamificación
- Docencia universitaria
- Aprendizaje interactivo
- Educación digital.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se aplicaron diferentes métodos de forma secuencial con el propósito de obtener la información pertinente para lograr el objetivo de este estudio. Teniendo en cuenta que los actores particulares dependen de la situación concreta y están socialmente localizados, el método utilizado se fundamenta en entrevistas (Terho et al., 2012) y la imprescindible observación de los procesos docentes tanto planificados, como sin planificar que componen la metodología de la enseñanza universitaria (Blumer, 1969; Caronte, 2007). La Figura 1 muestra la metodología utilizada según el objetivo y beneficios buscados de cada una de las etapas. Este estudio, por tanto, sigue una metodología mixta desde la recopilación de los datos hasta el análisis de resultados. La Etapa 1 se fundamentó en una selección de entrevistas en profundidad a los estudiantes del Máster Universitario en Marketing Digital y Analítico. En la Etapa 2 se recogió información de 70 alumnos del Grado en Marketing para corroborar los hallazgos obtenidos en la Etapa 1. En la Etapa 3 se estudiaron en profundidad los recursos con los que se interactuaba con los estudiantes, casos prácticos, herramientas del Aula Virtual de la Universidad de Murcia como Wooclap, Recursos, Guía Docente, etc, así como los trabajos grupales presentados en clase y la última etapa, la Etapa 4, consistió en realizar entrevistas a los alumnos del Grado en ADE, con el objetivo de hacer seguimiento y contrastar los resultados obtenidos en las tres etapas previas. Este diseño metodológico mixto permitió obtener una mejor comprensión de lo que supone la gamificación tanto para el alumno, como para el profesor universitario.

FIGURA 1. *Procedimiento metodológico mixto.*



Fuente: Elaboración propia

3.1. Contexto

Este estudio se realizó en la Universidad de Murcia, universidad situada en el sureste español. Aunque la gamificación se comenzó a utilizar antes de la pandemia Covid-19, esta investigación se ha visto influida por la pandemia y la necesidad de una mayor interacción con el alumnado universitario en este periodo. Las restricciones originadas por la Covid-19 originaron la necesidad de adaptar la metodología empleada en la docencia tanto en grados, como en masters en la Universidad de Murcia. La Universidad de Murcia suele requerir la presencialidad tanto para el seguimiento de sus grados, como de sus masters. La alarma sanitaria obligó a un cambio metodológico que incluyó la gamificación como técnica para mantener la interacción con el alumnado.

3.2. Recogida de datos

En esta investigación se ha seguido un procedimiento similar para la recogida de datos en todas las etapas. La edad de los profesores entrevistados oscilaba entre los 38 y 55 años, todos ellos contaban con más de 10 años de experiencia impartiendo clase en la Universidad de Murcia (a excepción de los profesores de la etapa 4, que imparten docencia en otras universidades). Todos los estudiantes entrevistados se encontraban en el rango de edad entre los 21 y 28 años y habían estado estudiando en la Universidad de Murcia durante 3 años o más.

En la primera etapa el procedimiento seguido consistió en realizar 10 entrevistas en profundidad a alumnos del Máster en Marketing Digital y Analítico y 3 entrevistas semiestructuradas a profesores del mismo máster. El formato de las preguntas fue abierto y se centraron en las percepciones sobre el uso de la gamificación durante el curso. Este procedimiento está ampliamente aceptado por la literatura. Cada entrevistado estuvo alrededor de 1 hora atendiendo las cuestiones del entrevistador. Todas las entrevistas fueron documentadas en informes que posteriormente aprobó el entrevistado. El número de entrevistas realizadas siguió el criterio de saturación. Es decir, se dejaron de hacer entrevistas cuando no emergía nueva información relevante para el objeto de esta investigación.

En la segunda etapa se utilizó el caso de estudio como enfoque para observar la interacción entre profesor y alumno a través de la gamificación. Las cuestiones que se realizaron estaban centradas en la satisfacción con la inclusión de la gamificación dentro de la metodología docente. Estas preguntas, se realizaban en torno a las áreas temáticas recogidas gracias a los comentarios de los entrevistados de la primera etapa del estudio. Cada entrevistado fue informado de que debía responder a las preguntas desde su propia perspectiva en relación con el uso de la gamificación como parte de la metodología de enseñanza universitaria. Se sugirió a los entrevistados que se centraran en una asignatura que utilizara gamificación y a la que acudiera a clase con frecuencia para poder responder adecuadamente al cuestionario.

En la tercera etapa se hizo una revisión de todas las herramientas utilizadas en el Aula Virtual y su relación con las técnicas de gamificación. Este seguimiento incluía por ejemplo las guías docentes, la documentación depositada en la herramienta "Recursos", las prácticas colgadas en la herramienta "Tareas" los cuestionarios colgados en la herramienta "Wooclap", etc. Además de las observaciones de los trabajos grupales presentados en clase. Toda esta recopilación de datos sirvió para poder a hacer la triangulación requerida en los casos de investigación según Yin (2003). Además, se realizaron cuatro observaciones durante 3 semanas, en las cuales el investigador se mantuvo como mero espectador, recogiendo información de las interacciones realizadas entre alumnos y profesor.

En la última de las etapas, en la etapa 4 se tenía como propósito la validación de los hallazgos obtenidos en las etapas anteriores. Esta validación se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Se hicieron 15 entrevistas en profundidad a alumnos del Grado en ADE y a 2 profesores de universidades distintas a la Universidad de Murcia. En esta etapa se siguió un proceso de selección aleatorio, buscando información complementaria a los hallazgos obtenidos en el cuestionario. El procedimiento de encuesta fue el mismo que en la primera etapa. Duró aproximadamente una hora, se hicieron informes de las entrevistas y cada entrevistado validó el suyo.

4. RESULTADOS

En este apartado se muestran algunos de los hallazgos obtenidos a partir de los resultados de la metodología empleada. La utilización de las 4 etapas en la metodología del estudio dio lugar a diferentes subáreas para tener en cuenta en la gamificación de la metodología docente.

4.1. Percepciones del uso de la gamificación.

4.1.1. La gamificación no está integrada con el resto de metodología docente.

La gamificación es considerada un "añadido" y no se percibe adaptación del resto de la metodología docente a la introducción de la gamificación

El estudiante 8 comentaba "… hemos jugado a Kahoot y hemos puesto a prueba lo aprendido en clase, pero no todos los días jugamos y el resto del tiempo tomamos apuntes mientras el profesor habla, como se ha hecho toda la vida …"

La profesora 1 indicaba "… vamos haciendo cursos para ver qué tipo de gamificación podemos utilizar en las clases, pero no es sencillo adaptar los juegos a los contenidos y guías docentes previamente establecidos …"

4.1.2. Cultura de aprendizaje pasivo en el ámbito universitario.

El estudiante 10 indicaba "… la verdad que prefiero la metodología de siempre, el profesor nos explica las cosas en clase, nos dice lo que tenemos que estudiar en el libro y nos presentamos al examen. De esta forma es más fácil para nosotros…"

El profesor 2 afirmaba "… la gamificación se puede utilizar como parte de la metodología de aprendizaje autónomo por parte del alumno. El alumno debe ser proactivo y ser responsable de su propio aprendizaje. Los alumnos actuales siguen acostumbrados a que el profesor les haga gran parte del trabajo. Para tener mayor éxito y que cambiara su forma de aprender opino que abría que hempezar en niveles inferiores."

4.1.2. Ventajas de la gamificación

El estudiante 7 comentaba "… la verdad que cuando usamos Kahoot el tiempo se me pasa volando, sé que el profesor me está evaluando, pero no me pongo nervioso como en un examen normal y reconozco que me repaso los apuntes para ganar a mis compañeros…"

4.1.5. Preferencia de la metodología clásica

El estudiante 1 afirmaba "… me gusta que en las clases haya orden, juegos como Kahoot nos obligan a usar nuestros teléfonos y muchos de mis compañeros se dispersan y aprovechan para mirar las redes y comentar sobre lo que han visto, a veces se pierde -el enfoque de la clase-".

4.2. FACTORES QUE AFECTAN A LA GAMIFICACIÓN.

4.2.1.Capacitación tecnológica

El profesor 2 indicaba "…La universidad ha puesto a nuestra disposición diferentes cursos de innovación docente y entre ellos algunos de gamificación, pero no siempre es fácil apuntarse o que te acepten en la edición que te interesa y aún es más complicado poderlo poner en marcha en el aula…"

4.2.2.Problemas técnicos.

El estudiante 3 comentaba "… muchas veces tenemos que usar nuestro propio teléfono u ordenador, a veces tenemos problemas con la wifi o con la conexión al juego y no siempre los podemos resolver a tiempo …"

4.2.3.Licencias de software.

El profesor 1 afirmaba "…hay juegos, como los simuladores de situaciones de ventas, que sería muy interesantes poder utilizarlos, pero no tenemos las licencias para poder hacerlo …"

4.2.4. Número de estudiantes en el aula

La estudiante 10 afirmaba "… a pesar de que en las clases prácticas nos solemos dividir en dos grupos, somos muchos estudiantes en clase algunos estudiantes tardan mucho en conectarse y los demás tenemos que estar esperando…"

La profesora 3 indicaba "… es muy difícil emplear metodologías innovadoras como la gamificación con un número elevado de alumnos, muchas veces se pierde el dinamismo de la clase por la cantidad de estudiantes…"

4.2.5.Niveles en los jugadores

El profesor 1 afirmaba "… cuando jugamos, el propio juego penaliza o recompensa, no solo por los conocimientos, sino también por la destreza en su uso, aquí es donde se nota que hay alumnos con mejor perfil de jugador o más acostumbrados a jugar que otros y eso no quiere decir que tengan mayores conocimientos…"

5. DISCUSIÓN

La gamificación es una gran herramienta que puede ser utilizada en la educación superior para mejorar el aprendizaje activo de los estudiantes. Los resultados obtenidos durante las sesiones en las que se utilizaba un juego sugieren que el juego aumenta considerablemente el compromiso, ayuda en la socialización colaborativa y transfiere, al mismo tiempo, unas adecuadas competencias educativas. Además, el juego ofrece la oportunidad a los estudiantes de aplicar y experimentar diferentes estrategias, obligándolos a cometer errores, y a comprender las razones subyacentes durante las sesiones de discusión. De manera similar a los resultados de Holweg y Bicheno (2002), los estudiantes expresaron que su comprensión de los conceptos clave mejoran al jugar. Al vincular el diseño del juego a las necesidades básicas de aprendizaje, los resultados positivos pueden explicarse fácilmente. La colaboración dentro de un equipo y la competencia entre equipos hace que los estudiantes se relacionen con sus compañeros, y el tema del juego lo relacionan con el mundo real. La retroalimentación de desempeño estratégico que los estudiantes reciben sobre su

progreso durante el juego hace que los estudiantes se sientan competentes (o les muestra que aún necesitan practicar).

La gamificación encaja perfectamente en la metodología del autoaprendizaje, donde el alumno es el principal responsable de su propio aprendizaje. Sin embargo, en los resultados obtenidos se observa que, aunque la gamificación puede aumentar la motivación de los estudiantes su uso no está extendido y tampoco existe la adecuada integración de la gamificación con una metodología más innovadora que fomente las ventajas que aporta.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación muestra distintos factores que afectan a la efectividad y el éxito de la gamificación como parte de la metodología de aprendizaje en la educación superior. Concretamente, la cultura de aprendizaje pasivo, aún presente en las aulas universitarias, la falta de integración de la gamificación en una metodología más innovadora, que ayude a maximizar las ventajas que ofrece, la capacitación técnica y del profesorado, los recursos accesibles, como por ejemplo las licencias necesarias, el gran número de estudiantes en cada curso y por tanto de jugadores o los diferentes niveles de experiencia previa de los jugadores, que sin duda influye en la forma de jugar y los resultados del juego.

Esta investigación ofrece como principal conclusión que la gamificación aporta grandes ventajas como herramienta en la metodología de aprendizaje en la educación superior. Sin embargo y a pesar de que las universidades españolas empezaron a implementar el Plan Bolonia, que fomentaba el autoaprendizaje del alumno en 2010, más de una década después, herramientas innovadoras como la gamificación no se han implementado de manera extensiva en estudios superiores. Además, la gamificación parece ser un complemento no integrado dentro de la metodología docente habitual en la universidad. Por otro lado, en función de la configuración del juego a veces se premia la destreza jugando más que los conocimientos del jugador. Es importante analizar los resultados de este estudio en el contexto de la universidad actual. Una universidad donde el alumnado pertenece a la sociedad más digitalizada hasta la

fecha, y los juegos en la educación superior suponen una metodología de aprendizaje excitante e innovadora y que aporta grandes beneficios, sin embargo y a pesar de las posibilidades que ofrece la gamificación, debido a los factores citados previamente, la gamificación no está ofreciendo en la actualidad los beneficios que del juego eran de esperar en el aprendizaje del alumnado en la educación superior.

Las conclusiones de este estudio deben ser tenidas en cuenta en la medida en la que el estudio tiene sus limitaciones. La principal limitación es que la mayor parte de los encuestados y las asignaturas evaluadas pertenecen a una única universidad. Por otro lado, la mayor parte de los encuestados ha pensado en el juego Kahoot para responder a las preguntas sobre la gamificación, habiendo muchos y diferentes tipos de juego que se pueden emplear en la metodología de aprendizaje.

En el futuro se pueden ir introduciendo más modalidades de juego para evaluar los resultados de aprendizaje a largo plazo y analizar si, de hecho, la tecnología de juegos mejora la retención del aprendizaje.

8. REFERENCIAS

Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., ... & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. British Journal of Educational Technology, 46(2), 391-411.

Bergeron, B. (2005). Developing serious games (game development series). Charles River Media, Inc..

Blumberg, M. F. C., Burke, L. C., Hodent, P. C., Evans, M. A., Lane, H. C., & Schell, J. (2014). Serious games for health: Features, challenges, next steps. GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications, 3(5), 270-276.

Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism (Vol. 9). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. Games and culture, 5(2), 177-198.

Chen, S., & Michael, D. (2005). Proof of learning: Assessment in serious games. Retrieved October, 17, 2008.

Clark, D. (2003, November). Learning by playing: can computer games and simulations support teaching and learning for post-16 learners in formal, workplace and informal learning contexts. In Computer games in education and training. Presentation at LSDA seminar London.

Connolly, T. M., Boyle, E. A., Stansfield, M. H., & Hainey, T. (2007). The potential of online games as a collaborative learning environment. Journal of Advanced Technology for Learning.

De Freitas, S., & Liarokapis, F. (2011). Serious games: a new paradigm for education?. In Serious games and edutainment applications (pp. 9-23). Springer, London.

Doucet, L., & Srinivasan, V. (2010, July). Designing entertaining educational games using procedural rhetoric: a case study. In Proceedings of the 5th ACM SIGGRAPH Symposium on Video Games (pp. 5-10).

Greitzer, F. L., Kuchar, O. A., & Huston, K. (2007). Cognitive science implications for enhancing training effectiveness in a serious gaming context. Journal on Educational Resources in Computing (JERIC), 7(3), 2-es.

Holweg, M. & Bicheno, J. (2002). Supply chain simulation a tool for education, enhancement and endeavor. International Journal Production Economics, 78, 163-175.

Kincaid, J. P., Hamilton, R., Tarr, R. W., & Sangani, H. (2003). Simulation in education and training. In Applied system simulation (pp. 437-456). Springer, Boston, MA.

Klabbers, J. H. (2009). The magic circle: Principles of gaming & simulation. In The Magic Circle: Principles of Gaming & Simulation. Brill.

Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). Moving learning games forward. Cambridge, MA: The Education Arcade.

Liang, C. H. (2012, September). Solving family communication problems between children and parents by using Mobile Serious Games. In 2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) (pp. 1-6). IEEE.

Parsons, D., Petrova, K., & Ryu, H. (2012, March). Mobile gaming-a serious business!. In 2012 IEEE Seventh International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (pp. 17-24). IEEE.

Rosario, R. A., & Widmeyer, G. R. (2009). An exploratory review of design principles in constructivist gaming learning environments. Journal of Information Systems Education, 20(3), 289.

Sedano, C. I., Carvalho, M. B., Secco, N., & Longstreet, C. S. (2013, May). Collaborative and cooperative games: Facts and assumptions. In 2013 International Conference on Collaboration Technologies and Systems (CTS) (pp. 370-376). IEEE.

Terho, H., Haas, A., Eggert, A., & Ulaga, W. (2012). 'It's almost like taking the sales out of selling'—Towards a conceptualization of value-based selling in business markets. Industrial Marketing Management, 41(1), 174-185.

Watkins, R., Leigh, D., Foshay, R., & Kaufman, R. (1998). Kirkpatrick plus: Evaluation and continuous improvement with a community focus. Educational Technology Research and Development, 46(4), 90-96.

Wendel, V., Gutjahr, M., Göbel, S., & Steinmetz, R. (2013). Designing collaborative multiplayer serious games. Education and Information Technologies, 18(2), 287-308.

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. Qualitative research methods, 5(14), 359-386.

UTILIDAD EL USO DE LA ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA II

Mª DEL CONSUELO RUIZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está demandando cada vez más innovaciones en todos los aspectos para adaptarse a la nueva realidad. En este sentido la educación se está centrando en la misma línea ya que se demandan innovaciones continuas tanto en la forma de enseñanza aprendizaje como en las innovaciones que se puedan implantar para el desarrollo de la misma. Aquí ocupa un lugar importante el desarrollo de las nuevas tecnologías las cuales están introduciendo una serie de modificaciones significativas en todo el sistema educativo y sobre todo en el sistema educativo universitario (Glowacki *et al.,* 2018).

Dentro de este Desarrollo e Innovación Educativa Internet juega un papel importante porque su uso ha permitido enriquecer todo el sistema de enseñanza y aprendizaje (Juan et al., 2017). De hecho en el *"informe Horizons 2017"* (Adams *et al.*, 2017) ya destacaba el uso del móvil o las herramientas- learning en esta nueva tendencia del aprendizaje en la cual se fomentaría un aprendizaje colaborativo entre profesorado y alumnado. Así cada vez más la clase magistral y el aprendizaje pasivo por parte del alumnado está pasando a un segundo plano y el aprendizaje activo por parte del alumnado es una tendencia al alza en las últimas décadas. Se trataría de entender la enseñanza y el aprendizaje basada en una nueva metodología en la que el profesor coordine todo el proceso de enseñanza y aprendizaje pero la parte activa es tomada por los estudiantes los cuales llevarán la mayor parte del desarrollo de las clases Fuertes et al. 2016. Aunque si bien no debemos olvidar que el profesor

debe actuar como guía en todo el proceso de enseñanza de aprendizaje porque le corresponde en su labor como docente.

En esta tendencia de dar participación activa al alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje aplicar juegos en el aula es una tendencia al alza. Estos juegos son conocidos como gamificación la cual sería la estrategia mediante la cual se introducen en el aula juegos y toda serie de estrategias que motiven al alumnado de forma activa y participativa y desarrollen su aprendizaje (Kapp, 2012). En esta línea son numerosas las investigaciones que destacan los aspectos positivos de utilizar la gamificación en el aula mediante la cual el alumnado participa activamente en su proceso de enseñanza y recibe un feedback inmediato a ese aprendizaje de tal forma que la satisfacción que encuentran en este nuevo proceso de aprendizaje es mucho mayor que la obtenida en un aprendizaje pasivo en la que el profesor es la parte activa de una clase magistral (Monedero y Castro, 2018; Roger et al. 2017; Peña et al., 2017). La mayoría coincide en destacar que los estudiantes mejoran sus calificaciones y su motivación con la aplicación de técnicas de gamificación en el aula. Si a ella unimos las nuevas tecnologías necesarias para aplicar esta gamificación en el aula, se pone a disposición del profesorado una amplia gama de herramientas de innovación tecnológica e innovación docente en el aula.

Dentro de la gamificación existen distintas aplicaciones que ayudan a conseguir esta innovación en el aula como son Google forms, Socrative, Kahoot, Quizizz, entre otras, herramientas consideradas capaces de fomentar el aprendizaje en el alumno y aumentar su motivación Sainz, et al. 2018. Aunque en este estudio se ha analizado el uso de kahoot y de Socrative. Ambas permiten crear cuestionarios agotando el tiempo y el tipo de pregunta y proporcionan un feedback entre profesorado y alumnado en tiempo real lo cual las dota de gran utilidad para aumentar el conocimiento en el alumnado como abrir debates e incluso aumentar su motivación en el aula. Además dentro de esta motivación ambas herramientas pueden ocasionar un aumento de asistencia del alumnado a clase dado que se puede premiar por parte del profesorado la realización de estas pruebas en clase y de esta forma motivarlos al seguimiento de la

clase y adquirir nuevos conocimientos Rodríguez 2017, Alcover et al. 2018, Sainz et al.2018, entre otros.

A todo ello hay que añadir en la asignatura Dirección Financiera II que forma parte del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén se ha observado en los últimos años que el rendimiento de los alumnos ha disminuido punto tanto es así que los resultados académicos que están obteniendo el alumnado así como la motivación de lo mismo no es la más adecuada para el fomento de la adquisición de conocimientos. Si es cierto que hay un grupo de alumnos que asisten asiduamente a clase, realizan las tareas de campo, y asiste a tutorías asiduamente para presentar las dudas planteadas. Sin embargo hay otro grupo de alumnos que casi nunca existen a clase desmotivados por la dificultad que en opinión de los mismos presenta esta asignatura junto a otro grupo de alumnos que comienza la asignatura y a medida que avanza el curso la abandonan. En consecuencia si hacía necesario dentro de esta asignatura estudiar las principales causas de esa desmotivación del alumnado y de los resultados académicos obtenidos así como y cambiar el método de enseñanza aprendizaje e intentar motivar al alumnado todo ello como el objetivo de mejorar los resultados académicos obtenidos por el mismo.

La estructura del trabajo es la siguiente. Una vez hecha esta introducción sobre el uso de la gamificación en el aula se pasará a describir lo principal objetivo del trabajo de investigación para después exponer la metodología utilizada en la aplicación de estas técnicas de gamificación en el aula. Seguidamente presentaremos los principales resultados alcanzados así como una discusión sobre los mismos. Por último se detallarán las principales conclusiones obtenidas de este trabajo de investigación.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Por ejemplo, puede agregar una portada coincidente, el encabezado y la barra lateral.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

2. OBJETIVOS

El uso de las nuevas tecnologías se está implantando cada vez más en la sociedad. De hecho podemos observar como la mayoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya están basados en la utilización de las nuevas tecnologías de la información. Centrándonos en la estrategia de gamificación que nos ocupa, la utilización de kahoot y Socrative, debemos apuntar que existe poca literatura al respecto dentro de las Ciencias Sociales y Jurídicas que sería la rama la que pertenecen el Grado en Administración y Dirección de Empresas y el Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad a los cuales pertenece la asignatura analizada Dirección Financiera II. Tomando como base esta idea el objetivo del presente trabajo sería analizar la inclusión de una nueva estrategia mitológica basada en la innovación docente en los grupos A y B de la asignatura Dirección Financiera II del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén para los cursos académicos 2020 - 2021 y 2021-2022.

De este modo estudiaremos la utilización de dos juegos que se utilizan en la gamificación como son Kahoot y Socrative, las cuales conformarían las herramientas de gamificación analizadas. En este estudio todo ello con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado, aumentar su asistencia a clase y mejorar los resultados académicos. Aunque el objetivo último es mejorar los resultados académicos, no es el único objetivo que se plantea en el trabajo ya que el fin último es preparar al alumnado para que esté motivado a asistir a clase y a prepararse la asignatura derivando obviamente en unos mejores resultados dada la mayor implicación que se pretende con estas técnicas de gamificación. De hecho se intenta que el alumno empiece a asistir a clase de forma progresiva y empiece a formar parte activa de la clase de tal forma que el

conocimiento que adquiere perdure en su mente y le sean útiles para desarrollar el grado.

3. METODOLOGÍA

En concreto en el trabajo se ha analizado la utilización de herramientas de gamificación como son kahoot y Socrative aplicadas a la asignatura Dirección Financiera II, grupos A y B, del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresa de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén durante los períodos 2020-21 y 2021-22 ya que se ha querido seguir implantando estas nuevas herramientas de innovación tecnológica que ya se aplicaron en curso anteriores en otras asignaturas. Además se han estudiado dos cursos académicos como el objetivo de hacer una comparativa entre ambos cursos y grupos.

En concreto en el año 2020-21 el número de alumnos del grupo A era 46 mientras que en el grupo B había matriculado 62 alumnos mientras que en el curso 2021-22 el número de alumnos del grupo aumentó a 59 y el nombre de alumnos del grupo B disminuyó a 44. De lo cual se denota que son grupos pequeños si intentamos hacer un estudio pero nuestro objetivo es seguir analizando el uso de estas herramientas durante los siguientes años y aumentar el tamaño de la muestra.

Hasta la fecha se venía observando una desmotivación en el alumnado de la asignatura mencionada y ello derivaba en resultados negativos en la evaluación punto ante ello nos planteamos implantar una nueva metodología centrada en implementar una innovación en la docencia que motive al alumnado.

Así se plantean las siguientes actividades:

- Uso de la plataforma habilitada en la universidad de Jaén denominada Platea mediante la cual el alumnado tendrá acceso a todos los contenidos de la asignatura sobre la que vera el presente estudio, tanto teóricos como prácticos con suficiente antelación para analizar y estudiar el contenido que se va a impartir en la siguiente clase. Ello es complementado con la

creación de un foro debate dentro de la plataforma platea en la cual el alumnado podrá plantear todas las dudas y convertirse cada una de ellas en un foro de manera que se resuelvan las dudas planteadas por todo el alumnado. El alumnado que lo necesite será atendido de forma individualizada en las tutorías habilitadas para ello.

Para ello se publica en la página web un horario de tutorías para atender al alumnado de forma escalonada durante el mismo y contribuir a que su motivación aumente y no le queden dudas por resolver respecto al aprendizaje que se quiere transmitir en la asignatura.

– Utilización de la gamificación como herramienta de innovación docente: durante todo el curso se hará uso de la herramienta de gamificación denominada kahoot cuando se finalice cada uno de los temas que componen la asignatura o bien un test a través de la herramienta de Kahhot o Socratie, el alumnado recibirá una nota positiva que formarán parte de la nota final de la asignatura. El objetivo de implantar estas dos herramientas dependiendo del tipo de tema que se explique al alumnado, sería conocer el conocimiento base del que parte el alumnado al que nos dirigimos y que nos sirva como guía para el inicio de nuestra asignatura. Como objetivo adicional se ha intentado motivar al alumnado involucrarlo dentro de la asignatura en un tiempo real al disponer de una conexión a Internet y un móvil para realizar cada uno de los test que contienen cada uno de los Kahoot y Socrative utilizados. En concreto para temas en los que era más adecuado realizar preguntas V/F se utilizó Kahoot mientras que para otros temas en los que el desarrollo de las cuestiones era mayor y se querían preguntar con mayor detalle se utilizó la técnica de gamificación Socrative.

  Para contestar a cada una de las preguntas que componen el kahoot o el Socrative los alumnos disponen de un tiempo limitado y al final de cada pregunta se realiza un feedback en la clase con el objetivo de que entiendan la pregunta

adecuadamente y en caso de haber fallado la respuesta contribuir a que no quede ninguna duda respecto a ese aspecto. En las primeras pruebas que se realizaban el número de alumnos era menor pero a medida que se avanzaba en la asignatura el alumno se sentía más motivado y empezó a asistir a clase lo cual originó que cada vez más el número de alumnos de la clase fueron momentos. De hecho demandaban la realización de estas pruebas en las que se planteaban preguntas teórico prácticas de los aspectos contenidos en cada uno de los temas. En consecuencia el conocimiento del alumnado iba en aumento y la motivación del alumnado parecía también ir en aumento. Junto a estos hechos el alumnado empezó a asistir a clases asiduamente y el aprendizaje que se quería transmitir empezó a ser aprendido por parte del alumnado de una forma divertida en la que el alumnado era partícipe de ellos a través del juego.

4. RESULTADOS

El presente estudio se ha centrado en analizar el uso de estrategia de gamificación como son el Kahoot y el Socrative en los alumnos de la asignatura Dirección Financiera II grupos a y b, del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén durante los cursos académicos 2020-21 y 2021-22. La justificación de este objetivo se basa en el absentismo presentado por el alumnado en clase así como la escasa motivación que presenta el mismo a la hora de asistir a clase y a la hora de desarrollar cualquier tipo de tarea. El objetivo último era frenar el absentismo en clase pero junto a ello también nos planteamos mejorar los resultados académicos ya que en los últimos años no estaban siendo demasiado optimistas.

Si observamos la tabla número 1 se puede apreciar el resultado obtenido por el alumnado de la asignatura Dirección Financiera dos de los grupos A y B durante los cursos académicos 2020-21 y 2021-22.

De ella se deduce que en el Grupo A el número de no presentados se ha reducido drásticamente pasando de un 37,78% a un 11,63%, lo cual denota que al menos en el grupo hace ha frenado esta tendencia al absentismo. En cambio en el grupo B esta tendencia no se ha frenado sino que incluso ha aumentado. Sin embargo respecto al número de alumnos con la asignatura suspensa en el Grupo A no se ha visto reducido y sin embargo en el grupo B se ha reducido de un 18,79% en el curso 2020-21 a un 12,25% en el curso 2021-22. Como dato llamativo destacar que el número de aprobados en el grupo A un pasa de un 22,26% en el curso 2020-21 a un 49,77% en el curso 2021-22, lo cual demuestra que en el grupo A sea frenado la tendencia al absentismo y ellos se ha visto reflejado en el número de alumnos que superan la asignatura.

Si bien el número de notables y sobresalientes se ha reducido pero en una escasa proporción. De nuevo en el grupo B el número de aprobados se ha visto reducido pero en cambio el número de notables ha aumentado significativamente pasando de un 12,83 % en el curso 2020-21 a un 18,36% en el curso 2021-22 y el número de sobresalientes de presentar una tasa del 0% en el curso 2020-21 ha pasado a una tasa del 4,54% en el curso 2021-22. En consecuencia se puede observar que en el grupo B el efecto positivo de realizar estas pruebas de gamificación también ha sido positiva ya que los resultados académicos han mejorado aunque la tendencia al absentismo no presente una tasa de mejora significativa.

Los principales resultados de la realización de esta prueba inicial fueron los que aparecen recogidos en la tabla:

TABLA 1. RESULTAODS DEL UDO DE KAHOOT Y SOCRATIVE

GRUPO A DOBLE GRADO EN ADE Y FYCO Y GRADO EN ADE		
CURSO 2020/2021		CURSO 2021/2022
No presentado	37,78%	11,63%
Suspenso	23,345%	26,98%
Aprobado	22,26%	49,77%
Notable	14,1125%	11,59%
Sobresaliente	2,5%	0%
GRUPO B DOBLE GRADO EN ADE Y FYCO Y GRADO EN ADE		
CURSO 2020/2021		CURSO 2021/2022

No presentado	11,54%	14,5%
Suspenso	18,79%	12,25%
Aprobado	56,67%	50,59%
Notable	12,83%	18,36%
Sobresaliente	0%	4,54%

Fuente: elaboración propia

Además debemos añadir que el alumnado ha utilizado el foro debate en mayor medida que las tutorías unipersonales y han planteado gran cantidad de dudas lo cual ha servido para hacer un feedback entre el profesorado y el alumnado de forma conjunta con toda la clase. Incluso hay veces que al tratarse de un foro el resto de alumnos colaboraban, preguntaban y resolvían algunas cuestiones que planteaban sus compañeros sin necesidad de que el profesorado interviniera solamente para verificar los conocimientos.

En menor medida las tutorías presenciales han sido utilizadas por el alumnado pero aun así si algún alumno tendría dudas también ha hecho uso de las tutorías presenciales. Sobre todo cabe destacar que la mayor parte del alumnado que ha asistido a tutoría ha sido el alumnado que asistía normalmente a clase.

5. DISCUSIÓN

El objetivo del trabajo desde su inicio ha sido analizar la inclusión de herramientas de gamificación como son el Kahoot y el Sócrative dentro de la innovaciones metodológicas incluidas en los cursos 2020-21 y 2021-22 en la asignatura Dirección Financiera uno de los grados en administración dirección de empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y finanzas y contabilidad para los grupos A y B de la Facultad de Ciencias Sociales y jurídica de la Universidad de Jaén.

Tal y como se observa en la tabla número uno el número de alumnos no presentados en el grupo ha disminuido mientras que en el grupo B ha aumentado. Sin embargo nuestro objetivo no ha sido analizar el número de no presentado sino analizar e intentar motivar al alumnado para que

evite el absentismo a clase y aumente su interés por la asignatura de forma gradual como el objetivo último de que mejoren los resultados académicos de la asignatura. De igual forma el número de suspensos en el Grupo A ha aumentado mientras que en el grupo B ha disminuido pero insistimos en que ese no ha sido nuestro objetivo. Nuestro objetivo está centrado en aumentar la motivación del alumnado por la asignatura e intentar que se reduzca su a sentirme a clase. Sin embargo debemos resaltar que en el grupo A el número de no presentado se ha reducido drásticamente lo cual puede ser debido a la inclusión de estas nuevas técnicas de gamificación de manera progresiva en ambos cursos académicos de tal forma que los estudiantes se conciencian por la existencia a clase y por la adquisición de un conocimiento mínimo que es necesario para superar la asignatura y ponerla en práctica una vez que acaben su grado correspondiente.

Se puede detectar el interés del alumnado por la asignatura en hechos como por ejemplo el que demande la realización de pruebas de este tipo lo cual ha sido una idea repetida durante todos los cursos académicos a partir de los primeros meses del primer curso académico 2020-2021. Debemos resaltar que el aumento del porcentaje de alumnos suspensos dentro del grupo A y el aumento de no presentados en el grupo B pueden ser debidos llama a comérselo al período de adaptación que sufren los alumnos a esta nueva metodología aunque el tamaño muestral no es el mismo ya que el número de alumnos es distinto en ambos cursos académicos y en ambos grupos con lo cual la comparativa no es exactamente exhaustiva.

En consecuencia consideramos que en función de los resultados obtenidos se puede decir que hay una evidencia suficiente para considerar que se ha frenado la absentismo del alumnado a clase y ellos se ha visto claramente los resultados globales obtenidos punto el interés del alumnado por el desarrollo de las clases así como por el aprendizaje se observa también en el feedback que se realizaba al final de cada pregunta de cada uno de los juegos realizados de tal forma que al terminar cada pregunta ellos mismos eran los que comentaban la pregunta e incluso mostraban interés por resolver alguna cuestión sobre la que tenían dudas. Aunque no debemos perder de vista que el objetivo de la mayoría

de los alumnos es superar las asignatura pero se puede considerar que a raíz de los resultados obtenidos y por la actitud de los estudiantes observados en clase, la aplicación de estas técnicas de innovación docente ha dado un resultado positivo lo cual incentiva que se siga desarrollando en los siguientes cursos académicos siempre en pro de beneficiar al estudiante su proceso de aprendizaje, motivarlo y aumentar su interés por la asignatura lo cual repercutirá en última instancia en los resultados alcanzados en la asignatura.

De igual forma se puede observar que el interés del alumnado ha aumentado considerablemente al abrir el foro debate en la plataforma Platea habilitada para ello ya que en cursos anteriores el alumnado únicamente accedía a esta plataforma para descargar el material. Sin embargo a raíz de la implantación de estas nuevas estrategias de innovación docente como son la realización de Kahoot y Socrative como herramientas de gamificación, la mayoría de la alumnado ha participado activamente en el foro habilitado para resolver dudas de manera grupal lo cual denota también el interés de la alumnado por la asignatura y la motivación que les lleva a aprender. En consecuencia podemos decir que el objetivo planteado en el estudio ha sido demostrado ya que se ha frenado la tendencia a la sentimos del alumnado y se ha mejorado los resultados académicos postulado que están en línea con varios autores de la literatura los cuales destacan los beneficios de aplicar técnicas de gamificación'.....citas.....

6. CONCLUSIONES

Según lo No cabe duda que en las nuevas tecnologías están implantando la sociedad actual y de igual forma en la educación también están ocupando un lugar importante. Teniendo en cuenta esto el objetivo del presente trabajo ha sido analizar la introducción de nuevas herramientas de gamificación dentro de la innovación docente con el objetivo de reducir el absentismo del alumnado a clase motivarlo y en consecuencia mejorar los resultados académicos. Para ello no hemos centrado en la asignatura dirección financiera 2 del grado en administración y dirección de empresas del doble grado en administración y dirección de empresas y

finanzas y contabilidad de la universidad de Jaén para los cursos académicos 2020-21 y 2021-22.

Revisada la literatura y analizado en otro caso se puede decir que cualquier metodología que promueva la enseñanza y el aprendizaje puede ser motivadora para los estudiantes y como va mejorando su interés por la asignatura y en última instancia mejorando los resultados académicos. Sin embargo este proceso se realiza de forma progresiva y necesita de una serie de cursos académicos para que esté totalmente perfeccionada.

De hecho una de las herramientas utilizadas para frenar esta tendencia ha sido el proporcionar al alumnado que realizará cualquier Socrative una nota de clase. Esta idea se ha realizado desde el inicio pero actualmente cada vez son menos los productos que se intercambian.

Además a todo la interior hay que resaltar que la evaluación se ha realizado de forma sumativa donde se valoran muchos más aspectos aparte de la nota sacada en el examen como son la motivación por el puesto de trabajo, el no absentismo, entre otros. La evaluación sumativa de cada una de las partes de la asignatura derivará en un resultado positivo ya que el alumno aparte de conseguir una nota final también se motiva al ir sacando notas más pequeñas que al final me ayudarán a subir la nota o incluso en algunos casos le ayudarán a probar.

Si bien utilizar esta herramienta de gamificación también tiene desventajas como por ejemplo la necesidad de tener una conexión a Internet y tener cualquier tipo de dispositivo tecnológico como que me permita conectarme.

Como limitaciones de nuestro estudio estaría el periodo de tiempo considerado que solo son dos años así como el tamaño de la muestra que es bastante reducido en ambos años así como una parte empírica que demuestre este aspecto. Como futura línea de investigación estaría la medición de este impacto de las herramientas de gamifiación sobre el alumnado mediante técnicas estadísticas y la comparación del estudio en distintos períodos de tiempo y en otras asignaturas distintas, incluso repetir el estudio en otros grados de la Universidad de Jaén.

7. REFERENCIAS

Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas.

Glowacki, J., Kriukova, Y., y Ashenyuk, N. (2018). Gamification in Higher Education: Experience of Poland and Ukraine. Advanced Education, 5(10), 105–110.

Juan, A. A., Loch, B., Daradomis, T., y Ventura, S. (2017). Games and simulation in higher education. Springer.

Kapp, K.M. (2012). The gamification of Learning and Instruction: game based Methods and Strategies for Training and Education. New York: Pfeiffer-Wiley.

Monedero, C. R., y Castro, A. (2018). Un proyecto de aplicación de la clase inveertida en las Ciencias de la omunicación. In REDINE (Ed.), Innovative Strategies for Higher Education in Spain. Eindhoven, NL: Adaya Press.

Pena, B., Zabalda, I., Uson, S., Llera, E.M., Martínez, A., Romeo, L.M. /2017). "Experiencia piloto de aula invertida para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Termodinámica Técnica" en Fernández y Botti (coord..): IN-RED 2017. Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red. Valencia: Universitat Politécnica de Valencia. p. 583- 596.

EL USO DEL FLIPPED CLASSROOM EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA I

Mª DEL CONSUELO RUIZ RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el sistema de educación se ha visto influenciado por las nuevas tecnologías, incluso en el ámbito universitario se ha apreciado este cambio significativo. De hecho todo sistema de educación debe tener como fin último proporcionar un conocimiento a todo el alumnado junto con una serie de capacidades para poder llevarlo a la práctica. Si se consiguen ambos objetivos se puede decir que el alumnado estará capacitado para llegar al mercado laboral en el que no sólo tendrá un conocimiento teórico sino que será capaz de aplicarlo. La preparación del alumnado no solamente se centra en recibir una clase magistral de forma teórica por parte del profesorado sino que se pide cada vez más una participación activa del alumnado de forma que se lleve a la práctica metodologías basadas en la participación activa del alumnado, olvidando las metodologías pasivas centradas en recibir una clase magistral por parte del profesorado. El alumnado deberá ser capaz al aplicar esta metodología activa de adquirir todo el conocimiento por si solo y llevarlo a la práctica, aplicándolo en situaciones reales de su vida futura pero siempre guiado por el profesorado.

Tomando como base toda esta justificación se observa que todo tipo de enseñanza y sobre todo en la universitaria debería centrarse en adquirir metodologías activas dentro de clase entre las cuales el conocido como Flipped Classroom o aula invertida podría ser una metodología activa a desarrollar (O'Flaherty & Phillips, 2015 y Yabro et al. 2014).

Centrándonos en la descripción de esta técnica de metodología activa, la aparición del Flipped Classroom se remonta al año 2007 cuando inicialmente se desarrolló una lectura en clase y un vídeo para aquellos estudiantes que no atendían en clase. Sin embargo, más adelante el concepto se amplió y se aplicó para el resto de alumnado que participaba en esa clase y con el paso de los años ha llegado a formar una evidencia científica. De hecho en la actualidad Flipedd Classroom ha cambiado la ideología y la forma de desarrollar las clases centradas en metodologías pasivas donde la principal figura era el profesorado describiendo una clase magistral sobre todo a nivel universitario mientras que el alumnado simplemente se limitaba a escuchar, tomar apuntes, estudiar en casa y realizar los exámenes (Bishop & Verleger, 2013).

En Flipped Classroom el protagonista es el alumnado mientras el profesor pasa a un segundo plano y no es el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula. En este sentido, inicialmente mediante esta técnica se le suministrará a todo el alumnado información suficiente sobre el tema a estudiar. El profesorado debería estar atendiendo a ese alumnado en caso de que surjan dudas y al final, todo lo que han desarrollado y explicado será expuesto en clase para su conocimiento por el resto de compañeros y para servir al profesorado como método de evaluación de ese alumnado (Martínez y Ruiz, 2020). Una parte importante de esta técnica es que cada alumno interpretará el conocimiento de una forma diferente y puede plasmar en el mismo toda su ideas y su capacidades de forma que un mismo concepto puede ser explicado y encendido de distintas maneras y todo ello con el beneficio de compartido con el resto de alumnado.

Sobre la influencia de esta técnica en los resultados académicos, la mayoría de los estudios resaltan los efectos positivos que tiene esta metodología activa sobre los resultados académicos del alumnado los cuales han mejorado de una manera drástica al hacerlos partícipes del conocimiento y aprendizaje (Prieto et al., 2021 y Jensen et al., 2015). De hecho se puede decir que es un tema de vital actualidad ya que ha aumentado significativamente el número de publicaciones centradas en el aula invertida, todas con el objetivo de analizar esta técnica para ayudar y fomentar el conocimiento en el alumnado (Prieto, et al., 2021).

Así el profesorado puede hacer partícipe al alumnado de todos los conocimientos que desea explicar mediante casos prácticos, lecturas, vídeos e incluso casos reales que tratarán de resolver (Salas y Vicente, 2020 y Berrett, 2012). De hecho se puede decir que esta metodología pretende no solo ayudar al alumnado en el aprendizaje de un conocimiento sino incidir en las habilidades que pueda tener el alumnado como son analizar, evaluar y crear casos atractivos en su proceso de aprendizaje que les ayude a resolver casos reales en su vida diaria (Berenguer, 2016). Como nota importante a destacar dentro de la técnica del aula invertida es el cambio de actitud que se genera entre el alumnado al aplicar esta técnica ya que se intenta motivar al alumnado para que mejores sus resultados con una fórmula atractiva en la que él mismo es participe de su propio aprendizaje (Pérez-Pérez et al., 2020; Zheng et al., 2020 y Turan y Goltas, 2015). Así son varios los estudios que destacan las ventajas de aplicar el aula invertida en la clase tales como aumentar la motivación del alumnado afianzar la relación entre el profesorado y el alumnado, aprender a resolver situaciones reales aplicando la adquisición de conocimientos, innovar y suministros a todo el alumnado una base bastante sólida para que colaboren y se motiven en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Ludin et al., 2018 y Fulton, 2012). Si bien la principal desventaja de este método a día de hoy es que aún queda mucho por hacer y está en desarrollo y en aplicación dentro del ámbito universitario (Fadol et al., 2018).

En base a todo lo he mencionado sobre la importancia de aplicar una metodología activa en el desarrollo de las clases sobre todo a nivel universitario y ante el aumento del absentismo en clase y la desmotivación del alumnado en la asignatura de Dirección Financiera I grupo A del Grado en Administración Dirección de Empresas y del Doble Grado la Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad, sería necesario cambiar el método de enseñanza y aprendizaje desarrollado por el profesorado e innovar con técnicas como el aula invertida. Es allí donde se centra nuestro estudio en el cual se presentan los resultados de haber aplicado la técnica del aula invertida en la asignatura de Dirección Financiera I grupo A como ya se ha mencionado.

La estructura que se presenta en el siguiente estudio es, tras este apartado introductorio se desarrollará el principal objetivo de la investigación y la metodología que se ha utilizado para realizarlo. Seguidamente se pondrán los principales resultados y se hará una breve discusión sobre los mismos para, en último, lugar exponer las principales conclusiones obtenidas en el mismo.

2. OBJETIVOS

Partiendo de la base de los efectos positivos resaltados en el apartado anterior sobre la aplicación de esta técnica de metodología activa denominada Flipped Classroom o aula invertida, el objetivo del presente trabajo ha sido analizar la implantación de dos técnicas de innovación metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitaria como son la aplicación del Flipped Classroom y la evaluación continua para la asignatura dirección financiera I de los grados en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas de Contabilidad de la Universidad de Jaén. Todo ello con el objetivo de aumentar la motivación en el alumnado y como en consecuencia, aumentar su asistencia a clase lo cual puede derivar en segunda instancia a una mejora de los resultados académicos.

En concreto la desmotivación apreciada por el alumnado junto con las bajas calificaciones obtenidas por los mismos lleva al profesorado a pensar una nueva estrategia de motivación entre el alumnado entre las cuales el aula invertida es elegida debido a las numerosas ventajas que presenta en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

La tendencia al absentismo junto con los malos resultados y la desmotivación del alumnado apreciada por el profesorado durante varios cursos académicos así como las bajas calificaciones, están relacionadas directamente con la de motivación del alumnado así como el absentismo que presenta en el desarrollo de las clases. Además el profesorado considera que el uso casi nulo de las tutorías que realiza hasta la aplicación de esta técnica es debido a la desmotivación que presenta el alumnado. Con esta técnica del aula invertida se pretende siempre fomentar la participación del alumnado y motivarlo para que estos dos factores incidan

directamente en la obtención de una mejora en las calificaciones. Así, se compara la aplicación de la técnica del Flipedd Classroom en la asignatura Dirección Financiera I grupo A de los grados en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas de Contabilidad de la Universidad de Jaén. De esta forma el objetivo último del trabajo es hacer al alumno participe del proceso de enseñanza y aprendizaje, motivarlo, concienciarlo y aumentar la participación del mismo en la asignatura de forma que todos estos factores ocasiones un aumento del número de alumnos que superan la asignatura y adquiera un conocimiento que sienta las bases para hacer futura empresarios adecuados a la realidad.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de las clases de esta asignatura ha sido siempre de manera expositiva. Si bien la desmotivación del alumnado y los resultados obtenidos en las calificaciones finales nos lleva a plantearnos una modificación en el sistema de enseñanza de aprendizaje con un objetivo de motivar al alumnado y aumentar su participación en clase, dado que existían altas tasas de absentismo y desmotivación entre el alumnado. Para ello se optó por aplicar en el grupo A de la asignatura de Dirección Financiera I de los grados en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas de Contabilidad de la Universidad de Jaén, dos innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje como son la aplicación de Flipedd Classroom y la realización de pruebas de evaluación continua, durante los cursos académicos 2017-2018, 2020-21 y 2021-22.

Hasta que comenzó nuestro estudio las clases se desarrollaban en esta asignatura de manera expositiva y magistral por parte del profesorado en la que se explicaban los contenidos teóricos, se le proporcionaba el alumna de una serie de supuestos prácticos que se corregían en clase y en muchos de los casos se hacían en clase porque el alumnado no lo traía resuelto desde casa. Al final del cuatrimestre se realizaba un examen de evaluación único de toda la materia. Si bien los resultados no eran óptimos tanto nivel de motivación de al alumnado, asistencia a clase y

participación así como en las calificaciones finales. Todo ello no lleva a plantearnos la aplicación de esta metodología activa participativa que cuenta entre otras ventajas como el desarrollo de la innovación entre el alumnado, el aumento de la motivación así como un aumento en el resultado académico obtenido. En este trabajo se comparan tres cursos académicos. El primero de ellos el curso en dos diecisiete y dos mil dieciocho es el curso previo a la aplicación de esta técnica y se ha introducido para poder establecer una comparativa entre los resultados. El siguiente curso académico, el 2018-19 no se incluyó porque fue el primer año en el que se puso en práctica esta nueva metodología activa participativa y apenas se introdujeron cambios en el desarrollo de la asignatura.

Durante el curso 2019-2020 al no realizar clases de manera presencial debido a la pandemia COVID-19, tampoco se ha incluido en el estudio. Una vez terminada la pandemia seguimos con la aplicación de esta técnica durante el curso académico 2020-2021 y 2021-2022. Durante estos cursos académicos las asignaturas se ha desarrollado en un período de 60 horas lectivas cada año y el número de estudiantes de cada año fue 74 en el curso de 2020-2021 y 72 en el curso 2021-22. Inicialmente se reunió el profesorado que importe la asignatura y decidió buscar una solución para motivar al alumno que repercutiera directamente sobre una mejora los resultados. El resultado de estas reuniones fue la decisión de aplicar la técnica del aula invertida y se diseñaron todos los supuestos y métodos de trabajo para llevarla a cabo, todo ello antes de comenzar el cuatrimestre. Una vez comenzado el cuatrimestre se representa al alumnado la nueva metodología elegida para desarrollar esta asignatura a lo cual los alumnos respondieron de forma positiva inicialmente. Seres incide en que el profesor ya no va a desarrollar una clase y positiva magistral sino que serán ellos los que tengan que exponer y explicar todo el conocimiento aprendido por sí solos y el profesorado solamente actuará de guía en ese proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el desarrollo del aula invertida se hizo de la siguiente forma:

- Obligaciones del alumnado antes de clase: con antelación a la imposición de un tema en clase, se le proporcionará al alumnado todo el material necesario para adquirir los conocimientos que se quieran explicar en ese tema como son apuntes

obtenidos de toda la bibliografía que aparece la guía docente, lecturas adicionales de artículo interesante de investigación como prácticas ha desarrollado en clase para aplicar todo ese conocimiento teórico así como acceso a página web relacionada con el aspecto que se quiera explicar. El periodo medio dedicado a esta tarea de explicación son unos 15 o 30 minutos. De esta forma una vez que el alumnado en duda la información necesaria deberá estudiar y prepararla en casa individualmente o de manera grupal, en grupos con un número máximo de alumnos de 4.

– Exposición en clase: en una semana se imparte en cuatro horas de Dirección Financiera, de las cuales dos de ellas son dedicadas a la teoría y otras dos dedicadas a la práctica. Si bien esta estructura cambia al aplicar la técnica del halo invertida ya que durante los primeros días y 15 minutos de la hora cada grupo se dedica a presentar el objetivo que tiene su trabajo así como la estructura del mismo. Pasado este tiempo, se exponen en clase cada uno de los trabajos, haciendo hincapié en que todos los participantes del grupo tendrán que exponer y explicar una parte. De esta explicación se sacarán unas conclusiones a nivel grupal. Además para repasar los conocimientos explicados, se realizarán juegos de gamificación como son Kahoot o Socrative al final de cada tema con el objetivo de que se establezca un feedback entre el profesorado y el alumnado que sirva para resolver cualquier duda que le quede al alumnado antes de pasar a realizar el examen de evaluación continua. El juego de gamificación óptimo para cada tema se establecerá en función del contenido de cada uno de los temas de tal forma que en unos temas era más aconsejable el uso de un kahoot porque se preguntaban y cuestiones de índole teórica mientras que en otros temas y si preguntaban por concepto práctico o conceptos que se entendían más fácilmente a través de la aplicación Socrative.

– Pruebas de evaluación continua: una vez terminado cada uno de los temas y una vez que se ha realizado el juego de

gamificación correspondiente, se procede a realizar un examen de evaluación continua de cada tema con el objetivo de determinar el grado de conocimiento adquirido por el alumnado. Estas pruebas serán eliminatorias de forma que si el alumnado aprueba elimina esa materia no tendrá que presentarse de nuevo en el examen final. Para evitar mal entendida desde el inicio de curso se hace partícipe a los estudiantes de esta forma de evaluación continua y se les especifica la fecha en la que se realizará el examen parcial de cada uno de los temas todo ello con el objetivo de evitar malentendidos.

Al tratarse de un método en el que el alumno desarrolla una actitud participativa, cualquier actividad que realice puntuará positivo de forma que el 50% de la nota final será obtenido por la superación del examen tanto en convocatorias ordinarias como extraordinarias, el 30% corresponde a las distintas evaluaciones que se realizan en clase, un 10% se podrá obtener con las competencias que adquiere el alumnado durante todo el curso académico y el restante 10% lo podrán obtener de los resultados que han alcanzado con este aprendizaje y distintos de la nota final.

4. RESULTADOS

Tras observar durante varios cursos académicos la desmotivación del alumnado por su asistencia a clase así como puede tener un buen resultado en la asignatura, el profesorado se planteó buscar alguna metodología que hiciera partícipe de su aprendizaje al alumnado con el objetivo de motivarlo tanto asistir a clase, a adquirir conocimientos, a trabajar de forma autónoma, a aplicar esos conocimientos en su vida real así como a la consecución de unos resultados académicos óptimos. Allí en este estudio se intenta evaluar y medir el impacto que tiene la aplicación de la metodología del aula invertida o Flipped Classroom en los cursos académicos 2020-21 y 2021-22. Los resultados obtenidos aparecen recogidos en la tabla nº 1.

TABLA 1. RESULTAODS DE LA APLICACIÓN DEL FLIPEDD CLASSROOM

GRUPO A DOBLE GRADO EN ADE Y FYCO Y GRADO EN ADE			
	CURSO 2017/2018	CURSO 2020/2021	CURSO 2021/2022
No presentado	45,1%	17,74%	23,29%
Suspenso	41,2%	18,18%	27,28%
Aprobado	14,1%	35,75%	34,11%
Notable	0%	28,32%	12,18%
Sobresaliente	0%	0%	3,26%

Fuente: elaboración propia

Se puede observar como el número de no presentados ha disminuido considerablemente ya que presentaba en el curso 2017-2018 una tasa de un 45,1%, en el curso académico 2020-2021 ha disminuido hasta un 17,74% y en el curso académico 2021-2022 ha disminuido a un 23,29%. De igual forma, el número de suspensos también se ha reducido ya que ha pasado de un cuarenta y uno coma dos por ciento en el curso académico 2017-18, a un 18,18% en el curso académico 2020-21 y a un 27,28% en el curso académico 2021-22. La misma tendencia positiva es mantenida en el nombre de aprobados ya que ha pasado de un 14,1% en el curso académico 2017-18 a 35,75% en el curso académico 2020-21 y a un 34,11% en el curso académico 2021-22. Respecto al número de alumnos y alumnas que han obtenido notable, en el curso académico 2017-2018 no existió ningún alumno ni alumna que obtuviera esta calificación mientras que en el curso académico 2020-21 la tasa subió a un 28,32% y en el curso 2021-22 el 12,28% del alumnado obtuvo la calificación de notable. Incluso en el curso académico 2021-2022 el 3,26% del alumnado tiene la calificación de sobresaliente frente a una tasa del 0% obtenida para esta calificación en los cursos académicos 2017-2018 y 2020-2021.

Respecto a la motivación del alumnado se ha detectado mayor asistencia en clase así como una mayor participación por parte del alumnado sobre todas las clases teóricas. Todo ella ha originado que el alumnado sea más autónomo a la hora de trabajar y esté más implicado en su proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como se demuestra que en el curso académico 2021-22 la mayoría de los alumnos que asistieron a clase y

participaron de esta de metodología y entregaron las actividades propuestas. En consecuencia se puede decir que la aplicación de esta nueva técnica de participación activa por parte del alumnado ha sido positiva tanto para aumentar la motivación del mismo en su proceso de enseñanza de aprendizaje, desarrollar el trabajo autónomo por su parte, tomar conciencia de las situaciones reales así como de obtener un aumento en las calificaciones.

5. DISCUSIÓN

La numerosas ventajosa de la aplicación de una técnica de metodología activa en el proceso de enseñanza de aprendizaje como es la metodología Flipped Classroom o aula invertida han sido destacada por numerosos investigadores (Lundin et al., 2018 y Johson et al, 2012). En concreto en este trabajo se ha estudiado la influencia que puede tener la aplicación de esta técnica de Flipedd Classroom en la motivación del alumnado así como en la reducción de su absentismo y, en consecuencia, en una mejora los resultados académicos. En base a los resultados obtenidos en la tabla se puede decir que el número de alumnos que se ausentaban de las clases se ha visto reducido tal y como se demuestra con el porcentaje de alumnos no presentados. Si bien aunque en el curso académico 2021-2022 la tasa es un poco superior a la presentada en el curso académico 2020-2021, siguen siendo muy inferiores a la presentada en el curso académico 2017-18. Se puede entender que la exposición en clase de todos los conocimientos estudiados y preparados por el alumnado en casa ha influido en que se reduzca el número de alumnos que se ausentan de clase ya que todas las exposiciones se tenían que realizar de manera presencial en el aula y debían asistir todos los participantes del grupo para que cada uno interviniera en un aspecto concreto. En general la mayoría de los alumnos ha presentado una actitud positiva hace esta nueva metodología de enseñanza de aprendizaje lo cual confirma la posibilidad de la herramienta y su influencia en los resultados académicos y en la motivación del alumnado, lo cual motiva al profesorado a seguir aplicándola en los siguientes cursos académicos (Zheng et al., 2020 y Zainuddin y Attaean, 2016). Aunque debemos resaltar que el ligero aumento presentado en el curso académico 2021-22 en el número de no

presentados, en el número de suspensos, en el número de aprobados y en el número de notables puede deberse al distinto número de alumnos que componen cada grupo. En línea con los postulados de Gikandi et al. (2011), se puede considerar que la enseñanza universitaria necesitaría una modificación o un complemento en su sistema de enseñanza de aprendizaje y no centrarse de forma exhaustiva en que el alumno obtenga su nota final mediante la realización de un único examen. Es allí donde radica la utilidad del Flipedd Classroom o aula invertida ya que se trata de una herramienta que fomenta la actitud active participativa del alumnado y lo motiva a participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además este conocimiento se va adquiriendo de una forma progresiva y paulatina lo cual está en línea y con la idea defendida por Salas y Vicente (2020) los cuales consideran que la consecución de un mejor resultado académico conllevará la distribución de las tareas y de todas las actividades que realice el alumnado de forma equitativa, trabajando los alumnos asumiendo su propia responsabilidades. Debemos resaltar que la actitud del alumnado ante esta nueva metodología de participación activa en su proceso de aprendizaje ha sido aceptada de forma positiva ya que en conversaciones con ellos durante el feedback que se realizaba tanto los juegos de gamificación como en los debates-exposición que realizaban de las tareas que habían preparado, la opinión de los mismos siempre era positiva a seguir manteniéndolo en los restos de cursos académicos ya que en opinión textual de ello se sienten más motivados para superar la asignatura y verifican que la asignatura de Dirección Financiera I se adquieren una serie de conocimientos que se aplican en la vida real y los prepara para acceder al mercado laboral de una forma óptima y equitativa a la realidad.

6. CONCLUSIONES

El proceso y la enseñanza y aprendizaje desarrollada a nivel universitario se debe entender como un proceso en el que la alumnado está en continuo aprendizaje (Ludin et al., 2018). Así en este sentido nuestro trabajo se ha centrado en intentar disminuir el absentismo a clase del alumnado así como aumentar su participación activa en el desarrollo de las clases dentro de la asignatura de dirección financiera 1 grupo a del

Grado de la Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén. El objetivo era establecer una comparativa entre el curso académico 2017-18 en el cual no se había implantado esta metodología de participación activa y los cursos académicos 2020 y-2021 y 2021-2022 donde se aplicó esta técnica.

La consecución de este objetivo llevaba implícita la aplicación de la metodología de aula invertida en la que se le proponía al estudiante realizar una serie de tareas y exponerlas de forma presencial en clase a nivel grupal e individual, con antelación a la exposición del tema. De hecho eran los estudiantes los que se preparaban cada uno de los temas y los ponían en clase y el profesor solamente actuaba como guía en el desarrollo de esas clases, dejando que los alumnos participarán activamente en las mismas y pasando él a una posición pasiva. Además para completar esta metodología de aula invertida se realizaban juegos de gamificación a través de las plataformas Kahoot y Socrative, en función de los contenidos de cada tema. Al final se realizaba un examen parcial de cada uno de los temas. De esta forma se obligaba al alumnado interesado en superar la asignatura a asistir a clase y en consecuencia disminuir el absentismo así como a participar activamente en la misma. El alumnado debería prepararse y estudiarse todo el material antes de exponerlo en clase con lo cual el resultado obtenido en cada uno de esos exámenes parciales sería positivo. Además la evaluación del aula invertida no es sólo se centra en cuestiones de esta índole meramente académicas, sino que también evalúa otros aspectos como la motivación y actitud del alumnado, el desarrollo de habilidades con la aplicación de la misma así como su interés y participación en el desarrollo de las clases punto todos estos aspectos también han sido puntuados dentro de la evaluación sumativa que se ha llevado a cabo en la asignatura. En consecuencia los resultados han sido bastante positivas tal y como se muestra en la tabla nº 1. En consecuencia el profesorado considera que existe una necesidad dentro del ámbito universitario en aplicar nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje que fomenten la participación del alumnado y abandonen la oposición magistral por parte del profesorado.

Si bien este estudio está sometido a una serie de limitaciones como son el periodo de tiempo considerado el cual solamente son dos años y el tamaño de la muestra ya que solamente se ha centrado en analizar los resultados de un grupo de una asignatura. Tampoco se ha tenido en cuenta la opinión del alumnado de forma empírica, solamente se ha considerado de forma verbal. En consecuencia para futuras líneas de investigación proponemos aplicar esta técnica de habla invertida durante un número superior de años y poder realizar un estudio longitudinal así como en un mayor número de asignaturas y grados dentro de la universidad de Jaén. De igual modo sería conveniente recoger la opinión de los estudiantes a través de un cuestionario que nos permitiera extrapolar los resultados y sacar conclusiones respecto a su opinión sobre la implantación de esta técnica de aula invertida en clase.

7. REFERENCIAS

Bishop, J. L., y Verleger, M. A. (2013). The flipped Classroom: A survey of the research. ASEE National Conference Proceedings, 1–18.

Gikandi, J. W., Morrow, D., y Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers in Education, 57(4), 2333–2351.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., y Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped Classroom may simply be the fruits of active learning. CBE-life Sciences Education, 14, 1–12.

Johnson, L., Adams, S., y Cummins, M. (2012). NMC Horizon report: 2012 K–12 education.

Lundin, M., Rensfeldt, A. B., Hillman, T., Lantz-Anderson, A., y Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: A systematic review of flipped Classroom research. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 15–20.

Martínez, R., y Ruiz, M. C. (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped Classroom. International Journal of Management in Education, 18(3).

O'Flaherty, J., y Phillips, C. (2015). The use of flipped Classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85–95.

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., y Corell, A. (2021). Effectiveness of the flipped Classroom model in university education: A synthesis of the best evidence. Revista de Educación, 2021(391), 143–170.

Salas, F., y Vicente, A. (2020). Organizaci´on de la evaluaci´on formativa y sumativa: Una experiencia negativa. In IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación educativa y docencia en red, 496–504.

Yabro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K., y McKnight, P. (2014). Extension of a review of flipped learning. Flipped Learning Network. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf.

Zainuddin, Z., y Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped Classroom: A case study. Innovations in Education and Teaching International, 53(6), 660-670.

Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y., y Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped Classroom on students' learning achievement and learning motivation. Journal of Educational Technology & Society, 23(1), 1-15.

¿ERIZOS O ZORROS? DOCENCIA INVERSA, LITERATURA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

JOSÉ MIGUEL ITURMENDI RUBIA
CUNEF Universidad

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de las siguientes líneas es doble. En primer lugar, presentar en esta sede un proyecto de innovación docente implementado el pasado curso académico (2021/22) en todas las asignaturas jurídicas que integran los diferentes grados universitarios que se ofrecen en Cunef Universidad y, concretamente, en la asignatura Teoría del Derecho. Por otro lado, exponer los resultados obtenidos tras utilizar textos literarios y alguna de las piezas fundamentales de la referida metodología docente en el desarrollo de la docencia de la asignatura Filosofía del Derecho, que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho y en el quinto curso del Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas.

Toda reflexión en torno a la formación del alumnado bien podría ser reconducida a la fábula "El zorro y el erizo" formulada por el poeta griego Arquíloco en fecha indeterminada: "Muchas cosas sabe el zorro, pero el erizo sabe una sola y grande (Berlin, 2002) Tal y como pondremos de manifiesto, la que ha sido denominada "cuarta revolución industrial" (Atienza, S., 2014) parece caracterizarse por utilizar una serie de instrumentos docentes que tengan por objeto que los estudiantes terminen convirtiéndose en zorros al adquirir competencias que transcienden a la mera memorización del contenido de manuales de referencia o de apuntes tomados durante el desarrollo de las lecciones magistrales. En una interpretación libre del texto de Arquíloco, los zorros serían aquellos estudiantes que pudieran terminar desarrollando la destreza dialéctica, que acrediten la capacidad de ofrecer buenos argumentos y defender una postura y su contraria, la habilidad de acercarse, analítica y críticamente

a los libros, artículos doctrinales, sentencias, resoluciones administrativas, informes o dictámenes, esto es, estudiantes dotados de capacidad crítica, reflexiva, responsables y autónomos. Evidentemente, siguiendo este sentido figurado, dentro de la categoría de erizos encajaría el alumnado que reciba una docencia basada única y exclusivamente en la mera transmisión de conocimientos, adopte un rol pasivo y se limite a memorizar unos contenidos teóricos en una única prueba final. Los erizos adolecerían de carencias significativas en su formación, producto de una visión carente de dinamismo y ciertamente estandarizada (Pérez Lledó, 1992).

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En 1999 se sentaron las bases para la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior Europeo (EESS) -comúnmente denominado Plan Bolonia-. Documentos como la Declaración de Bolonia, de diecinueve de junio de 1999 o la Declaración de Londres, de dieciocho de mayo de 2007, implicaron que terminara por convertirse en inevitable la que se diría pertinente adaptación de nuestros añejos modelos educativos a los nuevos. Nos encontramos en un escenario en el que se está produciendo un progresivo asentamiento de un nuevo paradigma docente en buena parte de las universidades europeas que ha terminado por favorecer y promover que los estudiantes adquieran una serie de competencias, destrezas, habilidades y valores (Peñuelas I Reixach, 1996) que entendemos imprescindibles en orden a lograr que tengan la posibilidad de desenvolverse con éxito en un mercado laboral globalizado y cada vez más competitivo (Monereo, 2019). Se ha dicho, y con verdad, que las transformaciones en las metodologías docentes permiten dar un tratamiento adecuado a las necesidades de la nueva realidad. De la misma manera que aceptamos el lema *Sic societas, sicut ius* (Como es la sociedad, así es el Derecho), las enseñanzas jurídicas deben adecuarse a las contingentes características de una sociedad y de un tiempo dados. No solamente es así, sino que en nuestro tiempo, dada la comunicación global del planeta entero, esta pretensión se generaliza y se extiende de manera progresiva en cada vez más ámbitos territoriales e incluso en saberes caracterizados por un acusado e indiscutible carácter nacional

como es el jurídico (Solanes, 2018). Todo ello se produce siempre, además, con un acusado ritmo de mudanza que nunca ha dejado de multiplicar -en lapsus de tiempo que cada vez resultan ser mucho más cortos- su velocidad de emergencia y de desarrollo (Anglés, 2021).

Circunstancias que han favorecido la presente puesta en cuestión de los modelos educativos tradicionales tal y como se concebían hasta hace solo unas décadas y que ha propiciado un proceso transformador que quizá concluya por ser imparable o al menos de difícil contención. Si bien resulta complejo bucear en el océano de las tendencias no siempre identificadas y los desarrollos aún no definidos de las metodologías docentes en las diferentes disciplinas y materias jurídicas, parece claro que en las últimas décadas se propone y consigue una notable ampliación de las competencias y destrezas que debe adquirir cualquier estudiante que pretenda desarrollar con éxito su andadura profesional en cualquiera de las profesiones jurídicas.

1.2. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE IMPLEMENTADO EN LAS ASIGNATURAS JURÍDICAS EN CUNEF UNIVERSIDAD

Parece unánime, en cualquier caso, la idea de que no podemos conformarnos con continuar difundiendo ideas, construcciones y conclusiones viejas, por doble título: por no renovadas, y por estar en abierta contradicción con los nuevos datos fundamentales y la información crítica de la que ahora disponemos (González, 2003). Se trata de liberar a los estudiantes de la servidumbre que para ellos supone tener que ocuparse obligadamente de la realización de actividades tan pesadas, prolijas y rutinarias, como carentes de cualquier elemento creativo y, además, esto les permitirá entregarse a atender a cuestiones y problemas del tipo de las que conciernen a los niveles de la creación jurídica, de la argumentación y de la decisión.

En esta línea se puso en marcha durante el pasado curso académico (2021/22) una metodología docente en todas las asignaturas jurídicas que integran los planes de estudio del Grado en Derecho, el Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas y el Grado en Administración de Empresas impartidos en Cunef Universidad. Concretamente, el proyecto de innovación docente se ha desarrollado en cuatro asignaturas

durante el primer cuatrimestre (Derecho de la persona, Derecho Romano, Historia del Derecho, Teoría del Estado y Garantías Constitucionales), y tres en el segundo (Teoría del Derecho, Organización Constitucional del Estado y Obligaciones y Contratos). En el Grado de Administración de Empresas la única asignatura jurídica (Derecho de Empresa), se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso.

Un aspecto particularmente relevante es el número de estudiantes que conforman cada grupo. Implementar cualquier metodología docente con éxito depende en gran medida de este dato. Sin ánimo de exhaustividad, en Cunef Universidad la media es de 50 alumnos por grupo por lo que favorece la viabilidad a la hora de aplicar las piezas de la nueva metodología.

Por otro lado, es preciso destacar, por su especial relevancia, la integración de la asignatura Búsqueda, Uso y Tratamiento de la Información en todos los Grados universitarios que se imparten en Cunef Universidad. Se trata de una asignatura transversal que resulta vital en la formación de cualquier jurista y necesaria como soporte para que los estudiantes desarrollen las diferentes actividades que conforman la evaluación continua: ejercicios, resolución de casos, estudio individual, explicación de los temas, participación en debates, realización de exámenes…Ha podido concluirse, y la idea se ha difundido e incorporado al depósito mostrenco de las *idèes reçues* o de los prejuicios más asentados de nuestro tiempo, que tan solo mediante el conocimiento y la utilización correcta de los nuevos instrumentos informáticos que en el ámbito de la informática jurídica documental, la informática jurídica de apoyo a la decisión y la informática jurídica de gestión, el jurista podrá acceder a las condiciones apropiadas que le permitan restablecer el equilibrio, hoy perdido, entre el incesante y abrumador incremento del flujo de datos jurídicos -desordenados y dispersos- y la limitada capacidad humana individual en orden a asumirlos, tratarlos y servirse de ellos.

Hablamos de un método en el que convergen, en una suerte de maridaje asentado con firmeza, cuatro piezas fundamentales. Ninguna de ellas constituye por sí misma una novedad. Sí que lo es la interdependencia de los pilares en los que se sustenta la metodología, cuyo efecto sinérgico hace que interactúen entre sí, y con ello potencien y aceleren sus efectos. Tratando de fortalecer las denominadas *hart* y *soft skills* a través

de un aprendizaje activo, el método docente se encuentra constituido por cuatro elementos, cada uno de los cuales fomenta y promueve la adquisición de aptitudes, competencias y habilidades que resultan necesarias para la formación de un buen jurista (destreza dialéctica, pensamiento crítico, asimilación del pensamiento abstracto, argumentación jurídica…):

1.- Docencia inversa o *flipped classroom teaching (I)* Aprendizaje autónomo o estudio individual. Exámenes previos al desarrollo de los temas (diez por ciento de la calificación total). Los estudiantes estudian autónoma e individualmente todos los temas que integran la guía docente de las diferentes asignaturas. En la primera clase (son tres sesiones semanales en cada asignatura) tendrán que responder a una serie de preguntas integradas en un examen de conocimiento teórico – práctico que tiene un doble objetivo. Por una parte, que los estudiantes acrediten que han analizado y estudiado el tema que será objeto de desarrollo a lo largo de la semana y, por otro, permitir que el docente tenga una radiografía del trabajo realizado por los estudiantes e identificar las partes del tema que presenten una mayor complejidad y exijan, por ello, una explicación pormenorizada. El docente proporcionará al alumnado materiales -manuales de referencia, artículos doctrinales más específicos o referencias jurisprudenciales-; servirá de guía en su aprendizaje, aclarará las dudas y desarrollará los aspectos del temario más complejos y oscuros. El estudio individual permite que los estudiantes decodifiquen el material proporcionado por los docentes, dirijan su propio aprendizaje, desarrollen un espíritu crítico y se conviertan de esta manera en responsables de su desarrollo intelectual (Santiago, R. y Bergmann, J., 2018). Tal y como se ha dicho, se trata de desarrollar la capacidad de autorregulación del alumnado y modificar su forma de pensar y de actuar (Lage, M.J *et alii.*(2000), Paricio, J., 2019).

2.- Docencia inversa o *flipped classroom teaching* (II). Exposición / contradicción de los temas del programa (diez por ciento de la calificación total).

Los estudiantes forman parte de un grupo que tendrá que exponer uno de los temas (grupo de exposición) y ejercer de contradictores (grupo de contradicción). A partir de la tercera semana del cuatrimestre, uno de los

grupos de exposición explicará un tema a sus compañeros (aproximadamente diez minutos por estudiante), mientras que los alumnos que formen parte del grupo de contradicción tendrán que realizar una serie de preguntas de fondo, realizar observaciones o comentarios a sus compañeros. La selección del material por parte del profesor deviene en elemento central en cualquier asignatura, aunque en materias de corte iusfilosófico caracterizadas por un discurso generalista y abstracto, es preciso seleccionar manuales y artículos doctrinales que presenten una notable claridad expositiva sin perder el rigor exigible.

El papel del docente no es meramente pasivo, sino que debe formular y reformular preguntas a los expositores, a los contradictores y al resto de la clase pues todos los estudiantes tienen la obligación de estudiar el material con carácter previo.

En este punto es preciso destacar que al tratarse de estudiantes del primer curso del Grado en Derecho, la falta de madurez de los estudiantes, la complejidad de ciertos temas y el hecho de que la jerga jurídica constituye una novedad en su formación, exige que el profesor acuda a la tradicional clase magistral para explicar y desarrollar el tema en cuestión.

3.- La resolución de ejercicios y de casos prácticos (tres exámenes teórico- prácticos (Cinco, diez y quince por ciento respectivamente en la calificación final). La incorporación en las enseñanzas jurídicas de la resolución de ejercicios y de casos prácticos se defiende por sí misma. La impartición de cualquier asignatura en la que el docente prescinda de la vertiente práctica del Derecho está condenada al fracaso. Cuestión distinta es el método que se utilice -*Case Method*, Aprendizaje Basado en Problemas (Barrio, A.,2015). En este sentido, los docentes de Cunef Universidad han aplicado esta pieza del método docente de manera que se adapte a la idiosincrasia de su asignatura.

Como es de sobra conocido, el gran grito de guerra de los realistas jurídicos estadounidenses -*Law in books / Law in action* - constituyó una invitación a prestar atención al derecho judicial, centrar la atención en todos los aspectos que pueden condicionar e influir en las toma de decisiones por parte de los aplicadores del Derecho y a desterrar definitivamente el formalismo jurídico imperante en territorio europeo e incluso

en las escuelas estadounidenses de Derecho tras la implementación del *case – method* por parte de Christopher Columbus Langdell. Nosotros estamos convencidos de que resulta imprescindible prestar idéntica atención tanto al *law in books* y como al *law in action*, en el convencimiento de que tan relevante es que los estudiantes asimilen los conceptos e instituciones jurídicas fundamentales propios de cada sector normativo, como que alcancen la destreza de construir puentes entre el contenidos teórico y los problemas reales. Nos servimos de nuevo del juez Holmes: el derecho no deja de ser un instrumento que tiene por objeto satisfacer demandas e intereses sociales, promover valores o principios esenciales y resolver problemas reales.

Resulta palmario que la enseñanza del Derecho en los Estados unidos se caracteriza por centrar la atención en análisis de casos prácticos desde la implementación del *case – method* en el último tercio del siglo diecinueve. Las indagaciones de todo tipo en torno al modelo educativo jurídico en los Estados Unidos cuentan ya hace tiempo con una literatura tan abundante, como dispar (Lavilla, J.J, 1988; Pérez Lledó, 1992; Garvin, 2003; Atienza, 2014). Se ha llegado a sostener, y no por autores menores, que la implementación de las herramientas docentes usadas en las escuelas de Derecho estadounidenses en las Facultades de Derecho españolas debe tener en cuenta una serie de factores y diferencias sustanciales. Se impone destacar, por su especial relevancia, la relativa a la diferente madurez intelectual . En efecto, la edad media de ingreso de los estudiantes en Estados Unidos es de veinticuatro años, mientras que en España es de dieciocho años. Es por ello que nosotros preferimos un sistema híbrido (Vargas Vasserot, 2013) que exija que los estudiantes resuelvan, en primer lugar, una serie de ejercicios simples, sencillos y, por ello mismo, particularmente eficaces a lo largo de todo el cuatrimestre al finalizar el desarrollo de los temas y, en la últimas cuatro semanas, emplear las herramientas metodológicas que ofrece el *case – method*. A pesar de las evidentes diferencias entre el sistema jurídico estadounidense -Common Law- y el denominado sistema romano – germánico o Civil Law, resulta cada vez más frecuente encontrar aportaciones que defienden la pertinencia de incorporar nuevas metodologías como el referido método del caso en España (Atienza, S., 2014).

El método del caso hunde sus raíces en la perspectiva de la dialéctica socrática y consiste, en una aproximación sucinta, en que el profesor proporciona a los estudiantes un caso que tendrán que analizar fuera del aula. Se prescinde de esta manera del contenido teórico tradicional y las horas de clase se dedican a analizar los hechos, los fundamentos de derecho y el fallo del caso, así como a extraer los principios jurídicos que han motivado la decisión adoptada.

En asignaturas percibidas por los alumnos como puramente teóricas y con un mayor grado de abstracción -como es el caso de Teoría del Derecho y de Filosofía del Derecho-, es primordial fomentar la labor del profesor para acercar los conocimientos teóricos a la realidad social. En efecto, no faltan voces que defienden que la práctica jurídica y la aproximación filosófica al estudio del Derecho han venido siendo dos compañeros de viaje especialmente mal avenidos. Cierto es que algunos de los temas que tantos ríos de tinta han generado en la literatura iusfilosófica apenas suscitan interés en los juristas prácticos y, con mayor razón, en los estudiantes (Atienza, M. 2017). Resulta infrecuente encontrar, como se ha dicho, referencia alguna en las aportaciones doctrinales en este ámbito del saber a sentencias, leyes o reglamentos, lo que puede acentuar la idea en virtud de la cual la Filosofía del Derecho o la Teoría del Derecho son asignaturas sin vinculación con la práctica jurídica. Tal orientación teórica terminó por constituirse en mayoritaria. Al margen de cuestiones que no podemos solventar en esta sede y que permiten defender el papel de la reflexión iusfilosófica en los estudios jurídicos, no podemos estar de acuerdo con la mencionada postura. Dada la limitación de espacio me serviré de dos ejemplos. Por un lado, autores como Igartua o Ezquiaga han desarrollado lo que al decir de algunos (Nieto, A., 2021) constituyen las aproximaciones más destacadas a la hora de analizar la aplicación de las normas jurídicas. Por otro lado, una de las características más relevantes de la Filosofía del Derecho contemporánea es el denominado regreso a los valores, principios y derechos fundamentales. Buena parte de la doctrina iusfilosófica de las últimas décadas centra su atención en los denominados casos difíciles y en los casos trágicos y en el papel y función de los principios jurídicos en los sistemas jurídicos constitucionalizados. De tal manera que, al haberse

superado la falta de entendimiento, se ha abierto el paso a la cada vez mayor integración en el ámbito de los actuales estudios de la importancia, teórica y práctica, del saber iusfilosófico.

4. Examen oral (cincuenta por ciento de la calificación global). El docente prepara un programa dividido en epígrafes. Un programa informático selecciona al azar dos preguntas que corresponden a dos epígrafes del programa y los estudiantes disponen de diez minutos para preparar un esquema y otros diez para responder a las preguntas.

1.3. DERECHO Y LITERATURA

Es sabido que el movimiento *Law and Literature* cuenta con un notable arraigo en Estados Unidos. En la asignatura Filosofía del Derecho hemos combinado la docencia inversa con el empleo de textos literarios (Antígona, El Mercader de Venecia, Billy Budd, Crímenes, La ley del menor…) en orden a conseguir que los estudiantes se aproximen al contenido de la asignatura y asimilen el mismo desde otra perspectiva. En cuanto a la recepción del movimiento *Derecho y Literatura* en España, destacaremos la obra de María José Falcón y Tella por constituir una herramienta particularmente provechosa para profesores y estudiantes. Muy pronto se convirtió en una obra de referencia inexcusable *ad usum* de quienes querían iniciarse en el conocimiento de esta disciplina, constituyendo un objeto de estudio y reflexión privilegiado por, amén de cumplir las claras normas de las tres ces: claro, completo y conciso, proporcionó a los juristas de habla hispana, además de una oportuna y equilibrada orientación del *status quaestionis* de las relaciones entre derecho y literatura, una visión tan panorámica como fiel de la metodología aplicable en este ámbito disciplinar, los grandes temas y los problemas básicos que se abordan.

El libro de María José Falcón y Tella, con un estilo claro marca de la casa, nos ilustra acerca del conjunto de temas a que compromete su título, y en el que no dejan de destacarse, como por otra parte resulta obligado, los tres canales de relación que muy pronto llegaron a identificarse entre ambas disciplinas (Ost, F., 2006) que son desarrollados de manera casi exhaustiva: a) El Derecho "de" la Literatura (que tiene por objeto la consideración de problemas que se proyectan tanto en el Derecho

público –desde el análisis de la censura y de determinados delitos al estudio de la relación entre determinados derechos fundamentales y los textos literarios- como en el Derecho privado –derechos de autor y propiedad intelectual; b) El Derecho "como" Literatura, y c) El Derecho "en" la "Literatura", con la finalidad de investigar o tratar los problemas jurídicos e iusfilosóficos insertos en diferentes textos literario.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se han pretendido alcanzar, tanto en la asignaturas de primer curso como en la asignatura Filosofía del Derecho con la incorporación de los referidos instrumentos docentes son varios. En la asignatura Teoría del Derecho, impartida durante el segundo cuatrimestre del primer curso, los objetivos son los siguientes:

1.- En primer lugar, el estudio previo / aprendizaje autónomo tiene por objeto que los estudiantes se conviertan en responsables de su formación académica e intelectual sin perjuicio del fundamental papel del profesor tanto en la selección del material docente como a la hora de formular preguntas y de explicar el tema si así se requiere. Estamos convencidos de que, a pesar de la reticencias de ciertos estudiantes y de la frustración que implica la dificultad de algunas materias, los frutos de esta pieza del método docente serán recogidos a lo largo de su andadura académica y también, posteriormente, cuando accedan al mercado laboral. El ejercicio de cualquier profesión ligada al ámbito jurídico exige un continuo estudio individual sin tutores ni docentes que asesoren y guíen.

II.- -Las exposiciones orales desde el primer curso permiten el desarrollo de la destreza dialéctica. Entendemos que se trata de una competencia que no es suficientemente desarrollada y que el tantas veces invocado "miedo a hablar" debe ser doblegado.

III..- En lo relativo a la resolución de ejercicios y casos prácticos, ya hemos señalado las ventajas de establecer puentes entre la teoría y la práctica. Los estudiantes, ya sea realizando ejercicios, o bien discutiendo o exponiendo los hechos y fundamentos de derecho de un determinado caso real, desarrollan la antes mencionada destreza dialéctica, perciben que los conceptos desarrollados teóricamente tienen un equivalente

físico, adquieren la capacidad de defender dos posturas contradictorias y destierran la idea de que existe una única solución jurídicamente correcta para un mismo problema jurídico.

IV.- La evaluación continua ofrece al profesor una precisa radiografía de los avances -y retrocesos- del proceso de aprendizaje de los estudiantes y a éstos asimilar el contenido temático de manera progresiva.

Por otra parte, en la asignatura Filosofía del Derecho, los objetivos son los siguientes:

I.- Exponiendo temas nucleares de la Filosofía del Derecho utilizando el material proporcionado por el docente y diferentes textos literarios, los estudiantes de tercer y quinto curso desarrollan la dialéctica, la claridad expositiva y la capacidad de ofrecer argumentos para defender una determinada postura doctrinal a la hora de abordar problemas filosófico - jurídicos.

II.- Los debates y las discusiones permiten doblegar la creciente resistencia mostrada en los últimos años por buena parte de los estudiantes en asignaturas como la Filosofía del Derecho al acercarse desde un enfoque iusfilosófico a problemas clásicos y a cuestiones de actualidad.

III.- La Filosofía del Derecho se ocupa de temas que no son analizados en el resto de las asignaturas y ofrece una acercamiento humanista del fenómeno jurídico. La literatura se convierte en un instrumento eficaz y valioso en orden a acerca una temática (justicia, poder, obediencia y desobediencia, formalismo jurídicos y equidad) que de otra manera resulta ciertamente abstracta e incluso farragosa.

3. METODOLOGÍA

Para ejecutar el proyecto de innovación docente se desarrollaron las siguientes actividades:

Dos meses antes del comienzo del curso académico los profesores que han participado en el proyecto celebraron tres reuniones en las que se sentaron las bases para planificar la implementación del proyecto.

Una de las más importantes preocupaciones, al tratarse de un método que exige un trabajo constante de los estudiantes a lo largo de curso, ha sido la de evitar una excesiva carga de trabajo y el solapamiento de actividades. A tal efecto se elaboró un cronograma en el que figuraban todas las exposiciones, exámenes y casos de cada una de las asignaturas así como la fecha de realización de las diferentes tareas. Los estudiantes tenían la posibilidad de organizar el curso desde el primer día de clase.

Tanto el Director de Departamento de Derecho como algunos miembros del equipo docente mantuvieron reuniones mensuales con los Delegados de Curso. La fluidez de la comunicación permitió detectar problemas y subsanar los mismos realizando los ajustes oportunos. Por otro lado, los docentes se reunían también mensualmente para compartir experiencias, destacar las ventajas y señalar los problemas en la implementación de la metodología docente.

Cada profesor elaboró un programa dividido en temas y en epígrafes señalando el material doctrinal (al menos dos manuales de la asignatura, artículos doctrinales y referencias jurisprudenciales más relevantes) necesario para que los estudiantes pudieran desarrollar el estudio individual del tema cada semana.

Se realizan tres exámenes teórico - prácticos a lo largo de cuatrimestre cuyo peso en la calificación final es progresiva. Algunos docentes optaron por exámenes tipo test, aunque en la asignatura Teoría del Derecho la mayor parte de las preguntas exigían un desarrollo por parte de los estudiantes.

En cuanto a la resolución de ejercicios y casos prácticos, cada profesor ha empleado la metodología más pertinente ajustada a su asignatura. En Teoría del Derecho, esta pieza del proyecto se ha ejecutado teniendo en cuenta los riesgos antes enunciados utilizando un sistema híbrido.

4. CONCLUSIONES

I.- La docencia inversa constituye un elemento particularmente valioso en la docencia universitaria. El estudio previo del contenido teórico, la lectura de textos literarios con el objetivo de analizar un problema

jurídico y la exposición oral en un entorno seguro, permiten que los estudiantes que se implican adquieran los conocimientos y una serie de competencias y aptitudes básicas en su formación universitaria. Las reticencias mostradas por algunos estudiantes entran dentro de la normalidad. A muchos les resulta complejo desvincularse, al menos todavía, de una forma muy precisa de los esquemas educativos a los que durante tantos años han estado acostumbrados. Quizá sea preciso recordar que el conocido y arriba mencionado método implementado por Langdell en la Facultad de Derecho de Harvard recibió críticas y provocó un rechazo generalizado de los estudiantes y las matriculaciones en la Facultad de Harvard se redujeron sustancialmente. Dos décadas después la mayor parte de las escuelas estadounidenses de Derecho emplean el *case – method*. En el primer cuatrimestre detectamos un acusado nivel de estrés respecto a los exámenes orales, aunque los resultados mejoraron ostensiblemente tanto en la convocatoria extraordinaria como en el segundo cuatrimestre.

II.- El nivel de implicación de los estudiantes es clave y fundamental. Cualquier metodología docente requiere una planificación, una aplicación rigurosa y eficaz por parte de los docentes, pero sin la colaboración de los estudiantes su éxito resulta prácticamente imposible. En este punto la implicación ha sido dispar en un principio aunque mejoró significativamente a lo largo del curso.

II.- El desarrollo de la "revolución educativa" y la consiguiente incorporación de novedosos instrumentos pedagógicos en todos los ámbitos del saber universitario contrasta con el simultáneo descrédito sufrido por los métodos docentes que se basaban exclusivamente en las lecciones magistrales y en el modelo *teacher -centred learning*, en los que los estudiantes adoptaban un rol pasivo recibiendo información acerca de normas, instituciones y conceptos jurídicos, limitándose a memorizar la misma (Pérez – Lledó, 2004). Estamos en una situación tan plena de innovaciones docentes que, según sus detractores, todo parece desvanecerse en la obsolescencia apenas llega a comparecer. La "revolución" en el ámbito educativo conforma en una medida tal nuestro ámbito universitario, que no resulta difícil advertir el desarrollo en éste del fetichismo de las nuevas metodologías docentes, así como el efecto "totem" que

pueden llegar a ejercer. En efecto, aparte del arsenal de la nuevas metodologías docentes, la era en la que vivimos en el ámbito universitario ha traído consigo su propia mitología, sus héroes y villanos, sus objetos y altares de culto, sus mitos y sus lenguajes, sus amenazas y esperanzas. Entiendo que carece de todo fundamento, tanto la errónea creencia que ve en el uso de las clases magistrales, siempre y necesariamente, un elemento arcaico que debe ser suprimido, como la falacia contraria, que ve en la implementación de innovadores métodos docentes una herramienta que contribuye de manera necesaria a favorecer el interés y la participación de los estudiantes y a mejorar la calidad de los sistemas educativos.

El error de tal juicio podría derivar de una aceptación acrítica, casi a título de un auténtico principio axiomático, de la creencia en la bondad de la innovación docente, de donde se concluye que sus condiciones de aplicación en el mundo moderno, si bien ocasionalmente pueden tener riesgos, terminarán por producir efectos necesariamente buenos. Creo pertinente recordar que se dejó escrito que hay ocasiones, y muy señaladamente las que concurren en un mundo de cambio como el presente, en las que lo que requiere de una explicación no es el cambio, sino precisamente su ausencia (Watson, W.H., 1987). Resulta imprescindible no dar por sentadas, sin controversia ni debate al respecto, enormes presuposiciones, que no se someten a pesquisa ni a examen de ningún tipo y abrazan, no menos acríticamente, estas simplificaciones a título de lo que de hecho constituye un auténtico ideario.

III.- Resulta imprescindible incorporar asignaturas que proporcionen a los estudiantes las herramientas suficientes para buscar de manera eficaz información jurídica. Se ha dicho, y con verdad, que los avances de la tecnología informática permiten contrarrestar, y dar un tratamiento adecuado a la presente crisis de sobreinformación en el Derecho de las sociedades tecnológicamente avanzadas. Ello ha generado una impresionante avalancha de legislación, jurisprudencia y doctrina disponibles. La asignatura Búsqueda, Uso y Tratamiento de la Información constituye una herramienta particularmente valiosa al introducir a los estudiantes en el farragoso mundo de la información jurídicamente relevante de manera eficaz y encontrar la documentación pertinente para estudiar un asunto y dar respuesta adecuada a los casos prácticos.

5. REFERENCIAS

Anglés, B. (2021). Prólogo. Rovira, I. Anglés, B (Coord.). Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho, 7-23. Huygens

Atienza, M. (2017). Filosofía del Derecho y transformación social. Trotta

Atienza, S. (2014), Enseñar Derecho. ¿Puede servirnos la experiencia de Estados Unidos? Thomson – Reuters-Aranzadi

Barrio, A. (2015). El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente. Academia. Revista sobre Enseñanza en Derecho 13 (25), 131-151. Buenos Aires.

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. Tortosa, M.T., Grau, S., Álvarez, J.D. (Coords.) XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, 1466-1480. Universitat d´Alacant - Instituto de Ciencias de la Educación

Berlin, I. (2002), El zorro y el erizo. Península

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Falcón y Tella, M.J. (2015). Derecho y Literatura. Marcial Pons

Garvin. D.A (2003), Makind the Case (2003), Harvard Magazine, 106 (1). 56-107. Harvard

González, J.J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro (2003), Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, . http://criminet.ugr.es/recpc

Lage, M. J., Platt, G. J., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30-43.

Igartua, J. (1998). Lecciones de Teoría del Derecho. Tirant Lo Blanch

Lavilla, J.J. (1988), Sobre el case – method para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la Harvard Law School. Revista De Administración Pública (117).

Nieto, A. (2021). El arbitrio judicial. Colex

Monereo, G. (2019). Técnicas docentes para el fomento de las capacidades: desarrollo metodológico y estrategias de enseñanza sobre el profesor, el alumno y la enseñanza teórico – práctica del Derecho. Innovación docente en las ciencias sociales y jurídicas. El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencia y capacidades, 81-11. Laborum.

Nussbaum, M. (1997) Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública. Editorial Andrés Bello.

Ost, F. (2006). El reflejo del Derecho en la literatura. Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho, 29, 333-348.

Paricio, J. (2019). Un currículo para la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante. En Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (Dirs.),

Peñuelas, Ll. (1996). La docencia y el aprendizaje del Derecho en España, Una perspectiva de Derecho comparado. Marcial Pons.

Pérez Lledó, J.A. (1992). La enseñanza del Derecho en Estados Unidos. DOXA. Cuadernos de Filosofía del Derecho (12), 41-57.

Pérez Lledó, J.A. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho 5(9), 85-193.

Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Paidós. Ç

Solanes, A. La importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudios jurídicos dentro del EESS (2018). Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review (17). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375467. Accedido el día veinte de noviembre de 2022.

Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(4). 193-206.

Watson, W.H. (1987). La racionalidad de la ciencia. Barcelona: Paidós.

Wróblewski, J. (1971). Legal Decision and its Justification. Logique et Analyse 14(53).