

Pedro Mármol Ávila

Editor

**Literatura, didáctica
y humanidades digitales:
aportaciones para la docencia
y la investigación**

Nicolás ASENSIO JIMÉNEZ

José CALVO TELLO

Isabel María GÓMEZ-TRIGUEROS

Laura HERNÁNDEZ-LORENZO

Rebeca LÁZARO NISO

Noelia LÓPEZ SOUTO

Pedro MÁRMOL ÁVILA

Mónica MARTÍN MOLARES

Guadalupe NIETO CABALLERO

Gimena del RIO RIANDE

María SÁNCHEZ CABRERA

Ángela TORRALBA RUBERTE

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Cada uno de los capítulos de este volumen
ha superado un proceso de revisión por pares

© Los autores
Madrid, 2023

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+ 34) 91 544 28 46 - (+ 34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-479-3
Depósito legal: M-31165-2023
ISBN electrónico: 978-84-1170-635-3
DOI: 10.14679/2121

Preimpresión:
Besing Servicios Gráficos S.L.
besingsg@gmail.com



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

HACIA UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Rebeca LÁZARO NISO
Universidad de La Rioja

DOI: 10.14679/2126

Hasta hace escasamente dos décadas era difícil todavía imaginar el alcance de lo que entonces era una incipiente revolución tecnológica digital. Manuel Castells (1997) en su obra de *La era de la información* así lo advirtió, vaticinando el alcance de los hechos que estaban por venir. La sociedad, en su conjunto, instalada en una creciente escalada de progreso tecnológico, había vislumbrado los beneficios y también los problemas planteados por un vertiginoso avance en todos los campos relacionados con la tecnología. Hacía falta un esfuerzo permanente para asimilar la explosión de conceptos y técnicas nuevos, que exigían una sociedad elástica y altamente moldeable en la asimilación de conocimientos y retos nuevos, que se sucedían imparables, día tras día. Pero, con el transcurrir del tiempo, se ha visto cómo la revolución que ha supuesto lo digital se ha instalado de manera tan decisiva en la vida cotidiana, que, por primera vez en muchos siglos, el ser humano ha experimentado un giro radical en su forma de relacionarse con el mundo y con los demás. Pilares que habían permanecido inalterables durante cientos de años se vieron de repente convertidos en pesados objetos fósiles que perdían su función, y pasaban a formar parte de conceptos trasnochados instalados para siempre en el relato pretérito de la historia de la humanidad. Las fuerzas vivas ahora de la nueva era digital han cambiado las formas de comunicarse, incluso la propia definición de

comunicación, y, por supuesto, la manera y categorización de nuestras habilidades más «humanas», relativas al aprendizaje y adquisición de conocimientos y destrezas, ahora mucho más ligadas al conocimiento de las NNTT (Nuevas tecnologías): investigar, aprender y adquirir conocimientos y destrezas. La nueva jerarquía que impone la era digital señala cambios radicales no solo en la linealidad de los discursos –la concatenación textual ha quedado obsoleta– sino que también ha alterado los roles de su magisterio y autoridad.

El hipertexto ha sustituido al texto, y la posibilidad de una recepción no lineal, sino pluridireccional, ha trastocado por completo la forma de ver y entender todos los procesos cognitivos, incluyendo los códigos de relación y transmisión de saberes entre distintos grupos sociales. Desde una perspectiva más reducida al ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta nueva era ha ensayado un discurso novedoso de aproximación entre docente y discente, donde la especialización estanca de saberes, propios de una cultura eminentemente textual, que necesitaba recurrir al principio de interdisciplinariedad ante la necesidad de abrir ventanas a otros saberes cercanos, ha dado paso a un aprendizaje de saberes expuestos no desde su vertiente profunda, pero sí sometidos a una interconectividad compleja, que permite una relación ilimitada entre saberes. La profundidad de campo se ha sustituido por la visión extensiva de una red de conocimientos interconectados unos con otros en un sinfín de nudos relacionales.

De la misma manera, los roles de magisterio y autoridad tradicionales, basados en una estructuración jerarquizada sobre el principio de valoración de los procesos de aprendizaje, han perdido fuerza a través de las posibilidades de empoderamiento que ha supuesto el predominio de las NNTT en este naciente paradigma relacional que se acaba de señalar. Las NNTT permiten una democratización en el rango de importancia de los saberes, de su transmisión y de su adquisición. El texto de referencia pertenece ya al viejo sistema de la ley de la preeminencia textual. Ahora la supremacía del hipertexto posibilita que no haya un solo texto de referencia, sino múltiples textos, incluso ya no sujetos al principio de autoridad única, sino que, a partir de la revolución digital, permite una construcción colectiva, anónima la mayoría de veces, de ese texto de referencia. Y esto se manifiesta de manera decidida de nuevo en las relaciones entre docente y discente a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas metodologías activas permiten un mayor peso en el aprendizaje por parte del discente, protagonista y administrador de su propio proceso, y una tutorización creciente del docente, que ve desplazado su papel desde una postura de imposición vigilada a otra de guía y orientador.

Ahora bien, como he señalado recientemente (Lázaro Niso, 2021: 103), para poder dotar al alumno de la competencia digital que propicie su autonomía y potenciar así sus posibilidades en su rol de metabolizador de cono-

cimientos, el docente debe formarse previamente; por ello ha de estar capacitado para integrar las NTIC (Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) en el aula de manera satisfactoria y armónica. Dado que el ritmo de crecimiento en este entorno multimodal es vertiginoso, resulta más útil, tanto para el docente como para el discente, ser autónomo a la hora de descubrir y seleccionar las herramientas digitales que adquirir gran cantidad de nociones teóricas destinadas a quedar obsoletas en un pequeño margen de tiempo. Además, como indica Sánchez-Claros (2016: 52), el aprendizaje en medios implica la necesidad de atender a nuevas competencias visuales, a nuevas competencias lectoras y sobre todo a nuevas competencias de integración y de análisis, entre las que no pueden descuidarse las relacionadas con el necesario aparato crítico.

Aunque nunca ha resultado sencillo llegar a un acuerdo sobre el significado de los conceptos de tecnologías para el aprendizaje o tecnología educativa, como ya advirtió Román-Mendoza (2018: 11), el docente debe conocer con precisión cuáles son las diferencias entre las TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación), las TAC (Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y las TEP (Tecnologías del empoderamiento y de la participación) y cómo se relacionan con las *Personal Learning Networks* (PLN o las Redes personales de aprendizaje), con las *Personal Learning Environment* (PLE o los Entornos personales de aprendizaje) y con las *Personal Learning Environment and Participation* (PLEP o los Entornos personales de aprendizaje y participación), con el fin de utilizarlas adecuadamente y con el propósito para el que han sido creadas. Asimismo, han de ser capaces de utilizar diferentes herramientas digitales con la finalidad de dar forma y mostrar a los discentes las nuevas posibilidades que tienen en el ámbito de la intervención didáctica. Estamos hablando del CCP (Comunicación, conocimiento y participación) que señala las directrices de aplicación de las NTIC en el ámbito educativo. Sin dejar nunca de lado que la innovación no radica únicamente en el uso de estas Nuevas tecnologías, sino que se trata de conjugar las metodologías activas más novedosas con las más tradicionales para buscar un equilibrio que permita obtener el mayor rendimiento a los alumnos.

Llegados a este punto, se hace necesario recordar que las metodologías activas son estrategias de E/A (Enseñanza y aprendizaje) que difieren de la habitual enseñanza directa, ya que, entre otras cosas, el conocimiento deja de ser una transmisión del docente, para convertirse en el resultado de un proceso entre el docente y el discente donde se realizan preguntas, se procesa y se elabora una información para alcanzar unas conclusiones. Tanto el rol del docente como el del discente cambian por completo, y todas ellas tienen como punto de partida las metodologías inductivas, que, como aclaran Prieto, Díaz y Santiago, son aquellas en las que se induce el aprendizaje del

alumno y este «se ve obligado a adoptar un papel protagonista, para decidir por sí mismo qué es lo que deberá aprender y de qué manera» (2014: 9). Normalmente, se le suele pedir al discente que sea capaz de superar diferentes retos o desafíos, que dé respuesta a todas las preguntas formuladas por el profesor con el fin de que experimente y sea capaz de realizar búsquedas de información que le ayuden a mejorar en su proceso de E/A. Siguiendo este mismo estudio, el aprendizaje inductivo es «cualquier instrucción que empieza con un desafío cuya solución precisa un conocimiento que no ha sido proporcionado previamente» (Prieto, Díaz y Santiago, 2014: 10). En definitiva, no deja de ser una transposición del popular *Inquiry-based learning*, más conocido como Aprendizaje reflexivo o por indagación. Recordemos que esta metodología se fundamenta teóricamente en Dewey (2007) y las teorías constructivistas que afirman cómo el aprendizaje experiencial mejora los resultados del aprendizaje en cuanto se refiere a su significatividad. Se parte del planteamiento de preguntas de investigación proporcionando escenarios *ad hoc*, de tal manera que se favorezca el aprendizaje autónomo gracias a su proceso de indagación e investigación. Los discentes han de conseguir aquellos indicios que sostengan las conclusiones a las que han llegado y explicarlo a través de una presentación al resto de sus compañeros.

Con el fin de poder acercar estos planteamientos a un área que *a priori* puede resultar poco atractiva para este tipo de metodologías, pues no se debe olvidar que en estos niveles el dominio sobre el contenido de la materia es primordial, explicaré a continuación una serie de metodologías activas más o menos novedosas que son idóneas para la enseñanza de la literatura. Se pretende, pues, que sirvan estas metodologías para complementar las clases magistrales, que en ciertos niveles y materias no pueden ser relegadas a un segundo plano. Las metodologías que se explican pueden aplicarse en cualquier nivel académico, si bien los casos que se proporcionan están siempre pensados para ser desarrollados en el ámbito universitario. Además de explicar brevemente en qué consiste cada una de las metodologías seleccionadas, se expondrá un caso práctico para poder llevarlas a cabo que se acompañará del uso de diferentes herramientas digitales. Trejos-Buriticá (2018: 151) ya advierte de la ingente necesidad de articular a los docentes universitarios con las nuevas formas de comunicación. Estos han de afrontar nuevos retos y saber elegir las herramientas más efectivas para comunicarse con sus estudiantes. Con ello se busca contribuir en la formación del profesorado ayudando a desarrollar las competencias digitales en el ámbito educativo. La mayor parte de las propuestas que se ofrecen son innovadoras y creativas y buscan completar las necesidades competenciales del alumnado en su totalidad. Se ha de advertir al lector que, prácticamente, la totalidad de las herramientas utilizadas en las propuestas aquí

planteadas son de carácter gratuito, o bien pueden ejecutarse con versiones de prueba; esto se debe a que, además de la calidad, se ha buscado la equidad con el fin de educar en la igualdad y conseguir así que todos los alumnos puedan acceder a ellas.

Son muchas las metodologías activas que se pueden aplicar en la materia de Literatura en el ámbito universitario. Destacan, por señalar algunos casos, el Aprendizaje basado en proyectos, el Aprendizaje basado en el pensamiento, el Aprendizaje basado en retos, el Aprendizaje basado en problemas, el Aprendizaje basado en la investigación, el Aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje colaborativo, el *Flipped Classroom* o aula invertida, la gamificación y/o ludificación, el *Visual Thinking* o pensamiento visual...

Nos centraremos a continuación en tres de las más conocidas y relevantes, como es el caso del Aprendizaje basado en proyectos, el Aprendizaje basado en el pensamiento y el Aprendizaje basado en retos.

1. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Esta metodología quizá sea la más conocida de todas, ya que se puede aplicar en todos los niveles de aprendizaje y son muchos los centros educativos que se han decantado por ella. Más conocido como PBL (*Project Based Learning*), el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) es una metodología activa y centrada en el alumno que se basa en tres principios constructivistas donde lo importante es aprender en contextos específicos, involucrar a los discentes en el proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos por medio de la interacción social y el intercambio de conocimientos (Cocco, 2006). Esta metodología permite que los alumnos sean capaces de adquirir tanto los contenidos curriculares como las competencias clave a través de la elaboración de diferentes proyectos que normalmente dan una respuesta a problemas de la vida real. Se trata de un modelo de aprendizaje donde el proyecto en sí es el motor del aprendizaje y, para poder llevarlo a cabo, el estudiantado ha de aprender a planificar, implementar y evaluar. En realidad, no dista mucho del *modus operandi* seguido a la hora de realizar un proyecto de investigación. Ahora bien, con esta propuesta, donde los alumnos adoptan un papel proactivo, se busca, por un lado, la motivación, la captación del interés, el estímulo de sus capacidades intelectivas, el empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico... y, por otro, se trata de conseguir que adquieran una serie de hábitos y de estrategias profesionales que abarcan desde la planificación y la toma de decisiones en grupo, hasta la comunicación del resultado final pasando por la resolución de todo tipo de dificultades con el fin de que sean competentes en el mercado laboral.

Para llevar a cabo un proyecto de ABP es necesario seguir unos pasos ya que, como aclaran Markham, Larmer y Ravitz (2003) en su guía, el proceso debe ser organizado con el fin de que se pueda redefinir prácticamente a diario en relación con el alcance de los objetivos iniciales, las tareas planteadas y las posibles rutas para llegar a la pregunta inicial. En primer lugar, se ha de plantear el proyecto y, para ello, hay que identificar un problema. En segundo lugar, se ha de investigar buscando la información necesaria que nos permita determinar el alcance del proyecto y encontrar soluciones al problema inicial. Una vez propuestas las soluciones, hay que analizarlas, decidir la más adecuada y planificar las tareas que se llevarán a cabo durante el proceso de ejecución del proyecto. Seguidamente, se ejecutarán las diferentes tareas. Para finalizar, se entregará el proyecto y se expondrá, bien sea ante un tribunal o ante la clase. Es importante que se realice un análisis completo de los resultados que se han obtenido y que se haga una autoevaluación.

1.1. ABP en Literatura

Para implementar la metodología basada en proyectos en Literatura en el marco de Educación Superior, simplemente hay que buscar un proyecto que cumpla con estos requisitos. Por señalar un ejemplo fácil de aplicar en el aula de cualquier materia literaria, propongo a continuación tomar como proyecto la elaboración de un *booktrailer* con el fin de imbricar las NTIC con la Literatura para fomentar la competencia digital, pero también para potenciar la creatividad en un contexto donde han de dominarse las habilidades comunicativas. Por otro lado, y teniendo en cuenta lo más importante, es decir, el punto de vista literario, como he señalado en otras ocasiones, lo más interesante de un *booktrailer* reside en

extraer del libro en cuestión aquellos hitos culminantes de la narración que, fuera de una secuenciación completa de su estructuración, tengan una especial atracción o sugieran a través de diversos mecanismos relacionados con la conexión emotiva del relato una percepción del lector que establezca una comunión de intereses. Se trata en todos los casos de motivar la lectura o la adquisición del libro a través de la visualización de momentos puntuales de su escritura a la manera de una estructura de diente de sierra, en la que el lector sienta una conexión emocional sin que le sea permitido conocer ni el argumento, ni la composición global de la obra literaria. Dicha fragmentación origina una serie de fotogramas desligados de una visualización completa de la obra literaria, ahora faltos de conexión, pero cuyos huecos permiten reconstruir el relato en el lector a través de sus íntimas expectativas, no siempre coincidentes con las expuestas por el autor en su obra. La naturaleza de estos hitos puntuales puede ser muy diversa, desde retazos autobiográficos del autor, fragmentación inconexa deliberada de la

historia narrada, imágenes documentales de la época que reconstruye el libro, hasta la importancia decisiva de una partitura musical que incida de lleno en la identificación emocional del lector con la obra. Es, en definitiva, una técnica de *collage* que busca en la fragmentación la irónica paradoja de contar algo sin contar nada (Lázaro Niso, 2020: 3477-3478).

Para llevar a cabo la actividad hay que seguir una serie de pasos. El punto de partida es leer el libro que el docente haya seleccionado y realizar un *moodboard* (recopilación de imágenes y palabras utilizando diferentes fuentes, tamaños e incluso texturas que representarán las ideas que les ha transmitido la lectura). En el aula, en grupos de cuatro, los alumnos realizarán un *brainstorming* y pondrán en común el *moodboard*. Es entonces cuando escribirán el guion que dará lugar a los *booktrailers*.

Tras una advertencia a los alumnos sobre la importancia de respetar el *copyright* y los derechos de autor, es recomendable facilitar bases de datos de imágenes que posean una licencia de *Creative Commons*, pues sin permiso adicional se pueden copiar, modificar o distribuir las imágenes. En este momento, los alumnos seleccionarán las imágenes, la música, las tipografías, los efectos sonoros, los efectos musicales, etc., que sean necesarios. Para seleccionar imágenes, se recomienda acudir a cualquier banco de datos con imágenes gratuitas, como *Pixabay*, *Pexels*, *Stokpic*, *Unsplash* o *Magdeleine*. En el caso del vídeo, se recomiendan, por ejemplo, *Pixabay*, *Pexels*, *Vimeo*, *Videvo* o *Movie Tools*. En lo referente a la música, *YouTube Audio Library* o *Vimeo Music* son las herramientas más sencillas. *Musopen*, por su parte, dispone de una gran colección de música clásica. Si se desea incluir efectos sonoros, se recomienda acudir al banco que ofrece el Ministerio de Educación (<<http://recursostic.educacion.es>> [fecha de consulta: 4-2-2021]). También se puede acudir a *Freesound.org*, *Free Audio Library* o *Sound Dogs*.

Una vez llegados a este punto, los alumnos realizarán un *storyboard*, pues con todos los materiales seleccionados es el momento de montar el vídeo. Para llevar a cabo su edición, si bien es cierto que cada vez aparecen en el mercado herramientas más versátiles, sencillas de usar y que contienen más efectos, se puede acudir a las sencillas herramientas de editor de vídeo de *Moviemaker* o *Lightworks* (si se trabaja con un ordenador) y a *VivaVideo* o *KineMaster* (si se hace con el móvil). Asimismo, hay herramientas como *CapCut*, habitualmente utilizadas por el estudiantado para realizar los vídeos que suben a las diferentes redes sociales y que, quizá, sean las más apropiadas, pues resultan muy versátiles y además ya conocen su manejo.

Una vez que se hayan realizado los distintos *booktrailers*, se procederá al visionado de los mismos en el aula. Como se ha podido observar, las Nuevas tecnologías son realmente determinantes a la hora de llevar a cabo esta ac-

tividad, pero, si se quiere trabajar más aún la competencia digital, es posible ir más allá y utilizar las redes sociales, creando, por ejemplo, *stories* en *Instagram* con los diferentes vídeos. Será una manera de captar la atención del alumnado y de conseguir que desempeñen mejor su tarea, pues saben que sus resultados serán visibles en la red.

No debemos olvidar la evaluación, pues comporta especial interés que los alumnos sean conscientes del proceso de elaboración que han seguido, ya que en esta ocasión constituye un paso imprescindible haber realizado bien la primera actividad (lectura del libro) para alcanzar unos resultados óptimos. Una manera muy sencilla y completa es que estos aprendan a evaluar al resto de sus compañeros a través de una rúbrica, antes de realizar el debate final en el que se seleccionará el mejor *booktrailer*.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO

El Aprendizaje basado en el pensamiento, más conocido como *Thinking-based Learning* (TBL), que fue ideado por Robert Swartz (fundador en 1989 del CTT, *Center for Teaching Thinking* [Centro para enseñanza basada en el pensamiento]) y Sandra Parks, es una de las metodologías activas más en boga en este momento, pues sirve para que el alumno desarrolle la capacidad de pensar de forma crítica y logre alcanzar, así, un pensamiento eficaz, tratando la información recibida de un modo diferente al habitual y logrando realizar un aprendizaje mucho más profundo y duradero en el tiempo, lo que solo se consigue a través del ejercicio de un control sobre sus propias decisiones. De esta manera, el alumno adopta un rol más dinámico al habitual, pues ahora desempeña un papel activo y se sitúa en el centro del dominio pleno de su aprendizaje. La consecuencia de este cambio de perspectiva se plasma en un creciente interés y una motivación mucho más acusada. Algunos de los principales objetivos que persigue el TBL son suscitar en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, enseñar los principios de un pensamiento crítico y constructivo sobre lo que están aprendiendo y desarrollar el aprendizaje autónomo y secuencial. Según Swartz *et al.*, el pensamiento eficaz implica «la aplicación planificada, correcta y coherente de los procedimientos adecuados para una tarea que requiera que pensemos, sin saltarnos ninguna operación clave y apoyándonos en las actitudes reflexivas adecuadas y en el conocimiento relevante en la materia» (2013: 16). Para lograr un pensamiento eficaz son necesarios tres ingredientes: destrezas de pensamiento, hábitos de mente y metacognición.

Esta metodología activa se orienta siempre hacia el desarrollo de habilidades tales como el contraste, la clasificación o la formulación de hipótesis,

entre otras. El docente ha de adoptar en este caso el rol de guía que presenta a su estudiantado diferentes retos para que aprendan a pensar y desarrollen su pensamiento crítico, analítico y reflexivo. Normalmente se utilizan diferentes herramientas y estrategias, como preguntas específicas y organizadores gráficos y trabajos planificados en grupos cooperativos donde se puede sacar una enorme rentabilidad a las herramientas digitales. Se aprende así a pensar, a sopesar las diferentes opciones disponibles teniendo en cuenta tanto la importancia como las ventajas y desventajas de cada una de ellas y a tomar decisiones rápidas con determinación y claridad. Todo ello a través de herramientas de visualización y *software* de creación de mapas mentales eficaces.

2.1. TBL en Literatura

Una rama de la filología con la que acercar al alumno a la metodología del *Thinking-based Learning* en el aula de Literatura universitaria puede ser la ecdótica. A la hora de editar textos se han de seguir una serie de criterios ecdóticos y el alumno ha de enfrentarse a una serie de problemas relacionados con la autoría, datación, edición... Asimismo, ha de resolver infinidad de cuestiones relativas a la *recensio*, la *emendatio* y, sobre todo, a la hora de fijar un posible *stemma*. El alumnado solo logrará realizar esta tarea con éxito si, como señalábamos arriba, esta acción está correctamente planificada, es coherente en los procedimientos que sigue, realiza paso a paso cada una de las operaciones clave y se apoya en las actitudes reflexivas adecuadas y en el conocimiento relevante en la materia de la crítica textual. No cabe duda de que con esta actividad los discentes desarrollarán el pensamiento crítico y constructivo sobre lo que están aprendiendo y, por otro lado, desarrollarán el aprendizaje autónomo y secuencial. Ha de advertirse que esta actividad solo ha de llevarse a cabo cuando el alumno esté preparado para ello, pues, como es sabido de todos, quizá sea esta una de las tareas más complejas a las que puede enfrentarse un filólogo.

A la hora de vincular esta tarea con las NTIC, deberemos seleccionar cuidadosamente aquellas herramientas que nos faciliten la tarea encomendada. Ha de pensarse siempre en simplificar el trabajo y nunca en complicar una actividad ya ardua en sí. Por ello, será muy recomendable trabajar con herramientas sencillas, como los formularios de *Google Docs* para realizar las preguntas previas, *Creately* para crear mapas conceptuales, diagramas y organigramas o *Mindmanager* si se desean herramientas de visualización de *software* de creación de mapas mentales (estas dos herramientas, aunque son de pago, tienen una versión limitada para trabajar de forma gratuita). Si se prefiere trabajar de modo más sencillo, se pueden utilizar las plantillas de

SmartArt que tiene el propio *Word*. Para realizar el *stemma*, resulta muy versátil la aplicación de *Coogle* o cualquiera semejante.

3. EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

También conocido como ABR o CBL (*Challenge Based Learning*) es un enfoque pedagógico que surge en el seno del Aprendizaje vivencial. Este, como señala Akella (2010), es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento. La idea principal incide en que los discentes aprenden mejor cuando participan activamente en las experiencias abiertas de aprendizaje que cuando lo hacen de manera pasiva.

Como advierten Malmqvist, Kohn Rådberg y Lundqvist (2015), este enfoque se vale del interés del estudiantado por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias clave como el trabajo colaborativo y multidisciplinar, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo. Tiene puntos en común con el Aprendizaje basado en proyectos y, como señalan Gaskins *et al.* (2015), se diferencia de este en que las problemáticas que aquí se trabajan son abiertas y generales sobre las cuales los estudiantes determinarán el reto que van a abordar. También comparte puntos en común con el Aprendizaje basado en problemas, pero en nuestro enfoque se trabaja con problemáticas reales para que los alumnos puedan desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Los pasos que se siguen se muestran a continuación.

En primer lugar, el docente plantea un tema que abarque varias cuestiones de debate y se da paso a un *brainstorming*. Cuando, entre todos, se llegue a la pregunta troncal (normalmente recoge sus intereses), se da por fijada la propuesta del reto. En segundo lugar, se desarrolla un reto donde las TIC (entendidas como herramientas de búsqueda y vinculadas con las Redes personales de aprendizaje como metodología de aprendizaje) desempeñan un lugar determinante.

3.1. ABR en Literatura

Debido a que en esta metodología no se trata de dar solución a un problema que ha sido previamente diseñado para el aula, el *modus operandi* puede diferir un poco de las metodologías anteriores y es recomendable implementar esta metodología de forma gradual. Quizá lo más apropiado sea comenzar proponiendo pequeños retos e ir incrementando la dificultad del

reto progresivamente. Es muy común en esta metodología el uso de herramientas digitales.

Una actividad que dé una solución a un problema real podría ser intentar dar visibilidad a un autor o autora poco conocido en los libros de texto. Por ejemplo, es un hecho que la visibilidad de las mujeres en los manuales de texto es bastante escasa, por no decir prácticamente inexistente en algunos periodos literarios. Para paliar esta carencia, el docente dividirá la clase en grupos y decidirá si todos los alumnos realizan el proyecto sobre la misma autora o si, por el contrario, se tratará de dar visibilidad a diferentes. Cada grupo decidirá cómo quiere darla a conocer (a través de una biografía, de lecturas, del análisis de textos...). De este modo, los alumnos podrían motivarse y trabajar en el ámbito donde se encuentren más seguros. Para comenzar, una vez planteado el problema inicial deberán realizar búsquedas en internet, investigar y leer con el fin de conocer a su autora en concreto; determinar el alcance de su proyecto, seleccionar la información que quieran destacar y hacer diferentes propuestas para rescatar del olvido a su correspondiente escritora. Una vez elegida, se elaboraría una planificación para llevar a cabo todas las tareas planteadas. Finalmente, se realizaría una actividad final que consistiría en dar a conocer al resto de la clase su proyecto a través de una exposición y en entregar al docente el trabajo realizado. En la última parte del trabajo, además de las conclusiones, debería aparecer una autocrítica. Resulta también muy interesante que los alumnos valoren a sus compañeros con una rúbrica de evaluación y que se debata sobre ello al final de la actividad.

Como se puede deducir de esta breve explicación, la actividad es totalmente genérica y queda abierta a cualquier tipo de interpretación y de modificación. Se puede extrapolar a cualquier época o periodo y se puede trabajar cualquier tipo de género literario. El nivel lo determinará el profesor, que hará a su vez de guía en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Este puede exigir un proyecto muy concreto o dar libertad al discente para que lo ejecute.

Como ya se ha señalado resulta necesario vincular el uso de las TIC, las TAC y las TEP con las metodologías activas, pues se trata en definitiva de dar un paso hacia delante y de cambiar los métodos de enseñanza aplicados hasta el momento. Como en el ejemplo no se ha acotado el campo de actuación, las herramientas digitales que se pueden utilizar para ejecutar este proyecto son innumerables. Para concretarlo de algún modo, se puede trabajar con las redes sociales. Martí Climent y García Vidal, en su artículo sobre «Redes sociales en la enseñanza superior» (2018: 141), explican cómo estas facilitan el trabajo por proyectos en lengua y literatura. Una manera muy sencilla de trabajar con redes sociales sería crear una *story* en *Instagram*. Los alumnos podrían realizar diferentes materiales digitales con los que llevar a cabo su exposición. Por ejemplo, podrían hacer infografías, micropíldoras informati-

vas, mapas conceptuales o líneas del tiempo. De esta forma, con la elaboración de estos materiales, estaríamos reforzando la competencia digital de nuestros alumnos y se trabajaría tanto las TIC, las TAC como las TEP.

Dada la gran cantidad de aplicaciones que existen para la realización de las infografías, citaré algunas a modo orientativo, pero es importante que sea el propio alumnado quien determine cuál utilizará. Citemos, en primer lugar, *Canva*, un programa de diseño *online* que permite utilizar plantillas ya diseñadas. También resulta interesante *Genially*, que permite crear contenidos interactivos a través de un editor *online*. Finalmente, *Easel.ly*, que ofrece plantillas que se pueden editar de una forma muy intuitiva.

Las micropíldoras informativas pueden ser grabadas con el propio móvil utilizando el editor de vídeo de la misma red social, pero, si se prefiere, se pueden utilizar editores de vídeo como *CapCut*, que se pueden usar tanto en el móvil como en el ordenador. Existen muchas herramientas de este tipo, *ShowBox*, *Blender* o *Avidemux*; también pueden resultar muy sencillas de utilizar.

Los mapas conceptuales se pueden crear de una manera muy básica y visual con *Popplet*. En esta misma línea se puede usar *Mindomo*. Si se prefiere una herramienta un poco más sofisticada, se puede utilizar *Coogler*, que permite crear, además de mapas mentales, diagramas de flujo en formato digital.

Las líneas del tiempo son una herramienta muy eficaz para transmitir la información de un modo ordenado. Para su elaboración, se puede utilizar, por ejemplo, la plataforma web *Visme*, que permite crear líneas del tiempo a partir de infografías. Si se decide hacer algo más sofisticado, puede acudir a la herramienta *Tiki-Toki*, pues permite, además de incluir imágenes y vídeos, crear líneas del tiempo en tres dimensiones.

Una vez presentadas las tres metodologías activas objeto de estas páginas, señalada su idoneidad para la enseñanza de la literatura en el ámbito universitario (ABP, TBL, ABR), y una vez ilustradas cada una de ellas con un caso práctico, podemos concluir que cada vez se hace más necesario el uso de nuevas metodologías en el ámbito universitario con el fin de transmitir los contenidos de una forma más tangible y cercana a las habilidades digitales de los discentes. Queda patente, pues, que tanto la innovación como la creatividad ayudan a implementar las necesidades competenciales del alumnado, y a que este sienta una mayor afinidad y empatía comprensiva con la materia con la que trabaja. Asimismo, también se ha podido demostrar que el uso de herramientas digitales se desenvuelve perfectamente en el ámbito de la enseñanza universitaria, y que estas distan mucho de ser un mero instrumento de entretenimiento, pues realmente colaboran con el proceso de E/A del discente y lo dotan de los tres niveles básicos de competencia digital: conocer, usar y dominar (Nuere-Salgado, 2019: 34), capacitando así al alumno para ser más competitivo en el mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKELLA, Devi (2010): «Learning together: Kolb's experiential theory and its application», *Journal of Management and Organization*, 16, 1, pp. 100-112. DOI: <<https://doi.org/10.5172/jmo.16.1.100>>.
- CASTELLS, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- COCCO, Sandra (2006): *Student leadership development: the contribution of project-based learning*, tesis de máster, Royal Roads University.
- DEWEY, John (2007): *Cómo pensamos*, trad. Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós.
- GASKINS, Whitney Brooke, Jeffrey JOHNSON, Cathy MALTBIE y Anant KUKRETI (2015): «Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning», *International Journal of Engineering Pedagogy*, 5, 1, pp. 33-41. DOI: <<https://doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138>>.
- LÁZARO NISO, Rebeca (2020): «Literatura multimodal: el booktrailer como herramienta de fomento a la lectura», en David Cobos Sanchiz, Eloy López Meneses, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio H. Martín Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuesta en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona, Octaedro, pp. 3476-3485.
- LÁZARO NISO, Rebeca (2021): «La competencia digital en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua y Literatura: recursos y estrategias didácticas», en Fermín Navaridas Nalda y Esther Raya Díez (coords.), *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 101-122.
- MALMQVIST, Johan, Kamilla KOHN RÅDBERG y Ulrika LUNDQVIST (2015): «Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences», en *Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology*, Chengdu, <http://rick.sellens.ca/CDIO2015/final/14/14_Paper.pdf> [fecha de consulta: 4-2-2021].
- MARKHAM, Thom, John LARMER y Jason RAVITZ (2003): *Project Based Learning. A Guide to Standards-Focused Project Based Learning*, California, Buck Institute for Education.
- MARTÍ CLIMENT, Alicia y Pilar GARCIA VIDAL (2018): «Redes sociales en la enseñanza superior», en Congreso In-Red, pp. 141-154. DOI: <<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8623>>.
- NUERE-SALGADO, Leire (2019): «Claves para despertar la competencia digital docente en la educación superior», en César Cáceres, Natalia Esteban, María del Carmen Gálvez y Begoña Rivas (eds.), *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*, Madrid, Dykinson, pp. 29-40.
- PRIETO, Alfredo, David DÍAZ y Raúl SANTIAGO (2014): *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*, Barcelona, Digital-Text.

- ROMÁN-MENDOZA, Esperanza (2018): *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*, Nueva York, Routledge.
- SÁNCHEZ-CLAROS, Juan Patricio (2016): «Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple», *Investigaciones sobre Lectura*, 6, pp. 51-57. DOI: <<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi6.10975>>.
- SWARTZ, Robert J., Arthur L. COSTA, Barry K. BEYER, Rebeca REAGAN y Bena KALLICK (2013): *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, trad. Ana Belén Fletes, Madrid, SM.
- TREJOS BURITICÁ, Omar Iván (2018): «WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores», *Educación y Ciudad*, 35, pp. 149-158. DOI: <<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1970>>.

WEBGRAFÍA*

- Audionautix: <www.audionautix.com>
- Avidemux: <www.avidemux.org>
- Blender: <www.blender.org>
- Canva: <www.canva.com>
- Capcut: <www.capcut.net>
- Coogle: <www.coogle.it>
- Cos Productions. Dark Symphony: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hmo4VMcbbXg>>
- Creately: <www.creately.com>
- Da font: <www.dafont.com>
- Easel.ly: <www.easel.ly>
- Freeaudiolibrary: <www.freeaudiolibrary.com>
- Freesound: <www.freesound.org>
- Genially: <www.genial.ly>
- Google Docs: <www.docs.google.com>
- KineMaster: <www.kinemaster.com>
- Lightworks: <www.lwks.com>
- Magdeleine: <www.magdeleine.co>
- Mindmanager: <www.mindmanager.com>
- Mindomo: <www.mindomo.com>
- Movietools: <www.movietools.info>
- Musopen: <www.musopen.org>
- Pexels: <www.pexels.com>
- Pixabay: <www.pixabay.com>

* La fecha de consulta de los siguientes enlaces es el 4-2-2021.

Popplet: <www.popplet.com>

ShowBox: <www.showbox.cam>

Soundbible: <www.soundbible.com>

Soundcloud: <www.soundcloud.com>

Sounddogs: <www.sounddogs.com>

Stokpic: <www.stokpic.com>

TikiToki: <www.tiki-toki.com>

Unsplash: <www.unsplash.com>

Videvo: <www.videvo.net>

Vimeo Stock Music: <www.vimeo.com/stockmusicclouds>

Vimeo: <www.vimeo.com>

Visme: <www.visme.co>

VivaVideo: <www.vivavideo.tv>

YouTube Audio Library: <<https://studio.youtube.com>>